

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité **GEOGRAPHIE**

Préparée au sein de l'**Université de Caen Normandie**

**Paysage(s) et problématisation en géographie scolaire :
parcours croisés de conceptualisation et de formation des
enseignants du primaire en Tunisie**

Présentée et soutenue par
NOUR BEN HAMMOUDA

Thèse soutenue le 24/11/2023
devant le jury composé de :

M. PASCAL CLERC	Professeur des universités - UNIVERSITE CERGY PONTOISE	Rapporteur du jury
MME SYLVIE CONSIDERE	Maître de conférences HDR - UNIVERSITE DE LILLE	Rapporteur du jury
MME NOÛMENE FEHRI	Maître de conférences HDR - Université de la Manouba Tunis - Tunisie	Membre du jury
MME ANNE GLAUDEL	Maître de conférences - UNIVERSITE REIMS CHAMPAGNE ARDENNE	Membre du jury
MME CHRISTINE VERGNOLLE-MAINAR	Professeur émérite - UNIVERSITE TOULOUSE 2 JEAN JAURES	Président du jury
M. JEAN-FRANCOIS THEMINES	Professeur des universités - Université de Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par **JEAN-FRANCOIS THEMINES** (Espaces et sociétés (Rennes))

À l'école où nous avons appris l'A B C
La maîtresse avait des méthodes avancées
Comme il fut doux le temps, bien éphémère, hélas
Où cette bonne fée régna sur notre classe
Régna sur notre classe
[...]
Aux pupitres alors, quelque chose changea
L'école buissonnière eut plus jamais un chat
Et les pauvres marchands de bonnets d'âne, crac
Connurent tout à coup la faillite, le krach
La faillite, le krach

La Maîtresse d'école

de Georges Brassens

NOTES

1. Dans ce manuscrit, l'usage du masculin pour désigner les personnes est pris au sens générique et n'a d'autres fins que celles d'alléger le texte et de faciliter la lecture. Nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin à la valeur du neutre et nous ne dissimulons aucune intention discriminatoire.
2. Dans la même lignée de facilitation de lecture, nous avons opté pour la norme bibliographique *Chicago Manual of Style*, qui, dans sa 17^e édition, autorise les renvois bibliographiques en corps du texte sous la forme de notes de bas de page, ainsi que l'usage normalisé de l'abréviation *Ibid.* Bien que ce choix soit assez personnel, mais par défaut de norme bibliographique appuyée institutionnellement, cette disposition nous paraît plus propice à la continuité de la lecture.
3. Le choix des séquences à analyser des manuels n'est dicté que par la démarche logique et pragmatique détaillée dans la partie empirique de cette thèse. Il ne cache aucune position idéologique, politique ou historique de la part du chercheur.

REMERCIEMENTS ET NON-REMERCIEMENTS

Mes vifs remerciements à :

- **Jean-François Thémines** et **Noômène Fehri** pour leur soutien sans failles, leur patience, et leurs apports scientifiques, logistiques et administratifs à défaut desquels ce travail n'aurait pu voir le jour ;
- **Anne Glaudel** et **Patrice Caro** pour leurs orientations, leurs conseils précieux et leurs apports logistiques et administratifs ;
- Les encadrants pédagogiques, inspecteurs et assistants pédagogiques, les enseignants et les directeurs des écoles des circonscriptions¹ :
 - Borkri pour la langue arabe, notamment **Hajer Turki** et **Monia Zghab** ;
 - Kébili pour la langue arabe, notamment **Sina Azzabi** et **Soukaina Saidi** ;
 - Métouia pour la langue arabe, notamment **Boulbaba Elgdaiem** et **Houda Khadher** ;
 - Moknine pour la langue arabe, notamment **Faouzi Ben Mraïdha** et **Mourad M'dimegh Bacha** ;
 - Nasr Allah pour la langue arabe, notamment **Yassemine Essayed**, **Hechmi Kaddachi** et **Abdelhafidh Rayachi** ;
 - Ras Jbel 2 pour la langue arabe, notamment **Zahra Godhbane** et **Hajer Ben Taher** ;
 - Thibar pour la langue arabe, notamment **Sallouha Maddouri** et **Mouna Khémiri**.
- **Sana Boughammoura**, doctorante en géographie pour son aide logistique et cartographique et sa contribution à l'informatisation de quelques matériaux empiriques ;
- Tous les membre de ma petite famille pour leur soutien psychologique et logistique, notamment **Wifek Ben Hammouda** pour sa contribution à l'informatisation de quelques matériaux empiriques ;

Je ne remercie pas toute entité, virale ou autre, qui a entravé le déroulement normal de cette recherche, notamment en limitant les mobilités.

¹ Par ordre alphabétique des noms des circonscriptions

SOMMAIRE

<i>NOTES</i>	2
<i>REMERCIEMENTS ET NON-REMERCIEMENTS</i>	3
<i>SOMMAIRE</i>	4
1. INTRODUCTION GENERALE	6
2. PREMIÈRE PARTIE : Situer la présente recherche par rapport à ses différents contextes	9
2.1. Les contextes de choix du sujet : une certaine continuité épistémologique avec des contraintes auparavant maîtrisées	9
2.2. Un contexte socio-institutionnel de la géographie scolaire en Tunisie aligné sur le contexte international	15
2.3. Des textes régissant la géographie scolaire encourageant la problématisation	18
2.4. L'approche par compétences : un contexte tunisien pour la problématisation	21
2.5. Analyse des pratiques et problématisation dans le contexte tunisien	27
2.6. Évolution des contextes de l'accès à la profession enseignante en Tunisie : rôle de la formation initiale professionnalisante	29
2.7. Évolution des contextes de la formation continue des enseignants du primaire en Tunisie	44
2.8. Projet de recherche et projet professionnel : un contexte fédérateur	64
2.9. Petit musée des manuels scolaires de géographie : les traces d'un contexte tunisien d'époque vivant et évoluant	78
2.10. Le contexte épistémologique et l'état de l'art des études à propos de la problématisation en classe de géographie et/ou en formation problématisée d'enseignants en Tunisie et ailleurs	82
2.11. En guise de conclusion pour la première partie : Une première formulation de l'orientation problématique	128
3. DEUXIEME PARTIE : Le réseau conceptuel	130
3.1. À la croisée des concepts	132
3.2. Le concept à construire : vers un paysage problématisé en géographie scolaire	199
3.3. Les objets didactiques à conceptualiser	220
3.4. En guise de conclusion à la deuxième partie : les hypothèses de la recherche	265

4.	<i>TROISIEME PARTIE : Le cadre méthodologique</i>	267
4.1.	Profil de la recherche en cours : du qualitatif au compréhensif	269
4.2.	La gestion des risques méthodologiques	274
4.3.	Quels outils et démarches à mettre en œuvre pour cerner la complexité d'un paysage problématisé ?	281
4.4.	L'analyse thématique des manuels scolaires	291
4.5.	Croiser le manuel avec les pratiques et les dires des enseignants formés à la problématisation : la grille d'observation et l'entrevue qualitative	309
4.6.	L'entrevue qualitative : Un choix méthodologique pertinent ?	325
4.7.	Rôle du questionnaire : un outil quantitatif d'orientation	338
4.8.	L'éthique au « risque » de la recherche : quelles considérations pour la recherche avec l'être humain ?	344
4.9.	Au-delà de la représentativité : la question de l'équité dans le choix du terrain expérimental	347
4.10.	Conclusion de la troisième partie	361
5.	<i>QUATRIEME PARTIE : La démarche empirique</i>	364
5.1.	L'analyse documentaire des manuels scolaires à travers le filtre du paysage problématisé	367
5.2.	La formation à la problématisation et son scénario pédagogique	423
5.3.	Les leçons d'observation	434
5.4.	Expressions d'élèves	478
5.5.	Entre pratiques et discours : la réflexivité en expressions	504
5.6.	Conclusion de la quatrième partie	566
6.	<i>CONCLUSION GENERALE</i>	571
7.	<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	583
8.	<i>TABLE DES MATIERES</i>	612
9.	<i>TABLE DES ABREVIATIONS</i>	617
10.	<i>TABLE DES TABLEAUX</i>	618
11.	<i>TABLE DES FIGURES</i>	620
12.	<i>TABLE DES CARTES</i>	621
13.	<i>TABLE DES ENCADRES</i>	622
14.	<i>ANNEXES</i>	623

1. INTRODUCTION GENERALE

Cette recherche s'inscrit dans l'articulation de trois champs théoriques :

- *celui de la didactique professionnelle* « dont la question centrale est celle de savoir comment aider les professionnels de l'enseignement à apprendre de leurs situations en vue de leur permettre, via la reprise réflexive de leur expérience, de donner plus de puissance à leur action. »² ;
- *celui de la problématisation*, avec ses deux facettes que définit Michel Fabre³ : la facette « apprenant » dans les Situations d'Enseignement Apprentissage qui se réfèrent à la pédagogie du problème, et la facette « enseignant » où l'analyse des pratiques professionnelles constitue sa seconde orientation, là où : « Toute analyse de pratiques, requiert, de toute façon, un savoir questionner, lequel s'avère différent d'un savoir répondre »⁴ ;
- *celui d'une épistémologie du paysage en géographie* afin de pouvoir, sur le plan didactique, calibrer les Situations d'Enseignement Apprentissage, puis les situations de formation, en rapport avec les deux premiers cadres de référence, car, en fin de compte, « il s'agit alors de penser une éducation par et avec le paysage qui soit une éducation politique du regard, organisée au moyen de dispositifs iconographiques soutenant un percevoir et un faire ensemble caractéristiques, précisément, du politique »⁵

Cette nouvelle recherche s'insère dans la continuité d'un mémoire de mastère de recherche intitulé : « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5^e année primaire »⁶, et ce, afin de valider le titre de Docteur en Géographie / Didactique des disciplines en codirection entre l'Université Virtuelle de Tunis et l'Université de Caen-Normandie.

² Vinatier, Isabelle. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Paideia. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009.

³ Fleury, Bernadette, Michel Fabre, et Jean Houssaye. *Peut-on enseigner autrement ? une expérience de formation d'enseignants*. Pédagogie, crises, mémoires, repères. Paris : l'Harmattan, 2017.

⁴ *Ibid.*

⁵ Thémines, Jean-François, et Anne-Laure Le Guern. « Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire ». *Projets de paysage*, n° 18 (11 juillet 2018).

⁶ Ben Hammouda, Nour. « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5^e année de l'enseignement primaire ». Université Virtuelle de Tunis - Université de Caen Normandie, 2019.

Cette nouvelle recherche prétend conceptualiser le paysage dans un champ didactique de problématisation afin de construire un « Paysage problématisé », plateforme didactique d'un enseignement et d'une formation problématisé(e) par, avec et pour le paysage, le tout, dans un contexte tunisien.

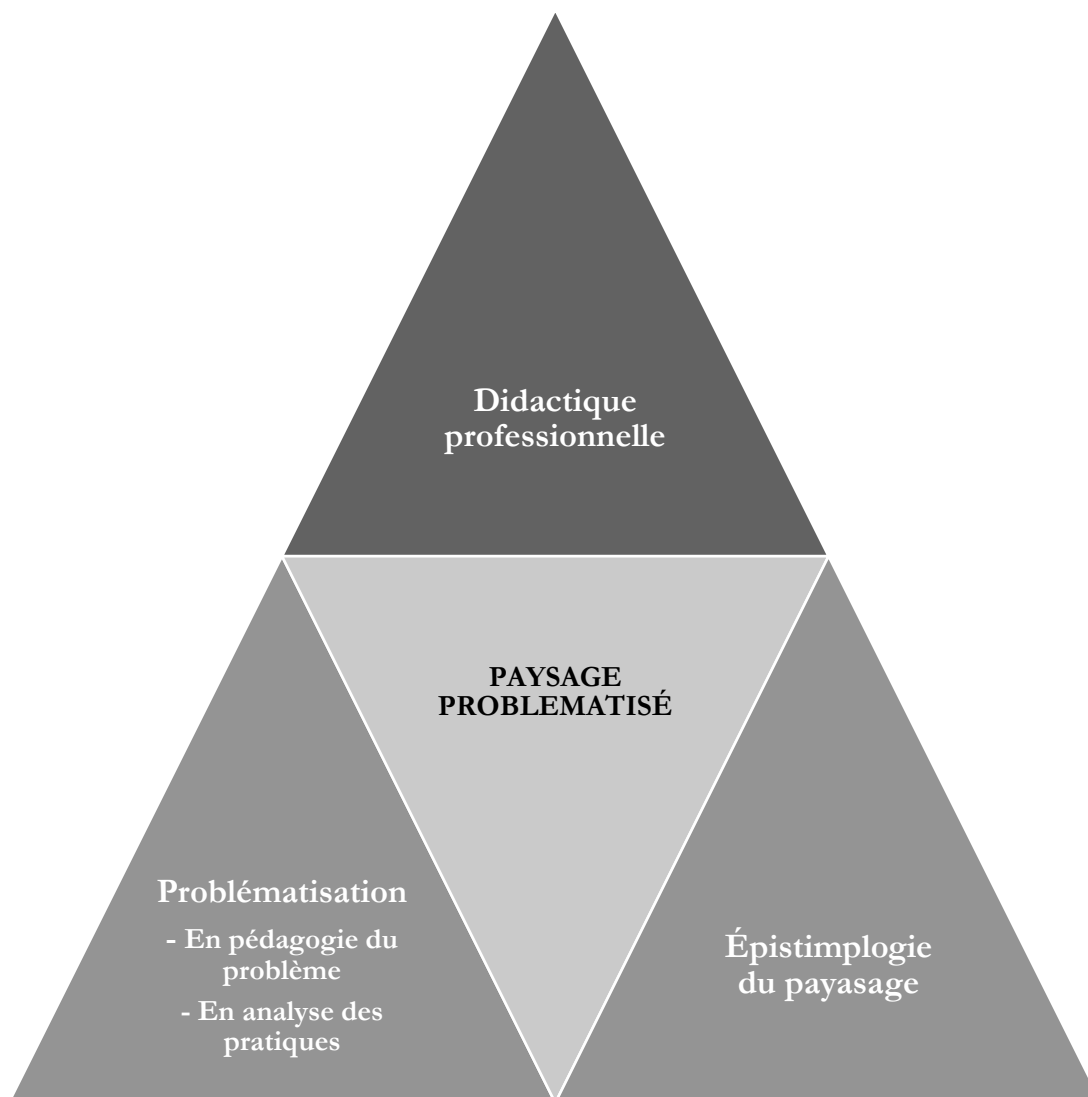


Figure 1 – Articulation des champs théoriques d'une didactique problématisée du paysage

La complexité des conjonctions entre les différents champs théoriques et concepts, qui constituera, nous l'espérons, la richesse de cette recherche, impose une circonscription très précise des trois domaines : contextuel, conceptuel et empirique. C'est pour cette raison que le plan de cette étude s'articulera sur trois parties qui ne seront pas dans la linéarité et le séquentiel, mais plutôt dans

l'agencement concentrique qui reprend au sein de chaque partie les notions, concepts et idées à travers le prisme spécifique de chaque volet, afin d'avoir, à la fin de l'investigation une vue à la fois stéréoscopique et panoramique de ces articulations.

La première partie portera non seulement sur la contextualisation spatiale, temporelle et notionnelle de l'étude, dans son cadre tunisien bien spécifique, caractérisé par les péripéties de son histoire éducative et politique contemporaine, mais aussi, dans son contexte notionnel international.

La deuxième partie abordera les modèles conceptuels dans les trois champs théoriques de didactique professionnelle, de problématisation, d'épistémologie du paysage et essaiera de procéder ensuite à une sorte de « conceptualisation appliquée » sur la problématisation avec et par le paysage dans les manuels scolaires et les supports didactiques, essentiellement tunisien ou ayant été d'usage en Tunisie.

La troisième partie sera empirique, elle portera sur les approches méthodologiques à favoriser, le modèle empirique à préconiser et l'expérimentation via les dispositifs et des moyens. Du fait de l'imbrication de plusieurs champs théoriques dans cette étude, une attention bien particulière aux approches méthodologiques sera apportée afin de ne pas mêler les « paramètres » et bien établir les liens de causalité, une causalité qui se situe dans l'épistémologie de l'action humaine bien évidemment.

Une conclusion générale fédérera de nouveau tous ces éléments et discutera des résultats, qui ne seront que provisoires, comme pour toute recherche.

2. PREMIÈRE PARTIE : Situer la présente recherche par rapport à ses différents contextes

Nous avons énoncé que cette recherche se situe à l'interface de plusieurs champs théoriques. Aussi, pour gérer cette complexité, plusieurs cadres d'exposition des contextes s'entremêlent-ils dans cette étude :

- *Sur le plan notionnel* : il s'agit de cerner les contextes qui ont amené au choix du sujet d'une part, et de placer ce même sujet dans son contexte de recherche et son état de l'art national et international, d'autre part.
- *Sur le plan local* : il s'agit de broser les contextes locaux, de la géographie scolaire, d'une certaine « adaptation » locale de la problématisation qu'est l'Approche Par Compétence, de l'évolution de la formation des enseignants et du contexte professionnel de la formation, puisqu'elle est associée à un projet professionnel.
- *Sur le plan de l'agencement du plan* : les spécificités locales sont prises « en sandwich » entre les contextes de choix et l'état de l'art. Cette disposition est justifiée par une logique spatiale qui va du contexte local au contexte international.

2.1. Les contextes de choix du sujet : une certaine continuité épistémologique avec des contraintes auparavant maîtrisées

Si le premier travail de maîtrise s'est contenté de balayer les traces de la problématisation dans les Situations d'Enseignement Apprentissage (SEA) présentées dans le manuel de géographie de la 5^e année de l'enseignement primaire, première année de la pratique géographique scolaire pour un élève tunisien, et de les croiser avec les pratiques d'enseignement déclarées⁷, ce présent travail analyse l'entrée paysagère en géographie scolaire afin de déceler son potentiel de problématisation. Il exploitera ensuite cet hypothétique potentiel en guise de support de formation pour les enseignants du primaire, en formation initiale

⁷ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

comme en formation continue. Il y a donc bien adéquation avec le positionnement initial en *didactique professionnelle*.

Combiner la problématisation en géographie scolaire à la « seule » approche paysagère n'est nullement une approche réductionniste dans le cadre de cette recherche, mais plutôt une démarche pragmatique de circonscription méthodologique.

Le choix du concept de paysage ici fera l'objet de justification épistémologique dans la deuxième partie conceptuelle et sera mis en relation avec une approche diachronique de la géographie scolaire, en Tunisie certes, mais aussi en relation avec la France puisque la Tunisie a été sous le régime du protectorat français, jusqu'à 1956, tout en étant à la fois une Régence du Sultan Turque. La période à l'échelle de laquelle sera faite cette analyse diachronique s'étalera aux alentours de cette date charnière d'indépendance de la Tunisie, et jusqu'à nos jours.

Bien que la précédente recherche de maîtrise ait initié le chercheur à faire face à la plupart des difficultés rencontrées, il n'en reste pas moins que d'autres entraves, peut-être plus tenaces cette fois-ci, vont surgir :

- *Les difficultés documentaire et bibliographiques* : ont été largement contournées lors de la précédente recherche et le continueront à l'être : Fond bibliographique de l'ISEFC, le seul orienté vers la didactique et les sciences de l'éducation, en raison du défaut d'une formation initiale spécifique en didactique dans les cursus universitaires en Tunisie, à part celui de l'ISEFC⁸, mais aussi d'autres voies plus ou moins conventionnelles⁹. L'inscription à l'Université de Caen a permis, sur ce point précis d'accès documentaire, de bénéficier à distance de ce que peuvent offrir les portails en ligne, surtout en ces temps de confinement qui ont accompagné la conceptualisation et la mise en œuvre de ce travail¹⁰.

Dans le cadre d'une démarche diachronique, et à une étape donnée de cette nouvelle recherche, il sera question d'avoir recours aux anciens programmes,

⁸ Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue rattaché à l'Université Virtuelle de Tunis

⁹ Rappelons qu'un plan d'action documentaire et bibliographique a été mis en œuvre lors de la précédente recherche, combinant des achats de proximité et à distance, des sollicitations cordiales de fonds personnels, des recherches avancées sur les moteurs de recherche spécialisés, le recours aux réseaux sociaux numériques, mais surtout l'usage en libre-service dans les locaux de l'Institut Français à Tunis des ouvrages papier et des fonds d'ouvrages et d'articles sur les portails en ligne.

¹⁰ Essentiellement CAIRN, mais aussi les portails de l'Harmathan et de Bibliovox, notamment des collections de De Boeck, de Presses Universitaires (de France, de Québec, de Rennes ...), d'Armand Colin, de MultiMondes, de Dunod, pour ne citer que les plus sollicitées, ainsi que de l'intégralité des articles des revues spécialisées.

manuels de géographie et guides méthodologiques. Les Musées de l'Éducation en Tunisie et en France, les Archives Nationales tunisiennes, les fonds conventionnels et numériques de la Bibliothèque nationale de France, les fonds des collectionneurs privés et quelques rares bouquinistes en Tunisie ou à l'étranger constituent des orientations possibles.

- *Les difficultés logistiques* : Sachant que, sur le plan professionnel, le chercheur exerce en tant qu'inspecteur pédagogique de la langue française, actuellement détaché en Chef d'Unité des Études des Recherches et de l'Évaluation au sein du Centre National de Formation et de Perfectionnement¹¹, alors que la discipline géographique est du ressort des inspecteurs de la langue arabe, et que ce même chercheur est tenu à une certaine étape de la recherche de réaliser des investigations « de terrain » avec des enseignants, des stagiaires ou des élèves. Une fois encore, c'est le réseau relationnel, qui sera en mesure de contourner cette difficulté. Mais ce qui caractérise cette recherche en sa phase empirique c'est son public-cible : Les étudiants de la nouvelle licence appliquée en Éducation et Enseignement. « Nouvelle », dans la mesure où la première promotion d'environ 3000 professeurs des écoles, exerce déjà en classe depuis la rentrée 2019 – 2020. Cette promotion, ainsi que la promotion suivante constituent un public d'interviewés et expérimentateurs possibles. Ils ont fait des stages dans les écoles, mais sans doute voient-ils peu de la géographie enseignée par leurs maîtres de stage. Dans ce même contexte, et de par la conjoncture politique même de la Tunisie, une grave incertitude institutionnelle a plané pendant plusieurs mois menaçant de battre en brèche les fondements méthodologiques de la thèse. En effet, la première promotion de la Licence Appliquée en Éducation et Enseignement, pivot principal de cette étude, a commencé à exercer dans les écoles primaires pendant la dernière rentrée. En dépit des promesses lancées lors de l'inauguration de la licence, ces praticiens ont été classés comme étant des « contractuels » et non des « stagiaires » comme on leur a fait entendre au départ. Il s'ensuit des remous et des grèves face auxquelles la réponse donnée était des menaces de « fermeture » de ces instituts de formation de maîtres. La déclaration du ministre régularisant la situation et calmant les esprits n'est intervenue qu'en début septembre 2020, quelques jours

¹¹ Actuellement à la retraite anticipée depuis le 1^{er} décembre 2022

avant la rentrée scolaire. L'alternative dans le cas contraire est d'adapter la méthodologie d'une schéma « formation continue vers formation initiale » à une autre démarche « formation continue vers formation continue », tout en restant sous le chapeau de la Didactique Professionnelle comme énoncé plus haut.

- *Les difficultés linguistiques et terminologiques* : Le chercheur Ayant vécu une expérience analogue lors de la précédente recherche, des freins d'aboutissement du travail ont été d'ordre linguistique. Les premières consistent en « un va-et-vient entre la langue de scolarisation (arabe littéraire du manuel et du discours en classe), la langue maternelle (tunisien dialectal des entrevues) et la langue française, langue de la rédaction, qui n'a pas été de toute facilité ».

Par ailleurs, et lors des analyses documentaires, une difficulté lexicale a émergé pendant la traduction des concepts géographiques des manuels en langue arabe. Vu la diversité de l'usage de cette langue en dialectal comme en littéraire à travers les différents pays usant de l'arabe dans leur système scolaire, l'absence de fait¹² d'unification des termes géographiques en cette langue reste une réalité assez gênante pour ce contexte de recherche. Il reste essentiel donc de vérifier la terminologie dans des dictionnaires spécialisés bilingues, parfois trilingues. Les références dans ce contexte ne pourraient être que des dictionnaires géographiques tunisiens ou maghrébins¹³, les dictionnaires bilingues ou trilingues du Moyen-Orient ne sont pas toujours alignés sur la terminologie géographique maghrébine.

Aussi, pour les mêmes raisons d'économie d'efforts dans la cadre de la précédente recherche, l'interprétation transcrite des propos des interviewés du dialectal arabe au français, a-t-elle été « nettoyée » des échanges de courtoisie de début et de fin d'entretien et autres échanges parasites n'ayant aucun trait avec l'objet de l'entrevue. Le même choix s'impose semble-t-il pour la présente recherche.

En tout état de cause, la précédente expérience a montré que ce travail d'interprétation purgée, imposant la navigation entre les deux versions de

¹² Il existe un dictionnaire trilingue édité en 1994 par l'Organisation Arabe de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, intitulé « Dictionnaire unifié des termes géographiques » qui, paradoxalement, n'engage pas le consensus de tous les géographes dits « arabes ».

¹³ Sithom, Hafedh. *Lexique de géographie Français - Arabe*. 2^e éd. Tunis: FSHST, 1996.

l'arabe et le français, a demandé l'investissement le plus conséquent du chercheur par rapport au temps de travail total alloué à la précédente étude, et ce même frein linguistique se manifeste de nouveau d'une façon plus prononcée lors de l'étude en cours qui est de plus grande envergure.

- *La crise sanitaire* : L'année 2019 – 2020 a été caractérisée par le déploiement de la pandémie COVID-19, qui a bridé la mobilité en l'interdisant lors des périodes de confinement et en la limitant au strict minimum en dehors de cette période. De ce fait, un certain nombre d'activités prévues sur l'échéancier prévisionnel n'ont pu être réalisées lors de cette année, essentiellement les entretiens en « face to face » avec les personnes ressources, y compris la personne ressource locale.

Dans l'incertitude qui accompagne l'évaluation parfois aléatoire de cette crise, la solution réside essentiellement dans la recherche d'une alternative distancielle, à chaque fois que la possibilité se présente, y compris en formation.

- *Le dilemme éthique* : L'article 2 du décret n° 2008-2422 du 23 juin 2008 de la loi tunisienne, relatif au plagiat dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique stipule que « le plagiat consiste à ce que le chercheur visé à l'article 3 du présent décret, s'approprie les écrits des tiers et/ou leur production et/ou leur innovations scientifiques. ». L'article L 122-4 du Code français de la propriété intellectuelle dispose quant à lui que « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur (...) est illicite. »¹⁴. Il n'est pas question ici de démontrer de l'évidence des préjudices de ce qui est considéré, à juste titre, comme contrefaçon intellectuelle, sur la production de nouvelles connaissances. Le but ici est de sonder l'existence légale du concept de l'auto-plagiat et il s'avère que c'est une notion qui se situe dans la sphère éthique et morale, plutôt que juridique.

L'enjeu dans le cadre de cette recherche est majeur : c'est une recherche qui se situe dans la continuité, le déploiement et l'enrichissement d'une recherche précédente du même chercheur. Certes d'autres dimensions absentes du

¹⁴ Il y a un texte officiel français qui définit formellement le plagiat : il s'agit d'une annexe à l'arrêté du 13 février 2013 réglementant l'examen du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds en son point n°17 qui stipule : « Dans la rédaction des mémoires, tout emprunt à un texte dont la source n'est pas explicitement citée constitue un plagiat et pourra être considéré comme fraude ».

premier travail sont introduites ; par exemples, la problématique, les hypothèses de recherche et la méthodologie préconisées sont distinctes par rapport à celles de la précédente recherche, mais les intersections et les métissages sont nombreux et évidents, notamment en ce qui concerne le contexte général des deux recherches, leurs états de l'art, de nombreux concepts communs et quelques aspects méthodologiques d'ordre qualitatif. Deux positions, en apparence opposées, se présentent au chercheur :

- La première est celle de « l'esprit » du système LMD : là où il est tout à fait possible de reprendre des éléments de son propre travail de master en doctorat. En l'occurrence, « la pression institutionnelle de trois ans mise sur la durée du doctorat s'est traduite par la mise en continuité du master et du doctorat. De telle sorte que majoritairement, l'année de master est comprise et utilisée comme une année de "pré-doctorat". Dans cette perspective, ce qui a déjà pu être conduit sur le plan théorique autant qu'empirique est réutilisable avec bien sûr les approfondissements et extensions liées au changement de dimension du projet. »¹⁵ ;
- La seconde, plus conservatrice, là où la reprise « tels quels des passages qui figurent dans le mémoire de master serait considéré comme étant de l'auto-plagiat »¹⁶, pratique qui est plus condamnée par les us et coutumes du milieu universitaire tunisien que prohibée par la loi, nous l'avons vu, dans la mesure où le concept juridique de l'auto-plagiat est inexistant, et que cette notion se situe dans le champ de l'éthique.

Entre ces deux dispositions, nous adopterons tout au long de cette étude une posture conciliante. Nous adhérons dans notre approche à « l'esprit » du doctorat¹⁷, là où la production de nouvelles connaissances primera sur le « recyclage » d'anciennes, sans pour autant oublier que ces nouvelles connaissances se construisent épistémologiquement en continuité avec les anciennes, sauf cas notables de ruptures épistémologiques, bien rares dans l'histoire des sciences. Nous considérerons donc nos propres productions

¹⁵ Jean-François Thémines

¹⁶ Noômène Fehri

¹⁷ L'arrêté français du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national du doctorat stipule dans son article premier que la formation doctorale « conduit à la production de connaissances nouvelles ».

comme celles d'autrui et veillerons à « toujours reformuler, à faire des renvois à chaque fois que cela est nécessaire, à approfondir et à mettre à jour. »¹⁸

2.2. *Un contexte socio-institutionnel de la géographie scolaire en Tunisie aligné sur le contexte international*

Nous avons pu illustrer lors de la précédente recherche que le maître-mot pour la géographie scolaire dans un contexte tunisien est *repli*. Ce contexte reste toujours d'actualité. La situation s'empire encore avec une circulaire ministérielle datée du 18 juin 2018 stipulant la diminution du temps hebdomadaire imparti à la géographie dans les classes primaires de 60 minutes à 45 minutes. Aussi, lors de « l'allègement » des programmes conséquent à la crise sanitaire de 2020, le volume horaire de la leçon de géographie a-t-il été une fois encore sacrifié à la baisse, soit un bilan hebdomadaire final de 30 minutes, dans une sorte de processus réductif qui est allée de 60 à 45 minutes puis à 30 minutes suite à la crise sanitaire.

Nous avons pu repérer donc que ce repli de la géographie scolaire revêt plusieurs allures, qui sont d'ailleurs en étroites relations avec sa représentation sociale et l'épistémologie même de la discipline. Ainsi, ce repli a-t-il :

- *une dimension institutionnelle* qui se manifeste, par le volume horaire d'enseignement alloué à la discipline en comparaison avec le « lire-écrire-compter », par les faibles coefficients attribués lors de la comptabilisation de la moyenne arithmétique, si révélatrice aux yeux des parents et par ricochet aux yeux des élèves¹⁹, mais surtout par la non prise en compte de la géographie, mais aussi des autres humanités et des arts, lors des orientations scolaires et lors du passage des concours d'accès aux « prestigieux »²⁰ collèges et lycées pilotes, en faveur de disciplines plus « nobles ».

Côté orientation universitaire, le guide d'orientation répertorie un nombre assez limité de spécialités exigeant la composante « géographie » dans le calcul du score sélectif ;

- *une dimension sociale*, par un certain discours sociétal assez répandu qui dévalorise les Sciences humaines et les Lettres en faveur des « véritables sciences » ou

¹⁸ Noômène Fehri

¹⁹ Ce qu'une moyenne arithmétique pourrait signifier sinon accentuer les différences individuelles et favoriser la démarche individualiste et concurrentielle au détriment de la participativité citoyenne.

²⁰ Bien que la position personnelle et citoyenne du chercheur est de bannir ce choix d'éducation élitiste et sélectif à double vitesse.

encore par l'occultation des géographes, universitaires ou hommes de terrain, dans les grands débats sociétaux et dans les médias. Schéma d'ailleurs corroboré par le manque de débouchés sur le marché de travail.

Très récemment, et à titre d'illustration, l'Association des Géographes Tunisiens a eu pour cheval de bataille pendant ces deux dernières années, la prise en compte des diplômés en géographie dans le décret régissant la création de bureaux d'études d'aménagement de territoires. Architectes, paysagistes et ingénieurs voulant s'accaparer à eux seuls cette opportunité de débouchés refusant aux géographes le qualificatif d'aménageurs.

- *une dimension formative*, tributaire essentiellement du caractère polyvalent des enseignants du primaire. Ainsi, les enseignants qui ont accédé au système depuis 2007²¹ n'ont pu recevoir une formation initiale pédagogique et didactique spécifique, encore moins en géographie, et que même lors des formations continues, l'accent n'est que rarement mis sur cette discipline. Côté collèges et lycées, et hormis quelques lauréats de l'École Normale Supérieure (soit quelques individus par promotion ne dépassant pas en nombre la dizaine), les enseignants de géographie accèdent aux classes via un diplôme strictement disciplinaire sans formation pédagogique initiale spécifique. C'est sur le tas et/ou à travers la formation continue qu'ils développent leurs compétences professionnelles en pédagogie.
- *une dimension didactique*, formulée par Pascal Clerc en termes de « paradigme de l'inventaire nomenclatural » dans l'enseignement de la géographie. Modèle didactique basé sur la mémorisation de savoirs propositionnels considérés comme définitifs, incontestables, selon « une trame continue », appuyé en Tunisie par l'apport d'un manuel unique, symbole de la vérité absolue. C'est une posture didactique qui corrobore les représentations des élèves pour la géographie comme étant une « discipline-mémorisation », puisqu'ils « apprennent leur géographie », trop souvent « par cœur », pour des noms, des faits, des schémas, des cartes et des chiffres qui ne constituent qu'occasionnellement un ensemble signifiant pour eux, encore moins perçue comme une éducation à la citoyenneté. Les « mauvaises » notes en géographie à

²¹ Nous avons signalé plus haut les nouvelles orientations officielles de doter le système de professionnels de niveau Licence, ayant reçu une formation en alternance. La première promotion est en exercice depuis la rentrée 2019 – 2020.

l'examen du baccalauréat ne font que confirmer en output ce vécu géographique scolaire.

Par ailleurs, et selon une inspectrice des collèges et des lycées²², la transposition didactique du « savoir-savant » au savoir enseigné est un processus entravé depuis quelques années, dans la mesure où la dissemblance est notable sur plusieurs aspects entre ce qui est enseigné dans les écoles, collèges et lycées aux élèves et ce qui se fait à l'université en termes d'enseignements et de recherches. Il était un temps, pendant les années 1990, où les universitaires collaboraient à la réalisation des manuels scolaires, une démarche très efficace pour garantir, justement, l'actualisation de ce « savoir-savant ». C'était lors d'un contexte socio-politique assez distinctif de la réforme « Charfi » de 1991-1992, lorsque ce feu ministre avait sous sa tutelle les deux ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Il est utile de noter que le ministère de l'Éducation en Tunisie fonctionne en vase clos, rares sont les occasions où on fait appel aux universitaires, hormis les universitaires détachés pour certaines missions ponctuelles.

- *Une dimension épistémologique et identitaire*, et nous signifions ici « l'identité épistémologique » de la géographie qui est perçue parfois comme ambiguë, du fait que dans sa conception classique elle se retrouve au chevauchement de plusieurs disciplines, ou, bien après, lors de la sa vogue pluridisciplinaire des années 1970 « lorsqu'elle faisait circuler méthodes et savoir-faire d'une discipline à l'autre »²³, alors que dans sa déclinaison scolaire tunisienne actuelle on constate qu'une bonne partie des connaissances, traditionnellement attribuées à la géographie, sont confisquées aujourd'hui par d'autres disciplines, dans une sorte de concurrence disciplinaire déloyale. C'est le cas notamment des Sciences de la Vie et de la Terre, pour plusieurs concepts de la géographie physique, de la climatologie et de l'Éducation en vue d'un développement durable (EDD), pour les statistiques en mathématiques ou encore pour d'autres thématiques dans les sciences physiques et la langue arabe. Cette situation de la géographie scolaire ne renvoie-t-elle pas à l'ancien dilemme épistémique des origines de la discipline

²² Madame Olfa Mahmoud - Inspectrice générale des collèges et des lycées en géographie – Commissariat Régional de l'Éducation de Nabeul - Auditrice Agrée ALECSO

²³ Claval, Paul. *Géo-épistémologie*. 128. Malakoff: Armand Colin, 2017, p.48.

géographique ? La géographie se situe-t-elle véritablement au carrefour des autres sciences ?

Par ailleurs, et dans un contexte d'instabilité institutionnelle et politique caractérisé par les changements trop rapides à la tête du ministère, avec des discours et des rivalités d'ordre politique et idéologique en filigrane, le parcours réformiste du système éducatif tunisien est en marche, lentement, souvent embûché, mais sûrement. Depuis la rentrée 2017-2018, de nouveaux programmes et manuels étaient prévus et qui concerneraient, en principe, le premier cycle de l'enseignement primaire. L'échéance a été reportée d'année en année en raison de la discontinuité institutionnelle à la tête du ministère, avec pour chacun son lot de priorités et de choix. Les modifications au primaire ont concerné jusqu'à ce jour les langues étrangères française et anglaise, en avançant l'âge de leur apprentissage, réaffirmant ainsi la suprématie du « lire-écrire-compter ».

En ce qui concerne la géographie, les nouveaux programmes et manuels, toujours uniques semble-t-il, n'interviendront en principe qu'après plusieurs années pour le troisième cycle du primaire. Entre-temps, une lecture critique diachronique des programmes scolaires et des différents manuels qui ont défilé à travers les années et les réformes s'impose.

Certes, un travail analogue d'analyse critique à travers le filtre de la problématisation a été réalisé dans la précédente recherche, mais cette réalisation n'est que partielle, n'intéressant qu'un seul manuel et qu'une seule thématique et l'approche paysagère n'a pas constitué un axe de priorisation. Or, le postulat de départ dans la présente recherche est de démontrer, par des recoupements conceptuels, que les nouvelles approches paysagères cadrent bien avec un enseignement problématisé de la géographie. Il s'agit ensuite de continuer ce raisonnement en mettant cette synergie conceptuelle à l'épreuve de situations de formation effectives, en formation initiale, de futurs enseignants et en formation continue d'enseignants en exercice.

2.3. Des textes régissant la géographie scolaire encourageant la problématisation

Dans une démarche en *Top-Down*, le contexte législatif de la géographie scolaire en Tunisie est examiné ici sous trois paliers. Le niveau « micro », relatif à l'approche par compétences, mérite à lui seul un paragraphe dédié :

- Le palier *macro* qui place la géographie scolaire au regard de trois textes de référence, toujours en vigueur : la Loi d'orientation, le Programme de la mise en œuvre du projet « École de demain » et le Programme des programmes. Ces textes constituent les fondements de la réforme de 2002²⁴, ils définissent les finalités du système et les principes généraux qui le régissent. La géographie scolaire, ainsi que son enseignement, ne sauraient paraître dans ce contexte qu'en filigrane à travers des formulations d'ordre généraliste. Ces trois extraits de la Loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement constituent des exemples éloquents :

« L'élève est au centre de l'action éducative » ; qui installe le principe de centralité de l'action éducative autour de l'élève-apprenant, noyau même de la problématisation.

« L'éducation a pour finalité d'élever les élèves dans la fidélité à la Tunisie et la loyauté à son égard, ainsi que dans l'amour de la patrie et la fierté de lui appartenir. Elle affermit en eux la conscience de l'identité nationale et le sentiment d'appartenance à une civilisation aux dimensions nationale, maghrébine, arabe, islamique, africaine et méditerranéenne, en même temps qu'elle renforce l'ouverture sur la civilisation universelle. ». C'est une sorte de citoyenneté en pyramide inversée que clame cette finalité, qui va du local à l'universel, en passant par l'identitaire réel ou utopique. Les résonances de ces mentions citoyennes et identitaires se retrouvent dans les manuels de géographie, d'histoire et d'éducation civique. À titre d'exemple, la moitié du manuel de géographie de la 6^e année de l'enseignement primaire est dédiée aux cinq pays du Maghreb, y compris la Tunisie, ainsi qu'à (l'hypothétique) Union Maghrébine.

« L'école est appelée à faire acquérir aux apprenants l'aptitude :

- à utiliser les savoirs et les savoir-faire acquis pour la recherche de solutions alternatives dans la résolution des problèmes auxquels ils peuvent être confrontés ;
- à s'adapter aux changements ;
- à prendre des initiatives et à innover ;

²⁴ Trois réformes majeures du système éducatif tunisien ont vu le jour après l'indépendance : celui dit « de Messaâdi » (loi de 1958), celui dit « de Charfi » (loi 1991) et celui dit « de l'École de demain » (loi 2002).

- à travailler en groupe ;
- à apprendre tout au long de la vie. ».

À noter que tous ces principes installent les conditions favorables, les possibilités ouvertes ou encore la compatibilité avec un enseignement-apprentissage *problématisé*.

– Le niveau *méso* qui positionne la géographie scolaire par rapport à ses programmes officiels. Les programmes en question sont ceux du 3^e degré de l'enseignement primaire, soit les 5^e et 6^e années, alors qu'auparavant, dans les anciens programmes d'avant 2002, il y avait une certaine initiation à la géographie en 3^e année sous l'appellation de « Milieu géographique » et en 4^e année précisément sous l'intitulé d'« initiation à la géographie ». Ces deux « disciplines » n'ont pas survécu à la réforme de 2002.

Déjà, les finalités d'enseignement de la géographie dans les nouveaux programmes renvoient explicitement à un enseignement problématisé, du moins pour des acteurs du système bien informés (et formés), qui, à défaut d'avoir recours à un enseignement tout à fait behavioriste, sont conscientes de la nécessité de confronter les élèves à des situations-problèmes.

Dans les programmes de 2002, quatre finalités mentionnées corroborent cette idée, à savoir : «

- Reconnaître les problématiques de l'endémicité des phénomènes géographiques et en imaginer des solutions ;
- Comprendre l'organisation des espaces géographiques selon différentes échelles ;
- L'entraînement à la relativisation ;
- L'éducation à la citoyenneté active et aux valeurs humaines. »

Sur une lancée plus didactique, ce texte préconise « la démarche intégrative » qui mobilise la réalisation de ces finalités, démarche qui reste en étroite relation avec l'approche par compétences, garante, selon la même ressource,

« d'apprentissages intégrés, solides et durables qui aboutissent à l'auto-apprentissage ».

Dans ce contexte réglementaire de programmes officiels, cette recommandation didactique de l'enseignement de la géographie paraît curieuse car elle semble entraver la liberté pédagogique de l'enseignant, qui, paradoxalement, constitue, un

pilier de l'approche par compétences. Rappelons que c'est à partir de la promulgation officielle de l'APC à l'aube des années 2000, que l'enseignant est devenu « subitement » un professionnel autonome capable de réguler son action pédagogique selon le contexte de sa classe, après une longue phase de tutelle applicationniste puis techniciste qui les a accompagnés plusieurs décennies, nous y reviendrons. Mais ce choix législatif d'approche par compétence mérite un nuancement plus poussé.

2.4. L'approche par compétences : un contexte tunisien pour la problématisation

Pour les programmes officiels tunisiens actuels²⁵, et probablement futurs, l'approche d'enseignement/apprentissage est dite « par compétences », en ce qui concerne la géographie, comme pour toutes les autres disciplines. Ce choix législatif est à aborder sous deux aspects : un contexte socio-historique et un autre plus épistémologique.

2.4.1. L'essor de l'approche par compétences dans le contexte tunisien

Historiquement, cette approche se situe dans le contexte de la troisième réforme du système éducatif tunisien de 2002, appelé à l'époque : « L'école de demain »²⁶.

Selon certaines analyses et positions critiques qui lui reprochent « l'idéologie néfaste de l'égalité des chances » (sic)²⁷, cette approche est empruntée, adoptée et adaptée du monde de la formation professionnelle et liée à la globalisation. « Les pouvoirs publics manipulent les “affaires éducatives” au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes, voire de l'apprentissage »²⁸. Aux sources de ces « dogmes » se trouvent les préoccupations de rendement des systèmes éducatifs nationaux « qui développent la thèse selon laquelle les systèmes éducatifs nationaux anticipent la convergence des contextes économiques dans lesquels ils s'insèrent bien plus qu'ils ne la subissent. La promotion de la théorie du capital humain dans les années

²⁵ Programmes officiels de 2002 (toujours en vigueur).

²⁶ Cf. paragraphe 1.6.2

²⁷ Nico, Hirtt. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». *L'école démocratique*, n° 39 (septembre 2009): 6-34.

²⁸ Boutin, Gérald, et Louise Julien. *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal: Éditions nouvelles, 2000.

soixante a été décisive dans l'orientation des politiques éducatives nationales vers une préoccupation commune de faire évoluer les systèmes éducatifs nationaux dans le sens d'une formation de futurs salariés économiquement compétitifs. »²⁹

C'est sur la base de ce débat idéologique qu'elle a été fortement critiquée par les syndicats lors de son introduction. L'autre raison occulte de cette résistance, c'est la masse de travail supplémentaire pour l'enseignant que l'approche requiert et qui a été mise sur le devant de la scène par les formateurs de l'époque : situations d'intégration, de différenciation, d'évaluation formative, de remédiation, de projets de classe, etc., de sorte que cette approche a été associée chez une grande partie des enseignants aux longues préparations vécues souvent comme des « corvées ».

Quoi qu'il en soit, l'approche par compétences constitue jusqu'aujourd'hui pour le système éducatif tunisien un choix législatif incontournable. Après l'inventaire des finalités de l'enseignement de la géographie, les programmes officiels stipulent que « Parmi les démarches pédagogiques que l'on pourrait adopter pour réaliser ces finalités, l'intégration dans le cadre de l'approche par compétences, garantissent des apprentissages intégrés, solides et durables qui mènent à l'auto-apprentissage »³⁰.

Le même document officiel rend responsable l'enseignant pour l'adoption des démarches pédagogiques appropriées selon la réalité de sa classe, en dosant judicieusement entre « les besoins de la classe, le niveau des apprenants et ses propres efforts ». Il souligne que « l'approche par compétences ne constitue pas une rupture avec les pratiques pédagogiques courantes mais plutôt une cristallisation de ces pratiques et une réorganisation des priorités dans leurs mises en œuvre, en argumentant le tout par une démarche intégrative. ». C'est un discours officiel qui est certes conforme à la réalité pédagogique sur plusieurs points, mais qui, en même temps, anticipe les résistances et les craintes des enseignants.

Pour revenir à notre champ d'étude en relation avec cette approche, et pour ce faire, nous notons avec une certaine satisfaction intellectuelle que les programmes lancent des passerelles et établissent des connexions entre *l'approche par compétences*, *l'apprentissage problématisé* et les *situations-problèmes*.

²⁹ Malet, Régis, et Éric Mangez. « Présentation ». *Spirale. Revue de recherche en éducation*, Éducation et mondialisation, n° 51 (2013) : 3-13.

³⁰ Programmes officiels de 2002.

Nous aborderons cet aspect relationnel entre les différents concepts dans une visée *intégrative* et *problématisée* à partir de ces quelques extraits des programmes officiels sous forme de recommandations qui l'illustrent pertinemment, mais qui ancrent en même temps les principes de l'approche :

- « Considérer les savoirs telles que des ressources à exploiter au service des compétences [à construire] et des finalités de la discipline ;
- S'appuyer sur l'intégration qui dépasse le cloisonnement des savoirs, des capacités et des aptitudes afin de fonctionnaliser efficacement les acquis pour *résoudre des problèmes*.
- Se lancer à partir de *situations* qui donnent du sens aux apprentissages et qui corroborent la motivation des élèves pour apprendre.
- Exploiter les documents, essentielles dans la construction du savoir géographique et dans l'animation de la classe, dans diverses activités qui permettent de conclure des informations et de favoriser l'auto-apprentissage.
- Encourager les activités d'extension et d'enrichissement, telles que la réalisation de recherches, de dossiers, d'enquêtes et de visites de terrain. Les sources géographiques doivent être multiples et l'usage des TIC est fortement recommandé.
- Considérer l'évaluation en tant que ressource d'apprentissage qui l'accompagne. Cette évaluation est d'ordre diagnostique au début de tout nouvel apprentissage afin de cerner les acquis des élèves. Elle est également d'ordre formatif dans le but d'introduire les régulations nécessaires à travers l'analyse et la remédiation aux lacunes et erreurs. »³¹

La relation entre *problématisation* et *compétences* est très importante dans le cadre de cette recherche, sachant que l'approche par compétences constitue en quelque sorte l'angle d'attaque législative, sémantique et conceptuelle de la problématisation dans les programmes tunisiens, dans la mesure où ce triple socle/support du concept est déjà établi par les textes tunisiens.

Pour mieux figurer les liens, connexions et croisements conceptuels, et ajouter à la légitimité textuelle, une légitimité didactique de la problématisation dans un contexte tunisien, il faudrait peut-être analyser davantage les deux paradigmes *d'approche par compétences* et de *problématisation* à travers les filtres de critères bien établis par leurs indicateurs observables sur le terrain, qu'est la classe de géographie en l'occurrence. Le tableau 1³², construit sur la base de critères d'articulations conceptuelles entre les deux champs de la problématisation et de l'approche par compétences d'une part et d'indicateurs qui traduisent leurs manifestations observables en enseignement/apprentissage, d'autre part, semble refléter par sa disposition visuelle ces liens étroits :

³¹ Programmes officiels de 2002

³² Ce tableau est librement adapté de l'article de : Jorro, Anne. « Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ? » *Le français aujourd'hui* 191, n° 4 (2015) : 25-34.

Tableau 1 : Caractéristiques communes des compétences et de la problématisation et leurs implications sur les enseignements/apprentissages³³

Critères d'articulation conceptuelle	Caractéristiques communes de l' <i>approche par compétences</i> et de la <i>problématisation</i>	Implications/Indicateurs pour l'enseignement-apprentissage
Inférence	Elles ne se donnent pas à voir mais sont inférées à partir de la situation et, plus précisément, du résultat de l'activité.	Observer l'apprenant, s'entretenir avec l'élève, analyser les traces produites en classe.
Liaison avec l'activité du sujet	Elles sont indissociables de l'individu qui la porte/qui se l'approprie et des contextes dans lesquelles elles s'exercent.	Observer l'activité de focalisation et d'investigation de l'apprenant sur sa tâche.
Agrégation d'une combinaison d'éléments hétérogènes	Combinaisons de ressources internes et externes à travers lesquelles elles s'actualisent dans un contexte donné.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les ressources mobilisées par l'apprenant. - Mettre en œuvre des inducteurs de problématisation
Évolution et aptitude à l'évaluation	Processus dynamique en constante évolution. L'évaluation devient un instrument pour attester de la mobilisation de la compétence et/ou de l'abstraction et de la généralisation dans le cadre d'une problématisation scientifique.	Organiser l'évaluation en lien avec la situation d'apprentissage/situation-problème. S'assurer que l'élève a eu suffisamment de temps pour acquérir la compétence visée/ « construire les conditions de la résolution du problème ».
Sollicite la cognition	Elles supposent une compréhension de la situation et de la manière d'agir de façon pertinente et efficace.	Solliciter les élèves sur l'explicitation de leurs démarches. (Métacognition).
Résulte d'une dimension individuelle et collective.	Elles ne sont pas seulement le fait d'un sujet, elles peuvent être distribuées entre plusieurs personnes.	Placer l'élève en co-activité et en coresponsabilité dans une tâche.

³³ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire », 25.

Ce tableau a au moins le mérite de nous indiquer déjà quelques pratiques enseignantes liées à la problématisation en permettant d'établir une sorte de *check-list* préliminaire d'indicateurs observables de problématisation. Mais la question est nettement plus profonde que la partie émergente de l'iceberg comportementaliste, ce sont les subtilités du processus de la pratique enseignante et formative qui comptent dans le contexte de cette recherche à visée compréhensive, mais nous y reviendrons dans le volet méthodologique de cette étude.

Par ailleurs, et dans le même contexte d'approches par compétences, il est bien établi aujourd'hui que plusieurs compétences transversales et disciplinaires doivent être acquises pour que l'élève ait les capacités de décrire, d'identifier, de comprendre, de manipuler et d'analyser plusieurs concepts, géographiques en l'occurrence, suivant différentes échelles. À travers le filtre bachelardien de la pédagogie du problème³⁴. Cet état de fait didactique semble se ranger dans certaines approches épistémologiques de la géographie en tant que domaine intégratif de plusieurs disciplines. C'est ce qui explique d'ailleurs le commencement tardif de l'enseignement de la géographie en Tunisie lors du 3^e cycle du primaire (5^e et 6^e années). Dans d'autres vies scolaires de l'école tunisienne une discipline « d'éveil à la géographie » est enseignée et préconisée dans les programmes de 1991 pour les élèves de la 4^e année de l'enseignement primaire. Dans les programmes plus anciens on enseignait « Le milieu géographique » aux élèves de la 3^e année, une sorte de potion pédagogique associant quelques concepts géographiques aux « leçons de choses ».

2.4.2. Action, compétence et problématisation

Ainsi, dans le contexte tunisien, la problématisation paraît s'adosser sur cette approche par compétences. Pour consolider cette orientation officielle tunisienne, nous exhibons un excellent extrait qui pourrait constituer les assises théoriques d'une synergie conceptuelle installant et analysant les relations entre les concepts de *compétences*, d'*actions* et de *problématisation*, où l'auteur propose un modèle d'articulation entre les trois concepts³⁵ :

³⁴ Firode, Alain. « Épistémologie et pédagogie chez Gaston Bachelard et Karl Popper ». *Recherches en éducation*, n° 29 (1 juin 2017).

³⁵ Jonnaert, Philippe. « Chapitre 2. Action et compétence, situation et problématisation ». In *Situations de formation et problématisation*, 31-39. Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2006.

« Entre le moment de la prise de conscience et de la construction de la situation par la personne et celui de la constatation de la viabilité ou de la non-viabilité des constructions de la personne, se crée un potentiel d'action. Ce potentiel d'action est plus ou moins important en fonction de la viabilité ou de la non-viabilité des constructions. Dans la mesure où les constructions s'avèrent non-viables, ce potentiel d'action devient important et se crée alors une sorte d'espace de problématisation. Dans le cas où les constructions de la personne sont viables, la situation est close et ne nécessite pas d'actions particulières. Par contre, si la personne se rend compte de la non-viabilité de ses constructions dans cette situation, elle devra, pour sortir de cet inconfort, mettre en place une série d'actions pour rendre viables ses constructions dans cette situation. L'intelligence des situations, qu'est la compétence, assure la gestion des actions dans cet espace de problématisation, depuis la prise de conscience de la non-viabilité des constructions jusqu'à la reconstruction d'autres éléments viables dans cette situation et dans ce contexte. »³⁶

En d'autres termes, dans une situation didactique, « c'est cet état de *déséquilibre* entre les propres constructions de la personne et la constatation de la non-viabilité de la situation qui crée ce potentiel d'*action*. Plus ce potentiel d'action est important, plus *l'espace de problématisation* qui se crée est vaste. C'est l'intelligence en situation, qu'est *la compétence* qui assure la gestion des actions dans cet espace de problématisation. »³⁷

En transposant ces concepts de *déséquilibre*, d'*action* dans un *espace de problématisation*, de mobilisation de *compétence* dans le contexte tunisien, les mentions des programmes officiels de géographie semblent cadrer avec ce modèle théorique. Dans ces programmes on recommande de donner du sens aux apprentissages par le biais de *l'intégration*. En effet, au sein des situations intégratives, complexes, signifiantes et porteuses de déséquilibre cognitif, le fait de décloisonner les savoirs, de confronter les documents, de lancer des débats, d'encourager des enquêtes ou des sorties de terrains, de reclasser l'erreur en tant qu'accroche d'apprentissage, peuvent être comprises, conçues et aménagées comme « des *actions* réalisées par le biais d'une *intelligence de situation* dans un *espace de problématisation*. »³⁸

Dans ce contexte toujours tunisien, si aujourd'hui, les résultats des élèves ne sont pas au rendez-vous, et si les pratiques enseignantes ne cadrent pas toujours,

³⁶ Jonnaert, « Chapitre 2. Action et compétence, situation et problématisation ».

³⁷ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire », 27.

³⁸ *Ibid.*

voire souvent, avec ces principes de très bonnes intentions, c'est qu'il a eu des incompréhensions imputables à la formation continue et la formation du formateur qui n'a toujours pas changé de posture, d'une part, et la communication interne et externe à propos de l'approche, d'autre part. Ce témoignage d'un enseignant nous dira quelque chose à propos de ces failles : « En Approche Par Compétences on n'arrive à faire plus d'évaluation que d'apprentissage et les élèves ne progressent pas. À quoi ça sert ? On aimerait que la formation continue nous apporte d'autres façons d'évaluer » ; « l'inspecteur impose ses choix de méthodes »³⁹ : une double incompréhension du côté de l'enseignant sur le rôle de l'évaluation formative dans le processus d'apprentissage et du côté de l'inspecteur qui garde toujours sa posture applicationniste, sinon techniciste.

N'oublions pas, justement, que dans le cadre de cette recherche, nous nous situons également dans le champ de la formation. Maintenant si nous examinons la question à travers ce prisme, nous constatons que la similitude est frappante avec la situation d'apprentissage problématisé, puisque toute formation de praticien impliquerait une situation *intégrative* à sa dimension, soit en l'occurrence une situation professionnelle à la fois authentique, complexe et significative. Ici c'est le déséquilibre entre sa propre pratique et la situation qui crée le potentiel de réflexion sur sa propre pratique qui se traduit en *action*. Comme on l'a démontré plus haut, plus ce potentiel d'action est important, plus *l'espace de problématisation* est vaste mobilisant l'intelligence en situation qui n'est ici que *la compétence professionnelle* qui assure à son tour la gestion des actions dans l'espace de problématisation. Cependant, une nuance de taille est à souligner dans le contexte de la formation, c'est la possibilité de rendre cet espace de problématisation encore plus vaste en dotant le praticien d'une posture réflexive sur sa propre pratique. Mais c'est un autre aspect que nous analysons davantage ci-dessous dans son contexte tunisien.

2.5. Analyse des pratiques et problématisation dans le contexte tunisien

Michel Fabre⁴⁰ considère l'analyse des pratiques comme étant une deuxième « orientation » de la problématisation, à côté de celle de la pédagogie du problème.

³⁹ Centre International d'Études Pédagogiques. « Rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants, Expertise Internationale en Ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire, Phase 2 en Tunisie ». Tunisie : Ministère de l'Éducation, 2017, 78p., p.31.

⁴⁰ Fleury, Bernadette, Michel Fabre, et Jean Houssaye. *Peut-on enseigner autrement ? une expérience de formation d'enseignants*. Pédagogie, crises, mémoires, repères. Paris : l'Harmattan, 2017.

Pour lui : « Toute analyse de pratiques, requiert, de toute façon, un savoir questionner, lequel s'avère différent d'un savoir répondre »⁴¹. C'est dire que « les meilleurs analystes ne sont pas forcément les meilleurs praticiens, et réciproquement. »⁴².

Le praticien réflexif est donc un praticien qui pense sa pratique. Cette pratique n'est nullement réduite à l'applicationnisme, soit d'une série de routines, soit d'une théorie déjà établie.

À travers ce prisme, l'enseignant réflexif est en quête de construire un *problème d'enseignement*. Il est ainsi au cœur de la problématisation lorsqu'il conçoit des scénarii pédagogiques et les teste en pensée. « Les scénarii projetés s'accordent-ils aux données, sont-ils pertinents, vraisemblables, rationnels, cadrent-ils avec ce que je sais déjà ? La conduite de la classe pose elle aussi question : la réaction à chaud à tel ou tel événement est-elle adéquate, opportune ? »⁴³

Nous l'avons déjà vu dans les extraits des programmes de géographie qui recommandent de s'appuyer sur l'intégration, se lancer à partir de situations, construire son savoir géographique en autonomie et en collaboratif, encourager les activités d'extension et d'enrichissement, considérer l'évaluation en tant que ressource d'apprentissage, etc. Côté enseignant, elles incitent toutes à ces questionnements didactiques d'ordre réflexif que préconise Fabre, sur les scénarii en leurs accords avec les données, sur la conduite de la classe ou sur les réactions à chaud. Mais l'écart entre les bonnes intentions et la pratique enseignante reste à réduire. Le second défi de la présente recherche consiste, justement, à établir si une formation à la posture réflexive, cette deuxième orientation de la problématisation selon Fabre, est du domaine de l'utopique ou du possible dans le contexte de la géographie scolaire tunisienne.

C'est tout l'enjeu d'une formation initiale en particulier que d'enclencher un tel processus. Nous verrons que le paradigme qui oriente la Licence en Éducation et Enseignement pour former initialement les futurs enseignants du primaire repose sur ces piliers réflexifs, du moins d'après ce que sa maquette laisse comprendre avec des renvois directs et indirects à l'analyse des pratiques, soit lors des stages

⁴¹ Fleury, Bernadette, Michel Fabre, et Jean Houssaye. *Peut-on enseigner autrement ? une expérience de formation d'enseignants*. Pédagogie, crises, mémoires, repères. Paris : l'Harmattan, 2017

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

pratiques sur terrain – et cela va sans dire –, soit pour des séances de l'analyse des pratiques lors des travaux dirigés en instituts. « Avec l'analyse des pratiques, nous sommes bien dans une situation intermédiaire entre prescription de solutions et invention des problèmes. Autrement dit, nous refusons deux applicationnismes : celui de la science dans ses multiples variations psycho ou sociopédagogiques, et celui de l'expert censé dire comment faire. »⁴⁴

Par ailleurs, il semblerait qu'il s'agira de veiller à ne pas envisager le praticien réflexif à la seule échelle individuelle. La dimension collective apparaît essentielle pour fonder la pertinence de certaines postures, de certains questionnements, de certaines pratiques. Et c'est à la formation continue, théoriquement, de le faire, car cela ne va pas de soi pour le professionnel. C'est dans ce contexte que l'institution chargée de la formation initiale a mis l'accent sur cette posture réflexive de l'enseignant. Mais comprenons d'abord par quels mécanismes cet enseignant accède à sa profession et comment évolue-t-il tout au long de sa carrière, via la formation continue certifiante/diplômante ou non.

2.6. Évolution des contextes de l'accès à la profession enseignante en Tunisie : rôle de la formation initiale professionnalisante

L'analyse des différentes catégories des enseignants tunisiens du primaire a dégagé deux grands profils d'enseignants en exercice : ceux qui exercent avec une formation initiale en amont, et ceux qui le font sans cette formation initiale, avec des nuances à l'intérieur de chaque catégorie. Ce travail de profilage n'est pas académique à son origine, mais il a été réalisé en ateliers de réflexion avec des inspecteurs pédagogiques exerçant sur le terrain, et ce, dans le cadre de la mise en œuvre d'un socle pour une ingénierie de formation de type descendant « Top-down » pour le Centre National de formation et de Perfectionnement relevant du ministère de l'éducation que nous présenterons dans la section suivante en raison de son rôle catalyseur dans la formation continue des acteurs éducatifs tunisiens. Il reste donc essentiel pour tout prospecteur de la formation des enseignants du primaire en Tunisie de comprendre les subtilités et l'évolution du contexte local dans ce domaine.

⁴⁴ Fabre, Michel. « Analyse des pratiques et problématisation ». *Recherche et formation*, n° 51 (1 mai 2006) : 133-45.

2.6.1. Les enseignants du primaire qui exercent sans formation initiale professionnalisante

Ce sont des situations dans lesquelles le ministère de l'éducation se retrouve confronté à des contraintes et pressions d'ordre social, économique ou syndical pour le recrutement, souvent massif, d'enseignants du primaire sans formation initiale professionnalisante en amont.

Trois sous-catégories de professionnels se retrouvent dans la machine enseignante du primaire aujourd'hui :

- Les enseignants « bacheliers » des années 80, qui par leur recrutement de l'époque répondaient à une forte demande de l'institution due à la massification en nombre de l'enseignement primaire consécutive à un certain boom démographique des années 80. C'est une réponse immédiate de l'institution à une pression sociale que de puiser dans ses propres ressources, à savoir, les diplômés du baccalauréat et les étudiants du premier cycle universitaire de différentes disciplines et spécialités, mais qui n'ont pas achevé leurs études supérieures. Ces enseignants ont été recrutés en masse à partir de la seconde moitié des années 1970⁴⁵, l'état des lieux étant l'insuffisance en nombre des diplômés des écoles normales qui sont toujours fonctionnelles à l'époque, avec une surcharge considérable dans les classes en nombre d'élèves, notamment dans les quartiers les plus défavorisés et/ou les nouveaux quartiers anarchiques qui émergent au dépend des zones rurales limitrophes aux grandes concentrations urbaines. Ces enseignants⁴⁶, bien que n'ayant pas reçu une formation professionnalisante spécifique avant de leur confier les classes, ont été « bien » formés sur le tas, avec un système assez sélectif aux termes des deux années de stages. Un « stage » qui alterne visites de directeur, d'assistant pédagogique et, visite plus évaluative que formative, d'inspecteur, alternée avec des regroupements d'ordre « théoriques » périodiques au rythme bihebdomadaire, pour ce qui est appelé à l'époque les pédagogies générales et spéciales, la psychologie de

⁴⁵ Représentant 54% des enseignants du primaire en exercice pour la rentrée 1978-1979 – Source : ministère de l'Éducation nationale. « Rapport sur le mouvement éducatif en Tunisie 1976-1978 ». Conférence internationale de l'éducation, 37th, Geneva, 1979. Tunis : Ministère de l'éducation nationale, 1979.

⁴⁶ Le chercheur appartient à cette première catégorie d'enseignants dans la mesure où il a été recruté en 1987 et formé « sur le tas », dans ces conditions. Il décrit bien donc de son vécu.

développement, la psychopédagogie et la législation scolaire. La note sommative du rapport de visite de l'inspecteur tuteur avec les notes du directeur, de l'assistant pédagogique et des examens sur table constituent les composantes de la décision de titularisation de l'enseignant novice. Sinon une « chance » d'une troisième année de stage lui est accordée. Le chercheur étant lui-même un « produit » de ce système, peut avec le recul des années, en apporter son témoignage éclairé. En raison de sa sélectivité et de la consistance de la formation alternée, cette formation professionnalisante « sur le tas » a donné ses preuves d'efficacité quantitative, mais avec un certain nombre d'inconvénients, à ne citer que deux parmi plusieurs :

- Côté enseignant, un rapport au métier de type directif, applicationniste sinon techniciste⁴⁷ s'est vu encouragé et installé, par les styles de formation, d'encadrement, d'évaluation mais aussi de documents d'aide mises à sa disposition ; les fameux « guides maître » de l'époque, y compris en géographie, prescrivaient à la minute et au détail près ce que devraient faire l'enseignant et ses élèves en classe en étroite relation avec le manuel unique. C'est ce même enseignant qui s'est retrouvé complètement déstabilisé et a manifesté une certaine rigidité contestatrice, y compris d'ordre syndical, lorsqu'on lui a annoncé au début des années 2000 qu'il est devenu maintenant « autonome », dans le cadre de la nouvelle approche par compétences ;
- Côté élève, c'est lui qui encaissait, en fin de compte, les gaucheries professionnelles plus au moins conséquentes, mais compréhensibles, du novice dépourvu de toute formation préalable, « jeté » subitement dans l'univers complexe de la classe d'une zone souvent bien défavorisée, souvent issue lui-même d'un milieu analogue. Bourdieu et Passeron⁴⁸ l'avaient bien démontré : qu'importe si la même classe sociale se reproduit, si « le système d'enseignement exerce un « pouvoir de violence symbolique », qui contribue à donner une légitimité au rapport de force à l'origine des hiérarchies sociales. » D'ailleurs le système des mutations

⁴⁷ Postic, Marcel. « Ferry (Gilles). — Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique ». *Revue française de pédagogie* 67, n° 1 (1984) : 63-65.

⁴⁸ Bourdieu, Pierre, et Jean Claude Passeron. *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 2005.

des enseignants en Tunisie était conçu en sorte que les plus performants professionnellement mutaient vers les quartiers les plus cossus.

Aujourd'hui, un grand nombre de ces enseignants sont encore en exercice, mais en fin de carrière. Plusieurs d'entre eux ont choisi d'être des directeurs d'établissements, des assistants pédagogiques, ou pour ceux qui ont poursuivi un cursus universitaire, des inspecteurs pédagogiques.

- Une grande partie d'enseignants du primaire est composée aujourd'hui de « suppléants » devenus « contractuels ». Pour pallier les absences diverses des enseignants titulaires (maladie, maternité, mise en disponibilité, etc.) les Commissariats Régionaux de l'Éducation font appel à des suppléants, qui sont des diplômés du supérieur de diverses spécialités pour qui les débouchés professionnels sont en difficulté. Le besoin en nombre d'enseignants avec une certaine pression syndicale et sociale ont fait que l'on a introduit un système de conventions avec des clauses d'un certain nombre de mois d'exercice permettant d'intégrer ces suppléants dans une carrière professionnelle d'enseignant via une phase contractuelle. Aujourd'hui, ces enseignants représentent un taux assez conséquent, tout en ne bénéficiant que d'une formation continue « sur le tas » assurée par leurs inspecteurs et assistants pédagogiques, bien moins consistante que celle de la première catégorie, surtout en ce qui concerne les aspects théoriques. « Pourquoi ne pas fermer les facultés de médecine et embaucher directement des apprentis médecins dans les hôpitaux ? », ironisait un ancien cadre éducatif.
- Quelques milliers d'enseignants du primaire et autres fonctionnaires ont dû subir de lourdes sanctions pénales à cause de leurs activités opposantes au temps du régime politique déchu d'avant 2011. Ils ont été bien évidemment limogés de leurs fonctions. Après 2011, ils ont été amnistiés par une ordonnance législative qui leur restitue tous leurs droits avec un effet rétroactif. Pour donner suite à cela, plusieurs d'entre eux, qui étaient à l'origine enseignants depuis une quinzaine ou une vingtaine d'années ont regagné la classe. Alors que d'autres parmi eux, qui n'ont jamais fréquenté la classe en tant qu'enseignants, ont choisi « d'essayer » l'enseignement primaire. Ajouter à ces « amnistiés législatifs » une autre sous-catégorie de « sélectionnés pour des raisons sécuritaires » qui étaient empêchés pour cause de leurs appartenances ou positions politiques ou idéologiques de

regagner la fonction publique⁴⁹. Plusieurs de ces « sélectionnés » ont pu intégrer l'enseignement primaire après 2011.

Ainsi, le paysage de la formation initiale de cette catégorie paraît très hétéroclite. À vrai dire, ceux parmi eux qui ont eu une formation « initiale » pédagogique sont assez nombreux, alors qu'entre-temps, les « choses » ont complètement évolué et que, d'après la propre expérience du chercheur, ils ont eu d'énormes difficultés à suivre ces évolutions et à se réintégrer au système. En fin de compte, ceux qui étaient au seuil de la retraite ont dû se « débrouiller » professionnellement jusqu'à l'avoir, avec une résistance notable pour la formation continue et un attachement exemplaire aux anciennes méthodes, alors que ceux qui ont eu le « mal de classe », ont choisi de regagner l'administration. Pour la majorité restante, ils sont côté formation professionnelle, au mieux dans la même situation que la deuxième catégorie, avec « en cadeau », une certaine résistance à la formation continue et à l'innovation.

Ces trois catégories d'enseignants du primaire constituent, tout recul fait, la majorité de ceux qui exercent aujourd'hui. Aucune donnée statistique des ressources humaines n'est disponible sur leurs quotas respectifs pour assurer l'étalonnage de ces profils, mais les inspecteurs pédagogiques de différentes régions qui ont contribué à cette expertise de profilage l'affirment empiriquement, en attendant les résultats d'une enquête sur échantillon représentatif qui va certainement le confirmer. D'où l'extrême importance de la formation continue pour des acteurs qui sont déjà au cœur des rouages du système.

2.6.2. Les enseignants du primaire qui exercent avec une formation initiale professionnalisante

L'importance cruciale de la question de la formation initiale des enseignants du primaire dans le système éducatif et chez les décideurs a fait que l'évolution de cette formation en Tunisie s'est alignée, en quelque sorte, sur les principales réformes du système éducatif tunisien :

- celle de la phase de la construction de l'État-Nation, juste deux années après l'indépendance, dite Réforme de Messaâdi du nom de son ingénieur, en 1958,

⁴⁹ Le nombre exact de ces deux catégories reste inconnu.

là où les écoles normales d'instituteurs commencent à émerger en nombre, alors qu'en période coloniale elle était unique en Tunisie ;

- celle de la réforme de Charfi de 1991, qui a initié les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM) avec une exigence du diplôme du baccalauréat, pour une formation professionnalisante diplômante de deux années ;
- celle de la réforme de 2002, qui a mis l'accent sur la formation continue, mais qui a permis de réintégrer les diplômés du supérieur en mal de débouché avec une formation professionnalisante de quelques mois à quelques semaines en amont, dans ce qu'on appelle les « Instituts des Métiers de l'Éducation et de la Formation », beau projet mort-né.
- celle encore en prémices et non encore achevée démarrée en 2015 et qui a donné naissance à une approche plus structurée et plus visionnaire de la formation initiale des enseignants du primaire : la Licence en Éducation et Enseignement.

Il est à noter que dans ce classement chronologique il a eu une parenthèse d'une année (1988 – 1989) où les futurs enseignants ont bénéficié d'une formation professionnalisante d'une seule année dans les bâtisses même de ce qui va devenir l'année d'après les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres.

2.6.2.1. Les enseignants normaliens

La première école normale d'instituteurs en Tunisie remonte au dix-neuvième siècle sous le protectorat français. « Dès 1913 un décret en date du 31 mai confère à l'École Normale d'instituteurs la personnalité civile. Collège Alaoui et École Normale d'instituteurs auront désormais leurs destinées propres. Dès lors, et jusqu'à la guerre de 1939, l'École Normale d'instituteurs connut un développement florissant. »⁵⁰.

Dès les premières années de l'indépendance, les écoles normales ont connu un élan important afin de répondre aux besoins conséquents à la nouvelle politique de l'éducation alignée sur la réforme nationale de Messaâdi⁵¹. Cet essor est quantitatif dans la mesure où leur nombre augmenta autour de Tunis et dans différentes régions afin de former des générations d'instituteurs qui ont contribué

⁵⁰ Mandard, R. « L'École Normale d'Instituteurs de Tunis ». *Bulletin économique et social de la Tunisie*, Février 1954, 69-74.

⁵¹ Loi 58-118 du 4 novembre 1958 relative à l'enseignement

à la réussite du défi de généralisation de la scolarisation au niveau des écoles primaires. Elle est aussi qualitative, car le régime des études et de formation étaient de quatre années après le cycle du collège : trois années de formation générale, suivies d'une année de formation professionnelle dans les écoles d'application sous la tutelle d'un inspecteur de l'enseignement primaire dit « Directeur de stage »⁵².

La dernière promotion des « normaliens » est celle de juin 1992, dans la mesure où ils ont commencé leur formation à la rentrée 1988-1989⁵³ et que les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres ont pris la relève dès 1990 - 1991. À considérer leurs âges à la sortie de l'institution de formation, soit 19 ans en moyenne, nombreux sont encore en exercice aujourd'hui. Comme pour la première catégorie des enseignants sans formation initiale, les paradigmes de formation sont d'ordre applicationniste en formation théorique, où le modèle Théorie => Pratique est encore dominant, comme en stage pratique dans les écoles d'application où les leçons observées constituaient des « leçons-modèles ». Jean-Marie Van der Maren a déjà bien souligné les dangers de cette posture : « Nous posons que la recherche d'un modèle de l'action éducative serait une utopie totalitaire : elle ne permettrait pas de mieux comprendre la situation et de résoudre ses problèmes, elle permettrait seulement d'en culpabiliser les acteurs, car leurs gestes ne pourraient jamais que s'écarter du modèle »⁵⁴. L'expérience du chercheur en tant qu'inspecteur pédagogique, a confirmé cet état des lieux de culpabilisation professionnelle conséquente à l'écart du « modèle », particulièrement ceux qui ont été formés aux écoles applicationniste et techniciste et qui constituent la majorité de ceux qui exercent aujourd'hui. D'où cet aspect « douloureux » de leur rapport au métier, malgré ses efforts de les mettre dans une autre posture de rapport professionnel basée sur le projet de vie. Cette souffrance professionnelle est atténuée peut-être par le choix délibéré de suivre la carrière d'enseignant, surtout depuis les débuts des années 1970, là où les orientations vers les écoles normales d'instituteurs ou les sections « normales » des lycées, ne se faisaient plus sur la base

⁵² Arrêté du Secrétaire d'état à l'éducation nationale du 5 avril 1963 relatif aux examens du diplôme de fin d'études secondaires normales

⁵³ Témoignage d'un surveillant à l'École Normale de Mohsen Ayari à Tunis de 1987 à 1889, M. Habib Ghezal. Actuellement Inspecteur pédagogique des écoles primaires à Kairouan.

⁵⁴ Van der Maren, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation : éducation et formation. Fondements*. Chicoutimi : Bibliothèque Paul-Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 2015.

d'un quota obligatoire d'orientation de 25 à 30%⁵⁵, mais en organisant un concours annuel sur épreuve rompant avec la tradition de l'orientation forcée, et ce, suite aux recommandations de la Commission nationale qui fut chargée en 1967 d'évaluer les résultats de la réforme de 1958, selon laquelle il reste essentiel de réviser « les méthodes d'orientation vers les écoles normales [...] afin de laisser le champ libre aux choix spontanés basés sur la conviction intime des intéressés et sur la noblesse attachée à la carrière d'enseignant et d'éducateur »⁵⁶.

Juste à titre de reconnaissance historique, il est important de souligner que l'étendue de la massification de l'enseignement primaire à partir des années 1960 a imposé l'introduction dans le système des « moniteurs » d'enseignement primaire⁵⁷, formés dans les Écoles Normales d'Instituteurs sans pour autant avoir à parachever leurs études et avoir le diplôme de fin d'études normaliennes. Cette pratique formative a pris fin à la fin de la décennie 1960 par suite des recommandations de ladite commission⁵⁸, aucun enseignant appartenant à cette sous-catégorie n'est en exercice aujourd'hui.

⁵⁵ Le secrétaire d'État de l'Éducation Nationale de l'époque Mahmoud Messaâdi a déclaré que le nombre des diplômés normaliens était en deçà des besoins, justifiant ainsi sa décision d'orienter obligatoirement, depuis 1961, entre 25 et 30% des élèves qui ont terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire vers la section normale et de choisir les meilleurs éléments parmi les élèves de la section générale de l'enseignement moyen qui ont obtenu le brevet afin de les orienter vers les écoles normales – Source : Massaâdi M., Notre renaissance éducative depuis l'indépendance : réforme de l'enseignement et planification éducative – Cabinet éducatif - 1963

⁵⁶ Annuaire de l'Afrique du Nord, VI, 1967. « Rapport de la commission sur l'enseignement primaire - journal l'Action du 4/6/1967 ». *CNRS*, 1977.

⁵⁷ Décret 342-63 du 20-11-1963 révisant le décret 14-61 du 3-1-1961 relatif à l'enseignement primaire.

⁵⁸ Décret 342-63 du 20-11-1963 révisant le décret 14-61 du 3-1-1961 relatif à l'enseignement primaire.

B. — Organisation et importance actuelles

Définie par le statut des Ecoles Normales de Tunisie du 30 juin 1951, l'Ecole Normale d'Instituteurs de Tunis comporte désormais :

1° Une section de langue française à quatre années organisée sur le modèle des Ecoles Normales métropolitaines de « type B » : préparation des deux parties du baccalauréat en trois ans (classes de seconde et de première modernes suivies de la classe de sciences expérimentales) et formation professionnelle en un an.

2° Une section de langue arabe dont l'organisation reflète la précédente : les trois premières années d'études sont sanctionnées par un « Diplôme d'Etudes Générales » ouvrant accès à la 4^{me} année ou année de formation professionnelle.

Cette section prépare des instituteurs appelés à enseigner dans les écoles franco-arabes, soit à la fois l'arabe et le français soit l'arabe seulement. Aussi comporte-t-elle deux sous-sections dites « sous-section A » et « sous-section B » formant des instituteurs de langue arabe. La sous-section B comprend 4 années depuis 1950.

Les élèves de 4^{me} année reçoivent le traitement d'instituteur stagiaire (ou d'instituteur intérimaire quand ils sont entrés directement en 4^{me} année).

Toutes les promotions tendent vers un effectif de 20 à 25 élèves. L'effectif, parti de 35 élèves en 1946 atteint 230 en 1953 et s'élèvera très vite aux environs de 300 élèves.

Avec cet effectif, l'Ecole Normale d'Instituteurs de Tunis est appelée à fournir chaque année à l'Enseignement primaire public un minimum de 80 instituteurs, dont 40 de langue française et 40 de langue arabe.

Ajoutons que les élèves-maitres s'exercent à la pratique de l'enseignement :

a) à l'école annexe de l'Ecole Normale qui comporte 3 classes françaises et 6 classes franco-arabes;

b) dans 3 écoles d'application, une française et 2 franco-arabes, comptant au total 44 classes;

c) dans un nombre variable de classes d'application de types divers dispersées dans certaines écoles de Tunis et de la banlieue.

Malgré son importance, l'Ecole Normale d'Instituteurs de Tunis est loin de répondre aux besoins : on ne peut scolariser efficacement l'enfance tunisienne qu'en formant un noyau, le plus nombreux possible de maitres bien préparés à leur tâche. Aussi l'Ecole Normale d'Instituteurs de Tunis n'est-elle que la première en date des pépinières destinées à doter la Tunisie des maitres dont elle a besoin. Elle devra essaimer. Dès maintenant la création à Sfax d'une deuxième Ecole Normale d'Instituteurs est envisagée.

Ce qui donne à l'Ecole Normale de Tunis sa physionomie originale, c'est cette réunion, au sein d'un même établissement, de Tunisiens et de Français de diverses sections qui se préparent ensemble à leur future tâche commune. Elle est donc, en même temps

qu'un établissement de culture générale et de formation pédagogique un creuset où se prépare, dans le côtoïement journalier, dans les jeux et les sports, dans les travaux communs quoique différenciés, la collaboration franco-tunisienne dans l'œuvre capitale d'éducation, laquelle commande dans tous les domaines l'avenir et le progrès de la Tunisie.

R. MANDARD

Directeur de l'Ecole Normale
d'Instituteurs de Tunis

Source : Bulletin économique et social de la Tunisie – Février 1954 – p.73 - 74

2.6.2.2. *Les enseignants diplômés des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres*

La réforme du système éducatif tunisien dite de Charfi lancée déjà en 1989, du nom de son ingénieur Mohamed Charfi, qui, dès ses débuts, a bien compris l'enjeu crucial de la formation des enseignants du primaire. Profitant ainsi de sa position à la tête des deux ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur, Charfi a donné le coup d'envoi de lancement des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM). Mais c'est ce couplage institutionnel qui va paradoxalement accélérer le déclin de ces instituts. Nous le verrons.

L'entrée à ces instituts exigeait déjà d'être titulaire d'un baccalauréat, ce qui constitue à l'époque une avancée de taille par rapport aux écoles normales d'instituteurs. Nouredine Dhahri⁵⁹ se demandait si cette nouvelle formation universitaire visait à rehausser l'image déjà assez endommagée par les représentations sociales sur l'« institut » du primaire, ou bien à soigner son propre rapport au métier, son identité professionnelle et l'estime de soi que lui procure un diplôme universitaire ? Les deux peut-être et encore plus.

Côté paradigmes de formation l'avancée n'est pas tout-à-fait de taille. À examiner la maquette de ce diplôme on constate que la première année est consacrée à une formation générale disciplinaire de base en langues, mathématiques, philosophie, humanités, arts, etc., alors que la seconde année

⁵⁹ Dhahri, *La formation continue des enseignants et l'évolution des représentations relatives aux pratiques pédagogiques et à l'identité professionnelle*, 35.

intègre quelques-unes de ces disciplines avec les didactiques disciplinaires (2 heures par semaine), la pédagogie et psychologie de l'enfant (une heure par semaine), l'organisation scolaire et l'éthique professionnelle (une heure par semaine), l'observation du travail éducatif (une heure par semaine) et le stage de terrain en classes (dix heures par semaine)⁶⁰. Une démarche applicationniste et techniciste qui a persisté, pendant les cours théoriques et les stages pratiques dans les écoles désignées, justement, « d'application », conduisait l'étudiant-maître à observer le déroulement des séquences, en se centrant sur les gestes professionnels de l'enseignant chevronné et sur le contenu disciplinaire : c'était le modèle à reproduire. C'est dire que ce paradigme est encore omniprésent, avec son potentiel culpabilisant comme nous l'avons signalé plus haut, moins en intensité peut-être que dans le modèle « normalien », d'après l'expérience de terrain du chercheur.

Une belle époque pour les ISFM commença et continua sous Charfi, car, nous l'avons dit, il était à la tête des deux ministères. Mais dès qu'il quitta sa fonction ministérielle en 1994 et que les deux départements ministériels se voient séparés, des problèmes de coordination commencent à émerger, qui évoluent en rivalités d'ordre administratif. Une mauvaise gestion des ressources vient compléter ce paysage de dégradation de la filière : certaines promotions n'ont pas été totalement affectées, car, pour faire la pression sur le ministère de l'enseignement supérieur, celui de l'éducation continuait à recruter des enseignants en dehors des diplômés des ISFM, bacheliers et autres diplômés du supérieur. La riposte de l'Enseignement supérieur était la fermeture des ISFM les uns après les autres. En 2007, le ministre de l'Éducation Sadok Korbi⁶¹ décida la suppression finale de cette filière, remuant ainsi le fer dans la plaie de la formation initiale des enseignants du primaire, et générant, par la même occasion, des failles qu'on ne peut colmater dans la formation initiale des enseignants.

Les arguments de cette suppression n'ont pas été corroborés par des expertises d'évaluation. Les ISFM ont été condamnés d'une façon dogmatique, pour ainsi dire, ouvrant la brèche, par la même occasion, à une politique de favoritisme, et les monopoles des lobbys administratifs et syndicaux. Au jugement distancié du chercheur, c'était une erreur historique qui a entraîné des dérèglements durables

⁶⁰ Dhahri, *La formation continue des enseignants et l'évolution des représentations relatives aux pratiques pédagogiques et à l'identité professionnelle*, 34.

⁶¹ Professeur de médecine de son état.

dans le macro-système éducatif tunisien, hormis le brin d'espoir suscité par la création de la Licence en Éducation et Enseignement en 2017, soit dix ans après, mais nous y reviendrons.

2.6.2.3. Les enseignants formés dans les Instituts des Métiers de l'Éducation et de la formation (IMEF)

Au nombre de trois : à Korba, à Sousse et à Sfax, ces établissements publics ont été créés en 2007⁶² sous le même ministre qui a achevé les ISFM. Les intentions déclarées étaient bonnes, et pour une fois, plus systémiques et plus stratégiques : préparer aux métiers de l'enseignement, de l'encadrement pédagogique et de la direction des établissements.

Dans l'allure des bonnes intentions déclarées, mais seulement déclarées, le décret cerne les attributions de ces instituts comme suit : «

- Doter les candidats aux métiers de l'enseignement, de l'encadrement pédagogique et de direction des établissements, dans l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle, des qualifications requises pour l'exercice de ces métiers ;
- Parachever la formation scientifique initiale des apprenants dans les domaines en relation directe avec le métier ;
- Contribuer à l'innovation pédagogique et au développement de la documentation éducative ;
- Initier les apprenants à la méthodologie de la recherche pédagogique, théorique et appliquée, et de l'innovation en éducation. »⁶³

Ils ont commencé à fonctionner en faveur des candidats admis à la première sélection du CAPES (collèges et lycées) pour une formation qui durait 5 à 6 mois et alternait des cours théoriques avec des stages pratiques sur les régions.

Dans la vague des recrutements directs des deux premières décennies des années 2000, et concernant les enseignants du primaire, de telles formations ont été dispensées aux enseignants recrutés dans ces conditions. Les formations ont commencé pour quelques mois les premières années, puis réduites pour quelques semaines au fil des années, pour qu'ils disparaissent complètement après 2011.

⁶² Décret 216 du 14 août 2007 portant création des instituts des métiers de l'éducation et de la formation et fixant leur organisation et les modalités de leur fonctionnement.

⁶³ *Ibid* – Article 2

Aujourd'hui, l'activité de ces instituts est en veilleuse, ou complètement à l'arrêt, car aucune formation n'est en vue. « À l'institut de Korba, par exemple, d'une superficie de 7 hectares, l'unique tâche de tout le personnel est de se charger de la maintenance et de la surveillance des lieux avec les moyens de bord. Pour l'année 2016, ils ont mené une seule action de formation à destination des directeurs des écoles pendant l'été. », constatait le rapport Altet-Boukhari relatif au système de formation continue des enseignants en Tunisie. Nous y reviendrons dans le cadre de l'analyse du système de formation continue.

À juger uniquement à partir de la durée de la formation, et sans prendre en compte leurs contenus, nous ne pouvons attendre ni espérer de cette formation qui se prétend initiale qu'elle soit suffisamment professionnalisante pour les enseignants nouvellement recrutés. Les compétences professionnelles se construisent également sur la durée⁶⁴.

2.6.2.4. Les jeunes enseignants de la Licence en Éducation et Enseignement

Rappelons que les étudiants-enseignants de cette licence constitueront l'une des cibles et des « objets » d'investigation de cette recherche. Cette licence a été créée sur les décombres de l'arbitraire qui a marqué l'accès à la profession pour plus d'une dizaine d'années, du moins depuis la fermeture officielle de la filière ISFM en 2007. Les résultats de ce navrant choix sont désormais visibles sur deux niveaux :

- *Les résultats des élèves*, et non pas celles du concours d'accès aux collèges pilotes en fin de cycle primaire puisque ne s'inscrivent à ce concours que les « meilleurs » par définition, mais plutôt les résultats du passage de la première à la deuxième année du collège (du 7^e à la 8^e années) : la chute est vertigineuse. C'est dire qu'une grande partie de ces élèves ne disposent pas réellement du socle minimum pour affronter les apprentissages au collège ;
- *Les pratiques enseignantes et le rapport à la profession*, au mieux caractérisées par la conformité aveugle au modèle proposé par l'encadrant pédagogique avec pas ou très peu d'autonomie exigée par le contexte professionnel de chacun, au pire une rébellion contre le système, ses acteurs ou ses composantes, sur fond

⁶⁴ Gaudart, Corinne, et Annie Weill-Fassina. « L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : Une approche ergonomique ». *Formation Emploi* 67, n° 1 (1999) : 47-62.

de revendications syndicales et parfois idéologiques, tels que le refus de l'aspect formel du travail, des visites d'inspections ou la non adhésion aux actions de formation continue, pour ne citer que ces exemples issus de l'expérience professionnelle du chercheur confirmée par les dires de ses collègues.

Avec la création à partir de la rentrée 2016 - 2017 de la Licence à vocation professionnelle en Éducation et Enseignement de six semestres, mise en place au départ dans neuf Instituts universitaires, le système éducatif tunisien a fait le choix de s'inscrire dans le courant mondial de la professionnalisation du métier d'enseignant en mettant en collaboration, encore de nouveau depuis 1991, deux ministères : Celui de l'Éducation et celui de l'Enseignement supérieur. Les promesses d'un embauchage immédiat a fait que les mieux scorés de l'examen du baccalauréat ont demandé l'orientation à cette filière, sachant qu'en Tunisie, la réponse aux choix d'orientation universitaire se fait sur la base du meilleur score.

À examiner sa maquette, cette licence dispense un enseignement disciplinaire et scientifique mais également psychologique, pédagogique et didactique, soit l'ensemble des savoirs qui constituent le socle de l'agir professionnel de l'enseignant. L'accent est mis dans cette licence sur un nouveau paradigme de formation qui apparaît pour la première fois dans un document officiel : l'analyse de la pratique professionnelle. C'est la riposte, en quelque sorte aux paradigmes applicationniste/techniciste des écoles normales et des ISFM qui ont montré leur lot d'insuffisances et d'inconvénients, ajouter à cela le caractère exclusif et unique de chaque situation professionnelle enseignante alors que cette modélisation de la formation ne permet pas de confronter cette complexité professionnelle et la gérer convenablement, contrairement à la distanciation créée par la posture réflexive. Loin de reproduire un modèle chevronné, la compétence professionnelle fondamentale du « nouvel » étudiant-enseignant avec cette licence, se recentre plutôt sur l'observation de l'activité des élèves, sur l'analyse des situations, sur la problématisation, sur la formulation des hypothèses et sur la proposition d'alternatives et solutions, toujours provisoires, à cause de la versatilité des contextes⁶⁵. « L'analyse des pratiques devrait cependant leur faire prendre conscience des problématiques qui organisent leur pratique, souvent à leur insu.

⁶⁵ Bouissou, Christine, et Stéphane Brau-Antony. « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques ». *Carrefours de l'éducation* 20, n° 2 (2005) : 113-22.

Elle devrait pouvoir leur faire questionner la pertinence, l'intérêt, le bien-fondé de ces problématiques. »⁶⁶

Pour ce faire, des stages de terrain articulés autour du paradigme de l'analyse de la pratique et du praticien réflexif sont planifiés à partir du semestre 3. Ils sont conçus pour permettre aux stagiaires de/d' :

- se sensibiliser aux différents prototypes d'analyse de pratiques ;
- identifier et maîtriser les étapes de l'analyse de la pratique telles que : observation, problématisation, analyse et esquisse d'alternatives ;
- être éclairé que chaque situation professionnelle est unique, que la solution repérée n'est que provisoire et contextuelle et que la réflexivité est de mise dans son action de professionnel ;
- articuler les savoirs acquis, à acquérir ou professionnels dans, par et autour de l'action⁶⁷.

Différents outils d'observation et d'analyse pour l'étudiant-enseignant ainsi que des guides d'accompagnement pour les tuteurs des stages, sont élaborés⁶⁸. Ils facilitent l'observation des situations d'enseignement apprentissage, développent les compétences d'analyse, de problématisation, de réflexivité et d'agir professionnel.

Sur la note de cadrage du stage pratique du semestre 5, qui vient après un stage « d'observation » au semestre 3 et un stage « accompagné » au semestre 4, on lit que « ce stage désigné : stage d'initiation à la pratique, cherche à initier l'étudiant stagiaire à la pratique des situations professionnelles qui vont constituer pour lui un champ d'analyses réflexives ». Opérationnellement, l'étudiant réalisera quelques activités en classe en autonomie partielle dans le cadre de situations professionnelles réelles et il observera et analysera des pratiques professionnelles en auto-analyse et hétéro-analyse. Les situations professionnelles de référence

⁶⁶ Fabre, Michel. « Analyse des pratiques et problématisation ». *Recherche et formation*, n° 51 (1 mai 2006) : 133-45.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Ces outils, grilles et guides sont élaborés dans le cadre d'une commission nationale des stages pratiques de la Licence en Éducation et Enseignement dont le chercheur fait partie depuis sa constitution en 2016. Ces outils sont continuellement mis à jour avant le lancement de chaque stage pratique.

pour ce stage porteront sur : la planification, la gestion des apprentissages, la gestion de la classe et l'évaluation⁶⁹.

Déjà, les stages pratiques des étudiants-enseignants ont introduit une nouvelle dynamique, inexistante auparavant, dans les classes et les écoles. Aussi, à sa deuxième promotion, les lauréats de cette licence sont-ils perçus par leurs collègues les plus anciens comme étant des catalyseurs de la vie scolaire et des porteurs d'espoir éducatif pour les générations à venir. Mais le projet n'est pas encore évalué officiellement quant aux pratiques pédagogiques et d'encadrement des universitaires, des inspecteurs, des assistants pédagogiques, des directeurs d'établissements et des enseignants tuteurs. Bien que ces nouveaux enseignants soient d'ores et déjà visités dans les classes, leurs postures, pratiques et gestes professionnels ne font pas encore objet d'une évaluation formelle⁷⁰.

Nous avons signalé que lors de la prise des fonctions de la première promotion à la rentrée 2019 - 2020, une grave menace a plané sur cette licence, dans la mesure où le ministère n'a pas tenu ses promesses concernant la modalité de recrutement. À la suite de cet incident les scores des candidats à cette filière s'annoncent à la baisse lors de l'orientation universitaire à la fin de la même année scolaire. La motivation extrinsèque ne joue vraisemblablement plus. Reste la motivation intrinsèque, n'est-ce pas la formation continue qui procure le sentiment de compétence élément essentiel dans ce second type de motivation ?⁷¹

2.7. Évolution des contextes de la formation continue des enseignants du primaire en Tunisie

L'articulation de la formation initiale avec la formation continue se situe par rapport à deux agencements au moins : l'un séquentiel et mécaniste d'essence behavioriste, relatif aux paliers de maîtrise de la compétence professionnelle entre « repérage » et « expertise », dans la mesure où le « novice » ambitionne de devenir « expert » tout au long de sa carrière professionnelle⁷², l'autre est plus systémique

⁶⁹ Note de cadrage du semestre 5 du stage pratique de la Licence Nationale en Éducation et Enseignement. Document revu et corrigé par la Commission Nationale du Stage Pratique de la LEE, dont le chercheur fait partie, du 13 au 16 janvier 2021, et ce, pour préparer le stage qui se déroulera du 18 au 31 janvier 2021.

⁷⁰ Une expertise financée par l'UNICEF est lancée dans ce sens pour le premier semestre de l'année 2021.

⁷¹ Deaudelin, Colette, Monique Brodeur, et Marc Bru. « Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation* 31, n° 1 (2005): 177.

⁷² Benner, Patricia, et Laura Ovion. *De novice à expert : excellence en soins infirmiers*. Paris : InterEditions, 1995.

et englobant, il cerne l'approche par les compétences (professionnelles) non seulement par rapport à ses outils, ce qui va de soi, mais en la rattachant à un/des paradigme(s) qui la légitime(nt)⁷³.

Dans le contexte tunisien, il semble que la formation continue des enseignants tend à quitter, sans toujours le réussir, le schéma applicationniste pour rejoindre la première disposition, ou mieux encore, la seconde avec une institutionnalisation plus réfléchie de la formation continue des enseignants. Des parcours universitaires, entre-temps, ont permis aux enseignants de valoriser leurs acquis et d'obtenir des diplômes post baccalauréat. Mais voyons comment les choses ont évolué jusqu'à ce stade.

2.7.1. Le rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants en Tunisie

Il s'agit du rapport de la phase 2 d'une Expertise Internationale en Ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire, finalisée par le Centre International d'Études Pédagogiques à Sèvres le 30 octobre 2017, et financée par l'UNICEF ; la phase 1 étant la réalisation du Curriculum Général Tunisien lui-même, qui, jusqu'à ce jour ne bénéficie pas de l'adhésion de toutes les parties prenantes du système, principalement les syndicats qui lui reprochent un manque notable d'aspect participatif.

Les deux protagonistes de cette expertise sont : Margueritte Altet, consultante internationale et Amel Chouikha-Boukhari, consultante nationale, d'où la courante appellation : « Rapport Altet-Boukhari ». La gestion logistique du projet côté Sèvres a été assurée par Stéphanie Ermini. C'est une commande ministérielle tunisienne que de solliciter une telle expertise, conscient des enjeux de la formation continue en établissant son état des lieux et ambitionnant de proposer des recommandations de perfectionnement. Il s'agit de principes d'équité nationale et d'égalité des chances. « La massification, dans un processus similaire à celui des élèves, a induit le recrutement d'enseignants n'ayant pas les compétences requises dans la discipline et ne maîtrisant pas la langue d'enseignement et a produit ainsi,

⁷³ Hébrard, Pierre. « Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 30 (1 octobre 2013) : 17-34.

un effet de nivellement par le bas »⁷⁴, disent-elles. Nous l'avons déjà souligné plus haut ; elles ont juste omis de préciser que les lacunes ne sont pas exclusivement disciplinaires et linguistiques, mais essentiellement d'ordre pédagogique et didactique. Elles se rattrapent après en rattachant le développement des compétences au référentiel des 12 compétences déjà élaboré dans le cadre de la formation initiale⁷⁵ ; car le fait de développer uniquement les compétences disciplinaires et langagières de ces enseignants ne changera en rien ou très peu leurs postures de praticiens. Les arguments qu'elles avancent pour la remise en question du système de formation continue jadis en cours sont les résultats des élèves dans les évaluations, concours et examens nationaux et internationaux, notamment PISA et TIMSS, la remise en cause du paradigme traditionnel « transmissif » en éducation et « applicationniste » en formation, et un rapport plus enthousiasmant au métier par la motivation intrinsèque que procure le développement de compétences dans une dynamique de professionnalisation.

Pour ce faire méthodologiquement, une approche compréhensive, qualitative et donneuse de sens a été développée afin de cerner la complexité et la dispersion des composantes du système déjà existant ; méthodologie qui ne prétend nullement, cependant, à l'exhaustivité, mais basée essentiellement sur l'analyse documentaire, les entretiens individuels et les recueils des données. C'est pour cette raison que le chercheur a choisi de se référer à ce rapport pour brosser l'évolution de la formation continue des enseignants du primaire en Tunisie, à cause de sa lucidité et transparence méthodologique qui cadre bien avec les normes académiques en vigueur, sachant que l'une des expertes est une universitaire de renommée internationale. Ce qui a peut-être manqué à ce rapport est une certaine continuité historique et chronologique qui n'aurait fait que consolider ses objectifs compréhensifs. En effet, il a commencé son investigation de la réalité formative en Tunisie par l'étude de l'« Évolution générale de la formation continue de 2002 à 2017 », occultant, pour ainsi dire, tout ce qui a fait auparavant de la formation continue ce qu'elle est entre ces dates. L'apport de ce rapport reste donc nécessaire mais non suffisant.

⁷⁴ Centre International d'Etudes Pédagogiques, « Rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants, Expertise Internationale en Ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire, Phase 2 en Tunisie », 6.

⁷⁵ *Ibid.* p.9

Ainsi nous avançons, comme nous l'avons fait pour la formation initiale, que l'évolution du système de formation continue est en étroite relation avec les différentes réformes éducatives tunisiennes : à chaque réforme sa formation continue, comme initiale. Cela s'explique aisément par la centralisation, parfois démesurée, qui a toujours caractérisé le système éducatif tunisien : tout doit être reproduit sur un modèle élaboré dans la Centrale, y compris pour les manuels scolaires unifiés sur le plan national. L'initiative régionale reste dans ces conditions très limitée ; il n'y a pas lieu de raisonner en termes d'Académies, comme dans le système français, à titre d'exemple. D'ailleurs la connexion entre l'école et l'université est très ponctuelle, centralisée et limitée à la Licence en Éducation et Enseignement et à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue ISEFC. Nous y reviendrons.

2.7.2. De la formation initiale à la « formation permanente » : les prémices de la formation continue des enseignants en Tunisie

Dans la loi de l'enseignement du 4 novembre 1958, la locution « formation continue » était inexistante. C'est donc dans une approche plus conjoncturelle que stratégique que la formation continue a été adoptée dans ce contexte historique de la massification de l'enseignement, qui a conduit, entre-autres mesures d'urgence, à introduire dans le système des « moniteurs » d'enseignement primaire qu'on formait à l'école normale des instituteurs, sans pour autant qu'ils parachèvent leur diplôme de normaliens, et qui sont injectés rapidement dans le système pour répondre aux besoins grandissants⁷⁶.

« Entre l'année scolaire 55-56 et l'année scolaire 67-68, le nombre de nouveaux diplômés qui était de 3045, ne couvrait que 30.26% des besoins des écoles primaires. Le déficit s'est aggravé par le désistement d'un nombre important de diplômés qui ont choisi d'autres carrières, on estimait la perte aux alentours de 1400 individus ce qui représentait 38,6% des 3632 diplômés entre 1960 et 1969 »⁷⁷, et c'est de diplômés normalien que l'auteur parle.

La sous-commission de l'enseignement primaire de l'évaluation de la réforme de l'enseignement de 1958, réunie le 31 janvier 1967, a conclu que « le taux d'élèves qui ont accédé aux cycles des collèges et du secondaire n'a pas dépassé 40%,

⁷⁶ Décret 342-63 du 20-11-1963 révisant le décret 14-61 du 3-1-1961 relatif à l'enseignement primaire

⁷⁷ Bousnina, Mongi. *Développement scolaire et disparités régionales en Tunisie*. 2 vol. Tunis : Publications de l'Université de Tunis, 1991.

malgré la tolérance manifeste dans certains cas »⁷⁸ (sic). Dans cette lancée de massification de l'enseignement, un rapport de l'UNESCO souligne que 54% des instituteurs stagiaires pour l'année scolaire 1978-1976 sont des bacheliers (non-normaliens)⁷⁹, donc dépourvus de formation initiale professionnalisante.

L'expression de « formation permanente » n'est apparue dans les textes, justement, qu'à partir des années 1970. Au début de cette décennie⁸⁰, il a été question de la « formation des enseignants du premier degré » parmi les attributions de la Direction de l'Enseignement primaire, avec la création d'une sous-direction des écoles normales et de la formation, ce qui préfigure vraisemblablement la formation initiale. A la seconde moitié des années 1970 et surtout pendant les années 80, les activités de formation continue commencent à devenir plus structurées après la création en 1976 d'une sous-direction dédiée à la formation continue au sein de la Direction des Programmes⁸¹. Devenue Direction Générale des Programmes et de la Formation continue en 1981, elle a pour fonction « l'organisation et la coordination des activités de formation professionnelle pour toutes les catégories d'enseignants, et ce, afin d'appliquer les nouveaux programmes et donner les plus de chances de réussite à la réforme » ainsi que « l'organisation de la formation pédagogique permanente pour tous les enseignants des cycles primaire et secondaire en collaboration avec les administrations de tutelle. »⁸²

Côté pratiques formatives, c'est donc à travers la « conférence mensuelle » assurée par les inspecteurs pédagogiques de l'époque, personnes très charismatiques, les exposés réalisés par des enseignants parmi les plus anciens et les « leçons modèles », que la « formation permanente » des normaliens, des moniteurs et des enseignants bacheliers des années 1960, 1970 et 1980 était assurée. Plus on avance sur l'échelle chronologique, plus cette formation tend à se substituer à la formation initiale très peu ou non existante, le mouvement de

⁷⁸ Annuaire de l'Afrique du Nord, VI, 1967. « Rapport de la commission sur l'enseignement primaire - journal l'Action du 4/6/1967 ». CNRS, 1977.

⁷⁹ Ministère de l'éducation nationale. « Rapport sur le mouvement éducatif en Tunisie 1976-1978 ». Conférence internationale de l'éducation, 37th, Geneva, 1979. Tunis : ministère de l'Éducation nationale, 1979.

⁸⁰ Décret 303-72 du 29-9-1972 relatif à l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation.

⁸¹ Décret 829-76 du 13-9-1976 relatif à la création de la Direction des Programmes

⁸² Décret 1460-81 du 16-11-1981 révisant le décret 955-80 du 19-7-1980 relatif à la réorganisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale.

massification justifie bien cette tendance. Sur le plan régional, les Centres Régionaux de Formation Pédagogique assuraient le relais régional de la formation.

Quelques ouvrages écrits par ces mêmes personnes ressources et autres « Bulletins Pédagogiques » périodiques et publications de collections telle que Le Cercle Culturel de l'E.N.I de Tunis⁸³ parachèvent ce recyclage « permanent ».

Voici, à titre d'illustration d'époque, le résumé d'un compte-rendu d'une rencontre pédagogique, à visée formative, réalisée pendant l'année scolaire 1961 – 1962 et parue dans la périodique *Bulletin Pédagogique*⁸⁴.

ENCADRÉ N°2

Les projections en sciences naturelles (photographies, macro et microphotographie)

Réalisation et utilisation

Exposé fait par Monsieur DENEL Michel, professeur au Lycée Alaoui, au sein d'une réunion pédagogique commune entre le Lycée Alaoui et le Lycée de Jeunes Filles Rue du Pacha (années scolaire 1961 – 1962).

Le matériel et les aspects techniques : Appareil photographique (format) – Posemètre – Support – Macrophotographie – Appareil de projection – Lampe – Écran – Conservation des diapositives – Répertoire des vues – Reproduction de documents – Films à choisir (Kodachrome – Ektachrome ...);

Utilisation des projections en sciences naturelles : Travailler tous les sens de l'élève – La mémoire visuelle développée – Projection Versus Observation directe – Observation d'un détail – Interrogation orale ou écrite – Correction collectives – Reproduction – Énoncé et exercices ;

⁸³ Collection d'ouvrages à vocation professionnalisante de l'École Normale des Instituteurs de Tunis éditées de 1966 à 1971, sous la direction de Brahim NAJAR Directeur de l'École Normale D'Instituteurs de TUNIS et avec la participation des Inspecteurs et Anciens Inspecteurs Directeurs de Stages à l'ENI de Tunis : Maurice Aupeclé, Claude Charmion, Yves Goavec, Eugène Le Scour, Albert Bourzac, Claude Gonzalvez, Clément Rineau et les Anciens Professeurs de l'ENI de Tunis : Francis Claveria et Jacques Gueraud. Les ouvrages édités en français et en arabe étaient destinés à la fois à la formation initiale comme à la formation continue, dite « permanente » : Éducation artistique à l'école primaire (1966), La connaissance de l'enfant et son éducation (1967, 575 p.), Pour un renouveau de la pédagogie du français à l'école primaire tunisienne (1967, 216p.), Fiches pour l'enseignement du calcul en 1^{er} année de l'enseignement du 1^{er} cycle (1969), Mathématiques modernes et formation permanente des maîtres (1969), Enseignement du français : emploi d'une langue fondamentale. I (1971, 216p.), Enseignement du français : emploi d'une langue fondamentale. I (1971, 268p.), Témoignages et grands œuvres : choix de textes pédagogiques (1971, 444p.) avec une traduction arabe.

⁸⁴ Denel, Michel. « Les projections en sciences naturelles (photographies, macro et microphotographie) : Réalisation et Utilisation ». *Bulletin Pédagogique*, Tunis - Éditions du Cabinet Éducatif, n° 11 (juin 1962).

Projection d'environ 200 vues : En Zoologie – En Botanique – En Géologie (Roches – Paysages ...);

Les conditions matérielles de l'utilisation des diapositives : Installation fixe du projecteur, d'installation électrique et de l'écran – Système d'opacification – Interrupteurs de commande – Veilleuse ;

Création de collections de vues pour l'enseignement des sciences naturelles en Tunisie : Vues venant de France – Constitution (rémunérée) de collections

Discussion : Effet récréatif des projections – Achat des vues par l'Office Pédagogique – Echanges entre pays du Maghreb – Systématisation de ce travail – Les préparations microscopiques colorées – La création d'un centre d'équipement scolaire – Participation active des professeurs – Travail en parallèle pour toutes les années ;

Conclusion : Tous les Professeurs réunis sont d'avis à faire participer l'Office pédagogique à la réalisation de ces diapositives qui sont intéressantes à plus d'un titre. Ce travail devrait se faire parallèlement pour toutes les années.

Il est intéressant de noter le purisme de l'approche applicationniste dans la gestion de l'innovation en formation à cette époque, comme il est curieux de constater les spéculations d'ordre ethnique et stéréotypique sur une publication officielle, car pour expliquer le développement de la mémoire visuelle chez « ses élèves », l'exposant lance que « les philosophes et les sociologues nous diraient peut-être qu'il s'agit là d'un atavisme d'un peuple d'anciens nomades habitués à fixer dans la mémoire le moindre détail d'un paysage pour pouvoir retrouver la piste ou l'oasis. » (sic), alors que les habitants aux alentours des deux lycées cités sont des citadins sédentaires depuis plusieurs siècles.

2.7.3. La formation continue des enseignants du primaire à l'ère de la réforme Charfi : une certaine « maturité universitaire »

Mohamed Charfi était un universitaire juriste appartenant, à ses débuts, au mouvement de gauche en Tunisie des années 1960 « Perspectives », aligné sur la tendance soixante-huitarde en plusieurs points de vue puisqu'il a finalisé ses études supérieures en France. Bien plus tard, il a milité dans la Ligue Tunisienne des Droits de l'Homme. Il a été victime de répressions sous le régime Bourguibien en

raison de ses idées et ses actions militantes⁸⁵. Éclairé et progressiste⁸⁶, il a été sollicité par le président Ben Ali, en 1989, deux années après le début de son règne, et ce, pour contrer la montée de l'islamisme et la dérive pro-islamiste qu'a connu le système éducatif tunisien pendant les années 1980, décennie pendant laquelle Mohamed Mzali premier ministre jusqu'à 1986, s'est rapproché des islamistes afin d'avoir leur aval pour la succession de Bourguiba de plus en plus inapte à assurer ses fonctions, y compris – et surtout – en cédant à des complaisances arabo-islamistes sur les contenus éducatifs. « [L'arabisation] a été effectuée non pas par amour de la langue nationale, comme on l'a prétendu, mais que pour les classes de terminale cessent d'être des pépinières de formation de futurs étudiants contestataires », écrivait Charfi⁸⁷.

Il a eu ce qu'il mit en condition : être à la tête des deux ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, et c'était bien l'âge d'or de la cohabitation en Tunisie entre les deux artères du système éducatif. Les commissions de réformes étaient mixtes, les programmes et les manuels étaient examinés et rédigés par des personnes ressources qui appartenaient aux deux sphères, mais le plus important, pour notre contexte, c'est l'ouverture de l'université sur la formation continue des enseignants, du primaire cette fois, par le biais de formations universitaires diplômantes via l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue ISEFC, qui était réservé jusqu'alors aux « professeurs adjoints » du secondaire⁸⁸.

Charfi, du fait de son militantisme dans la Ligue Tunisienne des Droits de l'Homme, pensait que « l'esprit de l'enseignement a besoin d'évoluer. On a trop tendance à enseigner à l'élève des données ou des recettes qu'on lui demande de réciter le jour de l'examen, alors que l'éducateur digne de ce nom devrait d'abord inciter et aider l'élève à réfléchir par lui-même. C'est d'esprit critique et de têtes bien faites que nous avons besoin et non de têtes bien pleines. »⁸⁹. Avec son équipe « remarquable », par sa propre qualification, il a mis tout en œuvre pour accomplir

⁸⁵ Le chercheur l'ayant côtoyé de très près à la Faculté de Droit et des Sciences Politiques de Tunis en tant que son maître de conférences en droit civil pour l'année universitaire 1984 – 1985, il peut apporter son témoignage de sa grande influence éclairée et progressiste sur les étudiants à appartenance gauchiste pour la majorité. Personnage charismatique très apprécié par les étudiants, très respecté par ses collègues.

⁸⁶ Charfi, Mohamed. *Islam et liberté. Le malentendu historique*. Paris : Albin Michel, 1999.

⁸⁷ Charfi, Mohamed. *Mon combat pour les Lumières*. Mémoires. Léchelle, France : Zellige, 2009, p.220.

⁸⁸ Dhahri, Noureddine. *La formation continue des enseignants et l'évolution des représentations relatives aux pratiques pédagogiques et à l'identité professionnelle*. Tunis : Centre d'Édition Universitaire, 2016, p.35. (en arabe)

⁸⁹ Charfi, *Mon combat pour les Lumières*, 221.

son rêve de construire des citoyens tunisiens éclairés via l'éducation. Il croyait au potentiel des enseignants et ceux qui les encadrent pour la concrétisation de ce rêve national, car pour lui le système éducatif n'est pas seulement programme et manuels scolaires. « L'esprit qui régnait à ces différents niveaux était le produit de la rencontre entre la volonté politique de ceux qui se méfiaient de tout ce qui pouvait, selon eux, alimenter l'esprit de contestation, et la mentalité conformiste qui caractérise les milieux populaires traditionnels d'où ces encadreurs sont issus. »⁹⁰

Concrètement, sur le plan de la formation professionnalisante, deux mesures d'ordre institutionnelles ont été prises pendant le quinquennat Charfi (1989-1994) :

- *Pour la formation initiale* : Substituer les Écoles Normales d'Instituteurs par les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (ISFM), à la rentrée 1990 – 1991, souvent sur les sites physiques des mêmes ENI ; la même personne étant à la tête des deux départements ne fera que faciliter cette synergie entre formation professionnalisante et l'attribution d'un diplôme universitaire⁹¹, nous l'avons développé ;
- *Pour la formation continue* : Créer les Centres Régionaux de l'Éducation et de la Formation Continue (CREFOC) en 1990, sur les décombres des Centres Régionaux de Formation Pédagogique. Plus accomplis que les anciens centres, ces nouvelles structures régionales sont chargées de :
 - la préparation aux diplômes de l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue ;
 - l'organisation du recyclage et de la formation continue au profit des cadres éducatifs afin de développer leurs compétences scientifiques et pédagogiques.
 - la participation aux recherches pédagogiques visant l'amélioration du contenu de l'enseignement secondaire et de son rendement (sic)⁹². »

Ce texte mérite deux remarques : *la première* concerne l'emploi, pour la première fois dans des textes émanant du ministère, du concept de

⁹⁰ Charfi, *Mon combat pour les Lumières*, 221.

⁹¹ Nous avons aussi noté que des incohérences et des rivalités institutionnelles sont apparus dès le départ de Charfi qui ont conduit à la séparation des deux départements jusqu'à la suppression officielle de la filière en 2007.

⁹² Loi 90-107 du 26 novembre 1990 portant transformation des centres régionaux de formation pédagogique en centres régionaux de l'éducation et de la formation continue.

« développement de compétences », disciplinaires pour le qualificatif « scientifique », et professionnelles pour le qualificatif « pédagogiques », c'est un changement substantiel du paradigme de formation, du moins sur le plan de l'explicite, pour les pratiques sur terrain, c'est une autre question. *La seconde* : concerne l'exclusivité pour l'enseignement secondaire dans la participation aux recherches pédagogiques ; deux explications sont à avancer : celle du transfert des difficultés structurales et formatives du primaire au niveau du secondaire là où sont les mêmes élèves du primaire d'il y a quelques années ; puis celle de la rivalité historique au sein du ministère entre les départements du primaire et du secondaire, chacun marque ses points de son côté.

Le chercheur étant lui-même acteur éducatif de l'époque, il se permet de contribuer par son témoignage pour apporter des éclaircissements sur les pratiques de formation de cette période :

- Il est indéniable que l'impact universitaire est bien établi dans les « nouvelles » pratiques de formation et d'autoformation, par le recours à des formateurs disciplinaires universitaires pour la première, et par la réservation d'une partie scientifique de « savoir-savant » dans les guides méthodologiques destinés aux enseignants, appelés « documents-maître » pour la seconde, y compris en géographie. Ce souci de culture scientifique de haut niveau universitaire est relié à des formations pédagogiques encore de type applicationniste, puisqu'il s'agit des mêmes encadrants pédagogiques et formateurs à la grande époque de la pédagogie par objectifs. Associer les deux démarches pour conclure que le paradigme formatif : Théorie => Pratique, domine toujours ;
- Une dérive techniciste en formation a caractérisé la seconde moitié des années 1990, après le départ de Charfi. Il s'agit d'une série de « Documents méthodologiques » très directifs, transformant l'enseignant subitement en une sorte de machine à enseigner. C'était comme une reconnaissance explicite de l'échec de la politique charfienne de formation continue, une volonté institutionnelle assez dogmatique pour standardiser et unifier les pratiques enseignantes, occultant toutes différences individuelles et collectives, et s'alignant politiquement, sur la tendance de plus en plus censorial du régime alors en place. Ces guides caractérisés par leurs couleurs vives de couverture, et leur nombre élevé pour tous les niveaux et toutes les disciplines, comportent

des tableaux pour chaque séquence pédagogique ou « leçon », qui expliquent, au détail près, et d'une manière très séquentielle, les séries d'actions à accomplir par l'enseignant, par les élèves, les supports didactiques, souvent préconçus, ou les passages du manuel à exploiter pour chaque séquence, les exercices d'évaluation à réaliser et mêmes les supports d'écriture à utiliser (tableau, ardoises ou cahiers) : un style assez caricatural de l'enseignement programmé. « Il serait bon de nous indiquer quand tousser » ironisait un enseignant lors d'une journée de « formation » avec un inspecteur de l'ancienne école. Il l'a payé, mais il avait raison, dans la mesure où les journées de formation se raréfiaient et devenaient une occasion pour vanter les qualités de ces guides où « tout est dit et fait », affirmait le même inspecteur en incitant à recopier ces séquences en guise de fiches, « on peut ajouter si l'on veut mais il est strictement interdit de supprimer ou sauter » (sic), recommandait-il. En voici un extrait du guide de 1996 :

ENCADRE N°3

Séquence pédagogique de géographie pour la 5^e année de l'enseignement primaire

(Traduction de l'arabe)

Fiche n°9

Thème : Les climats

Objet : L'atmosphère : Les précipitations

Temps imparti : 45 mn.

Objectifs : Les apprenants citent deux facteurs au moins qui influencent les précipitations, et ce, par écrit et sur des feuilles volantes.

Moyens didactiques : Globe terrestre – carte des climats dans le monde – carte de la Tunisie – Enquête dirigée par le document élève p.54.

Principales notions : Modalités de formation des précipitations – Moyenne pluviométrique – Variabilité des précipitations dans le temps et dans l'espace

Démarche pédagogique :

1. Révision (comprendre : de la leçon précédente)

L'instituteur demande aux élèves de compléter les phrases suivantes par ce qui convient, et ce, par l'usage du procédé La Martinière :

Sur la Tunisie, en été, les vents soufflent _____ (1). Ce sont des vents _____ (2) _____. En hiver, soufflent des vents _____ (3). Ce sont des vents _____ (4)

(1) chauds (2) secs (3) froids (4) pluvieux

2. Situation de départ

- a. A partir d'un schéma au tableau qui représente le cycle de l'eau (voir schéma sur le document maître p.50.
- b. Exploitation : inviter les apprenants à l'observation du schéma et les aider en cas de besoin afin d'aboutir à la conclusion suivante :
- c. Conclusion : Les précipitations sont des éléments essentiels du climat. Elles représentent une étape du cycle de l'eau dans la nature.
- d. Après la formulation de la conclusion, l'instituteur questionne ses élèves à propos des différents types de précipitations (Question 1 de l'enquête dirigée), et ce, afin qu'ils concluent que les précipitations prennent plusieurs formes : pluie, neige et grêle.

3. Deuxième situation

- a. Inviter les apprenants à lire le tableau n°1 relatif aux quantités de pluie du mois de janvier pendant 30 années dans la station de Tabarka, ainsi que les quantités annuelles de pluie pour la même station et pendant la même période. Remarque : l'enseignant peut transcrire les deux supports sur le tableau comme il peut permettre aux élèves de les lire directement sur le manuel p. 55-56.
- b. Exploitation : Dans une première étape, demander aux élèves de lire le premier tableau et de calculer la pluie moyenne dans la même station pendant 30 années, et ce, afin d'aboutir à la conclusion suivante :
- c. Conclusion : La pluie moyenne mensuelle est la quantité de pluie précipitée au même mois et pendant une période d'au moins 30 années.
- d. Dans une seconde étape, demander aux élèves d'observer le tableau relatif aux quantités de pluie annuelles pendant 30 années à la station de Tabarka et de calculer la moyenne annuelle de ces quantités, et ce, pour aboutir à la conclusion suivante :
- e. Conclusion : La pluie moyenne annuelle est la moyenne des quantités précipitées de pluie pendant une période d'au moins 30 années.

4. Troisième situation : A propos des variations intra-saisonniers des pluies.

- a. Diagramme à barres sur le tableau dont les barres représentent les moyennes mensuelles des pluies dans la ville de Hammamet.
- b. Inviter les élèves à observer le diagramme sur le tableau et leur demander de colorer les barres à la couleur bleue, puis dans une seconde étape en activité individuelle, de remplir le tableau sur le manuel p.57 en comparant les quantités de pluie saisonnières, et ce, afin d'aboutir à la conclusion suivante :
- c. Conclusion : Les quantités de pluie varient dans le temps selon les saisons pour un même lieu.

5. Quatrième situation : A propos des variations annuelles des pluies.

- a. Exploitation du diagramme relatif à la variation annuelle des quantités de pluie dans la ville de Nabeul entre 1980 et 1990, sur le manuel de l'élève ou en le reproduisant au tableau.
- b. Orientation et régulations des observations formulées par les élèves, et ce, pour aboutir à la conclusion suivante :
- c. Conclusion : Les quantités de pluie varient d'une année à l'autre dans un même lieu.

6. Evaluation parallèle : Inviter les élèves à compléter les phrases par ce qui convient :

- a. La pluie moyenne mensuelle est calculée par : -----
- b. La pluie moyenne annuelle est calculée par : -----
- c. Les quantités de pluie varient dans un même lieu selon : -----

7. Cinquième situation : L'impact de l'altitude sur les quantités de pluie

- a. Exploitation du diagramme à la p.58 du manuel de l'élève, ou en le reproduisant au tableau.
- b. Inviter les élèves à observer le diagramme et à compléter les phrases par ce qui convient (exercice n°7 p.58)
- c. Les élèves clôturent l'activité par la formulation collective d'une conclusion avec l'appui de l'instituteur.
- d. Conclusion : Les quantités de pluie varient d'un lieu à l'autre selon l'altitude et la configuration par rapport aux vents pluvieux.

Le risque de cette approche « mécaniste » a été signalé par Paquay qui avertit que : « si on n'y prend garde, on court le risque d'un émiettement, d'une parcellisation des compétences qui ne rend plus compte du fonctionnement des professionnels en situation et des opérations qu'ils ont à mettre en œuvre. »⁹³ Justement, Paquay était visionnaire, car à l'aube des années 2000, alors que ces documents étaient toujours en vigueur, on demandait soudainement à l'enseignant de devenir « l'expert-professionnel » autonome, capable de réguler ses pratiques au regard de son contexte, car, par décision politique, et autres « recommandations de la Banque Mondiale » comme spéculent certains syndicalistes, l'approche par compétences vient d'être promulguée dans les programmes des écoles primaires tunisiennes, après une phase d'essai qui a

⁹³ Paquay, Léopold. « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? » *Recherche & Formation* 16, n° 1 (1994) : 7-38, p.17.

touché un échantillon de régions et les déclarations officielles que les résultats sont très concluants.

2.7.4. Le défi de la formation continue des enseignants du primaire à l'ère de l'Approche Par Compétences (APC) : le talon d'Achille de la réforme de 2002 en Tunisie

L'article 46 de la loi d'orientation de l'Éducation et de l'Enseignement scolaire⁹⁴ stipule que « tous les membres du personnel éducatif et administratif sont astreints, tout le long de leur carrière, à la formation continue qui est une nécessité dictée par les mutations qui affectent le savoir et la société et par l'évolution des métiers ». Ces principes législatifs et « éthiques » supposés être immuables et l'écosystème de la formation continue d'une façon générale, ont été souvent influencés par le contexte socio-politique. Ainsi donc il y avait avant 2011 et après 2011.

Avant les bouleversements socio-politiques qui ont marqué la Tunisie en début de 2011, il existait une dynamique réelle et une culture émergente de la formation continue, certes avec des paradigmes et modalités inscrits dans l'école « classique », là où la seule preuve du bon déroulement de la formation est la feuille d'émargement, qui est par la même occasion une pièce comptable, mais les bonnes intentions du Ministère et des inspecteurs formateurs sont là. Subséquemment, dans les régions⁹⁵ et les circonscriptions il y avait une dynamique de formation continue à deux vitesses :

- Une caractérisée par une formation et un encadrement sur terrain soutenus pendant deux années pour les entrants au métier enseignants et personnel non enseignant ;
- Une destinée aux plus anciens pour les thèmes retenus dans le programme national et/ou régional annuel de formation et les thématiques d'innovation.

La rupture formative d'après 2011 est déplorée par tous et s'est traduite par plusieurs indices et indicateurs tels que la réduction quantitative significative des actions de formation, la suppression des corps des enseignants-formateurs et des conseillers pédagogiques pour les collèges et les lycées, la suspension des écoles

⁹⁴ Loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002 relative à l'éducation et l'enseignement scolaire.

⁹⁵ Ce sont les Centres Régionaux de l'Éducation et de la Formation Continue CREFOC, au nombre de 24, qui constituent le relais régional de la formation continue qui se sont recrées de nouveau à partir du décret de 2003, abrogeant celui de 1990.

d'été, la mise en veilleuse des programmes nationaux et régionaux de formation, pour ne citer que ces aspects⁹⁶.

Ainsi, seuls les inspecteurs du primaire et des collèges et lycées sont reconnus par le Ministère formateurs « officiels ». Contrairement à ce qui a été mentionnée dans le rapport Altet-Boukhari⁹⁷, même les assistants pédagogiques du primaire, ces enseignants déchargés en vue d'un accompagnement de proximité de leurs collègues, ne bénéficient pas d'attributions textuelles de formateurs, tout au plus ils peuvent animer des ateliers de production de documents pédagogiques ou méthodologiques sous la tutelle de leurs inspecteurs, du moins sur le plan légal. Les rares sollicitations des universitaires par initiative des inspecteurs formateurs, sont souvent perçues comme déconnectées de la réalité des classes et « de simples reprises de cours académiques à l'université et se situent au niveau d'actualisation des connaissances »⁹⁸.

La multiplicité, la centralité marquante et le manque de coordination entre les différentes structures ministérielles impliquées dans la formation ne faisait que brouiller davantage les pistes⁹⁹, alors que les études internationales, au premier plan desquelles celles de l'OCDE, recommandent en outre de considérer plus systématiquement l'échelon école/établissement dans le cadre des politiques de formation¹⁰⁰. C'est une période critique dans l'histoire éducative et sociale de la Tunisie, caractérisée par l'instabilité institutionnelle et administrative et les recrutements forcés sur un fond de revendications sociales et idéologiques. Les

⁹⁶ Centre International d'Etudes Pédagogiques, « Rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants, Expertise Internationale en Ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire, Phase 2 en Tunisie », 6.

⁹⁷ *Ibid.*, 21.

⁹⁸ *Ibid.*, 22.

⁹⁹ Les intervenants dans le système de formation étaient : La Direction Générale des Programmes et de la Formation Continue, l'Inspection Générale pour la Pédagogie de l'Éducation, les Directions Générales de l'enseignement primaire et secondaire, le Centre National de Formation des Formateurs en Éducation devenu à partir de 2016, le Centre International de Formation des Formateurs et de l'Innovation Pédagogique, d'autres Directions Générales dites de « Leadership et de soutien » impliquées dans l'élaboration des programmes nationaux de formation, le Centre National de Technologie en Éducation, les Instituts des Métiers de l'Éducation et de la Formation, ainsi que les Commissariats Régionaux de l'Éducation et les CREFOC impliqués dans les programmes régionaux de formation.

¹⁰⁰ Pont, Beatriz, Deborah Nusche, et Hunter Moorman. *Améliorer la direction des établissements scolaires : volume 1 : Politiques et pratiques*. Paris : OCDE, 2008.

ressources financières du portefeuille de l'éducation étaient essentiellement destinées à subvenir à ces revendications, ils le sont encore.

Côté pratiques formatives, le tableau n'est pas plus lumineux. Dans le rapport Altet-Boukhari, les acteurs rencontrés expriment leur manque de motivation pour une formation continue qui ne donne lieu à aucune certification et qui n'entre pas en jeu dans la promotion de carrière, sur fond de promotions automatiques dites de « glissement ». Quant à la motivation intrinsèque, les thèmes abordés se répètent d'une façon redondante d'une année à l'autre sans fiche, parcours de formation individualisée ou portfolio. En ce qui concerne les leçons-témoin qui côtoient parfois les formations thématiques, les inspecteurs affirment que ce ne sont plus les « leçons-modèles » des années soixante, mais des supports d'observation réflexive, qu'elles sont débattues et discutées ; « mais elles restent définies par les inspecteurs, tant au niveau des contenus, du matériel que des méthodes, et les enseignants observent un enseignant chevronné qui met en œuvre la leçon prévue par l'inspecteur « qui montre sa vision »¹⁰¹ ; ces leçons sont perçues ainsi comme loin de la réalité, inadaptables lors des tentatives de leur adaptation, ou au contraire, à reproduire dans un schéma plutôt applicationniste. Pour l'enseignant prestataire de la leçon, ces moments ne sont pas toujours agréables à vivre, car lui-même appartenant souvent à l'ancienne école applicationniste, les imperfections, les critiques et les discussions sont pour lui sources de frustration, d'autant plus que les situations et les séquences sont parfois définies par l'inspecteur sinon par son assistant pédagogique. D'ailleurs un mouvement solidaire de contestations des leçons-témoin a emporté le corps enseignant. Difficile après 2011 de trouver la perle rare qui accepterait d'en faire.

Contentons-nous à ce stade de reproduire les témoignages des acteurs interviewés dans le rapport Altet-Boukhari, afin d'illustrer par leurs propos combien cette formation est souvent débranchée des besoins des enseignants, sans oublier ce que dit une minorité à propos des actions de formation menées par les inspecteurs qui sont jugées « positives, bénéfiques : elles [nous] apportent de

¹⁰¹ Centre International d'Etudes Pédagogiques, « Rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants, Expertise Internationale en Ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire, Phase 2 en Tunisie », 26.

nouveaux savoirs ; les retombées sont réelles pour préparer nos cours »¹⁰².
Néanmoins, le scepticisme est de mise :

ENCADRÉ N°4

TÉMOIGNAGES À PROPOS DE LA FORMATION CONTINUE

Le point de vue d'enseignants d'Histoire-Géographie

« Il y a une rupture entre les formations proposées et la réalité de la classe » « L'impact des formations que nous suivons n'est pas direct sur la classe ; c'est une actualisation de nos connaissances mais ça ne répond pas à nos besoins réels ».

« Il y a actuellement une rupture entre les enseignants et les élèves à cause d'un manque d'intérêt des programmes en vigueur et aucune formation ne répond à cela ». « Le vrai problème est le rapport à la discipline des élèves (ici l'Histoire-Géographie), leur rapport au savoir ; nous n'avons aucune formation pour nous aider à traiter les difficultés des élèves ».

« Les élèves ne s'intéressent pas aux thèmes abordés en histoire-géographie, il faut revoir les programmes, les amener sur le terrain faire de l'archéologie ».

« [Les leçons témoins] ne sont pas vraies, elles ne correspondent pas à la réalité des classes ».

Les enseignants auraient souhaité « participer aux choix des thèmes de formation » et/ou « collaborer avec les inspecteurs à l'élaboration des formations ».

« Les formations portent trop sur des contenus, de l'actualisation de connaissances, pas assez sur des compétences à développer chez l'enseignant ou chez l'élève ».

Dans les examens nationaux « les questions portent sur des compétences et les élèves ont de mauvaises notes car ils y ont été insuffisamment préparés ».

Ils regrettent « Le cours magistral ou interrogatif, le transfert magistral des connaissances par l'inspecteur » ce qui produit de leur part « un copié-collé en classe ». Ils aimeraient « eux-mêmes produire et travailler entre pairs par ateliers ».

« [Les leçons-témoins] sont très loin de notre réalité et impossible à refaire avec nos élèves ».

« J'ai suivi une leçon-témoin, je ne l'ai pas adaptée, j'ai reproduit la même ».

« Il n'y a aucun suivi des formations faites, aucun accompagnement sur le terrain, on fait ou on ne fait pas ».

« On ne peut pas dire nos propres difficultés à l'inspecteur » (dans la mesure où il est en même temps l'évaluateur).

¹⁰² Centre International d'Etudes Pédagogiques, « Rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants, Expertise Internationale en Ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire, Phase 2 en Tunisie », 23.

« Par exemple nous avons des élèves nomades, ambulants qui changent 4 fois d'école dans l'année, comment les gérer, nous aimerions avoir une formation sur ce grand problème »

« L'inspecteur impose ses choix de méthodes ».

Le point de vue d'inspecteurs de différentes disciplines

« La formation continue est le maillon faible du système. On fait tourner la même formation sur tous les groupes ; elle n'est pas efficace ; il y a un trop grand écart entre la formation théorique donnée et les problèmes pratiques du terrain ; les formations, ce sont des contenus dispensés, des notions actualisées, des leçons toutes faites, mais on n'aide pas les enseignants à problématiser ce qui fait question pour eux. » - Inspecteur Principal des écoles primaires.

« J'ai assuré beaucoup de formations, je ne suis pas sûr qu'elles aient eu un impact ; je n'ai pas pu faire de suivi, ni d'évaluation sur le terrain » - Inspecteur Général de mathématiques.

« Les mêmes thèmes sont récurrents d'une année sur l'autre, il nous faut innover pour attirer et motiver les enseignants sur les thématiques et les modalités en introduisant les TICE » - Inspecteur Principal des écoles primaires.

« Il n'y a pas d'évaluation des formations pour savoir s'il y a des problèmes qui se répètent ou pour connaître l'impact, les retombées sur le terrain ; juste parfois une fiche d'évaluation-satisfaction à chaud ». Inspecteur Général des écoles primaires.

« Quand on change nos sujets ou nos méthodes d'animation, les enseignants viennent. On fait souvent la même chose, on ne sait plus comment les motiver ».

« J'ai proposé un nouveau thème : la lecture de l'image ; ils étaient demandeurs, les $\frac{3}{4}$ sont venus et demandent une suite ».

« Il manque aux enseignants un projet de formation étalé sur 2-3 ans ».

« Pour créer la motivation, j'ai demandé que chacun vienne présenter une activité qu'ils avaient testée, une pratique innovante pour eux ; Il a eu beaucoup d'échanges entre eux et je les ai valorisés ».

Le point de vue des directeurs des Centres Régionaux de l'Éducation et de la Formation Continue CREFOC

« Depuis 2011 la formation continue n'est plus prioritaire ».

« En formation continue, le directeur [du CREFOC] n'a aucun rôle pédagogique, il n'a qu'un rôle administratif, il accueille les enseignants en formation continue ».

« La mise en œuvre des actions reste à la bonne volonté des inspecteurs, l'enseignant doit être invité par l'inspecteur pour suivre la formation ».

Tout a été dit, ou presque. Ce « dire » explique très pertinemment la représentation sociale de la géographie scolaire, ainsi que le paradigme de

l'inventaire nomenclatural évoqué par Pascal Clerc. La clé de cette énigme réside dans la formation des acteurs éducatifs.

Plus précisément pour ces enseignants d'histoire-géographie, ils déclarent n'avoir pas eu une formation disciplinaire suffisante, être formés pour 70% dans une discipline et 30% dans l'autre et de façon très théorique. Le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire qu'ils ont obtenu, était essentiellement un concours académique, sans volet professionnel, ce qui ne les a pas préparés à gérer les apprentissages dans les classes. Que dire alors des suppléants et autres contractuels qui n'ont reçu aucune formation initiale dans les domaines de la pédagogie, de la didactique, de la psychologie voire de la discipline enseignée.

De ce fait et pour résumer la situation après une vingtaine d'années depuis la dernière réforme éducative, la formation continue des enseignants en Tunisie tend ainsi de plus en plus à tenir lieu de formation initiale, ce qui n'est conforme à aucune norme dans la matière, d'une part, et ce qui force les inspecteurs, qui constituent aujourd'hui l'unique force humaine de formation disponible au Ministère, à parer au plus pressé au détriment de la formation continue, d'autre part.

2.7.5. La place de l'université dans la formation : le cas de l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue ISEFC

Créé en 1983, il se situe depuis comme une plateforme universitaire de relais entre le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement Supérieur. C'est la seule institution universitaire orientée formation continue diplômante pour les acteurs du système éducatif ; elle procède à des conventions bipartites et une modalité hybride de formation, avec une prise en considération des particularités des horaires et disponibilité des enseignants pour les formations (fins de semaines, vacances scolaires, etc.). Il dispose d'une école doctorale spécialisée en Éducation, Didactique et Psychologie et il est le seul à assurer des diplômes en Didactiques en Tunisie. À son actif en 2017 : 88 thèses en didactiques des disciplines, 331 mémoires de master de recherche en didactique des disciplines, 505 master professionnel en Nouvelles Technologies Éducatives, en Orientation Scolaire et Universitaire et en Éducation à la santé, 3507 maîtrises et 609 licences fondamentales en langue arabe, française, en histoire, en géographie, en Sciences de la Vie et de la Terre, en mathématiques, en physique-chimie, et en sciences de

l'éducation¹⁰³ qu'il monopolise en Tunisie au niveau maîtrise, puis licence aujourd'hui.

Il a joué et joue encore un rôle clef dans la qualification universitaire diplômante des acteurs éducatifs, et du fait de son succès dans ce domaine, il commence à être « concurrencé » par quelques départements créés presque intentionnellement pour le personnel éducatif, tel que le département des sciences de l'éducation qui a lancé sa première promotion de master en 2018.

Les enseignants interrogés ont tous exprimé l'intérêt à suivre une telle formation. Dhahri, au vu de sa longue carrière d'enseignant à l'ISEFC, a mené une étude dans laquelle il a analysé les motivations de suivi des études universitaires dans cette institution, sur un échantillon de 385 enseignants du primaire¹⁰⁴. Il a conclu pour cinq facteurs évoqués par ces enseignants qu'il a catégorisés en quatre types de motivations que nous reprenons classées selon l'ordre d'importance mentionné par les formés, du plus important au moins important : épistémiques, relatives à la volonté « de continuer ses études », professionnelles, lui permettant d'évoluer d' « instituteur » à « professeur des écoles », personnelles, en relation avec son vécu ou son histoire de vie, socioéconomiques, enfin, pour lesquelles les interrogés n'ont pas donné un grand intérêt¹⁰⁵.

Dans une sorte de continuité socio-historique en contextes, nous espérons pouvoir ainsi brosser l'évolution des différents aspects imbriqués et complexes de la formation initiale, continue/continuée des enseignants en Tunisie. C'est une démarche qui paraît nécessaire pour « comprendre afin d'agir », dans ce travail de recherche ainsi composé, qui associe d'ailleurs, pour sa faisabilité, le parcours de recherche à un parcours professionnel.

¹⁰³ Centre International d'Etudes Pédagogiques, « Rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants, Expertise Internationale en Ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire, Phase 2 en Tunisie », 20.

¹⁰⁴ Dhahri, *La formation continue des enseignants et l'évolution des représentations relatives aux pratiques pédagogiques et à l'identité professionnelle*, 78.

¹⁰⁵ *Ibid.* p.79-84

2.8. *Projet de recherche et projet professionnel : un contexte fédérateur*

Comme il a été avancé plus haut, le chercheur se trouve sur le plan professionnel doublement impliqué dans la didactique professionnelle, cadre de référence de sa recherche :

- En formation continue il se retrouve au cœur de l'ingénierie d'une institution qui se charge de la formation continue de tous les acteurs du système éducatif tunisien.
- Cette même institution est également impliquée par ricochet dans la formation initiale des futurs enseignants dans le cadre de la Licence en Éducation et Formation, dans la mesure où elle est chargée de former, d'encadrer et d'outiller les inspecteurs pédagogiques tuteurs des étudiants de cette licence pendant les stages pratiques dans les écoles.

Il reste essentiel donc de cerner ce contexte qui influencera le déroulement de la recherche.

2.8.1. L'institution creuset de la recherche

Ladite institution a été créée dans un contexte éducatif réformiste. Elle constitue la riposte institutionnelle à la mission d'expertise internationale pour évaluer le système de formation continue des acteurs éducatifs en Tunisie, commandée par le ministère en 2017, financée par l'UNICEF et ayant abouti au rapport final Altet-Boukhari, en référence aux deux expertes qui ont assuré la mission, nous en avons décrit le contexte.

Suite aux recommandations de ce rapport, le Ministère de l'Éducation a créé le Centre National de Formation et de Perfectionnement (CENAFOP)¹⁰⁶, ayant comme mission de « concrétiser la politique éducative dans le domaine de la formation », et d'établir une relation fondamentale dans le processus de formation qui repose essentiellement sur le suivi et l'évaluation de l'impact de toute action en mettant en exergue une compétence inhérente à la notion de professionnalisation : *savoir agir en action*¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Décret n°265, daté du 06 mars 2019

¹⁰⁷ Marchand, Patricia, Adolphe Adihou, Caroline Lajoie, et Jean-François Maheux. « Les jeux de rôles en formation initiale : Mettre les compétences professionnelles en action dans la formation didactique », Actes du 27e

Nous avons bien démontré qu'un processus socio-historique de professionnalisation des acteurs de l'éducation est en marche depuis plus de cinquante ans dans le système éducatif tunisien, comme dans tous les systèmes éducatifs d'ailleurs. Ces vingt dernières années un « virage réflexif »¹⁰⁸ a orienté la majorité des réformes de la formation des enseignants, initiale comme continue.

C'est sous l'égide de ces paradigmes que ledit Centre, avec ses 25 antennes régionales, touche des axes multiples en créant une synergie entre tous les intervenants dans l'action éducative. « Il est chargé notamment d'/de :

- établir le plan de formation en coordination avec les chefs des programmes du ministère ;
- élaborer des référentiels des métiers et des fonctions relatives à l'éducation et à l'enseignement afin de les adopter pour déterminer les programmes de formation de formation continue et de perfectionnement ;
- instaurer un mécanisme d'observation permanente du développement des métiers d'enseignement et de gestion scolaire afin de fixer les besoins de formation qui y en résultent et les prendre en considération aux programmes de formation continue et de perfectionnement ;
- visualiser, planifier et organiser les programmes de formation continue et le perfectionnement au profit des agents du ministère de l'éducation ;
- concevoir, planifier, organiser et exécuter les programmes de formation continue et améliorer le perfectionnement des agents du ministère de l'éducation ;
- suivre l'exécution des programmes de formation continue et de perfectionnement destinées aux agents du ministère de l'éducation ;
- organiser et assurer le suivi des sessions de formation continue et de perfectionnement ;

Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU):198-208. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec, 2012.

¹⁰⁸ Wentzel, Bernard. *Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction*. De Boeck Supérieur, 2012, 143-160.

- organiser des colloques, des séminaires et des journées d'étude pour les cadres du ministère de l'éducation, des établissements et des entreprises publiques y relevant ;
- rénover les voies et les méthodes de formation continue ;
- élaborer les références pédagogiques, les manuels et les dossiers des travaux pratiques nécessaires à l'enseignement et la formation ;
- élargir les parcours de formation des agents relevant du ministère de l'éducation et garantir la compatibilité des profils et des compétences des apprenants avec les rôles qui leur sont confiés ;
- développer la coopération et le partenariat avec les centres similaires » .

Ce centre est donc conçu comme étant un véritable creuset d'ingénierie pédagogique et de formation. Il est en quête d'une certification aux normes ISO 21001 : 2018, avec une mission d'expertise en cours qui est en train de la préparer¹⁰⁹, et l'Unité des recherches des études et de l'évaluation que dirige le chercheur se situe au cœur de cette dynamique d'ingénierie et d'approche qualité.

Sous la tutelle du directeur général, cette unité est chargée notamment de :

- Réaliser des activités de recherche programmées au centre et fournir les consultations sur les questions présentées par le directeur général ;
- Manager l'innovation des voies et des méthodes de formation continue ;
- Élaborer des référentiels de compétences des métiers de l'enseignement et de la formation, des guides pédagogiques, des modules de formation et des dossiers des travaux pratiques ;
- Élargir les parcours de formation des cadres du secteur éducatif ;
- Garantir la compatibilité des profils et des compétences des formés avec les rôles qui leur sont attribués ;
- Fixer les normes régissant les différents métiers et fonctions liées à l'éducation et à l'enseignement afin de les adopter dans les programmes de formation continue et le perfectionnement ;

¹⁰⁹ Françoise CROS, Ahmed CHABCHOUB et Nelly FESSEAU

- Instaurer un mécanisme d'observation permanente du développement des métiers d'enseignement et de formation afin de fixer les besoins de formation qui y en résultent ;
- Instaurer un mécanisme de l'évaluation de l'impact des formations.

Pour donner suite à ces attributions textuelles, et depuis sa (récente) création, le centre a forgé progressivement sa propre ingénierie de formation, générique certes, mais parfaitement transposable dans le cas bien particulier de la thèse en cours. En d'autres termes, la démarche d'ingénierie préconisée par le centre est adoptée, avec quelques adaptations, pour la mise en œuvre méthodologique des aspects concernés dans le travail de recherche en cours.

2.8.2. Le contexte stratégique et paradigmes institutionnels de formation

Deux socles théoriques balisent cette ingénierie institutionnelle : l'approche réflexive et l'agir professionnel.

2.8.2.1. Le paradigme réflexif

L'ingénierie de formation dans ce contexte répond aux exigences de qualité en rapport avec les nouveaux paradigmes de formation professionnelle continue. Il s'agit de passer du paradigme « Théorie => Pratique », qui a montré ses limites, au paradigme réflexif. Ce premier paradigme « centré sur les acquisitions », suivant l'expression de Ferry, est caractérisé par « une réduction de la notion de formation à celle d'apprentissage dans son acceptation étroite. Le processus de formation s'organise en fonction de résultats constatables et évaluables dont l'obtention est censée garantir un niveau de compétence défini en termes de connaissances, de comportements, de performances ou d'habilités. »¹¹⁰ Ainsi, les contenus de la formation et ses objectifs « sont prédéterminés par le concepteur de la formation, plus ou moins aménagés par le formateur, cependant que les « formés » n'ont aucune part à ces déterminations. »¹¹¹

¹¹⁰ Ferry, Gilles. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Collection « Sciences de l'éducation ». Paris : Dunod, 1983, 52.

¹¹¹ Ferry, *Le trajet de la formation*, 52.

Ce nouveau « tournant » de l'Agir Professionnel Réflexif¹¹² a donné ses preuves dans plusieurs contextes comparés de la formation continue, particulièrement dans les métiers du relationnel. « Un métier relationnel articule étroitement une expertise, un positionnement éthique et des pratiques d'interaction. Le cœur du secteur visé apparaît clairement : le domaine des métiers de la relation recouvre en priorité ceux qui ont pour objet principal et immédiat la transformation d'autrui, de sa personne. »¹¹³

Plus concrètement, il s'agit de bannir le modèle « centré sur les acquisitions », en faveur du modèle plus réflexif, construit sur l'épistémologie de la pratique¹¹⁴, là où la réflexivité et l'analyse des pratiques trouvent pleinement leurs expressions dans l'articulation : Terrain/Formation/Terrain, mais avec ses évolutions et déclinaisons les plus récentes¹¹⁵ ce qui se traduit en termes d'ingénierie de formation par l'adoption d'une démarche qui prend largement en considération cette dimension pratique par un dialogue toujours prononcé avec le terrain qui prescrit la régulation de la formation et vice-versa, dans une sorte de flux tendu.

Le paradigme réflexif a été largement évoqué dans le document de base présentant la recherche dans sa phase « projet », dans la mesure où il constitue l'une des deux orientations de la problématisation¹¹⁶. À titre de rappel, nous reproduisons un extrait représentatif de cette idée ; « C'est dans cette visée que la formation, associée à une démarche d'ingénierie, qui constituera dans le cadre de la recherche envisagée un concept fédérateur, car, aussi bien la posture réflexive que la pédagogie du problème en son expression paysagère feront l'objet de cette formation lors de la recherche envisagée. Les deux logiques de recherche et de formation, rappelons-le, ont été mises en connexion dans notre contexte par le déploiement des deux orientations de la problématisation : la réflexivité et la pédagogie du problème. »

¹¹² « Perrenoud - Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance ». Consulté le 21 avril 2023. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html.

¹¹³ Barrère, Anne. « Lise Demailly, Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles ». *Recherche et formation*, n° 58 (1 mai 2008) : 143-45, 19.

¹¹⁴ Schön, Donald A. « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 201-22. Éducation et formation. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, 2011.

¹¹⁵ Wentzel, *Réflexivité et formation professionnelle des enseignants*.

¹¹⁶ Fleury, Fabre, et Houssaye, *Peut-on enseigner autrement ?*

2.8.2.2. *Le développement de compétences dans un contexte d'Agir Professionnel*

La sociologie des professions définit la professionnalisation comme étant la transformation d'un *métier*, au sens artisanal d'exécution, en *profession*, au sens de mise en place de stratégies pour atteindre des objectifs, ce qui suppose une plus grande autonomie et une responsabilisation des acteurs¹¹⁷. C'est ainsi qu'un Agir Professionnel est en quête d'être déployé.

Maintenant, s'agit-il dans le contexte de cet agir, à des fins formatives, d'adopter une « démarche qui consiste à saisir l'activité enseignante, dans son grain le plus fin afin de saisir les jeux de la co-activité professeur - élèves, en évitant les écueils technicistes, l'instrumentalisation du regard, les glissements vers la modélisation dogmatique. »¹¹⁸. Une entreprise qui mobilise une toile conceptuelle et culturelle pour pouvoir la saisir dans son épaisseur : l'anthropologie historique allemande, la phénoménologie, la médiation et la pratique langagière, l'évaluation en tant que processus d'évaluation, l'analyse de travail et la didactique professionnelle et, pour clore, la didactique disciplinaire¹¹⁹. En exprimant la différence critériée entre geste de métier et geste professionnel, la chercheuse a pu ainsi dégager une matrice de l'Agir Professionnel :

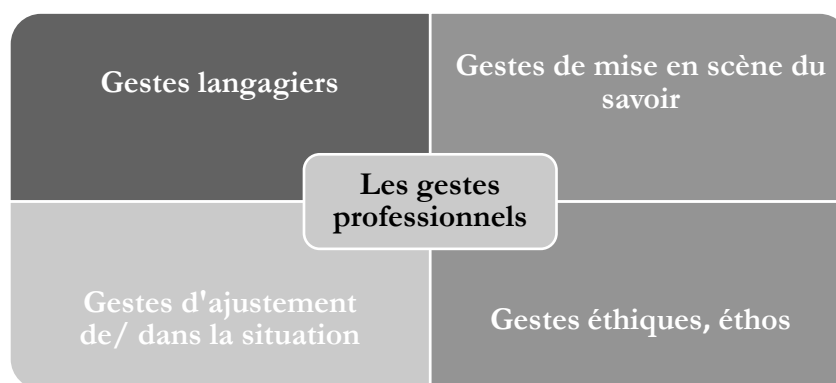


Figure 2 – Matrice de l'agir professionnel¹²⁰

¹¹⁷ Osty, Florence. « Chapitre 4 - Sociologie des professions et des métiers ». In *Sociologie du monde du travail*, 63-82. Quadrige. Paris : Presses Universitaires de France, 2012, 63-82.

¹¹⁸ Jorro, Anne. « L'agir professionnel de l'enseignant ». Paris : Centre de Recherches en Éducation Formation et Insertion de Toulouse - CNAM, 2006, 1.

¹¹⁹ *Ibid.*, 2.

¹²⁰ Jorro, « L'agir professionnel de l'enseignant », 9.

Cet agir professionnel est associé à une reconnaissance sociale à double dimension : de la part des communautés de pratiques dans une première sphère, mais aussi de la part des milieux sociaux-culturels, pour restituer ainsi l'image stéréoscopique de l'agir professionnel¹²¹. Quant aux modalités de la reconnaissance professionnelle, « Nous distinguons deux modalités, une approche en situation, et une approche globale ». C'est cette première approche, justement, qui va permettre la transition entre l'agir professionnel avec ses différentes dimensions, et une ingénierie de compétences professionnelles, car l'approche en situation implique « l'existence d'un référentiel » qui permet de « passer de l'analyseur au critère d'évaluation : de la compréhension de l'action à sa régulation, identifier, prendre position, délibérer à propos de la valeur du geste. »¹²²

Plus concrètement, l'ingénierie des référentiels de compétences prend en compte les gestes observés et/ou déclarés des différents professionnels dans les différentes phases de cette démarche :

- Des représentants des différents acteurs éducatifs, en ateliers, définissent les situations professionnelles de référence ;
- C'est à partir de ces situations que les compétences professionnelles sont négociées et déterminées ;
- Les compétences définies ainsi dans leurs référentiels avec leurs indicateurs observables, sont déclinés en référentiels de formations, puis en modules de formation qui constituent les « grains » de parcours de formation différenciés, voire individualisés selon le public-cible ;
- Ces modules traduisent les « ressources » des référentiels de compétences déjà évoqués, répondent aux contraintes d'adaptabilité et de transversalité et prennent en considération le paradigme réflexif, du fait de leur conception même. Loin de lister des connaissances d'ordre théorique, ils se structurent en système d'entrée, système d'apprentissage et système de sortie, avec une prédominance des situations-problème professionnelles qui suscitent l'activité du formé tout au long du déroulement de la formation.

¹²¹ Jorro, « L'agir professionnel de l'enseignant », 13.

¹²² *Ibid.*

2.8.3. La référentialité dans la formation

Dans cette perspective réflexive, l'objectif étant de doter tous les corps des métiers de l'Éducation et de l'Enseignement de leurs référentiels respectifs de compétences professionnelles. Ces référentiels sont bâtis sur la base des situations professionnelles de référence et déclinés en composantes, indicateurs et ressources. Le but ultime étant d'accorder à chaque acteur éducatif son identité professionnelle « gestuelle » traduite en termes de compétences articulées avec sa pratique, d'indicateurs observables et de ressources mobilisables.

En le cas d'espèce, et dans le cadre des travaux préparatifs de la Licence en Éducation et Enseignement, le Référentiel national des compétences des enseignants a déjà été arrêté et finalisé en août 2017, suite à plusieurs sessions d'ateliers de réflexion et de production¹²³, car « tout référentiel de compétences est donc, par essence, un construit social, déterminé dans le temps et l'espace, produit *in fine* par le politique avec la participation de représentants de structures diverses agissant en tant que groupes d'intérêt et de pression. »¹²⁴

Examinons, à titre d'illustration, le référentiel national de compétences des enseignants, et voyons son analogie frappante avec la matrice des gestes professionnels comme suggérée par Jorro.

¹²³ Auxquels ont participé une trentaine d'inspecteurs pédagogiques et d'universitaires tunisiens, avec l'assistance technique de l'UNICEF et l'expertise de Marguerite Altet et Mourad Bahloul.

¹²⁴ Lenoir, Yves. « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement ». *Recherche et formation*, n° 64 (1 juillet 2010) : 91-104.

Tableau 2 – Correspondances entre la matrice des gestes professionnels et le référentiel de compétences professionnelles

Approche par l'Agir Professionnel¹²⁵		Approche par l'ingénierie de compétences¹²⁶	
Les gestes professionnels	Domaines de compétences	Situations professionnelles de référence	Compétences principales mobilisées
Les gestes éthiques, éthos	Professionnalité enseignante et éthique professionnelle	Gestion des dilemmes éthiques	C1 - C2 - C4 - C6 - C8
		Gestion de la formation continue	C1 - C2 - C4 - C11
Les gestes de mise en scène du savoir	Enseignement / apprentissage	Gestion des apprentissages	C1- C3 à C12
Les gestes langagiers		Gestion de la classe (diversité, effectifs, conflits ...)	C6 - C8 - C9 - C10 - C12
Les gestes d'ajustement de / dans la situation		Gestion de l'évaluation et de l'erreur	C1- C2 - C3 - C9 - C11
Les gestes d'ajustement de / dans la situation	Vie scolaire et environnement éducatif et social	Gestion des entretiens	C1 – C2 – C4
		Gestion de projets d'établissement	C1 - C2 - C11 - C12
		Gestion des réunions et des travaux d'équipe	C1 - C2 - C4 - C11
		Gestion des accueils	C7 – C8

¹²⁵ Jorro, « L'agir professionnel de l'enseignant », 9.

¹²⁶ Altet, Margueritte. « Référentiel national des compétences des enseignants - Expertise internationale en ingénierie éducative et de formation axée sur l'approche curriculaire ». Ministère de l'Éducation - UNICEF, Août 2017.

Les compétences désignées dans le précédent tableau renvoient aux compétences telles que définies dans le référentiel national de compétences des enseignants dont voici l'aperçu :

Tableau 3 – Correspondances entre les domaines d'activités professionnelles et les compétences professionnelles des enseignants

Domaine 1 de l'activité professionnelle : Professionnalité enseignante et éthique professionnelle
C1. S'engager dans la construction de sa professionnalité enseignante
C2. Agir en fonctionnaire de façon éthique et responsable
Domaine 2 de l'activité professionnelle : Enseignement / apprentissage
C3. Maîtriser les savoirs disciplinaires à enseigner et savoirs professionnels pour enseigner
C4. Communiquer clairement et convenablement à l'oral et à l'écrit dans la langue d'enseignement
C5. Concevoir des scénarii d'enseignement/apprentissage
C6. Gérer les apprentissages et la classe
C7. Éduquer aux compétences de vie
C8. Gérer la diversité des élèves
C9. Évaluer les acquis des apprentissages
C 10. Utiliser les TIC
Domaine 3 de l'activité professionnelle : Vie scolaire et environnement éducatif et social
C 11. Développer la coopération professionnelle
C 12. Mettre en place et animer des projets.

Ce référentiel de compétences a été élaboré, selon ses concepteurs, à partir « d'une description des activités et tâches réalisées par un professionnel enseignant dans le cadre des rôles et des fonctions qu'il exerce », à la fois « en référence avec les fonctions prescrites (normes institutionnelles, tâches prescrites) et avec les fonctions prestées (pratiques, tâches réelles effectuées par les enseignants). »¹²⁷ ; connaissant que les « gestes professionnels » se situent dans le registre de la « boîte

¹²⁷ Altet, « Référentiel national des compétences des enseignants - Expertise internationale en ingénierie éducative et de formation axée sur l'approche curriculaire », 4.

noire » du processus professionnel, alors que les « pratiques » et les « tâches » en constituent les traces observables¹²⁸.

Ce « construit social » comporte des éléments qui résultent d'une double approche :

- *une approche dont les entrées sont les situations professionnelles*, que l'on illustre à partir de cet exemple de la compétence C8 extrait du même référentiel :

Tableau 4 – Entrée en compétences par situations professionnelles

(Exemple de la compétence 8 du référentiel national)

Domaine 2 : Domaine d'Enseignement/ apprentissage			
Compétence C8. Gérer la diversité des élèves			
Situations professionnelles	Composantes de compétence	Indicateurs	Critères
Toutes les situations professionnelles en classe et hors classe dont : <ul style="list-style-type: none"> - gestion de la classe - travail de groupes - gestion des conflits - gestion des apprentissages - projets collectifs - conception et élaboration d'évaluations diagnostique et formative - organisation des apprentissages diversifiés 	Mettre en place une pédagogie différenciée en fonction de l'hétérogénéité du groupe classe à partir d'une évaluation diagnostique.	<ul style="list-style-type: none"> - Il individualise les activités et les tâches - Il tient compte des rythmes variés des apprentissages - Il varie les formes de différenciation - Il décele les difficultés d'apprentissages et les signes de décrochage scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Aisance communicative - Efficacité - Efficience - Cohérence - Adéquation - Flexibilité
	Repérer les intelligences multiples des élèves et les valoriser.	<ul style="list-style-type: none"> - Il tient compte des styles d'apprentissage y compris pour les élèves à besoins spécifiques - Il adapte contenus, rythmes et activités aux besoins des élèves 	

¹²⁸ Morel, Françoise, Dominique Bucheton, Brigitte Carayon, Hélène Faucanié, et Sandrine Laux. « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces ». *Le français aujourd'hui* 188, n° 1 (2015) : 65-77.

- une approche plus analytique et plus descriptive sur les ressources constitutives des compétences à construire, que l'on peut illustrer à partir de la même compétence C8.

**Tableau 5 – Entrée en compétences par ressources à mobiliser
(Exemple de la compétence 8 du référentiel national)**

Compétence C8 : Gérer la diversité des élèves		
Savoirs / connaissances	Savoir-faire / capacités	Savoir-être / Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Le curriculum - Les domaines d'apprentissages - Les modes d'apprentissage - Les styles d'apprentissage - L'évaluation diagnostique - La pédagogie différenciée - La psychopédagogie - L'éducation inclusive 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir compte de la diversité des aptitudes des élèves et des styles d'apprentissages - Diversifier les tâches, les itinéraires - Assurer l'implication des apprenants - Tenir compte des besoins des élèves en difficulté - Adapter les activités aux besoins des élèves - Prendre en compte les élèves à besoins spécifiques - Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de régulation et d'autorégulation - Être équitable - Être dynamique - Être bienveillant à l'égard des élèves

Cette démarche utilitaire rejoint la définition selon laquelle un référentiel de compétences « présente un ensemble de compétences organisées et documentées de façon à pouvoir répondre à un ensemble d'objectifs allant de l'information à l'évaluation.¹²⁹ » Mais dans ce contexte institutionnel de formation continue, il sert surtout « à évaluer le rapport entre l'acquis et le requis, et à indiquer les évolutions professionnelles. »¹³⁰ Le reproche que l'on pourrait faire à ce référentiel national c'est l'absence d'un référentiel d'évaluation comportant des indicateurs observables de profilage.

Ce référentiel de compétences a été adopté lors de l'élaboration de la maquette de la licence en formation initiale, mais aussi en formation continue, en l'associant en aval à un travail de profilage *ad hoc* des enseignants, attribuant à chaque enseignant un niveau de maîtrise de la compétence selon sa dotation (ou non)

¹²⁹ Gerbé, Olivier, Jacques Raynauld, et Nicole Téta Nokam. « Référentiels de compétences : de la conception à la mise en œuvre - Actes de colloque du Congrès International de pédagogie universitaire AIPU ». Trois-Rivières - Québec : Université du Québec à Trois-Rivières, 2012, 181-189.

¹³⁰ Du Roy, Olivier, Jean Lemay, et Christophe Paulino. *La gestion par les compétences. Expériences d'entreprises et enseignements*. Lyon : Éditions de l'Anact, 2003, 39.

d'une formation initiale, ses formations continues, son ancienneté¹³¹ et ses besoins déclarés et/ou observés. Le travail d'association à des indicateurs de maîtrise observables pour chaque palier n'a pas été – encore – réalisé.

Des modèles théoriques de profilage existent déjà¹³², essentiellement dans les professions de la santé qui prescrivent cinq niveaux de maîtrise des compétences professionnelles. Voici un exemple québécois de profilage critérié avec des indicateurs des paliers de maîtrise :

Tableau 6 - Le programme de formation de l'école québécoise

Domaine de la science et technologie

Grille d'évaluation de la compétence 1 — composante : Je cerne le problème¹³³

Maîtrise marquée	Formule des besoins et non pas des solutions. La liste des contraintes est très complète.
Maîtrise assurée	Formule des besoins et non pas des solutions. La liste des contraintes cerne l'essentiel.
Maîtrise acceptable	Formule des besoins qui s'apparentent parfois à des solutions. La liste des contraintes cerne l'essentiel.
Maîtrise peu développée	Formule essentiellement des solutions plutôt que des besoins OU la liste des contraintes néglige des éléments importants du cahier des charges.
Maîtrise insuffisante	Propose des besoins ou des contraintes sans lien avec le DGI 2012.

Pour revenir au contexte tunisien, les compétences professionnelles ont été déclinées en thématiques de formation et en modules de formation « prioritaires » qui développent un certain nombre de compétences pour chaque module, et ce, pour les quatre principaux acteurs de l'école primaire en Tunisie, à savoir, les enseignants, les directeurs des écoles, les assistants pédagogiques et les inspecteurs pédagogiques. La présence des inspecteurs est ici « l'écho du terrain » en tant qu'analyseurs de besoins.

¹³¹ Cf. paragraphe 1.6 et 1.7

¹³² Benner et Ovion, *De novice à expert*.

¹³³ Savard, Claude. « Enseigner à l'université Laval : Un référentiel de compétences en pédagogie universitaire ». Trois-Rivières, Canada, 2012. Compétence 1. L'auteur propose une grille d'évaluation pour chacune des composantes de la compétence.

Précisons que parmi ces modules, il y a ceux qui ont trait indirectement à la problématisation et à la discipline géographique mais aucun n'aborde la problématique de cette recherche directement.

À cette approche descendante « top-down » est associée une démarche de « bottom-up » qui est à l'écoute des besoins observés ou déclarés du terrain via des entretiens, des observations de classes et/ou des questionnaires.

Déjà l'implication de 25 parmi les encadrants pédagogiques des enseignants dans la définition des thématiques et parcours de formation constitue un premier pas sur cette voie.

L'objectif ultime étant de croiser les deux approches afin de programmer une offre de formation aussi participative et en même temps aussi adaptée aux différents contextes que possible. Un autre objectif étant de prioriser les modules de formation qui urgent, sachant qu'il serait impossible de préparer tous les contenus de formation d'emblée.

Cette narration diachronique de l'état des lieux de la formation des enseignants en Tunisie, initiale comme continue, révèle les points saillants suivants :

- L'extrême hétérogénéité du public cible de la recherche du fait de ses motivations, ses rapports à la profession, sa dotation (ou non) d'une formation initiale professionnalisante, ses formations continues, ses postures professionnelles, essentiellement réflexives, ses anciennetés, ses positions sur l'échelle des maîtrises de compétences professionnelles, etc. ;
- Les contraintes qu'implique cette hétérogénéité qui constitue à la fois une richesse et un défi de prouesses en ingénierie de formation à mettre en œuvre pour le bon déroulement du volet empirique de la recherche, d'où le rôle clé à jouer par l'institution chargée de la formation ;
- La diversité des paradigmes formatifs auxquels ces enseignants ont été confrontés, dominés souvent par les modèles applicationnistes et technicistes, au détriment des approches constructivistes et participatives, ce qui implique un cran de plus pour le choix des personnes ressources et le contournement des représentations et habitudes formatives ;
- L'apport qualitatif de l'expertise Altet-Boukhari dans le discernement des attentes, des déceptions et des orientations des enseignants bénéficiaires de la

formation continue dans le contexte tunisien, et les leçons à tirer pour la présente recherche, essentiellement une nécessaire évolution des paradigmes.

- Les options méthodologiques et d'ingénierie à préconiser pour optimiser une formation continue qui se fait dans le temps scolaire et sans suivi systématique d'impact sur le terrain.

Nous avons pu, ainsi, broser le tableau local des formations qui sont supposées être à l'origine des pratiques professionnelles en géographie, mais aussi dans les autres disciplines.

2.9. Petit musée des manuels scolaires de géographie : les traces d'un contexte tunisien d'époque vivant et évoluant

Dans le cadre de la conceptualisation du « paysage problématisé », feront l'objet d'analyse dans la partie empirique de cette recherche, des manuels et des supports didactiques en usage pendant les quatre ères éducatives emblématiques en Tunisie : de la fin du protectorat français aux alentours de 1956 jusqu'à la réforme de 1958, pendant les trois décennies des années 1960, 1970 et 1980, pendant la réforme de 1992, puis celle de 2002 dont les textes sont en vigueur jusqu'aujourd'hui.

Les deux tendances diachroniques générales en Tunisie en matière de manuels scolaires, en géographie comme pour les autres disciplines, est d'aller de la privatisation de l'édition au monopole de l'État pour la première, et de la pluralité des manuels pour une seule discipline et un seul niveau, au manuel unique, pour la seconde. Les arguments avancés pour cette monopolisation et unicité sont la vérification rigoureuse de la conformité aux programmes et son modèle économique d'accessibilité aux plus défavorisés. Si le deuxième argument est observable sur les prix accessibles des manuels pour un ménage de faible revenu¹³⁴, le premier reste à démontrer, d'autant plus que nous avons pu conclure dans un travail antérieur que le manuel n'a pas pu traduire les bonnes intentions originelles des programmes officiels¹³⁵. Loin de lancer le débat ici à propos des avantages et inconvénients du manuel unique, nous nous contenterons d'exposer son évolution

¹³⁴ En Tunisie, ce sont les familles qui se chargent de l'achat des manuels et autres fournitures scolaires, sauf pour les ménages nécessiteux qui bénéficient parfois d'aides « officieux » en nature ou en liquide, souvent de la part des acteurs de la société civile.

¹³⁵ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

diachronique dans le contexte tunisien, et ce, afin de pouvoir déceler (ou non), dans une étape postérieure les traces d'une approche paysagère, voire d'un « paysage problématisé ». Les quatre ères scolaires évoquées ci-dessus restent un support diachronique valide pour l'étude de cette évolution, sachant que le choix de ces périodes charnières :

- est représentatif quant à l'évolution des approches et paradigmes dans la géographie scolaire tunisienne ;
- est en étroite relation avec l'évolution de la configuration socio-scolaire dans chaque période, ce qui influence directement les choix et les usages par rapport aux manuels scolaires.

2.9.1. La période du « libre marché » de l'édition scolaire en Tunisie : pluralité et privatisation de l'édition

A la veille de l'indépendance de la Tunisie¹³⁶, la situation des établissements scolaires primaires était, pour le moins dire, complexe. La typologie des écoles était hétéroclite et le critère « public/privé » ne suffisait pas, à lui seul, à démêler cette complexité. Pour ce faire, nous adoptons la typologie de Mokhtar Ayachi, historien du système scolaire tunisien. Il soutient qu'à la veille de l'indépendance, l'enseignement tunisien est caractérisé par sa bifurcation et sa dispersion entre quatre modalités d'organisation scolaire : écoles françaises, écoles franco-arabes, écoles indigènes modernes et écoles indigènes traditionnelles dites écoles coraniques ou Kouttabs¹³⁷. D'autres écoles religieuses ou laïques, souvent privées, complètent ce paysage scolaire, telles que les écoles israélites pour les Tunisiens de confession juive, italiennes pour les résidents italiens ou maltaises pour les Maltais. Dans ce contexte bien atomisé, il va sans dire, que chaque type d'école avait ses propres manuels, si manuel est :

- Les écoles françaises usaient des manuels français d'éditeurs bien français de l'époque. Nous disposons de quelques manuels de géographie (au nombre de 12) de la fin des années 1930 et jusqu'au début des années 1960. Dans quelques-uns de ces manuels, figurent carrément des « leçons » en rapport avec

¹³⁶ 1^{er} juin 1955 pour l'indépendance dite « intérieure » et 20 mars 1956 pour l'indépendance dite « complète ». L'usage des manuels français dans les écoles publiques tunisiennes a commencé à décliner aux alentours de cette date, avec la réforme de Messaâdi en 1958.

¹³⁷ Ayachi, Mokhtar. *L'école tunisienne moderne. Réalité et perspectives (1958-2008)*. Tunis : Presses Universitaires de la Manouba, 2013.

l'Empire colonial français de l'époque, y compris pour la Tunisie. Le mystère règne autour de la vocation et de l'usage de ces manuels comportant ce genre de séquences ; sont-ils destinés exclusivement aux colonies françaises¹³⁸ de l'époque, ou bien sont-ils également d'usage dans la Métropole ?

- Les écoles coraniques traditionnelles ne dispensaient pas d'enseignement de géographie, selon notre référence. Ces Kouutabs, établissements privés régis chacun par un Mouaddeb, dispensaient un enseignement obligatoire du Coran, de concepts religieux, de lecture et d'orthographe et d'un enseignement facultatif de calcul, d'histoire, d'étude de la langue arabe et d'éducation à l'écriture¹³⁹. Même lors des réformes du régime de ces écoles religieuses à l'aube de l'indépendance, les Moueddebs sont désormais signataires d'un contrat qui « contient sept articles dont le premier et le second concernent [son] engagement à assurer dans son institution à côté du Coran et la morale, hygiène, lecture, écriture, calcul, langage, dessin, récitation, chant »¹⁴⁰, sans mention, aucune, de la géographie. Déjà, les manuels sont si rares voire inexistants dans la plupart de ces institutions religieuses. Nous ne pouvons donc parler de manuels de géographie pour cette catégorie d'écoles qui n'enseignent pas cette discipline.
- Les écoles franco-arabes et les écoles coraniques modernes, dont les derniers ont vu leur étatisation lors de la rentrée 1957 – 1958, et dont leurs programmes sont devenus les mêmes que pour les premières¹⁴¹. Elles sont définies par le décret de leur réforme comme des « écoles primaires libres » (avant leur étatisation) de garçons ou de filles, fondées par l'initiative privée, laïques et soumises au contrôle des inspecteurs de l'enseignement public. Ce même décret stipule que « ces établissements tunisiens dispensent l'enseignement du Coran, de la culture musulmane, de la langue arabe, de la langue française, du calcul, de l'histoire, *de la géographie*, et d'une façon générale, des matières faisant partie du programme des écoles primaires publiques élémentaires et des cours complémentaires.¹⁴² ». Nous disposons d'un manuel de géographie en langue

¹³⁸ Officiellement sur les documents signés entre le Bey de Tunis et le représentant français en 1881, la Tunisie avait le statut juridique de « Protectorat » français, jusqu'à 1956, et ce, à la différence à l'Algérie qui était considérée une extension au Métropole.

¹³⁹ Ayachi, Mokhtar. *Écoles et société en Tunisie, 1930-1958*. 11. Centre de CERES, 2003, 288.

¹⁴⁰ *Ibid.*, 293.

¹⁴¹ *Ibid.*, 296.

¹⁴² Ayachi, *Ecoles et société en Tunisie, 1930-1958*, 299.

arabe de 1955, représentatif de cette époque. Il s'agit d'une édition privée accompagnée de nombreux petites affiches paysagères.

2.9.2. La période du monopole de l'État de l'édition scolaire en Tunisie : l'ère du manuel unique

Les deux décennies 1960 – 1970 ont marqué une période transitoire dans l'édition scolaire en Tunisie. Elles ont été caractérisées par le début de concrétisation de la mainmise de l'État dans ce domaine. Jusqu'à dans les années 1975 – 1976, la pluralité des manuels pour un même niveau et une même discipline était assez tolérée. Pour la rentrée 1969 – 1970, à titre d'exemple, quatre manuels de lecture en langue arabe pour la première année de l'enseignement primaire circulaient dans les établissements scolaires publics. C'est au gré des inspecteurs de décider, pour leurs circonscriptions respectives, quel(s) manuel(s) choisir, d'autant que ces mêmes inspecteurs en sont souvent les auteurs ou les co-auteurs.

D'abord, les éditeurs publics ont commencé par combler le manque dans quelques manuels touchant à l'identité nationale et à la construction du jeune Etat-Nation, tels que les manuels de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. Les éditeurs publics qui ont pris la relève de l'initiative privée en matière d'édition scolaire sont : Les éditions du Cabinet Éducatif¹⁴³ d'abord, la Société Tunisienne de Distribution (STD) ensuite et le Centre National Pédagogique de 1972, de sa date de création, et jusqu'à nos jours, enfin. Cette période est représentée :

- par un manuel de géographie de la 5^e année, le même, édité pendant les années 1960 par le Cabinet Éducatif, et pendant les années 1970 par la STD ;
- par des planches géographiques d'un éditeur privé de la même époque ;
- par les programmes officiels de géographie de l'époque ;
- par quelques numéros du Bulletin pédagogique des années 1960, périodique édité lui aussi par le Cabinet éducatif, et comportant les approches et méthodes de l'enseignement de l'époque, y compris pour la géographie, ainsi que des articles et des fiches pratiques qui ont trait à l'enseignement de la géographie.

Les années 1980, 1990, 2000 et jusqu'à aujourd'hui, sont marquées par l'accentuation et la généralisation de la politique de l'unification des manuels

¹⁴³ Le régime politico-économique en place en Tunisie pendant la décennie 1960 se basait sur l'approche coopérative à penchant socialiste. L'administration avait une vocation centralisée avec un tout puissant Chef de gouvernement et des Secrétaires d'État pour les différents départements. C'est ce qui explique l'absence d'un ministre de l'Éducation, mais d'un secrétaire d'État et d'un cabinet éducatif qui cumule plusieurs attributions.

scolaires. Le Centre National Pédagogique monopolise désormais l'édition scolaire en Tunisie et publie chaque année la liste officielle des manuels autorisés pour leur usage en classe dans les écoles publiques. Pour cette période, nous disposons, avec quelques discontinuités, des programmes officiels de géographie, de plusieurs manuels représentatifs de chaque décennie et de guides méthodologiques à l'intention des enseignants dits « documents-maître », tous du primaire.

Nous disposons ainsi de fonds documentaires représentatifs de l'enseignement de la géographie dans la Tunisie contemporaine d'avant l'avènement de l'indépendance et jusqu'à nos jours. Il est constitué, avec quelques rares discontinuités :

- de programmes officiels tunisiens en géographie, de 1968 à nos jours ;
- de manuels scolaires tunisiens, de 1955 à nos jours ;
- de guides méthodologiques tunisiens, essentiellement de la décennie 1990 ;
- de manuels scolaires français de 1938 à 1970 qui ont servi dans des classes de géographie sur le territoire tunisien ;
- de planches thématiques géographiques tunisiennes bilingue arabe – français de la décennie 1960 ;
- de cinq numéros des années 1960 du « Bulletin pédagogique ».

Ce corpus documentaire est constamment enrichi. Le nombre de supports est toujours susceptible d'augmentation suivant les disponibilités et l'apport des réseaux.

À rappeler que ces supports authentiques constituent le matériel pour une analyse diachronique et conceptuelle afin de réaliser une première esquisse du concept de « paysage problématisé », ce qui nous renvoie, déjà, aux contextes épistémologiques locaux, mais aussi internationaux.

2.10. Le contexte épistémologique et l'état de l'art des études à propos de la problématisation en classe de géographie et/ou en formation problématisée d'enseignants en Tunisie et ailleurs

En didactique de la géographie, en Tunisie, les recherches autour de la problématisation sont rares. À l'ISEFC, seule institution habilitée localement à organiser des études en didactique des disciplines en tant qu'objet de recherche,

des travaux quant à la problématisation, mémoires de mastères et thèses, concernent plutôt les disciplines dites de « sciences exactes », notamment en Sciences de la Vie et de la Terre et en sciences physiques. La seule exception en discipline géographique dans un contexte tunisien, reste le mémoire de mastère évoquée plus haut. Sinon l'on s'inspirera toujours de la démarche de la thèse de Najahi¹⁴⁴ à propos de la problématisation en Sciences de la Vie et de la Terre. Cette thèse a été déjà présentée et analysée dans le cadre du mémoire de mastère et le sera de nouveau ici.

Sous d'autres cieux, des études apparentées à celle qui est envisagée, en étroites relations avec le paysage, la problématisation, la formation des enseignants et la géographie scolaire sont menées outre Méditerranée voire outre Atlantique.

Nous avons retenu essentiellement dix thèses, des retours d'expériences de formation problématisée d'enseignants, les travaux de Hayde Janzi de l'école suisse qui a directement travaillé sur la problématisation en classe de géographie, y compris en relation avec le paysage, à notre connaissance, la seule recherche de type recherche-action qui a traité de la problématisation sous le filtre paysager dans un contexte d'enseignement et de formation initiale. Nous reprenons, enfin, une recherche canadienne déjà présentée en mémoire de mastère, en raison de sa pertinence méthodologique. Un tableau de synthèse croisera ces différentes lectures avec les principaux concepts en jeu dans la présente thèse pour en dégager les pertinences, les corrélations et les leçons à tirer.

2.10.1. Les travaux de recherche en thèses

Depuis la soutenance du chercheur de son mastère en février 2019, rien de nouveau n'est publié sur la question de problématisation. D'autres travaux portant sur les champs théoriques de la didactique professionnelle et l'épistémologie du paysage en géographie ont été ajoutés pour brosser toutes les articulations entre les différents champs théoriques. Les onze thèses choisies sont ainsi classées par ordre chronologique :

¹⁴⁴ Najahi Trabelsi, Nada. « Problématisation, modélisation et construction de savoirs en sciences de la vie par des élèves et des étudiants tunisiens : étude dans quelques problèmes biologiques des sciences fonctionnalistes et des sciences évolutionnistes ». Thèse de doctorat sous la direction de Orange Christian et Sakly Mohsen, Université de Nantes, Université de Tunis, 2011, 352p.

Davodeau, Hervé. « La sensibilité paysagère à l'épreuve de la gestion territoriale. Paysages et politiques publiques de l'aménagement en Pays de la Loire ». *Norois. Environnement, aménagement, société*, n° 195 (1 juin 2005): 110-12. <https://doi.org/10.4000/norois.585>.

Cette recherche part du constat de l'incompatibilité dans les échelles entre la sensibilité de l'observateur du paysage et la politique territoriale de son aménagement pour poser la question « Comment les politiques publiques concilient-elles l'appréhension sensible des paysages avec les échelles territoriales de leur mise en œuvre ? »

L'autre constat saillant dans cette recherche c'est que « les mécanismes économiques contemporains induisent une " banalisation paysagère " qui motive, en retour, l'émergence de ces politiques ». Aux diverses échelles des territoires (la région étudiée est celle des Pays de la Loire), l'invocation du paysage prend différents sens. Mais ces nouvelles échelles du " paysage d'aménagement " posent des problèmes aux gestionnaires. Du paysage au territoire, il y a bien plus qu'un changement d'échelles ; c'est l'objet qui change de nature. Ce contraste territorial / paysager, étudié en pays de Loire, « implique des tensions entre les acteurs, chacun défendant son point de vue sur des paysages toujours appropriés et souvent instrumentalisés ».

Sur le plan méthodologique, cette étude a combiné des démarches iconographiques de l'analyse paysagère pour les confronter aux trois arguments politico-économiques de la « territorialisation » du paysage, à savoir :

- Protéger les paysages pour valoriser l'identité territoriale ;
- Préserver les paysages pour protéger l'environnement ;
- Valoriser les paysages pour produire des espaces récréatifs.

L'originalité de cette recherche et son intérêt pour la recherche en cours, réside dans la validation de l'hypothèse selon laquelle « les difficultés auxquelles doivent faire face les gestionnaires du paysage peuvent être, sur bien des points, expliquées par cette opposition », tout en bannissant cependant son caractère trop mécaniste adopté en début de thèse, accentuant ainsi le caractère socio-spatial du paysage.

Partoune, Christine. « Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ». Thèse de doctorat sous la direction de Bernadette Mérenne – Schoumaker, Université de Liège, 2004.

Cette recherche de type « recherche-action » a lancé le défi d'appriivoiser le développement d'un mode de pensée globale et complexe chez les élèves en soutenant l'existence « de relations réciproques entre l'apprentissage de l'espace sur les plans moteur, perceptif et conceptuel, et le développement d'un mode privilégié de pensée », car le corps, dans sa relation au monde spatial réel ou virtuel, « serait un lieu d'ancrage pour l'activité mentale ». La possibilité d'animer une image dans une page web en rendant cliquables des zones de l'image a donné naissance au concept hyperimage, d'où la réalisation d'un hyperpaysage dans un dispositif d'apprentissage. Dans cette thèse un modèle pédagogique est proposé, du primaire à l'enseignement supérieur, comme outil pour l'éducation au paysage.

L'originalité de cette recherche appliquée réside en son approche méthodologique participative pour la création de ses dispositifs : « Conception et réalisation d'un hyperpaysage didactique, conception et test de démarches d'apprentissage via la construction d'hyperpaysages », puis, comme pour chaque recherche appliquée du domaine éducatif, la proposition d'une démarche pratique qui consiste ici en un modèle pédagogique global pour une approche complexe du paysage fondée sur les hyperpaysages. Dans cette étude se situant à l'interface des sciences cognitives, de la modélisation 3D et de l'approche paysagère, l'auteur conclut qu'elle a pu « dégager les compétences spécifiques à acquérir pour concevoir collectivement et réaliser techniquement un hyperpaysage possédant des attributs [qu'elle] estime témoigner d'une approche complexe du paysage ». La gestion de sa complexité méthodologique reste un exemple inspirant pour la recherche en cours.

Caille-Cattin, Catherine. « Le paysage, de l'information à l'élaboration d'une culture paysagère : vers des médiations paysagères au service des acteurs de l'aménagement du territoire ». Thèse de doctorat sous la direction de Serge Ormaux, Université de Franche-Comté, 2005.

<https://theses.fr/2005BESA1038>.

Cette thèse reprend le dilemme déjà évoqué par Davodeau en 2003, entre le paysage en tant que vécu psychologique et les contraintes politico-économiques de l'aménagement du territoire, sous l'angle social des représentations des différents acteurs paysagers cette fois.

« La multiplicité des représentations ne facilite pas le dialogue qui devrait s'instaurer entre eux lorsqu'ils établissent ensemble ces projets ; cependant l'élaboration de consensus est nécessaire pour garantir une réalisation négociée et partagée », affirme-t-elle. Pour faciliter ce consensus « les atlas de paysages ont été conçus dès 1994 comme outils possibles de connaissance paysagère ». La recherche confronte alors « l'étude des représentations de paysage offertes dans les atlas, puis celle des représentations paysagères des acteurs territoriaux, permettra de comprendre comment s'élabore cette culture paysagère, à partir de quelles informations et de quelles pratiques ». L'hypothèse est que le décorticage de ces deux types de supports de représentations et de leurs croisements permettra des médiations qui faciliteraient l'accès à toute réalisation de projet paysager, via la connaissance des paysages.

Aux termes de son investigation, la chercheuse conclut qu'« une présentation des possibilités de ces outils [les atlas] constitue une médiation nécessaire pour garantir leur utilisation ». La recherche en cours valorisera l'importance du support iconographique, cartographique, photographique ou autre dans le processus de médiation entre le paysage et ses acteurs, soulignant ainsi encore une fois l'importance didactique de la sensorialité visuelle pour l'appropriation du paysage, dans la mesure où la didactique est en grande partie un processus de médiation.

Sacilotto-Vasylenko, Marina. « Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France/Ukraine ». Thèse de doctorat sous la direction de Marie-Françoise Fave-Bonnet, Université de Nanterre - Paris X, 2007.

<https://theses.hal.science/tel-00260488>.

Cette recherche se caractérise par deux apports, le premier est conceptuel, le second est empirique.

Pour donner suite à l'analyse qu'elle a réalisé sur la littérature, cette chercheuse déduit dans la première partie de sa thèse qu'une formation continue doit incorporer les dimensions suivantes :

- L'identification de sa conception selon l'un des paradigmes « académique », « technicien », « personnaliste », « artisanal », « recherche et développement », « éducation/formation tout au long de la vie », ou une combinaison de ces paradigmes ;
- L'identification de son orientation organisationnelle, selon que l'accent est mis sur un processus de développement professionnel et personnel continue des enseignants, ou sur les réponses ponctuelles aux contraintes, exigences et changements des politiques éducatives ;
- L'identification de sa capacité à incorporer les résultats des recherches scientifiques, et à intégrer les évolutions et les innovations éducatives ;
- L'identification de sa capacité à faire le profilage des enseignants en prenant en compte la diversité quant à leurs expériences personnelles et professionnelles, leurs besoins, leurs motivations et leurs environnements professionnels ;
- L'identification de sa capacité à intégrer les TIC, essentiellement pour répondre aux enjeux de l'apprentissage en autonomie des enseignants.

C'est ensuite que la chercheuse a adopté une approche comparée de deux systèmes de formation continue sur la base d'une étude historique et d'une analyse institutionnelle contextualisée. En croisant les données théoriques avec les données comparatives empiriques la chercheuse a conclu à un modèle comportant les éléments d'ancrage suivants, pour une formation continue des enseignants : «

- intégrée au parcours de développement personnel et professionnel des enseignants ;
- garante de la cohérence, de la différenciation, de la progression et de la continuité des apprentissages ;
- ouverte à la collaboration et aux autres dispositifs de développement professionnel (autoformation, formation à distance, etc.) pour répondre aux besoins individuels et aux contextes éducatifs locaux ou régionaux.

- régulatrice permettant d'accompagner et d'évaluer les progressions professionnelles des enseignants. »¹⁴⁵

L'apport pour notre recherche en cours c'est de permettre la conception d'une matrice de lecture de certains aspects macro de la formation continue des enseignants, mais aussi, et surtout, d'adopter puis d'adapter la taxonomie de paradigmes de formation que la chercheuse a conçu, pour une formation continue efficiente et contextualisée des enseignants du primaire. L'analogie est frappante entre les niveaux de cette taxonomie et l'évolution des paradigmes de la formation continue en Tunisie.

Philippot, Thierry. « La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. » Thèse de doctorat sous la direction de Gilles Baillat, Université de Reims - Champagne Ardenne, 2008.

<https://theses.hal.science/tel-00444595>.

Dans le contexte de polyvalence de la profession enseignante au primaire, cette recherche vise la caractérisation et la compréhension de cette professionnalité de point de vue de la formation, où le métier d'enseignant est objet à de fortes tensions. « Elle prend comme objet d'étude les pratiques d'enseignement d'enseignants ordinaires lorsqu'ils enseignent de la géographie ». L'activité didactique des enseignants est ainsi analysée « en identifiant les opportunités qu'ils offrent (ou n'offrent pas) aux élèves de construire un rapport second au monde ». La méthodologie à visée réflexive repose sur

- les observations de situations de classe avec des enseignants;
- les entretiens post-séance portant sur ces situations avec ces enseignants.

Le chercheur conclut que les pratiques d'enseignement apparaissent souvent transversales « en amont des apprentissages disciplinaires », « plus centrées sur l'enfant que sur l'institution de l'élève, peu favorables à la construction d'un rapport second au monde », d'où une importance particulière à accorder à

¹⁴⁵ Sacilotto-Vasylenko, Marina. « Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France/Ukraine ». Thèse de doctorat sous la direction de Marie-Françoise Fave-Bonnet, Université de Nanterre - Paris X, 2007.

l'approche disciplinaire géographique lors de la phase de l'ingénierie de formation dans la présente recherche.

Hertig, Philippe. « Didactique de géographie et formation initiale des enseignants spécialistes ». Thèse sur dossier réalisée sous la direction de Antonio Da Cunha, Université de Lausanne, Faculté des géosciences et de l'environnement, Institut de géographie, 2009.

Le chercheur présente son travail en tant qu'« approche didactique qui permet de donner sens à la géographie scolaire », en présentant un dispositif de formation initiale des enseignants de géographie « dont l'ambition est de les préparer à penser et à mettre en œuvre un enseignement de géographie qui contribue à donner aux élèves une compréhension des rapports des sociétés avec et à travers l'espace ».

Plutôt ambitieux comme projet, sauf que le chercheur après ses investigations déclare en conclusion que « la surabondance de savoirs factuels et notionnels, fréquemment décontextualisés et parfois mêlés à des énoncés de sens commun, est un constat récurrent, comme s'il suffisait d'accumuler des informations pour construire une connaissance ». Ce qui nous renvoie, en ce qui nous concerne, à l'épineuse question de savoir si la géographie scolaire est en quelque sorte à l'origine de son [anti] « notoriété » sociale, comme il nous renvoie, encore une fois de plus, à des énigmes disciplinaires et d'ingénierie lors de la mise en œuvre de la formation en aval et de son ingénierie en amont.

Geisler, Elise. « Élaboration d'une méthode de qualification du paysage sonore. Le cas des quartiers durables allemands Kronsberg et Vauban ». Thèse de doctorat Sous la direction de Pierre Donadieu, Paris, AgroParisTech, 2011.

<https://www.theses.fr/2011AGPT0076>.

L'originalité de cette recherche réside dans son approche fondée sur le vécu sonore quotidien des habitants. « Cette démarche nécessite la mobilisation d'outils appropriés pour décrire, interpréter et expliquer le paysage sonore dans sa globalité et à une échelle locale, celle du quartier ». Une méthode de caractérisation du paysage sonore a été établie à partir :

- du croisement des discours d'acteurs des projets et de l'étude de documents (le paysage raisonné) ;
- d'un diagnostic urbanistique et paysager, effectué à partir de l'étude de documents, de relevés, de photographies et d'enregistrements audio (le paysage sonnant);
- d'entrevues auprès des habitants en utilisant comme supports des parcours commentés, de cartes mentales et de journaux sonores (le paysage auditif).

« L'ensemble a permis de qualifier les paysages sonores des quartiers durables allemands Kronsberg (Hanovre) et Vauban (Fribourg) à partir d'éléments comme les marqueurs sonores, les indicateurs de qualité sonore et une typologie sensible des lieux », outils très recherchés au regard du potentiel didactique du paysage sonore dans la présente recherche, comme on le verra.

Najahi Trabelsi, Nada. « Problématisation, modélisation et construction de savoirs en sciences de la vie par des élèves et des étudiants tunisiens : étude dans quelques problèmes biologiques des sciences fonctionnalistes et des sciences évolutionnistes ». Thèse de doctorat sous la direction de Orange Christian et Sakly Mohsen, Université de Nantes, Université de Tunis, 2011.

Cette thèse se situe en continuité d'un travail de Diplôme d'Études Approfondies (DEA) en Didactiques des Sciences de la Vie et de la terre, réalisé en 2004 par la même chercheuse dans laquelle elle a « cherché à préciser et à comprendre les conceptions des élèves de 9^e année de base et leur possible évolution vers un savoir scientifique. [...] Les questions de recherche qui ont motivé cette première étude étaient de savoir quelles conceptions avaient les élèves de 9^e année de base concernant la notion de fécondation humaine ? Le débat en classe permettait-il la construction de problèmes par ces élèves concernant la notion ? Dans ce cas quels types d'explications portant sur le thème de la fécondation sont utilisés ? Et quels en sont les arguments ? ».

Pour cette chercheuse, « la construction de problème sur ce thème a permis de pointer une difficulté liée à la figuration des espaces de contraintes. » Pour y parvenir, elle a placé ses questionnements sur l'explication en Sciences de la Vie dans le cadre de la modélisation et de la problématisation.

Par la qualification même de la chercheuse, cette recherche est « de signification » (selon la typologie d'Astolfi). Le débat qui a été instauré entre les élèves n'avait pas pour objectif de tester son efficacité didactique mais plutôt d'approcher sa cohérence interne en tant que débat scientifique dans la classe et à comprendre ce qui s'y joue du point de vue de la construction de problème par les élèves.

« En progressant dans nos analyses nous espérons :

- Mieux comprendre le fonctionnement du passage entre l'opinion (sens commun) et la « conception » questionnée mise à l'épreuve empirique et sociale (savoir scientifique).
- Repérer les obstacles à une problématisation dynamique et évolutive.
- Identifier les conditions d'engagement des élèves, dans une problématisation à la fois fonctionnaliste et historique et ce avant et après apprentissage.
- Examiner les différents registres de modélisations mobilisés par les élèves et les différentes mises en relations entre les registres mobilisés. Nous faisons l'hypothèse que le niveau scolaire des élèves (autrement dit les savoirs scolaires acquis) aurait une influence sur le type de problématisation produit et plus spécifiquement au niveau du registre empirique. Il s'agit pour nous d'identifier les conditions de possibilité de la construction d'une phénoménologie savante par les élèves. »

Bien que nous ayons établi le choix d'occulter délibérément quelques aspects méthodologiques à cause de leur inadaptation disciplinaire, ce travail nous a permis de constater comment la chercheuse a pu cerner quelques obstacles à la construction de problèmes par les élèves et les étudiants en fécondation humaine.

Outre son encadrement par une référence en matière de problématisation dans le domaine des sciences, les leçons à tirer de cette recherche locale sur la problématisation en enseignement apprentissage de la biologie, se situent sur deux registres :

- *L'un méthodologique*, celui du positionnement de notre propre recherche par rapport à certaines typologies. La typologie d'Astolfi (1993) évoquée par la chercheuse, et son choix de qualifier sa recherche d'« herméneutique » par rapport à cette typologie, seront-ils appropriés également pour situer

méthodologiquement le travail envisagé, ou faut-il en plus recourir à d'autres modèles pour cerner la complexité empirique de notre travail en cours ? C'est dans le volet méthodologique que nous aborderons cette question, à laquelle nous avançons déjà une ébauche de réponse : la typologie d'Astolfi ayant acquis l'âge de la maturité aujourd'hui, d'autres formes de recherches ont émergé entre-temps, ne citons que l'exemple de la recherche-formation-action¹⁴⁶, qui paraît en corrélation avec la recherche en cours.

- *L'autre Epistémo-didactique* : Celui de l'accent mis sur le débat contradictoire à explorer, voire à provoquer, dans le travail de problématisation. La contradiction, exprimée plus haut en termes de « déséquilibre » lorsque nous avons présenté la modélisation théorique de l'articulation : Compétence / Action / Problématisation, est, semble-t-il, une exigence dans toute démarche de problématisation, en enseignement-apprentissage comme en formation et analyse des pratiques. C'est dans le cadre de l'analyse du champ théorique « Problématisation », que cette question sera également abordée.

Briand, Médéric. « La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école élémentaire ». Thèse de doctorat sous la direction de Jean-François Thémines, Université de Caen, 2014.

<https://www.theses.fr/2014CAEN1027>.

Cette étude a porté sur les pratiques de sorties scolaires en géographie « existantes, mais peu connues ». Les questions de recherche ont porté sur l'importance (ou non) de production d'apprentissage dans le rapport entre la situation de sortie géographique dite de terrain et le sensible, pour se resserrer ensuite sur « les tensions entre l'appel au sensible dans la géographie scolaire et le fonctionnement disciplinaire ».

Sur le plan méthodologique, le chercheur a observé et rencontré des enseignants et leurs élèves dans des situations de sortie. Il a ensuite testé auprès de ces enseignants un protocole visant un apprentissage géographique par le

¹⁴⁶ Lardon, Sylvie, Christophe Albaladejo, Sophie Allain, Patrice Cayre, Pierre Gasselín, Laurent Lelli, Pascale Moity-Maizi, Martine Napoleone, et Jean-Pierre Theau. « Dispositifs de recherche-formation-action pour et sur le développement agricole et territorial ». *Partenariats pour le développement territorial*, 2015, 47-57.

sensible. Il a croisé le tout avec « une approche épistémologique du terrain et du sensible avec différents regards portés sur les sorties scolaires en géographie par l'institution et par une chercheuse spécialiste ».

L'étude a montré l'équivoque de la géographie scolaire du primaire à la fois riche en « bonnes » pratiques qui n'incluent que rarement les sorties. En empruntant les traditions de la recherche-action, les résultats de la recherche ont permis de mettre des repères pour des pratiques innovantes en géographie scolaire, essentiellement celles en relation avec les sorties.

Les leçons à tirer pour la présente étude, rejoignent l'approche de Partoune, mais dans une expérience corporelle plus réelle et plus immersive. C'est que le chercheur conclut qu'« en sortie, la géographie, c'est d'abord et avant tout un rapport spatial au monde et un espace qu'on parcourt avec son corps, qu'on ressent avec sa peau, avec ses sens ». Ici, nous retrouvons pour la nième fois le potentiel didactique de la multi-sensorialité dans toute approche spatiale, y compris paysagère.

Gaujal, Sophie. « Une géographie à l'école par la pratique artistique. » Thèse de doctorat sous la direction de Christian Grataloupet et Anne-Sophie Molinié, Sorbonne Paris Cité, 2016.

<https://www.theses.fr/2016USPCC255>.

La chercheuse qualifie son travail, original par son titre même, comme étant « Une recherche-crédation pour géographier le sensible en classe par la photographie, la carte sensible et la performance ».

En effet, elle part du constat de segmentation des savoirs scolaires, pour lancer l'hypothèse selon laquelle la pratique pédagogique favorise la circulation des savoirs interdisciplinaires en faveur d'un apprentissage plus décloisonné de la géographie, et ce afin de « montrer les enjeux d'une circulation entre géographie spontanée et géographie raisonnée », dit-elle. Sur le plan méthodologique, elle conçoit et expérimente trois outils en usant de sa posture d'« d'enseignante-formatrice-chercheuse » : deux concours, une de photo et l'autre de carte postale sensible, et une performance. Au terme de sa recherche-crédation, la chercheuse conclut que dans le cadre du

cours de géographie, la pratique artistique « favoriserait un va-et-vient entre l'expérience des lieux, celle de chaque élève ou celle de la classe en sortie, et les connaissances acquises en classe, permettant d'articuler deux savoirs disjoints dans les pratiques de classe ordinaire, la géographie spontanée et la géographie raisonnée », confirmant ainsi son hypothèse de départ avec quelques nuances pour l'outil « performance ».

Encore une nouvelle occasion pour notre recherche de confirmer la voie immersive dans l'expérience spatiale sensorielle globale, en formation comme en enseignement.

Baudinault, Alexandra. « Géo-graphies en mouvements : pour une Ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire ». Thèse de doctorat sous la direction de Lefort Isabelle, Université Lyon 2, 2017.

<https://www.theses.fr/2017LYSE2135>.

En segmentant en deux mots distincts le préfixe et son suffixe identifiant ainsi « l'élémentaire contemporain de la géographie », la chercheuse propose une ethnographie des savoirs géographiques à l'école, elle « a voulu construire une méthode de recherche qui s'écarte des travaux habituellement menés dans le champ de la didactique disciplinaire pour envisager une analyse différente sur les savoirs transmis et par conséquent aussi sur ce que ces derniers représentent pour la communauté des géographes ».

Pour elle, les savoirs géographiques à l'école élémentaire se façonnent, telles de couches géologiques mouvantes, « selon une variation en trois temps :

- *La partie la plus visible* : les pulsations du contemporain, rapides et changeantes, dont les programmes et les inquiétudes qu'ils suscitent ;
- *Le temps de chaque enseignant*, dans sa classe, avec ses élèves, porté par ses propres savoirs géographiques, ses spatialités et ses représentations sur ce qu'est, ce qu'a été et ce que pourrait / devrait être l'enseignement de la géo à l'école ;
- *Le temps « quasi immobile »* d'une solide, lointaine, mais essentielle fondation qui répond aux besoins de chaque être humain de se situer spatialement pour habiter et être-au-monde ».

C'est donc le mystère de cette coexistence en strates communicantes que cette thèse se propose de résoudre en adoptant une démarche ethnographique : « trois livres et trois corpus qui peuvent être lus de manière autonome. Mais c'est l'ensemble du dispositif, conçu comme un laboratoire, qui permet le dénouement de l'intrigue ».

Cette approche didactique métaphorique en « strates dynamiques » de la géographie scolaire, empruntant ses images de la géographie dite « physique », est bien enrichissante sur le plan de l'analyse des pratiques enseignantes ou de formation.

2.10.2. Les travaux de recherche en articles

Parmi les centaines d'articles portant sur la problématisation, l'épistémologie du paysage, la géographie scolaire, l'ingénierie de formation, l'analyse des pratiques, les approches méthodologiques en recherche, nous avons choisi en toute logique de cibler un nombre réduit d'articles intégrateurs de deux ou plusieurs concepts-clé de notre étude avec une plus-value significative, soit sur le plan méthodologique, soit sur le plan conceptuel, soit pour les deux à la fois.

La première étude appartient à l'école suisse de problématisation. Elle n'est pas tout-à-fait récente (2013), mais comporte des analogies et croisements frappants avec le travail en cours, dans la mesure où elle regroupe trois axes de notre travail, à savoir : la géographie scolaire / la didactique de la géographie, la problématisation (en géographie) et le paysage en tant qu'élément déclencheur de problématisation. Dans la même lignée de cette école suisse, en retrouvant souvent les mêmes auteurs du groupe de recherche-action de l'Université de Genève, deux articles que nous évoquerons lors de l'analyse des concepts : le premier, assez récent (2017) porte sur la problématisation en classe de géographie sur le thème des migrations¹⁴⁷, alors que le deuxième analyse les perspectives de la problématisation au regard de la géographie scolaire¹⁴⁸. Un autre classique de la problématisation que nous

¹⁴⁷ Janzi, Hyade. « Problématiser en classe de géographie sur le thème des migrations ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable, n° 22 (2017) : 59-79.

¹⁴⁸ Sgard, Anne, Philippe Jenni, Marco Solari, et Pierre Varcher. « Le problème c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 22 (2017) : 39-57.

retrouverons également lors de l'analyse conceptuelle, il s'agit bien de la délicate question des inducteurs de problématisation¹⁴⁹.

La seconde étude est canadienne, publiée – curieusement – la même année (2013)¹⁵⁰. Elle a été des plus inspirantes lors du travail sur le mémoire de maîtrise en raison de sa lucidité méthodologique quant à la gestion de la complexité de concept « problématisation ». Nous optons pour la reprendre afin de bénéficier encore une fois de son potentiel méthodologique ; d'ailleurs sur cet aspect de méthode, les deux études sont entièrement complémentaires.

Sgard, Anne, et Hyade Thérèse Janzi Bernhardt. « Le « savoir des questions » : comment problématiser avec les élèves ? Un exemple d'élément déclencheur : les éoliennes dans le paysage genevois ». *Penser l'éducation* 33 (2013) : 205-21.

Les auteures reconnaissent que les travaux qui défendent la nécessité de « concevoir une géographie problématisée et ouverte sur les enjeux sociétaux, et d'amener les élèves à construire leur questionnement, à élaborer des hypothèses, à raisonner » sont nombreux, en citant Audigier, Le Roux, Thémines, ou Orange pour la didactique des sciences. Cependant, elles constatent que les travaux qui se penchent sur le « comment » sont rares : « comment faire en sorte que la classe [de géographie] rentre dans cette démarche d'identification des enjeux et de construction du questionnement, dans cette interrogation préalable sur ce qui fait problème avant de rechercher des réponses ? » s'interrogent-elles, pour que la géographie puisse rendre le monde intelligible au regard des élèves en déterminant un problème pertinent dans ses trois dimensions : scientifique, didactique et éthique.

« La problématisation n'est donc pas seulement la porte d'entrée dans un thème, c'est aussi la production d'un cadre de référence permettant de réguler chacune des phases du processus didactique et surtout la construction d'un réel apprentissage chez les élèves », affirment-elles.

¹⁴⁹ Fabre, Michel, et Agnès Musquer. « Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes ». *Spirale-Revue de recherches en éducation* 43, n° 1 (2009) : 45-68.

¹⁵⁰ Lebrun, Johanne. « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? » *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 36, n° 4 (2013) : 299-326.

Dans le contexte genevois, le groupe de recherche-action en didactique de la géographie de l'Université de Genève a choisi de centrer son enjeu sur une géographie problématisée mettant en jeu une Éducation en vue d'un développement durable (EDD), car pour eux « Problématiser relève d'une finalité citoyenne, que d'une opération technique difficile et volontiers remise à plus tard dans la classe ».

Sur le plan méthodologique, le dispositif didactique a focalisé sur l'élément déclencheur (ED) au moment de son amorce en impliquant un enseignant en formation et une formatrice¹⁵¹ afin de confronter une grille d'analyse avec l'expérience de formation. Dans cette visée, « l'enjeu est de ne pas donner le problème mais de le construire avec les élèves, confrontés à une situation de départ intrigante, énigmatique ou paradoxale » disent les auteures. Trois phases chronologiques caractérisent le processus (Legardez) :

- l'installation d'une amorce ou « accrocheur cognitif » avec une consigne de production ;
- la mutualisation en débat qui donne forme à la problématisation et fait émerger les représentations et les questionnement d'autrui ;
- une stabilisation participative collective afin de clarifier et d'explicitier la problématique.

Sans vouloir installer une certaine confusion conceptuelle, ce phasage semble rejoindre le premier cadre théorique de l'étude, à savoir, les trois « versants » de Laplace (encore une métaphore géographique), le versant « flottant » correspondrait à la première phase, le versant « créatif » à la deuxième alors que le versant « structurant » correspondrait à la troisième. En réalité, Laplace est plus nuancé, du moins pour le versant « créatif », qui doit plutôt laisser la place « à des projections nouvelles, à d'autres question, à la relance de questionnement » disent-elles, une étape à part en quelque sorte par rapport à la taxonomie de Legardez.

Les « inducteurs de problématisation » constituent, quant à eux les concepts sujets d'analyse de cette étude. Rappelons que Fabre et Musquer ont rigoureusement distingué les composantes de la problématisation, en

¹⁵¹ C'est une démarche empirique analogue, justement, que nous préconiserons.

distinguant entre les « données » qui correspondent aux faits, perception, idées et informations à partir desquels le problème est construit, et les « conditions » ou inférences qui renvoient aux concepts, paradigmes, règles, modes de raisonnement qui permettent la structuration. Le tout est dans un va et vient articulante, qui, sur proposition des deux auteurs, aboutit à une typologie des inducteurs qui répondront à trois fonctions : cognitive, argumentative et épistémique, grâce auxquelles l'enseignant va aider l'élève à problématiser.

Ainsi outillé, un jeune enseignant en formation tente une amorce en initiant une séquence sur le paysage, une « amorce par la provocation » selon Fabre et Musquer, en usant d'un photomontage d'éoliennes géantes, mais fictives, installées sur la montagne emblématique des Genevois, en suscitant en même temps le débat sur les énergies propres. Les réactions des élèves ne se font pas attendre et l'enseignant a scindé le groupe-classe en OUI/NON avec un partage du tableau pour transcrire les arguments des anti et pro éoliens. De vives discussions en découlent. Pendant ce temps, l'enseignant n'intervient pas,

« il fait le choix de sélectionner quelques éléments inscrits qui peuvent être mis en tension afin de tenter une ébauche de problématique autour de la thématique du paysage. Ces éléments apparaissent soulignés en rouge : il extrait ce qui relève d'une appréciation paysagère de cette « controverse » »

En conclusion, l'usage du modèle théorique a permis d'affiner « la compréhension des différentes phases de la problématisation et du rôle de chacun des protagonistes lors de moments distincts de la démarche envisagée ». L'activité de problématisation en classe de géographie (et ailleurs), reste cependant complexe et délicate à dompter pour l'enseignant, débutant en particulier. En effet, « pendant le déroulement de l'activité de problématisation, les inducteurs potentiels ne peuvent devenir des inducteurs effectifs que par la régulation effectuée par l'enseignant au cours des échanges », l'enseignant intervenant notamment pour reformuler et faire émerger les points de conflits épistémologiques et cognitifs. Les démarches et outils nécessaires à une institutionnalisation de ce processus sont encore à concevoir.

Lebrun, Johanne. « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? » *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 36, no 4 (2013): 299-326.

Cette étude s'inscrit dans le cadre des travaux d'une recherche québécoise subventionnée : *La problématisation des apprentissages au primaire : le point de vue des formateurs, des futurs enseignants et des manuels scolaires*¹⁵².

« Elle présente une analyse de la problématisation sous-jacente aux mises en situation proposées pour l'étude de la diversité des Autochtones [canadiens] vers 1980 dans cinq collections de manuels scolaires. »

Cette thématique multiculturelle est pourvue d'un fort potentiel de problématisation en raison des revendications autonomistes des Autochtones ; un sujet d'actualité controversé et fortement médiatisé au Québec, « qui renvoie à des enjeux territoriaux, politiques et économiques, dont les élèves de 6^{ème} année sont susceptibles d'avoir eu des échos : *C'est une question socialement vive* par excellence. »¹⁵³

L'autre intérêt de cette étude, réside dans son cadre conceptuel qui caractérise et analyse *les fonctions* et *les dimensions* associées à la problématisation. Elle s'appuie sur les travaux de Fabre (1999, 2005) qui identifie trois fonctions à la problématisation, mobilisant chacune *une dimension constitutive du sens* :

1. *La fonction de signification* qui renvoie à la *dimension épistémologique*, soutient l'idée que la problématisation doit s'inscrire dans un domaine conceptuel spécifique à la discipline concernée, en l'occurrence, une épistémologie du paysage en géographie. La problématisation conduit donc à des apprentissages disciplinaires *pertinents, valides et exacts*.
2. *La fonction d'expression ou de manifestation* qui renvoie à la *dimension psychologique*, se réfère à la fonctionnalité et le sens du savoir pour le sujet qui apprend en s'interrogeant. La problématisation doit ainsi s'adosser sur *des référents qui ont du sens pour l'élève*. En l'espèce, la question socialement vive et fortement médiatisée des Autochtones au Québec, constitue un débat sociétal pour lequel la fonction d'expression est vérifiée.
3. *la fonction de référence* qui renvoie à la *dimension sociale* fait appel aux retentissements par rapport à la réalité et aux enjeux sociaux. La thématique choisie cadre tout à fait avec cette fonction.

¹⁵² Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? »

¹⁵³ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

« Ainsi, [...] la problématisation sous-tend un arrimage entre la dimension psychologique (les interprétations des élèves quant aux dynamiques socio-spatiales, lesquelles interprétations s’ancrent à la fois sur le savoir expérientiel et les acquis disciplinaires), la dimension épistémologique (la trame conceptuelle des dynamiques socio-spatiales) et la dimension sociale (la réalité sociale et les enjeux sociaux sous-jacents aux dynamiques socio-spatiales). »¹⁵⁴

Pour déceler les traces de la problématisation dans le contexte de cette étude, les guides pédagogiques du 3^e cycle du primaire ont fait l’objet d’une analyse. Ces guides contiennent : «

1. une partie théorique consacrée à la présentation des fondements psychologique, didactique, pédagogique et évaluatif ;
2. la description des tâches de l’élève, des supports didactiques, du cheminement que l’élève doit parcourir ainsi que les mesures d’accompagnement suggérées à l’enseignant. »

Sur le plan méthodologique, ces guides ont fait l’objet d’une analyse à double niveau :

1. *Le premier niveau d’analyse* focalise sur les introductions des guides. Des extraits de ces introductions renvoient ouvertement à la problématisation en invoquant la situation-problème, problème et démarche de résolution de problème. À travers ces fragments de discours, un premier regard sur les fonctions de la problématisation est déjà jeté. Le processus d’analyse retenu s’appuie sur une grille d’analyse thématique mixte où :
 - une partie des catégories analytiques résulte de la structure conceptuelle de référence, c’est-à-dire les trois fonctions de problématisation selon Fabre;
 - une autre partie où apparaissent d’autres fonctions à partir du matériel analysé, mais ce sont des fonctions qui ne placent pas le savoir au centre de la problématisation, telles que la fonction d’intéressement de l’élève par l’entremise de la mise en forme du savoir, la fonction de guidance ou la fonction méthodologique.
2. *Le deuxième niveau d’analyse* porte sur les dimensions scrutées dans les mises en Situations d’Enseignement Apprentissage. Il est question ici de vérifier le déroulement et les tâches soumises aux élèves lors de la phase de préparation, sans pour autant aller jusqu’à son contrôle lors de sa mise en œuvre en classe. La présentation de cette phase préparatoire prend la forme de résumé

¹⁵⁴ Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines? »

précisant les questions soumises aux élèves et la description des supports didactiques. Par la suite, il s'agit d'identifier les trois dimensions qui renvoient aux trois fonctions de la problématisation, suscitées par ce travail préparatoire, et de sonder la perspective sous-jacente à la considération de ces dimensions. Ainsi, chaque dimension a été arrangée en sous-catégories permettant de situer les travaux préparatoires par rapport à la problématisation :

- En ce concerne la dimension épistémologique, « les savoirs disciplinaires interpellés ont été catégorisés selon qu'ils renvoient à une *perspective descriptive et énumérative* des caractéristiques naturelles et humaines des sociétés ou à une *perspective centrée sur la présentation et l'interrogation* des dynamiques socio-spatiales », la seconde perspective étant, bien évidemment, la plus favorable à un apprentissage problématisé.
- En ce qui concerne la dimension psychologique, « Les tâches ou questions soumises aux élèves ont été catégorisées selon que les sollicitations étaient *de nature descriptive et énumérative* ou *de nature interprétative*. ». Ici également, c'est la seconde posture interprétative qui favorise un apprentissage problématisé.
- En ce qui concerne la dimension sociale, « elle a été également caractérisée selon qu'elle s'ancre à une *perspective descriptive* en lien avec un aspect de la réalité sociale ou une *perspective interprétative* en lien avec les enjeux sociaux. », rejoignant de la sorte la matrice d'analyse de la première et de la deuxième dimension.

Néanmoins, les auteurs admettent les deux limites majeures et reliées de leur analyse, c'est-à-dire que :

1. l'analyse est limitée à l'étape de la préparation des Situations d'Enseignement-Apprentissage. Pourtant, l'articulation des différentes dimensions de la problématisation pourrait – et devrait – évoluer dans les phases suivantes des Situations d'Enseignements-Apprentissage, essentiellement celles de la mise en œuvre de ce « prévu » par l'enseignant. D'où la seconde limite ;
2. les auteurs avouent ainsi que « quelles que soient les propositions des manuels scolaires, c'est le mode d'intervention privilégié par l'enseignant qui sera en grande partie garant de la problématisation. »

D'un autre point de vue, cette étude dévoile un certain « égocentrisme problématisationnel », puisque les situations préparées et présentées se caractérisent par la prépondérance de guidance et d'intéressement pour l'élève. De ce fait,

l'introduction des dimensions épistémologique et psychologique dans une telle problématisation est réalisée dans une perspective uniquement descriptive, séduisante pour l'élève, certes, mais du « sur-mesure » pour cette étude, en quelque sorte. « La problématisation est ainsi centrée sur une exposition du savoir soutenue par une mise en scène qui se veut attrayante pour l'élève, mais qui demeure en marge du savoir. »

Pourtant, les bénéfices à tirer pour notre recherche en cours, sont édifiantes :

1. *Sur le plan épistémologique et disciplinaire*, le fait de border la thématique à analyser par une question socialement vive, ne fait que confirmer l'orientation problématisée de l'objet de la recherche. « En d'autres termes, il serait aberrant de vouloir dépister des indicateurs de problématisation dans des thématiques qui ne la favorisent pas, sans pour autant aller à l'extrême en affirmant qu'il n'y a de problématisation que dans les questions socialement vives. »
2. *Sur le plan méthodologique*, et afin de construire une matrice d'analyse thématique des traces de la problématisation, la distinction entre les *fonctions* et les *dimensions* de la problématisation et leur association à d'autres fonctions émergentes, semble la démarche la plus adéquate pour déceler la problématisation, dans les manuels, les supports, les travaux préparatifs des Situations d'Enseignement-Apprentissage et des situations de formation, et la mise en œuvre de ses situations dans les gestes professionnels des enseignants et des formateurs. D'un autre côté, déceler les indicateurs d'une démarche problématisée selon les perspectives descriptives / énumératives *versus* les perspectives interrogatives / interprétatives, semble traduire pertinemment une démarche problématisée à déceler dans les différents supports et situations.
3. *Les limites témoignées de ladite étude*, nous inculquent enfin de ne pas nous contenter de la phase préparatoire de la Situation d'Enseignement-Apprentissage, mais de poursuivre leur cheminement, idéalement en amont lors des formations, puis jusqu'au bout de la chaîne didactique, dans les pratiques enseignantes. Dans cette perspective, il semblerait que croiser une formation problématisée des enseignants avec l'analyse thématique des documents préparatoires des séquences et les pratiques déclarées de ces mêmes enseignants, constitue un accommodement qui cadre avec les moyens, la portée et les contraintes de cette recherche, mais nous y reviendrons dans la phase empirique.

2.10.3. Un travail de recherche en mémoire de mastère qui se situe en amont de la recherche en cours

Le présent travail de recherche s'insère dans le cadre d'un continuum conceptuel et méthodologique avec une recherche antérieure. Il s'agit à prime abord de présenter ce travail et d'explicitier ensuite cette continuité.

Présentation de l'étude

Ben Hammouda, Nour. « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5^e année de l'enseignement primaire ». Université Virtuelle de Tunis - Université de Caen Normandie, 2019.

Cette étude, portant sur la problématisation en classe de géographie, a essayé de sonder, de comprendre et d'expliquer, sur la base d'indicateurs observables, les traces de la problématisation dans les Situations d'Enseignement Apprentissage (SEA). Ces situations, choisies à partir d'une Question Socialement Vive dans le manuel de géographie de la 5^e année de l'enseignement primaire tunisien, sont croisées ensuite avec les pratiques d'enseignement déclarées. Les analyses du contenu du manuel et des entrevues et leurs croisements ont été réalisés en se référant à des grilles thématiques qui renvoient aux composantes : épistémologique, psychologique et sociale de la problématisation. Les résultats font apparaître un contraste accentué entre l'approche du manuel et les dires professionnels des enseignants, tous des praticiens chevronnés, en faveur de ces derniers qui déclarent donner beaucoup plus de sens à leurs enseignements et aux apprentissages des élèves que ce qui leur est proposé par le manuel scolaire.

1. Un contexte « officiel » pour la géographie scolaire qui favorise la problématisation

Le manuel objet d'analyse dans cette recherche est l'héritage du système éducatif en cours avec tout son appareillage curriculaire et textuel. Ce contexte législatif du manuel est examiné sous trois niveaux :

- *Le niveau macro* des textes fondateurs de la réforme de 2002, où la problématisation n'apparaît qu'en filigrane à travers des expressions généralistes telles : « L'élève est au centre de l'action éducative », « L'école est appelée à faire acquérir aux apprenants l'aptitude à utiliser les savoirs et les

savoir-faire acquis pour la recherche de solutions alternatives dans la résolution des problèmes auxquels ils peuvent être confrontés » ;

- *Le niveau méso* qui positionne la géographie scolaire par rapport aux textes des Programmes officiels des 5^e et 6^e années de l'enseignement primaire, où les finalités d'enseignement de la géographie renvoient explicitement à un enseignement problématisé, telles que « Reconnaître les problématiques de l'endémicité des phénomènes géographiques et en imaginer des solutions », « Comprendre l'organisation des espaces géographiques selon différentes échelles » ou encore les garantis « d'apprentissages intégrés, solides et durables qui aboutissent à l'auto-apprentissage », par rapport à la dimension didactique.

2. *Le niveau micro : problématisation et compétences*

Pour les programmes officiels tunisiens actuels, l'approche d'enseignement/apprentissage est dite « par compétences », en géographie, comme dans toutes les autres disciplines. Ces programmes soulignent que cette approche ne constitue pas une rupture avec les pratiques pédagogiques courantes mais plutôt une cristallisation de ces pratiques et une réorganisation des priorités dans leurs mises en œuvre, en argumentant le tout par une démarche intégrative. Pour ce faire, ils lancent des passerelles et établissent des relations entre l'approche par compétences, l'apprentissage problématisé et les situations-problèmes. Ainsi, l'approche par compétences constitue l'entrée à la problématisation dans les programmes tunisiens et dans le manuel unique.

Dans une situation didactique, c'est l'état de déséquilibre entre les propres constructions de la personne et la constatation de la non-viabilité de la situation qui crée ce potentiel d'action. Plus ce potentiel d'action est important, plus l'espace de problématisation qui se crée est vaste. C'est la compétence, cette intelligence en situation, qui assure la gestion des actions dans l'espace de problématisation¹⁵⁵.

3. *Le réseau conceptuel*

Comme toute étude didactique, cette recherche se positionne au carrefour des concepts disciplinaires et didactiques, mais se situe parfois dans un entre-deux.

¹⁵⁵ Jonnaert, Ph., *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2006.

Tel est le cas du concept de la géographie scolaire, ou l'objet à conceptualiser, le manuel scolaire.

- En analysant les quatre modèles explicatifs de la *géographie scolaire* : unitaire, celui de transposition didactique, celui de la culture scolaire et celui, enfin, des pratiques sociales de référence¹⁵⁶, le chercheur a retenu une approche plus critique, où « la géographie scolaire est comme tous les champs de pratique géographiques, concernée par la question de la géographicit  ou de la nature du savoir géographique, lequel engage des pratiques et de l'identité ». Cette géographie scolaire constituera ainsi le support « d'images de soi » citoyen, il sera question, d'un point de vue géographique, d'un discours singulier d'individu mobilisant des rapports aux lieux et à l'espace jugés pertinents en contexte¹⁵⁷.
- Le terme *paysage* se répète à 9 reprises dans les titres des leçons du manuel de la 5^e année. Cette orientation a été introduite en mouvement réformiste au début des années 90 et la motivation de cette « innovation » de l'époque reste certainement en relation avec les avantages déclarés d'une géographie [scolaire] paysagère. L'étude du paysage rend compte « de données plurielles et permet d'appréhender le phénomène fondamental qu'est le contact vécu de l'homme et son milieu »¹⁵⁸ et cette démarche interrogative qui est en symbiose avec une approche problématisée.

Le paysage en géographie est une question qui comporte au moins deux facettes :

- Une facette épistémologique formulée par G. Bertrand, en 1995 : « En composant un paysage, on recompose une géographie », une orientation qui a connu des critiques puisqu'elle focalise son objet sur le visuellement perçu qui n'est « qu'un regard particulier porté sur un fragment de la

¹⁵⁶ Chevalier, Jean-Pierre. « Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l' cole primaire en France ». Habilitation à diriger des recherches, Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2003.

¹⁵⁷ Thémines, Jean-François. « Ressources de problématisation en géographie scolaire française ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 15, n  1 (2012) : 5-19.

¹⁵⁸ Beucher, Stéphanie, Magali Reghezza, et Annette Ciattoni. *La géographie : pourquoi, comment ? objets et démarches de la géographie d'aujourd'hui*. Paris : Hatier, 2005.

réalité. »¹⁵⁹, d'où la naissance de nouvelles approches géographiques du paysage : les approches qui associent l'étude des représentations paysagères à celle des aménagements¹⁶⁰, les approches collaboratives pour mobiliser les habitants et leurs représentations paysagères au service de l'aménagement de leurs territoires¹⁶¹, les paysages multi-sensoriels¹⁶². C'est une géographie plus culturelle¹⁶³ (Claval,2003) donc qui a permis la réhabilitation du paysage dans la mesure où « le paysage ne réside ni seulement dans l'objet, ni seulement dans le sujet, mais dans l'interaction complexe entre ces deux termes [...]. Et c'est à la complexité même de ce croisement que s'attache l'étude paysagère. » (Berque, 1994) ;

- Une facette didactique formulée quant à elle par le questionnement : « Le paysage permet-il de faire l'apprentissage de la méthodologie géographique en ce qu'elle permet de s'approprier de l'espace qui s'offre au regard, pour s'y retrouver ? » (Ciattoni, 2005). Pour rejoindre ainsi le modèle de la transposition didactique, Micheline Roumégous soutient cette orientation tout en nuancant que « le paysage de la géographie scolaire n'est pas celui de la recherche. » (Roumégous, 2002, p.220). La question ici est de taille : L'approche paysagère est-elle la plus pertinente pour une problématisation de la géographie scolaire ? Qu'en est-il des concepts tels que « Espace vécu » « Espace perçu » ou plus récemment « Habiter » ? G. Bertrand répond partiellement à cette interrogation en affirmant que « Le paysage est bien ce que l'on voit, mais on ne le voit jamais directement, on ne le voit jamais isolément et on ne le voit jamais pour la première fois » (2003), un médiateur entre la nature et la société en quelque sorte. Le paysage, de ce fait, renvoie à la spatialité, car « lorsqu'un

¹⁵⁹ Roumégous, Micheline. *Didactique de la géographie: enjeux, résistances, innovations, 1968-1998*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2002.

¹⁶⁰ Rode, Sylvain. « Reconquête urbaine de la Loire et risque d'inondation : des représentations aux aménagements urbains ». *Géocarrefour* 85, n° 3 (30 septembre 2010) : 221-28.

¹⁶¹ Davodeau, Hervé, Elise Geisler, Louise Leconte, Antoine Luginbühl, David Montebault, Fanny Romain, et Monique Toublanc. « Projet de paysage participatif à Villandry : retours d'expérience d'une recherche-action ». In *Explorer le territoire par le projet - L'ingénierie territoriale à l'épreuve des pratiques de conception*. Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires de Saint-Etienne, 2013, 203-217. Hal-01510807f.

¹⁶² Geisler, Elise. « Le paysage, un moyen de (re)qualifier et de cartographier l'environnement sonore ». *Sonorités* 7 (2012): 145-59.

¹⁶³ Claval, Paul. « Géographie culturelle, culture des géographes ». École Normale Supérieure de Lyon : Géoconfluences, 2003.

espace fait paysage pour un opérateur, alors celui-ci interagit avec celui-là et y trouve des embrayeurs d'action, un support à des jeux de langage et des pratiques » (Lévy, Lussault, 2013), et c'est sur la base de ces jeux que l'approche paysagère renoue avec sa facette didactique.

- Les recherches récentes révèlent que la pertinence de la *problématisation* ne fait guère de doute du point de vue de la signification des apprentissages disciplinaires pour l'élève. Ce sont plutôt les modalités de son opérationnalisation qui demeurent problématiques : « d'une part en raison de l'imprécision [conceptuelle] qui l'entoure ; d'autre part, de la disparité des modèles et des visées auxquelles elle se réfère. »¹⁶⁴. Fabre¹⁶⁵ marque trois types de pédagogie avec trois statuts possibles pour le problème en milieu scolaire. Il évoque ainsi la pédagogie de la réponse ou de la compréhension, celle de la résolution de problèmes et celle de la problématisation. Dans chaque modèle pédagogique, la troisième forme se présente comme une synthèse des deux autres. Il souligne la distinction entre la gestion pédagogique de la situation-problème et sa gestion didactique. Cette dernière suppose « une élucidation épistémologique » en relation avec la discipline à côté de l'axe exclusivement psychologique caractérisant la première, ce qui, pour la géographie, va poser un redoutable problème épistémologique : Le concept de représentations peut-il suffire à fonder une approche didactique du problème en géographie, alors même que le rapport à l'espace n'engage pas que des représentations, mais aussi – et surtout – de l'action ?

Pour la mise en œuvre de la problématisation, Robardet¹⁶⁶ rejoint Fabre pour distinguer entre la phase de la problématisation proprement dite, qui amène les élèves à participer à la construction du problème, la phase de dévolution du problème, là où les élèves s'approprient le problème, et la phase de la résolution, « où la mise en évidence du paradoxe entre les prévisions et les observations effectuées va alors créer le besoin de résoudre le problème. » Dans ces trois phases, l'enseignant joue le rôle de médiateur pédagogique.

¹⁶⁴ Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? ».

¹⁶⁵ Fabre, Michel. « Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme ». *Recherches en éducation*, n° 6 (1 janvier 2009) : 22-32.

¹⁶⁶ Robardet, Guy. « Quelle démarche expérimentale en classe de physique ? Notion de situation-problème ». *Bulletin de l'Union de Physiciens*, n° 836 (2001) : 1173-90.

Parce qu'en géographie le rapport à l'espace engage de l'action, un décalage est nécessaire avec le cadre théorique de Fabre. Ici, la problématisation suppose qu'elle « se doit de proposer à l'élève une démarche qui lui permette de construire un questionnement (souvent à partir de cas particuliers observés), de mobiliser des connaissances puis d'en acquérir de nouvelles, d'identifier les relations et interrelations qui régissent certains aspects du phénomène géographique étudié, afin d'en comprendre le fonctionnement »¹⁶⁷.

- Le *manuel scolaire* est un support à la fois scolaire, social, scientifique, didactique mais également institutionnel, produit par l'institution pour « officialiser » les savoirs géographiques. Le manuel scolaire étant en soi un objet scolaire complexe, Daniel Niclot¹⁶⁸ adopte une approche systémique pour ainsi le conceptualiser et cerner sa complexité : il développe la théorie du « système manuel ». Niclot, Aroq, et Lenoir soutiennent que : « l'environnement du système manuel est constitué par des métasystèmes avec lesquels les ouvrages scolaires échangent des flux d'informations conditionnant son évolution. Les principaux métasystèmes en connexion avec les manuels sont : les savoirs savants (géographiques, didactiques, pédagogiques) ; le système scolaire et le système didactique ; la société globale (qui fournit des informations sur les évolutions du monde et des sociétés) ; le système économique (qui conditionne la production des manuels scolaires dans ses aspects matériels) ; le système médiatique et l'idéologie dominante »¹⁶⁹. Selon le degré d'interventionnisme institutionnel dans la chaîne d'élaboration d'un manuel, les composantes du système manuel interagissent différemment. La Tunisie, appartient à cette catégorie de pays qui prescrivent un manuel unique pour chaque niveau d'enseignement sur le plan national, monopolisé pour son édition par le Centre National Pédagogique, structure relevant directement du ministère de l'Éducation. Le manuel tunisien reste conforme à ce modèle systémique avec, cependant, deux traits distinctifs : la

¹⁶⁷ Considère, Sylvie. « Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire : des cas particuliers à la complexité du réel ». *Hommes et Terres du Nord* 3, n° 1 (2000) : 180-88.

¹⁶⁸ Niclot, Daniel. « Les manuels scolaires de géographie et la géographie des manuels ». *Travaux de l'Institut de géographie de Reims*, Reims : Presses universitaires de Reims, n° spécial 109-110 (2001) : 3-6.

¹⁶⁹ Niclot, Daniel. « Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France : les profondes transformations du rapport aux savoirs scolaires en géographie ». *Revue des sciences de l'éducation* 35, n° 2 (16 décembre 2009) : 129-53.

vérification rigoureuse de sa conformité aux programmes et son modèle économique d'accessibilité aux plus défavorisés.

Paradoxalement, ce n'est nullement un géographe qui plaide en faveur d'une certaine théorie géographique du manuel scolaire. Pour Nathalie Denizot¹⁷⁰, le manuel est un espace à explorer, dans le sens géographique du terme. Elle prend appui sur les travaux de Lussault¹⁷¹ pour apparenter le manuel à un territoire, « espace structuré par les principes de contiguïté et de continuité », « aire délimitée affectée d'une idéologie territoriale ». Ainsi, « étudier l'espace de la page ou de la double page comme un « lieu » conduit ainsi à questionner l'"aménagement". »

4. *Quel cadre méthodologique ?*

Le profil de cette étude s'ébauche progressivement parmi l'infinité de combinaisons possibles entre les différentes catégories de recherches ; En empruntant la typologie de Martinand¹⁷², l'étude en cours semble prendre l'orientation de la *recherche pour la décision* dans sa composante analyse du contenu et de la *recherche pour la connaissance* lors des entretiens avec les enseignants. Astolfi¹⁷³ a dressé la typologie de tout ce qui se faisait en matière de recherche didactique à cette époque. C'est en termes de *dominante*, et en synthétisant les travaux antérieurs, qu'Astolfi présente « ses » trois paradigmes pour les recherches en didactique : Les recherches de faisabilité, les recherches de signification, et les recherches de régularité. Dès lors, il semblerait que l'étude en cours est du domaine de l'herméneutique, dans la mesure où ses objectifs de recherche annoncés croisent les chemins de la compréhension, du sens dégagé et (re)construit, non seulement à partir du « récit chronique et notionnel » des pratiques enseignantes déclarées, mais aussi en construisant la signification interne interactive et interprétative d'un objet

¹⁷⁰ Denizot, Nathalie. « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires ». *Le français aujourd'hui* 194, n° 3 (2016) : 35-46.

¹⁷¹ Lussault, Michel. *L'homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*. La couleur des idées. Seuil, 2007.

¹⁷² Martinand, Jean-Louis. « Didactique des sciences et formation des enseignants—Notes d'actualité ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1 (1994) : 9-24.

¹⁷³ Astolfi, Jean-Pierre. « Trois paradigmes pour les recherches en didactique ». *Revue française de pédagogie* 103, n° 1 (1993) : 5-18.

scolaire. La situation forcée d'Orange¹⁷⁴ reste instructive pour la recherche en cours sur trois plans : son caractère écologique respectant les spécificités des classes et leur « intimité » est garant de l'authenticité des pratiques déclarées des enseignants interviewés ; son caractère participatif est garant de l'adhésion des enseignants à interviewer. Sur le plan formel, la démarche suggérée par Orange au terme de chaque « séance », pourrait constituer les prémices d'une grille d'interview.

Il apparaît donc que cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'herméneutique, sous le chapeau des recherches didactiques descriptives qui reposent sur une approche plus qualitative que quantitative, car une recherche qui comprend un tel cadre conceptuel devrait se baser sur la construction du sens tout au long du processus de l'étude¹⁷⁵. Elle présente un caractère inductif et exploratoire dominant, dans la mesure où elle propose des explications provisoires¹⁷⁶.

5. *La mise en œuvre du processus méthodologique*

Quatre grands moments méthodologiques peuvent être dégagés :

- l'analyse du contenu de la thématique choisie du manuel ; accompagnée d'une investigation des personnes-ressources à interviewer via leurs encadrants pédagogiques et administratifs.
- un pré-entretien de sélection afin de cerner les deux ou trois enseignants susceptibles de manifester des prémices de problématisation ;
- une démarche exploratrice des pratiques déclarées ; et
- une confrontation analytique chercheuse de sens entre les situations du manuel et les dires des enseignants à propos de leurs pratiques.

Précisons que la thématique choisie pour analyse est « Paysage d'une grande ville appartenant à un pays développé : Paris ». Les arguments de préférence pour cette thématique à d'autres thématiques paysagères présentes dans le document sont de deux ordres :

¹⁷⁴ Orange, Christian. « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant ». *Recherches en éducation*, n° HS2 (1 octobre 2010) : 73-85.

¹⁷⁵ Guba, Egon G., et Yvonna S. Lincoln. « Competing paradigms in qualitative research ». In *Handbook of qualitative research*, 105-17. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., (EDS.). Californie : Sage Publications, Inc, 1994.

¹⁷⁶ Thouin, Marcel. *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, Québec : Éditions MultiMondes, 2014.

- Pédago-didactique : puisque ce thème est repris dans les programmes de langues arabe et française d'une façon explicite ou tacite, corroborant ainsi le caractère intégratif de l'approche par compétences, évoquée plus haut, sans pour autant prétendre à une analyse relevant de la didactique comparée, du moins dans le cadre de cette étude.
- Sociale : dans la mesure où les villes européennes évoquent ce rêve d'eldorado clandestin qui secoue dangereusement une grande partie des jeunes tunisiens trouvant ainsi dans cette pratique l'ultime solution pour changer d'existence. Concept appelé en dialecte local : *Âl hargâ*, question socialement vive par excellence.

Concernant l'élaboration de grille d'analyse thématique, Roegiers et Gérard (2003) ont établi un certain nombre de règles à suivre pour l'élaboration d'une telle grille. La première étape pour entamer cette construction est de cerner les grandes rubriques dans lesquelles les critères vont être rangés. La catégorisation de ces rubriques doit s'appuyer sur des paramètres scrupuleusement définis, afin de rendre ces rubriques « exhaustives et mutuellement exclusives ». Plus en profondeur, le contenu de la thématique choisie du manuel doit être analysé sous le filtre de la problématisation. Par conséquent, la matrice d'analyse devrait être construite essentiellement par référence aux caractéristiques propres de ce cadre théorique, soit sur les trois dimensions constitutives du sens telles que développées par Fabre. A ces trois fonctions seront ajoutées : une fonction d'intéressement de l'élève par la médiation de la mise en forme du savoir, une fonction de guidance et une fonction méthodologique (Annexe 1). L'analyse thématique des deux séquences du manuel a dégagé les constats suivants :

Sur le plan épistémologique, ce support didactique a désavantagé les questions socialement vives qui caractérisent la problématique urbaine, en faveur d'une conception plus descriptive de la géographie scolaire. L'approche paysagère a été ainsi réduite à son expression la plus primitive ;

Sur le plan psychologique, la question de signifiante a été réduite à son expression la plus simple. La signifiante intrinsèque, moteur de la problématisation, n'a pas été développée. La complexité n'a pas été menée à son terme. Les tâches à réaliser revêtent souvent un caractère ponctuel et

simpliste : c'est le « produit » qui a été favorisé au détriment du « processus ».

Sur le plan de la résonnance, les enjeux socio-spatiaux (l'eldorado migratoire clandestin) n'ont pas trouvé écho dans les séquences présentées.

Ainsi, l'analyse des deux séquences à travers les filtres de cette matrice thématique démontre que malgré les bonnes intentions officielles explicitement formulées dans les programmes, les séquences n'ont pas joué leur rôle de médiateur de problématisation. C'est une sorte de réaction en chaîne qui s'installe, où les mêmes programmes ont décliné des contenus qui ne mettent pas en avant-plan les véritables problématiques socio-spatiales. Fidèle à ces orientations, le manuel n'a fait que reprendre ces contenus, en amplifiant l'écart avec les intentions originelles par les choix, les tâches et les questionnements qu'il propose. Le résultat final n'est qu'une distorsion de la problématisation.

L'argumentation du choix de l'entrevue qualitative revient d'abord à replacer cette étude dans son profil méthodologique qui est de nature herméneutique se basant sur la construction de sens. Transposé ainsi, dans cette étude :

- l'usage de l'entrevue permet d'obtenir des renseignements qualitatifs quant à la mise en œuvre pédagogique des situations suggérées par le manuel ;
- les personnes clés dispensatrices d'informations à propos de leurs pratiques sont trois enseignantes du primaire, qui, choisies pour leurs connaissances et leurs expériences, sont les mieux placées pour transposer les situations du manuel en Situations d'Enseignement-Apprentissage ;
- la problématisation en manuel de géographie et dans les pratiques enseignantes en classe de géographie n'a pas fait l'objet d'étude en contexte tunisien. De ce point de vue, l'usage de l'entrevue est bien justifié ;
- Enfin, l'entrevue vient ici « enrichir et corroborer » l'analyse de la thématique choisie du manuel scolaire.

Le protocole d'entrevue retenu se réalise en trois temps¹⁷⁷ : Une entrevue pilote est d'abord menée avec un enseignant afin de permettre de valider le guide élaboré et de se familiariser avec son protocole et le processus de Seidman. Lorsqu'un enseignant accepte de participer à l'étude, une rencontre est fixée afin de commencer la première entrevue. Ensuite, la deuxième et la troisième se succèdent. Un profil est rédigé au terme des trois, ce qui permet de réduire les données et ce, en conservant uniquement les informations colligées dans les tableaux préalablement approuvés par les participants. Ce profil est présenté au participant avec les tableaux finaux afin qu'il puisse l'approuver ou proposer des changements.

Côté biais, Lahire¹⁷⁸ démontre l'existence de « pratiques-écrans », dans la mesure où il existe toujours dans chaque domaine de pratique, un « pôle » plus représentatif de ce domaine que les autres, auquel on pense spontanément lorsque le domaine est évoqué ; ce qui entraîne par ricochet des effets de masquage d'une partie des pratiques. Dès lors, il reste toujours vrai que les acteurs sont les mieux placés pour dire ce qu'ils font et savent, mais ils ne disposent pas immédiatement des moyens de perception et d'expression pour accoucher de ces expériences spontanément.

La trame d'entrevue est ainsi scindée en deux composantes :

- Un protocole de déroulement décliné en phase préparatoire pour cerner le nombre de participants, les critères, les indicateurs et les modalités de leurs choix, ainsi que les principes éthiques qui mèneront ces entrevues
- Un scénario de questionnement décliné en trois entrevues : expérience passée, expérience présente et sens.
- En classant les thèmes évoqués par les interviewé-e-s en regard des trois fonctions de la problématisation selon Michel Fabre, tout en annexant une dimension « Manuel », on pourrait dégager une correspondance entre les différentes dimensions de la problématisation et les thèmes évoqués par les interviewé(e)s.

¹⁷⁷ Seidman, Irving. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. 3rd ed. New York : Teachers College Press, 2006.

¹⁷⁸ Lahire, Bernard. « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » ». *Recherche & Formation* 27, n° 1 (1998) : 15-28.

Les dimensions épistémologiques, psychologiques, référentielles et instrumentales sont bien imbriquées dans le discours des enseignants.

Sur le plan épistémologique, il y a bien reconnaissance de la part des enseignantes et enseignants de l'importance de la discipline géographique tout en évoquant ses fonctions de lecture socio-spatiale, de développement d'analyse et d'esprit critique, de découverte de sa propre société et de celles des autres et de savoir-faire géographique. Ils soulignent, par la même occasion, le contraste entre cette importance déclarée et le « dénigrement » social et institutionnel de la géographie qui n'accédera jamais au même rang que les « lire, écrire, compter ».

Sur le plan psychologique, les enseignants interviewés déclarent élaborer leurs situations et reconnaissent l'impact motivationnel d'une situation inédite et recherchée en géographie, en partant, par exemple d'une situation-problème, d'un support authentique ou d'une situation réelle. Ils mettent en avant devant de la scène les pratiques pédagogiques significatives pour l'élève qui favorisent l'estime de soi, la différenciation pédagogique et les pratiques tutorielles entre pairs. Ils évoquent également leurs pratiques pédagogiques qui développent la gestion de la complexité, telles que les sorties de terrain, la classe inversée, les enquêtes préalables, les projets de classe, les portfolios, etc.

Sur le plan référentiel, enfin, les interviewés trouvent incontournable d'avoir recours au vécu social, imaginaire ou médiatique de l'élève. En ce qui concerne les « leçons » sur Paris, ils trouvent dommage de rester sur l'approche stéréotypée de monuments célèbres et de ne pas recourir aux liens des élèves avec des parents qui vivent à Paris ou à un proche qui a essayé de rejoindre l'Europe via les embarcations de la mort, tout en évoquant les véritables problématiques socio-spatiales de cette mégapole.

Par rapport à la question de la problématisation en classe de géographie, le contraste est très accentué entre l'approche du manuel et les dires professionnels des enseignants, en faveur de ces derniers.

Ces pratiques déclarées favorisent la problématisation « originelle » telle qu'évoquée tacitement dans les finalités des programmes officiels à une conception descriptive, primitive, stéréotypée et ne maintenant pas les questions socialement

vives dans le manuel. Dans cette perspective, lesdites pratiques favorisent les situations recherchées et motivantes par rapport à celles proposées dans le manuel.

Continuité par rapport à la présente étude

Telle qu'elle a été présentée jusqu'à ce stade, il va sans dire que la présente recherche se situe en continuité avec la précédente, mais sans pour autant que les deux études se fusionnent.

Les similitudes et les points de convergence entre les deux sont évidentes, mais les apports de la nouvelle recherche sont bien saillants :

1. Si la précédente recherche a abordé la problématisation du côté de la pédagogie du problème dans les ressources et les pratiques, celle envisagée abordera en plus une autre facette de la problématisation : celle de la réflexivité en formation. Elle poussera ainsi un cran de plus dans la compréhension en contexte et la gestion de la complexité de la recherche : une problématisation imbriquée qui aura pour objet la pédagogie du problème et pour démarche l'analyse des pratiques, soit les deux facettes de la problématisation selon Fabre.
2. Par rapport à la précédente, la nouvelle recherche conceptualisera le « paysage problématisé » en articulant les deux concepts racines géographique et didactique le constituant, rationnellement d'abord, puis diachroniquement, pour s'aligner ainsi sur l'évolution historique de la géographie scolaire en Tunisie, et ouvrir éventuellement d'autres voies d'articulation de la problématisation avec d'autres concepts géographiques, évitant à la problématisation de « tourner » dans une sorte de « vide » conceptuel disciplinaire, pour ainsi dire.
3. Comme la recherche précédente, l'étude envisagée reste pionnière en didactique de la géographie dans le contexte tunisien, dans la mesure où la problématisation dans la discipline géographique reste inexplorée. Elle ouvre de nouveaux horizons pour de futures recherches traitant des problématiques similaires, particulièrement pour l'articulation de ce concept didactique avec les différents concepts géographiques.
4. Sur le plan méthodologique, l'étude envisagée adoptera, comme la précédente, un paradigme herméneutique visant la compréhension profonde des phénomènes didactiques. Bien que les démarches d'investigation semblent différer d'une étape à l'autre de la recherche, cette différence n'est

qu'apparente, c'est plutôt une différenciation qui converge dans le même paradigme compréhensif.

5. Sur le plan de sa pertinence sociale, et dans un contexte éducatif en pleine mutation réformatrice, l'étude envisagée pourrait prétendre pointer les éventuelles insuffisances des objectifs et des démarches, dans les SEA pour la précédente recherche, mais aussi dans la formation des enseignants et futurs enseignants de géographie en primaire dans la présente recherche, et ce, afin de suggérer des pistes de palliation par référence à des situations problématisées, et en adoptant une posture réflexive impliquante et donneuse de sens à la formation et aux apprentissages.

Maintenant, et prenant en considération ces éléments de comparaison, il serait instructif d'explicitier davantage les évolutions que pourrait apporter la recherche en cours.

Les apports attendus de la présente recherche

De prime abord, l'hypothèse de départ dans la présente thèse, est de démontrer, par des recoupements conceptuels, que les nouvelles approches paysagères cadrent bien avec un enseignement problématisé de la géographie dans des Situations d'Enseignement Apprentissage (SEA), à l'instar de la recherche précédente. Mais il s'agit ensuite de mettre cette synergie conceptuelle à l'épreuve de situations de formation effectives, en formation initiale, de futurs enseignants et de formation continue d'enseignants en exercice.

Plus concrètement, cette recherche prendra une double dimension en empruntant les deux orientations de la problématisation :

1. *L'orientation de la réflexivité* : en se centrant dans la recherche sur les formés et sur leur appropriation de la posture réflexive suite à la formation ;
2. *L'orientation de la pédagogie du problème* : en se centrant sur l'approche paysagère en tant que support de problématisation susceptible de renouveler la géographie scolaire tunisienne, et vérifier ainsi, si des « niveaux/types » de problème ou de situation-problème peuvent naturellement surgir à la suite de la formation. Les possibilités de changement, dont la formation à la problématisation fait partie, restent ainsi potentielles et à vérifier dans un contexte tunisien.

Le défi de cette nouvelle recherche consiste à établir si une formation à la posture réflexive, cette deuxième orientation de la problématisation selon Fabre, est du domaine de l'utopique ou du possible dans le contexte de la géographie scolaire tunisienne. C'est tout l'enjeu d'une formation initiale en particulier que d'enclencher un tel processus. Par ailleurs, il semblerait qu'il s'agira de veiller à ne pas envisager le praticien réflexif à la seule échelle individuelle. La dimension collective apparaît essentielle pour fonder la pertinence de certaines postures, de certains questionnements, de certaines pratiques. Et c'est à la formation initiale, théoriquement, de le faire, car cela ne va pas de soi pour le professionnel.

L'apport de la présente étude c'est de démontrer, dans une démarche diachronique, et à partir d'analyses documentaires qui ne constitueront pas l'objet de l'étude en soi, les tendances épistémologiques de la géographie scolaire tunisienne et ses moments de rupture avec la géographie scolaire française, afin de comprendre l'évolution des approches et leurs projections dans le futur.

Concernant l'approche paysagère, il serait essentiel sur le plan épistémologique, de situer le paysage par rapport à son réseau conceptuel et concepts connexes, tels que le lieu, l'espace, le territoire ou l'habiter, d'une part, et d'argumenter avec les nouvelles approches géographiques du paysage d'autre part. Mais c'est sa facette didactique qui fera l'objet de questionnement tout au long de la recherche. En d'autres termes, et sous le filtre de la problématisation, il s'agit de savoir si le paysage permet un enseignement problématisé de la géographie dans la mesure où il facilite à l'enseignant d'adopter la posture :

- de médiateur pédagogique quant à l'appropriation de l'espace qui s'offre au regard de l'apprenant, à son vécu et à ses pratiques, comme nous le développerons, pour s'y retrouver ;
- de praticien réflexif quant à ses propres pratiques.

L'autre apport de la présente thèse serait l'emprunt aux ethnologues et aux anthropologues du concept de « Paysage pratiqué/vécu » que nous développerons sous la visée d'une géographie plus culturelle, donc plus ancrée dans le vécu de l'élève et plus significative pour lui sur le plan psychologique, ce qui nous renvoie aux dimensions de la problématisation selon Fabre. Nous établirons ainsi des connexions dans les deux sens entre l'approche paysagère et la problématisation en enseignement de la géographie pour construire le concept de « paysage

problématisé ». Il nous est primordial d'articuler conceptuellement la problématisation dans le champ disciplinaire, pour qu'elle ne « tourne » pas dans un certain « vide » conceptuel disciplinaire.

Du côté de la problématisation, il s'agit de la mettre dans un contexte plus géographique en démontrant ses recoupements avec l'approche paysagère, sans pour autant la réduire uniquement à cette dimension. En effet, il y a bien un enjeu de connaissance puisqu'aucune thèse sur le sujet en géographie aujourd'hui en contexte francophone n'a été réalisée¹⁷⁹. Par ailleurs, ça serait éventuellement une nouvelle voie ouverte pour l'articulation de la problématisation avec d'autres concepts géographiques.

De prime abord, la dimension matérielle du paysage croise sur certains points la dimension épistémologique de la problématisation, la dimension fonctionnelle paysagère rejoint la dimension sociale de la problématisation, la dimension subjective du paysage correspond à celle psychologique de la problématisation alors que la dimension didactique paysagère reste transversale par rapport aux autres dimensions de la problématisation. Mais il reste prématuré de se prononcer d'ores et déjà sur cette configuration conceptuelle, ce sera l'enjeu d'une analyse spécifique.

La formation, initiale et/ou continue, associée à une démarche d'ingénierie, constituera dans le cadre de la recherche envisagée un concept fédérateur, car aussi bien la posture réflexive que la pédagogie du problème en son expression paysagère feront l'objet de cette formation. Les deux logiques de recherche et de formation, rappelons-le, ont été mises en connexion dans notre contexte par le déploiement des deux orientations de la problématisation : la réflexivité et la pédagogie du problème. On tentera de mettre en exergue une collaboration réflexive avec sa double fonction, que les partenaires, issus de cultures différentes de production des savoirs : culture de recherche versus culture de pratique se retrouvent autour d'un intérêt commun tel qu'un aspect de la pratique à explorer, « s'y engagent sur la base du respect de leurs intérêts respectifs liés aux enjeux de leurs cultures de production des savoirs [...], tout en se laissant imprégner de la perspective des uns et des autres (une co-construction de savoir, au carrefour des savoirs savants et des savoirs d'action) »¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Même si Christine Partoune n'en est pas loin à certains moments.

¹⁸⁰ Fabre, Michel, et Etienne Vellas. *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2006.

La démarche de problématisation qui s'effectue dans le cadre de la formation semble s'effectuer de manière aléatoire non modélisée « Ces constats montrent, outre que l'activité de problématisation est mal cernée, que nous manquons aussi de mots, ou que nous employons des mots multiples pour parler des différentes zones (phase ? stade ? couche ? trame ?) des espaces-problèmes exploités en formation », affirme Michel Fabre¹⁸¹. À cette discordance, la recherche envisagée apportera son lot de réponses. Elle prétend modéliser, du moins scénariser, une certaine « ingénierie de la problématisation en formation ». Aussi, et malgré la pertinence de la démarche réflexive en formation, des auteurs sont « intrigués par les résistances des étudiants à l'orientation réflexive de leur formation, alors qu'elle devrait les séduire. »¹⁸². Cette résistance est un paramètre essentiel à prendre en compte lors de la mise en œuvre du dispositif méthodologique de la recherche.

La recherche en cours revêtira deux aspects qui se situent dans le même paradigme méthodologique herméneutique : la confrontation et la fusion conceptuelle Paysage / Problématisation, adossée à une analyse diachronique et documentaire, afin de construire le (nouveau ?) concept de « Paysage problématisé » et le croisement de cette synergie conceptuelle avec une pratique formative en sa dimension réflexive. Cette analyse comparera ce qui fédère les deux concepts de paysage et de problématisation afin d'aboutir à une matrice de lecture commune d'un certain « Paysage problématisé ». Il va sans dire que cette matrice de lecture devrait être construite par référence aux caractéristiques propres du paysage et de la problématisation à la fois. Car il semblerait que de sérieuses pistes de croisements s'ébauchent entre les dimensions des deux concepts, le premier d'ordre purement géographique, avec une certaine lancée didactique implicite et discrète, alors que le second, didactiquement plus défini vient expliciter le paysage et l'argumenter. Une contextualisation géographique de la problématisation, en quelque sorte. C'est sur ces bases de la combinaison des dimensions paysagères et de problématisation, argumentée avec des indicateurs les opérationnalisant, que la matrice de lecture sera adoptée.

¹⁸¹ Fabre et Vellas, *Situations de formation et problématisation*.

¹⁸² Altet, Margueritte, Julie Desjardins, Richard Etienne, Léopold Paquay, et Philippe Perrenoud. *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2013.

La géographie scolaire tunisienne ayant une histoire, il s'agira dans le cadre de cette recherche de :

- déceler les origines, la présence et l'évolution de l'approche paysagère dans les documents scolaires du primaire disponibles à travers les années, tels que programmes, manuels, guides-maîtres ou supports didactiques.
- discuter dans chacune des cas, si cette approche paysagère, si ce paysage est, s'inscrit dans une continuité didactique et s'insère dans le cadre du « Paysage problématisé ».

Dans ce contexte, on ne se contentera pas d'analyser les Situations d'Enseignement-Apprentissage du présent manuel en vigueur, mais on analysera également des séquences représentatives d'anciens manuels, de guides méthodologiques, de préfaces et d'introductions des dits documents ou même de planches et supports didactiques de classe de géographie.

« Il s'agit par la suite d'identifier les dimensions (épistémologique, psychologique et sociale) sollicitées par cette amorce et de qualifier la perspective sous-jacente à la considération de ces dimensions. »¹⁸³, mais pas seulement. Il convient également de retracer les dimensions paysagères, matérielles, fonctionnelles, subjectives et didactiques en leurs relations avec la problématisation à partir de la grille de lecture conceptualisée auparavant, afin de dégager, ou non, une approche de « paysage problématisé ».

Ce travail de conceptualisation aboutissant à une matrice de lecture, sur la base de laquelle une analyse diachronique de ressources a été réalisée, n'est là que pour légitimer les fondements d'une formation à la problématisation. Notre première ébauche du schéma méthodologique préconise trois étapes. Nous tenons à préciser que nous nous situons dans un paradigme réflexif, et que la démarche méthodologique proposée n'est qu'un schéma provisoire susceptible de révisions au rythme des lectures et de prospections de terrain :

- La première étape consiste en la prospection des enseignants-praticiens les plus motivés et les plus ouverts sur les innovations. La bonne méthode de « bouche à oreille » via les directeurs des écoles et leurs encadrants pédagogiques a bien

¹⁸³ Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? »


fonctionné lors de la précédente recherche. Elle fonctionnera encore davantage avec plus de temps accordé à la nouvelle recherche.


- La deuxième étape amorce une série de réunions en tête-à-tête avec les enseignants sélectionnés pour les sensibiliser à une pratique enseignante problématisée en classe de géographie. Cela requiert la mise en place de Situations d'Enseignement Apprentissage ouvertes où les paramètres de résolution du problème doivent être déterminés par les élèves. Ce sont ces mêmes situations, justement qui seront négociées et construites en collaboration avec les enseignants sous forme de scénarii pédagogiques, prenant en compte la dimension paysagère problématisée. Les scénarii ne seront nullement standard, mais plutôt variés, balayant le plus possible de situations problématisées. L'outil préconisé ici est un scénario-type comportant des critères et des indicateurs de « paysage problématisé ».
- La troisième étape consiste en une collecte de récits de déroulement de la séquence, sous forme de protocole d'entretien ouvert, accompagné, le cas échéant, de traces de préparations d'enseignants ou de productions d'élèves. C'est ce matériel brut qui constituera le support de formation des étudiants de la Licence en Éducation et Enseignement, les futurs enseignants du primaire. L'outil à prévoir en cette étape est un protocole d'entrevue ouverte.


La réflexivité étant la seconde composante de la problématisation en formation, l'accent sera mis sur l'analyse des pratiques professionnelles lors de la scénarisation pédagogique de cette formation. Pour cela, les interactions des séquences de formation seront reproduites en verbatim en mode présentiel et/ou retranscrites en mode distanciel pour repérer les traces du processus de problématisation en construction dans ce discours. Un outil d'analyse de discours s'impose alors : une matrice d'interprétation plus élaborée que celle adoptée lors de la recherche de mastère.


Pour rassembler les apports des travaux antérieurs, nous proposons le tableau de synthèse suivant (tableau 7). Le critère de défilement de ces travaux étant chronologique.

Tableau 7 – Apports des états de l’art sur les différents champs théoriques et empiriques de la présente recherche

Apports de l'étude dans les champs théoriques et/ou empiriques 	Problématisation En situations d'enseignement- apprentissage et en analyse des pratiques	Épistémologie du paysage	Didactique de la géographie et géographie scolaire	Didactique professionnelle et ingénierie de la formation	Méthodologie
Etude					
DAVODEAU Thèse - 2003					
PARTOUNE Thèse - 2004					
CAILLE- CATTIN Thèse - 2005					

Apports de l'étude dans les champs théoriques et/ou empiriques 	Problématisation En situations d'enseignement-apprentissage et en analyse des pratiques	Épistémologie du paysage	Didactique de la géographie et géographie scolaire	Didactique professionnelle et ingénierie de la formation	Méthodologie
Etude					
SACILOTTO-VASYLENKO Thèse - 2008				Permettre la conception d'une matrice de lecture de certains aspects Macro de la formation continue des enseignants, et d'adopter puis d'adapter la taxonomie de paradigmes de formation pour une formation continue efficiente et contextualisée des enseignants du primaire.	
PHILIPPOT Thèse - 2008				Les pratiques d'enseignement apparaissent transversales en amont des apprentissages disciplinaires, d'où l'importance de reconsidérer le champ disciplinaire en formation	
HERTIG Thèse - 2009			La surabondance de savoirs factuels et notionnels, fréquemment décontextualisés et parfois mêlés à des énoncés de sens commun soulève les problèmes à la fois du statut social de la géographie issu de son statut scolaire et de son ingénierie de formation.		

Apports de l'étude dans les champs théoriques et/ou empiriques 	Problématisation En situations d'enseignement-apprentissage et en analyse des pratiques	Épistémologie du paysage	Didactique de la géographie et géographie scolaire	Didactique professionnelle et ingénierie de la formation	Méthodologie
Etude					
GEISLER Thèse - 2011			Qualification des paysages sonores des quartiers durables allemands à partir de marqueurs sonores, d'indicateurs de qualité sonore et d'une typologie sensible des lieux », outils très recherchés au regard du potentiel didactique du paysage sonore		
NAJAH-TRABELSI Thèse - 2011	Accent mis sur la contradiction / déséquilibre à explorer dans le travail de problématisation, lors de la modélisation théorique de l'articulation : Compétence / Action / Problématisation.				
SGAR – JANZI – HYADE Article - 2013	Modèle théorique permettant la compréhension des différentes phases de la problématisation et du rôle de chacun des protagonistes lors de moments distincts de la démarche envisagée.				

Apports de l'étude dans les champs théoriques et/ou empiriques 	Problématisation En situations d'enseignement-apprentissage et en analyse des pratiques	Épistémologie du paysage	Didactique de la géographie et géographie scolaire	Didactique professionnelle et ingénierie de la formation	Méthodologie
Etude					
LUBRUN – HASNI – MORIN – LENOIR Article - 2013	Border la thématique à analyser par une question socialement vive				Construction d'une matrice d'analyse thématique des traces de la problématisation qui adopte la distinction entre les fonctions et les dimensions de la problématisation et leur association à d'autres fonctions émergentes.
BRIAND Thèse – 2014		En sortie, la géographie, c'est avant tout un rapport spatial au monde et un espace qu'on parcourt avec son corps, qu'on ressent avec sa peau, avec ses sens. D'où le potentiel didactique de la multi-sensorialité dans toute approche spatiale, y compris paysagère.			

Apports de l'étude dans les champs théoriques et/ou empiriques →	Problématisation En situations d'enseignement-apprentissage et en analyse des pratiques	Épistémologie du paysage	Didactique de la géographie et géographie scolaire	Didactique professionnelle et ingénierie de la formation	Méthodologie
Etude					
GILLE-GAUJAL Thèse - 2016		Confirmer la voie immersive dans l'expérience spatiale sensorielle globale, en formation comme en enseignement.			
BAUDINAULT Thèse - 2017	Une approche didactique métaphorique en « strates dynamiques » de la géographie scolaire, bien enrichissante sur le plan de l'analyse des pratiques enseignantes ou de la formation				
BEN HAMMOUDA Mémoire de mastère - 2019	Accent mis : - sur la contradiction / déséquilibre à explorer dans le travail de problématisation ; - sur les analogies conceptuelles entre l'approche par compétences et la problématisation en Situations d'Enseignement Apprentissage (SEA).	L'importance de la facette didactique du paysage dans le contexte tunisien de géographie scolaire.	Border la thématique à analyser par une question socialement vive		Construction de matrices d'analyse et de croisement thématique de la problématisation dans les séquences du manuel et dans le discours des enseignants qui adopte la distinction entre les fonctions et les dimensions de la problématisation.

2.11. En guise de conclusion pour la première partie : Une première formulation de l'orientation problématique

Nous espérons avoir pu ainsi présenter les contextes emboîtés et complexes d'un projet de problématisation caractérisé cette fois-ci par une double orientation : la pédagogie du problème et la posture réflexive.

Deux démarches sont ainsi empruntées dans cette étude. Si les deux sont liées, elles doivent aussi être distinctes puisqu'il y a une logique de formation et une logique de recherche.

Plus concrètement cette recherche prendra une double dimension en empruntant ces deux orientations de la problématisation (voir figure 3) :

- L'orientation de la réflexivité : en se centrant dans la recherche sur les formés et sur leur appropriation de la posture réflexive, pour donner suite à la formation ;
- L'orientation de la pédagogie du problème : en se centrant sur l'approche paysagère en tant que support de problématisation susceptible de renouveler la géographie scolaire tunisienne, et vérifier ainsi, si des « niveaux/types » de problème ou de situation-problème peuvent naturellement surgir à la suite de la formation. Les possibilités de changement, dont la formation à la problématisation fait partie, restent ainsi virtuelles et à vérifier dans le contexte tunisien en examinant par exemple si des problèmes ou des situation-problème surgissent pour donner suite à la formation.

La question est donc : quel objet de recherche devrait-être construit en même temps que, et en lien avec la mise en place de ladite formation ?

À vrai dire, les deux orientations de la problématisation en formation sont imbriquées dans cette interrogation. Mais l'on peut les démêler par souci de lucidité intellectuelle en deux questions de recherche :

1. L'approche paysagère constitue-t-elle l'entrée appropriée pour la problématisation de la formation des enseignants de géographie au primaire dans le contexte tunisien ?

2. Quelle approche formative et quelle ingénierie de formation subséquente en faveur des enseignants de géographie au primaire favoriseraient la modélisation de la problématisation en formation ?

Par rapport à la problématisation, la première question est plutôt en relation avec *l'orientation de la pédagogie du problème* qui se centre sur l'approche paysagère en tant que support de problématisation susceptible de renouveler la géographie scolaire tunisienne ; alors que la deuxième question est en rapport étroit avec *l'orientation de la réflexivité* en se centrant dans la recherche sur les formés et sur leur appropriation de la posture réflexive conséquente à la formation

Ainsi, pour transposer la démarche intellectuelle de Fabre à ce projet, il s'agit de doter les enseignants, par le biais de la formation, d'une posture réflexive qui constitue la *deuxième orientation de la problématisation*. Cette même formation cheminera à partir d'un contenu potentiellement problématisé par une approche paysagère, constituant ainsi la *première orientation de la problématisation* qu'est la pédagogie du problème.

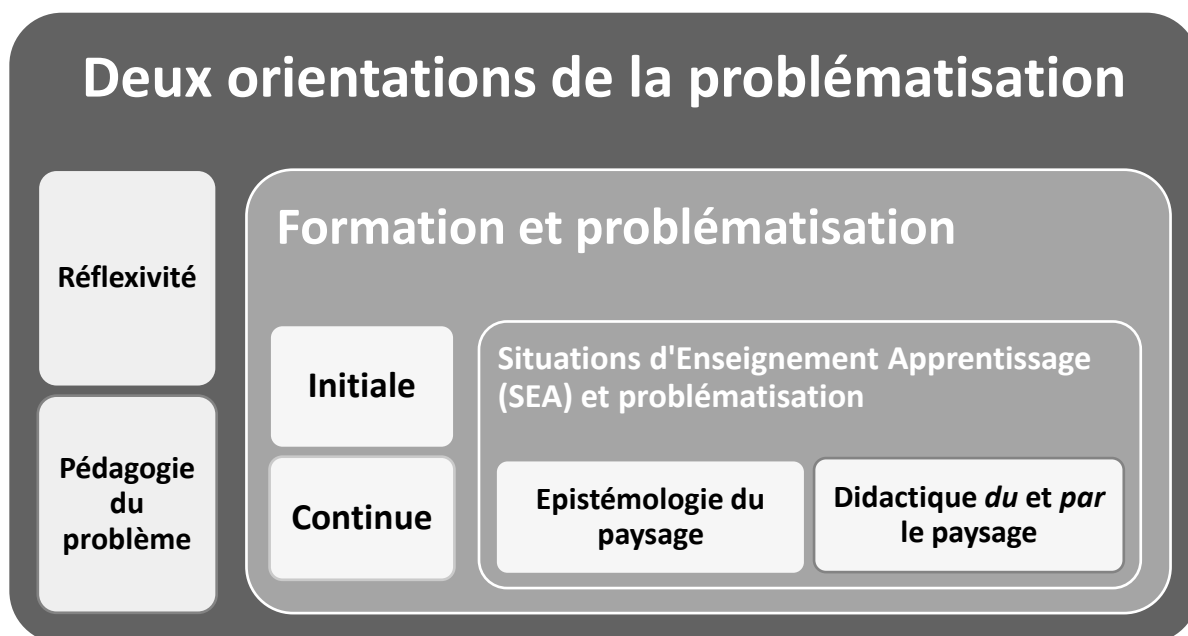


Figure 3 – Problématique de l'étude articulée à ses champs théoriques

3. DEUXIEME PARTIE : Le réseau conceptuel

Rappelons que, comme pour toute étude didactique qui suppose un point de vue focalisé sur les contenus des connaissances et un autre sur les conditions dans lesquels elles sont transmises, celle que nous réalisons s'inscrit dans l'articulation de trois champs théoriques ; celui d'une épistémologie du paysage, se situant dans le domaine de la géographie (contenus des connaissances) et ceux de la didactique professionnelle et de la problématisation, deux champs théoriques qui sont chapeautés par les sciences de l'éducation (contextes de transmission des connaissances). Cela intéressera le premier chapitre de cette partie.

Sur le plan épistémologique, nous nous situons donc inévitablement au croisement de plusieurs disciplines. La question est maintenant d'ordre sémantique, s'agit-il de *pluridisciplinarité*, de *multidisciplinarité*, d'*interdisciplinarité* ou de *transdisciplinarité*? Sans vouloir entrer dans ce débat terminologique et conceptuel, très passionnant d'ailleurs, nous nous situons du côté de l'interdisciplinarité voire de la transdisciplinarité, car nous considérons avec Maude Hatano-Chalvidan que « la pluridisciplinarité au même titre que la multidisciplinarité se situent plutôt du côté de la juxtaposition des savoirs alors que l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité suggèrent un transfert, une association des savoirs, si ce n'est plus. »¹⁸⁴. Ce « plus », pour la transdisciplinarité, c'est l'intégration des savoirs non scientifiques dans le processus de recherche¹⁸⁵, en l'occurrence, les pratiques sociales de référence et la genèse de la géographie scolaire indépendamment de la géographie académique. Nous y reviendrons.

Maude Hatano-Chalvidan dresse trois catégories d'interdisciplinarité¹⁸⁶ :

- *L'interdisciplinarité réciproque* où la coupure est forte entre les activités disciplinaires et interdisciplinaires, où les collaborateurs construisent un vocabulaire commun et une culture commune, où le cloisonnement est

¹⁸⁴ Hatano-Chalvidan, Maude. « Dires sur l'interdisciplinarité : la référence à l'interdisciplinarité dans le discours de chercheurs en "sciences exactes" ». Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Marie Barbier et Richard Wittorski, Paris, CNAM, 2008, 51. <https://www.theses.fr/2008CNAM0620>.

¹⁸⁵ Lange, Jean-Marc, et Valérie Munier. « Interdisciplinarités : rencontres entre les disciplines, enjeux, dispositifs, freins et leviers ». *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n° 19 (12 novembre 2019): 9-20.

¹⁸⁶ Hatano-Chalvidan, « Dires sur l'interdisciplinarité », 214-24.

accentué quant aux progressions des différentes disciplines en présence et où le chercheur est identifié dans sa communauté disciplinaire ;

- *L'interdisciplinarité intégrative* où il y a une certaine continuité entre les activités disciplinaires et interdisciplinaire, où il y a une intégration des différents savoirs disciplinaires à une même démarche de recherche, où de nouveaux savoirs scientifiques transversaux sont produits et où le chercheur ne se positionne plus exclusivement dans sa communauté disciplinaire mais dans l'espace de la science.
- *L'interdisciplinarité fonctionnelle*, où il n'y a plus distinction entre les activités disciplinaires et interdisciplinaires, où les collaborateurs combinent des savoirs disciplinaires dans une logique de résolution de problème, où la recherche interdisciplinaire apporte des solutions scientifiques à des problèmes concrets et où le chercheur se situe dans la sphère du métier.

Par rapport à cette typologie, la recherche en cours se situe en entre-deux : entre une interdisciplinarité intégrative et une interdisciplinarité fonctionnelle, dans la mesure où il y a une forte continuité entre les activités disciplinaires et interdisciplinaire au point qu'elles se confondent parfois, où l'intégration des différents savoirs disciplinaires à une même démarche de recherche est très prononcée afin de résoudre des situations-problème de formation ou d'enseignement-apprentissage, où de nouveaux savoirs scientifiques transversaux sont produits afin de résoudre des situations d'apprentissage et/ou de formation, et où le chercheur se positionne à la fois dans l'espace de la science et de la profession. Pour illustrer cette fusion disciplinaire / interdisciplinaire, nous conceptualiserons en second chapitre de cette deuxième partie le « paysage problématisé », en croisant les cadres théoriques présentés dans une unique matrice intégrative et en la mettant à l'épreuve d'une analyse diachronique de manuels de géographie.

3.1. *À la croisée des concepts*

Reuter et *al.* différencient trois catégories de concepts : « 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. »¹⁸⁷. Dans le champ des didactiques, le chercheur a besoin des trois catégories car il se situe à la fois sur les terrains du disciplinaire, du scolaire et de la pratique sociale. « En effet, concepts scientifiques, scolaires et quotidiens ne sont pas sans relation. »¹⁸⁸. Les concepts scientifiques, par exemples, peuvent évoluer en tant que références pour les concepts de type scolaire en faisant jouer les processus de la *transposition didactique*, nous démontrons que ce n’est pas toujours vérifiable et que les concepts scolaires peuvent évoluer indépendamment et même précédemment aux concepts scientifiques, du moins en ce que concerne la géographie scolaire. Par ailleurs, les confusions sémantiques entre certains concepts scolaires et quotidiens pourraient constituer obstacles et tensions.

Un concept, particulièrement scientifique, « n’est jamais défini de façon isolée. Il s’enracine dans un réseau complexe au sein duquel il est lié de façon variée à d’autres concepts. »¹⁸⁹ Cette complexité est encore plus accentuée dans la mesure où l’étude en cours se positionne au carrefour des concepts disciplinaires d’une part, et didactiques d’autre part. Tel est le cas de la *géographie scolaire*, ou l’objet à conceptualiser *manuel scolaire*. La théorie des « champs conceptuels » pourrait, dans une certaine mesure, démêler les fils de cet embarras conceptuel. Astolfi en donnait la définition : « un champ conceptuel caractérise un espace de problèmes assez large, mais qui appartient à une même famille. Au sein de cette famille, il en existe toujours certains qui sont faciles à résoudre (...), d’autres qui nécessitent un plus long temps d’apprentissage (...), et d’autres encore qui provoqueront longtemps un échec répété (...) »¹⁹⁰, une pensée qui rejoint les *Zones Proximales de Développement*

¹⁸⁷ Reuter, Yves, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, et Dominique Lahanier-Reuter. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 3^{éd.} De Boeck Supérieur, 2013, 33-38.

¹⁸⁸ *Ibid.*

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ Astolfi, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d’apprendre*. Pédagogies. Issy-les-Moulineaux : ESF éd, 2011, 138.

de Vygotsky mais surtout, en ce qui nous concerne, la théorie de problématisation de Fabre *et al.*

Maintenant, il s'agit de définir les concepts consensuels, les concepts à introduire, les champs conceptuels et/ou les objets à conceptualiser ainsi que l'ordre à adopter pour les analyser. Pour ce faire, nous faisons usage, encore une fois, d'une définition de Reuter *et al.* Ils définissent « les didactiques 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. »¹⁹¹ Nous balisons nos choix des concepts par référence à la problématique annoncée de la recherche à la fin de la première partie, certes, mais aussi par référence à la définition de ces auteurs. Pour définir l'ordre de leur exposé, nous adoptons le raisonnement typiquement didactique consistant à partir de ce qui est disciplinaire pour s'en détacher conceptuellement en faveur de ce qui relève de l'enseignement apprentissage, tout en gardant le disciplinaire « à l'œil », dans un va-et-vient transdisciplinaire co-constructif, comme le suggère ladite définition.

Ainsi, si *le paysage* « contenu » est un concept géographique par excellence, il semble constituer une pièce charnière dans le contexte tunisien à partir de la réforme éducative majeure de 1992, dans la mesure où il a été introduit en guise d'innovation d'approche didactique de la géographie, par opposition à une géographie scolaire favorisant la restitution hétéroclite d'informations, comme il a été souligné plus haut.

Côté circonscription d'un champ conceptuel disciplinaire, tel est le cas pour la *géographie scolaire* « matière scolaire » qui se situe en entre-deux : géographie et didactique, et qui reste donc à conceptualiser davantage.

Quelques éléments de la *problématisation* « enseignement-apprentissage » ayant été présentés dans la première partie, nous considérons que les aspects les plus importants restant à expliciter sont l'analyse de ce concept (problématisation) avec ces deux facettes/dimensions : celle des Situations Enseignement Apprentissage et celle de la réflexivité, ici abordée à partir de la didactique professionnelle

¹⁹¹ Reuter et al., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 65-69.

Le « Paysage Problématisé » est un concept qui émerge à l'occasion de cette étude. Il se situe dans un nœud au cœur d'un réseau conceptuel consensuel et il s'agit, dans le cadre d'une recherche théorique d'analyse conceptuelle, de légitimer son émergence, sur son fond comme sur sa forme.

Le *manuel scolaire*, et *l'ingénierie de formation* n'étant pas à leur tour des concepts en soi, leur conceptualisation reste potentielle et elle est en relation avec leurs fonctionnements et leurs productions, mais pas uniquement. Dans notre contexte, ce sont aussi des objets didactiques fédérateurs à conceptualiser, dans la mesure où ils constitueront le support expérimental du volet empirique de cette étude, analyse qui sera portée par la troisième partie de cette recherche.

3.1.1. Le double apport épistémologique et didactique du *paysage*

Le paysage n'est pas un concept exclusivement géographique. On le croise également en arts plastiques, en histoire de l'art, en architecture, en environnement et plus encore.

Son apport pour la recherche en cours est double :

- Un apport épistémologique, énoncé par l'affirmation de Georges Bertrand : « Il n'y a pas de paysage sans géographie, il n'y a pas non plus de géographie sans paysage. L'analyse paysagère ne peut que modifier le comportement méthodologique des géographes en transformant en profondeur leur représentation du monde. Déjà, la prise en considération du paysage permet de surmonter le clivage entre géographie physique et géographie sociale, il réconcilie le matériel et l'idéal, le quantitatif et le qualitatif ... » jusqu'à dire : « En composant un paysage, en recompose une géographie. »¹⁹²
- Un apport didactique exprimé quant à lui par le questionnement : « Le paysage permet-il de faire l'apprentissage de la méthodologie géographique en ce qu'elle permet de s'approprier de l'espace qui s'offre au regard, pour s'y retrouver ? »¹⁹³. Sans parti-pris, aucun, nous rejoignons provisoirement le modèle de la *transposition didactique* formulé par Micheline Roumégous : « Le paysage est donc devenu un objet scolaire porteur d'enjeux sociaux et cognitifs

¹⁹² Bertrand, Georges. « Composer un paysage, c'est recomposer une géographie ». *Géographes associés*, Actes de l'université d'été de l'AFDG, 1, n° 1 (1995) : 41-45.

¹⁹³ Beucher, Reghezza, et Ciattoni, *La géographie*, 255.

différents de ceux qu'il avait initialement construits en parallèle dans les champs de la recherche scientifique et de la recherche didactique. Les finalités, l'épistémologie et la méthodologie de la question sont en partie communes, mais le paysage de la géographie scolaire n'est pas celui de la recherche. »¹⁹⁴. Cette dernière affirmation de Roumégous se situe au cœur d'une idée autonomiste plus générique de la géographie scolaire que nous exposerons.

C'est cette seconde facette didactique qui revêt plus d'intérêt pour notre étude, sans pour autant minimiser la facette conceptuelle par rapport à celle épistémologique, car « les propositions des didacticiens concernant les cartes et les images de paysage compliquent singulièrement la mise en scène des savoirs, puisqu'elles supposent de rompre avec la 'linéarisation' de l'espace pilotée par une logique d'exposition de contenus et qu'elles ouvrent les apprentissages de l'image à l'argumentation personnelle et à l'interprétation. »¹⁹⁵ C'est dans cette perspective que pourrait être problématisé un apprentissage de la géographie adossé à une approche paysagère.

3.1.1.1. Les origines d'un concept

Étymologiquement, « L'origine du 'pays' [racine de 'paysage'], c'est le 'pagus' romain qui est un espace administré. Dans le dictionnaire de latin, 'pagus' dérive d'un verbe, 'pango'. 'Pango' veut dire 'planter un bâton', 'fixer', 'délimiter un champ par sa clôture'. On entend une partition de l'espace qui est déjà chez les Romains, par l'origine du mot. Donc, le 'pays' est un espace qui a un dedans et dehors, et son dedans a une nature particulière qui n'est pas la même que celle du dehors. Et on va dériver, on va tirer tout ça pour arriver à 'identité'. »¹⁹⁶ Mais à côté de cet aspect identitaire d'appropriation, le *locus amoenus* se caractérisait dans sa conception gréco-latine par une vision esthétique de l'espace. « Une place prédominante revient au nom qui désigne le lieu, *locus*, mais certains termes désignant le territoire ont aussi leur importance, tel *pagus* à l'origine du français *pays*, lui-même à la base de *paysage* »¹⁹⁷. C'est cette vision puriste et esthétique de

¹⁹⁴ Roumégous, *Didactique de la géographie*, 220.

¹⁹⁵ Thémines, Jean-François. « La didactique de la géographie ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 197 (31 décembre 2016) : 99-136.

¹⁹⁶ « La vie mouvementée des mots de la géographie ». *A quoi sert la géographie*. Paris : France Culture, 04 2021.

¹⁹⁷ Allain, Thierry, Jean-François Thomas, Frank Claustrat, et Françoise Pellicer. *Entre paysage et territoire : représentations de l'espace et manifestations du pouvoir*. Questions contemporaines. L'Harmattan, 2018.

l'espace qui a primé dans le « paysage des pionniers » ; le directement perceptible par la vue dans son état éthéré et originel.

Dans « cette partition de l'espace qui a un dedans et dehors », ce n'est qu'après que la question épistémologique de l'engagement en géographie, y compris par le corps, a commencé à prendre place dans les définitions du paysage. Ainsi, « le paysage, c'est l'aspect des lieux, c'est le coup d'œil, c'est une distance que l'on prend par rapport à sa vision quotidienne de l'espace »¹⁹⁸. Dans cet extrait, nous avons eu l'impression que la distance qu'évoque l'auteur constitue les prémices de cet engagement spatial qu'impose la discipline géographique. Mais à dire dans le même extrait que « le travail agricole étant le plus souvent incompatible avec cette disponibilité de temps et d'esprit, l'environnement est rarement 'paysage' pour les agriculteurs [...] Le registre esthétique semble phagocyté par l'utilitaire, le beau défini par l'utile »¹⁹⁹, c'est encore cette vision esthétique du paysage que boucle cette citation, du moins du côté français. Pour expliquer cette tendance circonscrite dans le temps, disons avec Pascal Clerc que « le concept de paysage subordonné à ceux de milieu et de région, n'a pas donné lieu à plus d'approfondissement en France, alors qu'il a évolué vers plus de naturalisme en Allemagne avec Siegfried Passarge et Otto Schlüter, plus de littérature et de philosophie en Espagne (avec Francisco Giner de los Rios et Manuel de Teran) ou plus de culture du côté anglo-américain (avec Carl Sauer). »²⁰⁰

3.1.1.2. Évolutions du paysage

Ainsi, du côté allemand, par exemple, les géographes des années trente adoptent une vision plus globale du paysage qui va bien au-delà de l'approche esthétique française de cette époque. « Ils instrumentalisent le concept de paysage pour des opérations de planification, de peuplement et de délimitation des frontières. Là où se trouve un paysage germanique, la frontière doit l'englober [...] Pour eux, toute la société doit aller dans ce sens de la préservation du

¹⁹⁸ Roger, Alain. *Court traité du paysage*. Bibliothèque des sciences humaines. Paris : Gallimard, 1997, 27.

¹⁹⁹ *Ibid.*

²⁰⁰ Clerc, Pascal. *Géographies : épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. 2e éd. U. Malakoff : Armand Colin, 2019, 117.

paysage. »²⁰¹, renvoyant ainsi à l'instrumentalisation du concept de paysage par le nazisme dans ce contexte historique bien particulier. Le paradigme français de cette époque, renvoie quant à lui plutôt aux « relations entre phénomènes naturels et phénomènes humains sous un angle 'écologique' »²⁰² qui exprime, souvent dans un seul sens, l'influence de la nature sur l'organisation humaine et sociale.

Borzov, dans ses *Tableaux géographiques de la Russie* (1908), en se référant aux travaux de E. Reclus entre-autres travaux, affirme que « la géographie est une science des paysages, qui sont, à la fois, des ensembles d'éléments physiques et des 'tableaux' harmonieux de la nature »²⁰³, rejoignant ainsi la tradition française du paysage, du moins en apparence, et inaugurant, par la même occasion, le « paysage scientifique » la *landschaftovedenie*, témoin de l'idéologie de l'époque. Ainsi la géographie, selon Lev Semionovitch Berg en 1913, a son objet qu'est « le paysage » et sa méthode qu'est la « régionalisation ». Trois aspects de problèmes épistémologiques de cette nouvelle « science du paysage » apparaissent dans l'école russe :

1. *La place de l'homme dans le paysage*, entre l'approche totalisante où il fait partie du paysage qu'il transforme et l'approche dualiste où il est une force extérieure du paysage. Des débats épistémologiques qui ont abouti vers les années 1930 – 1940 au développement de la théorie de la noosphère, « la sphère des connaissances, de la raison, de la transformation du milieu par la civilisation humaine, qui existe sur le même plan que la biosphère, lithosphère, etc. »²⁰⁴. Ce n'est qu'avec le boom écologique des années 1970 que l'élément culturel est à nouveau intégré dans le paysage qui devrait être « optimal » pour l'homme, mais de par même son aspect culturel, il doit être « non seulement 'productif' et 'sain' mais aussi beau.²⁰⁵ »
2. *La dynamique du paysage*, où pour pouvoir comprendre ses processus de dynamique, il était indispensable d'adapter la vision du paysage comme corps

²⁰¹ Hallair, Gaëlle. « "Paysage" et "Landschaft" : incompréhensions et malentendus entre les géographes allemands et français dans les années Trente ». *Malentendu : bien entendu, une affaire de communication. Mißverständnis: versteh'mich richtig, es geht um Kommunikation*, Koenigshausen & Neumann, 4 (2007): 123-37.

²⁰² *Ibid.*

²⁰³ Frolova, Marina. « Le paysage des géographes russes : l'évolution du regard géographique entre le XIXe et le XXe siècle ». *Cybergeo: European Journal of Geography [Online]*, document 143, 16 novembre 2000.

²⁰⁴ Frolova, « Le paysage des géographes russes ».

²⁰⁵ *Ibid.*

continu et intégrateur dans l'espace et dans le temps. Ainsi, il a été question dans cette perspective de la « création » d'une science nouvelle, la géochimie, et l'importance accordée aux interactions entre les phénomènes de la vie (biosphère) et de la matière abiotique (atmosphère, hydrosphère, lithosphère) à l'échelle du paysage, notamment par le rôle de l'énergie (rayonnement solaire) dans les flux de matière et la découverte de l'existence d'une sphère intermédiaire entre les roches et la matière vivante (écorce de l'altération) et l'introduction de la notion du « paysage biochimique ». Le paysage « devient à la fois un processus naturel et la métaphore d'une interrelation entre les éléments de la Nature. »²⁰⁶

3. *La morphologie du paysage*, où le paysage, désormais, ne sera plus considéré comme un complexe territorial homogène, mais comportant des systèmes d'ordre moindre (ourotchié, miestnost, faciès, etc.) liés par des flux de matière et d'énergie. À part les facteurs zonaux et azonaux, la délimitation de ces complexes territoriaux ne se plie pas à des critères communs, ce qui complique l'identification des facteurs responsables de la formation de ces paysages²⁰⁷. D'où l'apparition de la théorie du géosystème (1960 – 1970) qui défend les liens systémiques entre toutes les composantes du paysage « qui, du fait de leur interaction, lui donnent un sens ».

Il est curieux de constater combien cette épistémologie du paysage de l'école russe rejoint celle d'une certaine science géomorphologique en Tunisie, ou ailleurs. Les concepts, les approches et les méthodes se croisent sur plusieurs aspects. Encore serait-il utile de préciser que les géomorphologues sont considérés localement comme étant les géographes les plus spécialistes du paysage. Cet état de fait trouve son explication dans l'épistémologie historique de la discipline géographique. À partir des années 1950, il y a eu un enrichissement de l'approche géomorphologique traditionnelle des paysages par les apports de la climatologie et de la biogéographie. L'approche écologique dominante de l'époque a permis de culminer l'orientation systémique du paysage en unifiant les points de vue, et « en assimilant chaque paysage à l'extension d'un

²⁰⁶ Frolova, « Le paysage des géographes russes ».

²⁰⁷ *Ibid.*

‘géosystème’. »²⁰⁸ Cette « systématisation » du paysage est due, selon certains auteurs, à l’expérience accumulée, quantifiée et modélisée par la science soviétique du paysage²⁰⁹, justement. Et c’est cette évolution qui est reprise par les géomorphologues du côté français, et par ricochet, du côté tunisien.

Examinons ce travail paysager d’envergure nationale réalisé par une équipe multidisciplinaire décrit par un géomorphologue tunisien des plus connus.

ENCADRÉ N°5

PRESENTATION DE *L’ATLAS DES PAYSAGES DE TUNISIE*

Par Mongi BOURGOU

Source : Bourgou, Mongi, et Antoine Hatzenberger. *Des paysages*. Tunis: Centre de Publications Universitaires - Ecole Normale Supérieure, 2013.

Atlas disponible en libre téléchargement sur les adresses Consulté le 3 – 5 – 2021 :

http://www.mehat.gov.tn/fileadmin/user_upload/Amenagement_Territoire/AtlasPaysagesTunisieAr.pdf (en langue arabe)

<http://www.augt.gov.tn/images/AtlasDesPaysagesTunisie.pdf> (en langue française)

Il s’agit d’une commande du ministère de l’Équipement, de l’Habitat et de l’Aménagement du territoire, réalisée par un bureau d’études qui a engagé une équipe multidisciplinaire (géographe, journaliste, photographe, cartographe et architecte paysagiste chef de projet. Les travaux documentaires et de terrain ont été réalisés entre 2002 et 2004 et l’édition de l’atlas en avril 2008 en 316 pages de format A4.

Qu’est-ce qu’une unité paysagère ?

Dans l’ouvrage, le paysage a été défini comme étant l’étendu de pays que l’œil peut embrasser dans son ensemble. « Le paysage peut signifier le milieu naturel comme le milieu humain ; bien que pour plusieurs spécialistes, en l’occurrence les géographes, il n’existe plus de milieu naturel au sens strict du terme, mais un *écosystème*, c’est-à-dire une portion de terrain traversée par des flux et où interviennent nécessairement les hommes. » Les paysages aux yeux de l’observateur sont « changeants, mouvants et constamment transformés » voire complètement produit par les hommes à l’instar de l’oasis de Régim Maatoug dans le Sud-Ouest tunisien où elle a été créée *ex nihilo*. Cependant, la nature a repris ses droits paysagers dans les parcs nationaux et les réserves naturelles. « Ainsi donc, si le paysage a une valeur

²⁰⁸ Clerc, *Géographies*.

²⁰⁹ Rougerie, Gabriel, et Nicolas Beroutchachvili. *Géosystèmes et paysages : bilan et méthodes*. Paris : Armand Colin, 1991.

d'usage et même marchande (exploitation à des fins touristiques), il acquiert une valeur patrimoniale par les mesures de protection des zones sensibles et des espaces naturels. »

Méthodologie de présentation des différentes unités paysagères

L'Atlas est présenté suivant le découpage administratif du pays en gouvernorats qui sont groupés par grandes unités physiques et paysagères. Le croisement de données portant à la fois sur la nature et l'action de l'homme a été retenu comme base d'identification et de classification des paysages.

Quatorze grandes unités paysagères

« Tenant compte de l'interférence des données naturelles et des données humaines qui forgent la personnalité paysagère du site, quatorze grandes unités paysagères ont été choisies. » tout en signalant que l'existence d'une mosaïque de milieux à différents visages dans une même unité paysagère ne signifie pas discordance mais « ce sont les traits naturels et humains dominants qui constituent un dénominateur commun. »

Nous nous contenterons ici de reporter les principes qui ont guidé le choix et la catégorisation des unités paysagères désignées. Ce choix a été fait en rapport avec leurs sous-régions (gouvernorats) et le nombre de sites sélectionnés pour toute la Tunisie s'élève à 258, et ce, en signalant que :

- pour chaque paysage ou site a été réservée une ou plusieurs pages de texte, accompagnée d'au moins une photo ;
- les unités paysagères sont présentées en allant du Nord vers le Sud et de l'Est vers l'Ouest ;
- les sites paysagers sont divisés en trois catégories : à valeur internationale, classés « patrimoine mondial », à valeur d'intérêt national et à valeur d'intérêt régional ou local.

L'auteur de l'article conclut qu'une sélection a été nécessaire pour présenter les paysages les plus représentatifs des richesses régionales naturelles et culturelles de la Tunisie « bien que le paysage n'ait de sens que pour le sujet percevant ». Malgré une anthropisation de plus en plus accentuée qui a largement contribué à la modification des paysages « la nature a également repris ses droits dans les espaces mis en défens. »

Nonobstant le contexte politique de propagande à la « carte postale » dans lequel cet atlas a été édité, il est évident que le paradigme systémique des années 1970 a primé lors de l'échafaudage de ce projet grandiose, auquel de grands moyens logistiques et humains ont été mises à disposition, y compris ceux de l'armée nationale pour les photos aériennes, mais avec une place plus prononcée aux rôles des hommes dans le façonnage des paysages, dans une sorte de volte-face entre la nature et l'homme. Rôles qui ont été bien déclarés et explicités, mais qui n'ont pas eu leur place dans la terminologie, car le jargon évoque le principe

de l'*écosystème* et non du *géosystème*. Aussi, est-il intéressant de souligner la primauté du visible dans ces choix. Cette primauté a été explicitement déclarée.

Justement, dès les années 1970, la « nouvelle géographie » a formulé des critiques d'ordre épistémologique sur la base de l'excessivité de la primauté du visible dans l'approche paysagère. On lui reprochait d'être mono-échelle, basée sur l'expérience de terrain, occultant ainsi la complexité des phénomènes géographiques, et focalisant son objet sur le visuellement perçu qui n'est « qu'un regard particulier porté sur un fragment de la réalité. »²¹⁰ entaché de subjectivité qui va à l'encontre de sa pertinence scientifique désormais remise en cause. C'est la position « militante » de Jacques Lévy qu'il clame depuis les années 1970 dans ses écrits scientifiques et le journal *Le Monde*²¹¹, mais aussi plus récemment dans *Le dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*²¹² sous sa co-direction, dans l'article *Paysage*. Georges Bertrand a défini le paysage comme étant « la représentation territorialisée de l'environnement »²¹³, déclenchant, dans une position charnière assez originale à l'époque, une anthropisation plus accentuée de la géographie dite « physique » en la rapprochant davantage des sciences sociales. « Le paysage est alors posé comme un médiateur entre la société et la nature, soit une interprétation sociale de la Nature et peut-être, au-delà, une interprétation naturelle de la Société. »²¹⁴ Ainsi, un mouvement de socialisation du paysage a commencé à prendre de l'ampleur, influencé, en partie, et en double sens, par les travaux anglo-saxons et ancré par une nouvelle reconsidération des formes du paysage humanisé ordinaire qui « ont été regardées comme une production territoriale donnant accès aux motivations des groupes humains par ce qu'ils révèlent à la fois sur le plan technique, économique et symbolique. »²¹⁵ Ces formes de paysage intègrent les dimensions interdisciplinaires voire transdisciplinaires, ainsi, « les liens entre historiens et géographes mais aussi avec la littérature et la sociologie de la culture ont retrouvé dans ces approches diversifiées du paysage

²¹⁰ Roumégous, *Didactique de la géographie*, 152.

²¹¹ Numéros du 15 et 16 mars 1976.

²¹² Lévy, Jacques, et Michel Lussault. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris : Belin, 2013, 755.

²¹³ Bertrand, Georges. « Le paysage entre la Nature et la Société ». *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest* 49, n° 2 (1978) : 239-58.

²¹⁴ *Ibid.*

²¹⁵ Clerc, *Géographies*, 118.

une source, déjà expérimentée de connaissance des dimensions sociales et culturelles de la société. »²¹⁶

D'autres nouvelles approches géographiques du paysage ont été greffées sur sa socialisation, et ont permis, d'enrichir ses apports socio-spatiaux. Elles se sont orientées vers l'écologie, la sociologie, la psychologie et l'anthropologie. Citons, à titre d'illustration, parmi les plus récentes :

1. les approches qui associent l'étude des représentations paysagères à celle des aménagements ²¹⁷;
2. les approches collaboratives pour mobiliser les habitants et leurs représentations paysagères au service de l'aménagement de leurs territoires²¹⁸ ;
3. les paysages multi-sensoriels²¹⁹ ;

C'est une géographie plus culturelle²²⁰ donc, qui implique directement le sujet, soit en intégrant ses représentations, soit en sollicitant sa collaboration, soit en prenant en considération les subtilités de sa perception. Cette géographie a permis la réhabilitation du paysage dans la mesure où « le paysage ne réside ni seulement dans l'objet, ni seulement dans le sujet, mais dans l'interaction complexe entre ces deux termes [...]. Et c'est à la complexité même de ce croisement que s'attache l'étude paysagère »²²¹, ou dans une formulation plus phénoménologique de Pierre Sansot que « le paysage serait donc cette notion ambiguë qui joue à la fois sur la chose et sur l'idée que nous nous faisons d'elle : tantôt misant sur la naturalité à laquelle il est malaisé de croire, tantôt exprimant tout notre relativisme culturaliste. »²²²

Par ailleurs, d'autres critiques d'ordre *méthodologique* ont été adressées à l'approche paysagère²²³, car leur démarche qualitative reste aux antipodes des

²¹⁶ Clerc, *Géographies*, 118.

²¹⁷ Rode, « Reconquête urbaine de la Loire et risque d'inondation ».

²¹⁸ Davodeau *et al.*, « Projet de paysage participatif à Villandry : retours d'expérience d'une recherche-action ».

²¹⁹ Manola, Théa, et Elise Geisler. « Du paysage à l'ambiance : le paysage multisensoriel - Propositions théoriques pour une action urbaine sensible », 677. International Ambiances Network, 2012.

²²⁰ Claval, Paul. *Géographie culturelle : une nouvelle approche des sociétés et des milieux*. 2e éd. Collection U. Paris : Armand Colin, 2012. 306.

²²¹ Berque, Augustin. *Cinq propositions pour une théorie du paysage*. Paris : Champ Vallon, 1996.

²²² Sansot, Pierre. « Identité et paysage ». *Les Annales de la recherche urbaine* 18, n° 1 (1983) : 65-72.

²²³ Lévy et Lussault, *Dictionnaire de la géographie et l'espace des sociétés*, article « paysage ».

méthodes quantitatives de l'analyse spatiale, comme si ces dernières méthodes seraient des plus « nobles ». Mais là, c'est un débat qui déborde les limites de cette étude. Signalons simplement qu'il a contribué au développement de l'approche systémique du paysage, et les méthodologies d'analyse et de classification des vues de paysage telles qu'utilisées par Jackson.

Une autre tendance d'évolution du paysage est issue, cette fois-ci, du droit, souvent sous la pression des acteurs de la société civile. Elle s'est développée dans le sens d'une différenciation de l'espace par la reconnaissance juridique²²⁴ de sites d'intérêt public bénéficiant d'une protection élevée, où toute transformation, modification ou aménagement du milieu naturel sont soumises à des réglementations très strictes. De ce fait, les espaces non classés, n'ont pas de valeur paysagère reconnue socialement ou institutionnellement. L'effet pervers de ce zonage des paysages, réside en la hiérarchisation entre les paysages « monuments », et les paysages « ordinaires », voués au développement qui sous-entend souvent pollution, y compris visuelle²²⁵. Loin de favoriser ce zonage, la Convention européenne du paysage (2000) défend la participation et la prise en compte des habitants et des usagers. Le paradigme sous-jacent à cette convention est essentiellement éducatif : les atouts du paysage pour promouvoir la transversalité, la citoyenneté et le sentiment d'appartenance à un bien commun, favorisent son potentiel didactique « de sensibilisation, d'éducation et de mobilisation. »²²⁶

²²⁴ L'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN) établit une catégorisation des aires protégées, qui se présentent sous six types ou catégories : Réserve naturelle (qui peut être soit une réserve naturelle intégrale soit une zone de nature sauvage) ; monument ou élément naturel ; aire de gestion des habitats ou des espèces ; paysage terrestre ou marin protégé ; et aire protégée avec utilisation durable des ressources naturelles. En droit tunisien, il n'existe pas une définition de l'aire protégée, ainsi que la législation tunisienne ne consacre pas la nomenclature opérée par la doctrine de l'UICN, sauf pour quelques catégories (la réserve naturelle et le parc national), mais une certaine similitude existe entre les autres catégories consacrées par le droit tunisien et les catégories de la doctrine de l'UICN. (Source : étude de la législation sur les aires protégées en Tunisie, Rapport de synthèse, ministère de l'Environnement et du développement durable, Tunisie, Décembre 2010)

²²⁵ Roger, *Court traité du paysage*.

²²⁶ Sgard, Anne, et Sylvie Paradis. *Sur les bancs du paysage : enjeux didactiques, démarches et outils*. Genève : Métispresses, 2019, 7.

3.1.1.3. Paysages didactiques et didactique du paysage

Dans une perspective de perfectionnement de la culture paysagère appuyée sur la discipline géomorphologique, le chercheur a initié l'inscription et le suivi d'un mastère de recherche

ENCADRÉ N°6

MASTÈRE « GEOMORPHOLOGIE ET ENVIRONNEMENT »

Au-delà de ses apports en solides acquis en connaissances et savoir-faire techniques et de son aspect diplômant, cette expérience formative a été l'occasion pour le chercheur d'acquérir une certaine méthodologie de la lecture paysagère via la mire géomorphologique, notamment via la superposition et l'intégration de plusieurs couches de l'information géographique et les sorties de terrain, mais aussi une opportunité de constater combien l'aspect visuel du traitement de l'information paysagère est favorisé au détriment des autres voies de perception. À titre d'exemple, lors de la sortie de terrain de cinq jours en Tunisie méridionale du 25 au 29 novembre 2019, l'odorat et le goût n'ont été sollicités qu'à une seule occasion lors de la dégustation des produits de terroir, alors que l'ouïe ne l'a été jamais sauf pour des fins « pédagogiques » (exposé – consigne – explication ...). Cette brève sollicitation des autres sens a été d'un grand impact émotionnel pour les participants qui ont tous évoqué ce moment « multisensoriel » unique en réponse informelle à la question : Qu'est-ce qui vous reste de cette sortie de terrain ?

Le mémoire de recherche : « Le système côtier de Ghannouch (Tunisie méridionale): Évolution du paysage dans un contexte d'usage renouvelé »

Ce travail de recherche imbriquée du type « Recherche dans la recherche », s'insère dans le cadre de la finalisation dudit mastère, cité plus haut.

Il met en exergue l'impact désastreux de l'intervention humaine sur un rare paysage oasien côtier en croisant l'évolution paysagère observée à travers le temps, avec les dires des autochtones qui ont accompagné ces changements.

« Dans ce sens, la motivation pour aborder cette étude a un triple aspect :

- par rapport à l'aspect paysager, [...], un patrimoine paysager parmi les plus exceptionnels du monde se trouve ainsi fortement affecté par une intervention anthropique disproportionnée et inadaptée au milieu et aux habitants ;
- de par l'âge du chercheur qui a été dans une certaine mesure un « témoin de l'époque » depuis son jeune âge et un habitué des lieux et des personnes, lui accordant ainsi une certaine facilité du terrain ;
- un certain réinvestissement de plusieurs composantes de ce travail est susceptible d'être réalisé dans le cadre d'une thèse en cotutelle. »

Il croise ainsi l'« acculturation » du paysage et son anthropisation avec sa perception et son analyse multisensorielle, puisqu'il s'agit d'odeurs, de fumées, de goûts d'aliments et de boissons, de sons de sirènes, de machines ou d'écoulement d'eaux, sans compter les dégradations paysagères témoignées visuellement par des photos aériennes, des photos d'époque, des images satellitaires ou les déclarations des autochtones. Un tel cas, assez extrême mais pas unique, témoigne du fort caractère culturel et anthropique du paysage.

La leçon à tirer de ce vécu formatif est essentiellement d'ordre didactique : l'approche paysagère en tant que support de problématisation ne peut être unisensorielle. Elle devrait, au contraire, constituer une expérience multisensorielle plus immersive, d'autant plus que l'enseignant de la géographie ambitionne finalement à développer des Situations d'Enseignement Apprentissage en faveur d'élèves apprentis géographes et citoyens. C'est que ces élèves sont différents par leurs intelligences multiples, par leurs aptitudes physiques, par leur perception du monde, par leurs appartenances socio-spatiales et/ou par leurs motivations. La problématisation donneuse de sens aux apprentissages par sa définition même devrait prendre en compte ces différences.

L'approche paysagère suscite, d'autres interrogations didactiques de taille :

1. Le problème de l'action et de l'engagement, y compris par le corps, reste une question épistémologique fondamentale dans toute approche spatiale, paysagère ou autre. L'approche par les représentations dans ce contexte socio-spatial constitue une étape nécessaire mais non suffisante. Si l'engagement participatif de l'élève par la collaboration et la co-construction est encouragé par les programmes officiels tunisiens, l'approche multisensorielle n'y est pas mentionnée explicitement. Dans les manuels, et même pendant les sorties de terrain, c'est toujours le canal visuel qui est favorisé, voire exclusif.
2. Toujours dans un contexte plus tunisien, l'enseignement de la géographie dans les programmes adopte, à certaines périodes, une approche paysagère. C'est du moins ce que laisse entendre le manuel de la 5^e année de l'enseignement primaire, par exemple, en relation avec le contexte rural ou urbain, et ce, à travers les différents « leçons » proposées : le terme « paysage » se réitère à neuf reprises dans les titres de ces leçons. Cette orientation a été réintroduite avec le mouvement réformiste au début des années 1990, puis de 2002, après quelques années focalisant sur les connaissances nomenclaturales, nous

reviendrons sur les péripéties de ces évolutions. La motivation de cette « ré-innovation » de l'époque reste certainement en relation avec les avantages escomptés par une géographie scolaire paysagiste. L'étude du paysage ne rend-elle pas compte « de données plurielles et permet d'appréhender le phénomène fondamental qu'est le contact vécu de l'homme et son milieu » ? Car le paysage sait interroger : « pourquoi telle implantation est-elle ici et pas ailleurs, pourquoi a-t-elle tel aspect et pas un autre ? mais les réponses sont souvent ailleurs. Le paysage ne fournit pas toutes les clés. ». Cette démarche interrogative n'est-elle pas en totale symbiose avec une approche problématisée ?

3. Il s'agit enfin de savoir si l'approche paysagère est la plus pertinente pour une problématisation de la géographie scolaire ? Qu'en est-il des concepts tels que « Espace vécu » « Espace perçu » ou plus récemment « Habiter » ? G. Bertrand répond partiellement à cette interrogation en affirmant que « Le paysage est bien ce que l'on voit, mais on ne le voit jamais directement, on ne le voit jamais isolément et on ne le voit jamais pour la première fois », un médiateur entre la nature et la société en quelque sorte. Mais inspirons-nous du tableau comparatif dressé par Amor Belhadi qui croise trois concepts géographiques : Milieu, Espace et Territoire, sur la base de six critères, auxquels nous annexons Habiter et Paysage sur l'axe des concepts et Perception et Représentation sur l'axe des critères de comparaison.

Tableau 8 – Situation du concept *paysage* par rapport aux concepts satellites²²⁷

	Milieu	Espace	Territoire	Habiter	Paysage
Action spatiale	Adaptation	Usage	Organisation	Mobilité	Intégration par l'action sur les différentes couches géographiques ²²⁸
Rapport économique	Exploitation	Utilisation	Transformation	Cohabitation	Aménagement
Type de l'appropriation	Nature	Propriété	Propre	Faire avec l'espace	Interaction entre l'objet et le sujet
Identification	Déterminisme naturel	Neutralité - Distanciation	Identification Homme - Espace	Phénoménologie ontologique	Construit social
Type de rapport	Naturel	Géométrique	Socio-politique	Être dans le monde	Langage-Action
Appartenance	Écologique	Pas d'appartenance	Psychosociologique	Se construire en construisant le Monde	Espace-support
Perception	Visibilité et invisibilité	Conscience instinctive de distance et de volume	Affective et culturelle	Engagement du/par le corps	Espace perçu multisensoriel

²²⁷ Adapté et augmenté d'après Belhédi, *Epistémologie de la géographie : déchiffrer l'espace*.

²²⁸ Les données géographiques sont organisées et souvent représentées sous forme de couches superposables essentiellement par l'usage des outils SIG, mais pas uniquement. Ces couches rassemblent chacune des *entités géographiques* de même nature : une couche pour l'hydrologie, une couche pour la topographie, une couche pour les parcelles cadastrales, une couche pour le réseau routier, une couche pour les bâtiments, une couche pour les installations industrielles ou touristiques, etc.

	Milieu	Espace	Territoire	Habiter	Paysage
Représentation	Dimension physique	Produit par la représentation et l'action humaine	Collective	L'étude des pratiques	Espace vécu Espace imagé

Cette synergie conceptuelle spatiale, ces jeux d'identifications sociales à l'espace plus ou moins accentuées, renvoient directement à ce que Paul Claval appelle « le tournant praxéologique des sciences sociales » : « [...] le monde social (et la géographie par laquelle il se traduit) résulte des décisions d'une pluralité d'acteurs. Au moment où ils les préparent, chacun de ceux-ci aimerait disposer d'une information parfaite sur la situation dans laquelle il se trouve, mais les moyens dont il dispose pour l'acquérir sont limités – d'autant que nombre de ses partenaires lui cachent leur jeu. Chacun prend à la fois en compte le tableau nécessairement imparfait qu'il se fait de la situation, et l'image du futur auquel il aspire. »²²⁹

Par rapport au *locus amoenus* des origines, le paysage, de ce fait, « n'est ni une pure perception, ni un environnement naturel, ni une production humaine, ni un effet de l'imagination mais tour à tour ou en même temps tout cela à la fois. »²³⁰ Il évoque donc, en même temps, la spatialité praxéologique, la recherche de l'information paysagère et l'intégration de ses couches, les interactions entre le paysage et ses « sujets », et la construction sociale de l'espace-paysage. Car « lorsqu'un espace fait paysage pour un opérateur, alors celui-ci interagit avec celui-là et y trouve des embrayeurs d'action, un support à des jeux de langage et des pratiques »²³¹, et c'est sur la base de ces jeux socio-spatiaux que l'approche paysagère renoue avec les situations didactiques.

Comme objet d'enseignement, l'intérêt épistémologique du paysage « réside dans sa position charnière entre l'ontologique et le politique, entre l'engagement par les sens et les affects *dans* le paysage [...] et l'engagement *grâce au* paysage dans

²²⁹ Claval, *Géo-épistémologie*, 112.

²³⁰ Clerc, *Géographies*, 115.

²³¹ Lévy et Lussault, *Dictionnaire de la géographie et l'espace des sociétés*, Article « paysage ».

le débat et le vivre-ensemble. Il permet de travailler avec l'apprenant sur son rapport au territoire, et au-delà, sur son rapport au monde. »²³²

La question est maintenant de savoir, à quelles conditions, dans une classe, peut-on rendre les élèves conscients de ces jeux de renvois entre le paysager et le spatial, le naturel et le sociétal ? Nous voilà au cœur de la géographie scolaire.

3.1.2. Vers une épistémologie de la *géographie scolaire*

Partons d'abord de la définition d'une discipline scolaire, puisque la géographie scolaire en est une. Selon Yves Reuter *et al.*, il s'agit d'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. »²³³ Ainsi, dès le départ, les didacticiens différencient nettement entre la variante scolaire et la variante scientifique d'une discipline, et cette différenciation a une histoire. C'est pour cette raison que l'on parle aujourd'hui d'épistémologie des savoirs scolaires, géographiques en l'occurrence, « fondée sur la connaissance des savoirs à enseigner et de leurs liens avec la géographie scientifique »²³⁴, y compris les contenus définis par l'institution. Voyons de plus près ce qui caractérise cette épistémologie des savoirs scolaires et quel modèle adopter pour l'expliquer.

3.1.2.1. La dialectique des « deux géographies »

Michel Develay a mis dans son contexte la notion d'épistémologie des savoirs scolaires et la définit en affirmant que : « la formation disciplinaire ne consiste pas pour moi uniquement en la maîtrise des contenus, mais aussi en la maîtrise de leur épistémologie. C'est en ce sens que je parle d'une épistémologie scolaire. »²³⁵

L'une des perspectives de l'histoire des disciplines scolaires a été inaugurée par Chervel²³⁶. Pensée selon laquelle la discipline scolaire est « historiquement créée

²³² Sgard, Anne, et Christine Partoune. « Le paysage revisité par la didactique, et réciproquement ». In *Sur les bancs du paysage : enjeux didactiques, démarches et outils*, 9-41. Genève : Métispresses, 2019.

²³³ Reuter, Yves, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, et Dominique Lahanier-Reuter. « Disciplines scolaires ». In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3e éd. :81-85. Hors collection. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2013.

²³⁴ Niclot, Daniel. « La problématisation de la géographie scolaire à travers les introductions de manuels scolaires de 1998 et de 2008 ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 15, n° 1 (2012) : 51-67.

²³⁵ Develay, Michel. « Pour une épistémologie des savoirs scolaires ». *Pédagogie collégiale* 7, n° 1 (octobre 1993) : 35-40, 37.

²³⁶ Chervel, André. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation* 38, n° 1 (1988) : 59-119.

par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école ». L'analyse a porté initialement sur la grammaire scolaire²³⁷, mais elle a été reprise par Audigier²³⁸ pour l'histoire et la géographie. « Cette conception de la géographie en tant que discipline scolaire conduit à penser une forme d'autonomie entre la géographie scolaire et la géographie universitaire »²³⁹. Une autonomie qui est encore plus transférable dans un contexte tunisien, dans la mesure où la géographie scolaire a historiquement devancé la géographie universitaire.

Les évolutions de la géographie scolaire sont, dans cette perspective, en étroite relation avec ses « constituants » nommés « vulgate » par Chervel, sorte de contenu de connaissances scolaires « exposé par le maître ou le manuel »²⁴⁰, auquel Philippot et Charpentier ajoutent un autre type de vulgate : « les prescriptions qui régissent l'enseignement de cette discipline »²⁴¹. Cependant, « les vulgates évoluent ou se transforment » selon Chervel, « probablement en lien avec les finalités attribuées à l'enseignement de la géographie » répliquent Philippot et Charpentier, mais certainement en lien aussi avec les Pratiques Sociales de Référence. Nous y reviendrons, mais disons tout de suite que parmi ces pratiques sociales de référence pour la discipline géographique, figure la « paragéographie ».

Par « paragéographie », Michel Chevalier désigne « cette géographie-spectacle combinant le merveilleux et l'inventaire : tels que les livres de voyages, Jules Verne²⁴² hier et Sylvain Tesson aujourd'hui, les périodiques à caractère géographique comme *Géo*, [...] les guides touristiques et les émissions télévisuelles »²⁴³, pour ne citer que les plus connus.

Héritière de cette tradition du merveilleux géographique, la géographie scolaire des origines emprunte ces jeux ethnographiques et culturels en mettant davantage l'accent sur l'inventaire et l'anecdotique. Sous ce filtre, le pas est vite franchi entre

²³⁷Chervel, André. *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire*. Langages et sociétés. Paris : Payot, 1977.

²³⁸ Audigier, François. « Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle ». *Recherche & Formation* 25, n° 1 (1997) : 9-21.

²³⁹ Philippot, Thierry, et Philippe Charpentier. « Les mutations de la géographie scolaire à l'école primaire en France : Entre prescriptions et pratiques d'enseignement ». *Spirale - Revue de recherches en éducation* N° 58, n° 2 (2016): 121-32.

²⁴⁰ Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », 91.

²⁴¹ Philippot et Charpentier, « Les mutations de la géographie scolaire à l'école primaire en France », 122.

²⁴² ou Ibn Battouta, explorateur arabe du XIV^{ème} siècle.

²⁴³ Roques, Georges. *Décrypter le monde aujourd'hui : la crise de la géographie*. Frontières. Paris : Éditions Autrement, 2006, 41.

la *paragéographie* telle que décrite et la *géographie scolaire*, car « la culture scolaire en géographie n'est pas ou très peu, le résultat direct et attendu d'un processus d'apprentissage [...] mais procède de processus d'imprégnation fondés sur des non-dits, des impensés, des modèles implicites. », affirmait Pascal Clerc²⁴⁴ qui pointe du doigt, par la même occasion, la complexité de la délimitation du champ de la géographie scolaire.

La vulgate de Chervel, cet exposé par le maître ou le manuel, s'imprègne inévitablement de la tradition paragéographique, mais pas seulement, car les disciplines scolaires reposent aussi « sur des principes de légitimité et des normes de vérité »²⁴⁵ qui renvoient à la géographie universitaire. D'où « l'hypothèse de l'existence, à un moment donné de l'histoire d'une discipline, de plusieurs vulgates qui coexistent avec des différences entre elles »²⁴⁶. Ces deux aspects sont bien vérifiables dans l'histoire de la géographie scolaire tunisienne :

- Nous avons pu démontrer qu'à l'aube de l'indépendance, soit les années autour de 1956, plusieurs programmes et manuels de géographie scolaire ont pu coexister dans le même pays et pour la même époque, suivant la typologie des écoles existantes de l'époque et dont l'unification n'a commencé qu'avec la réforme de Messaâdi en 1958 ;
- Nous avons pu démontrer aussi que des croisements entre les deux orientations scolaire et universitaire de la géographie en Tunisie ont commencé à voir le jour à partir de la réforme Charfi de 1992, ministre à la fois de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Dans un contexte plus français, la géographie est enseignée régulièrement depuis le XIXe siècle, et à l'instar de la grammaire scolaire, son enseignement scolaire a précédé son introduction à l'université. Cerner ce concept de géographie scolaire qui se situe entre la géographie et la didactique, suppose la prise en compte de sa genèse et son milieu. Dans le cadre de ce processus d'autonomisation des disciplines scolaires par rapport au monde non scolaire,

²⁴⁴ Clerc, Pascal. *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2002, 9.

²⁴⁵ Philippot et Charpentier, « Les mutations de la géographie scolaire à l'école primaire en France », 122.

²⁴⁶ *Ibid.*

Sylvain Doussot affirme, en ce qui concerne la discipline historique, avec de frappantes analogies avec la géographie, que : «

- Dans le cas de l'approche de la discipline scolaire, on est conduit à faire de la socialisation scolaire disciplinaire un fossé qui sépare radicalement, y compris pour l'analyse, l'histoire scolaire de l'histoire pratiquée par les historiens ; la comparaison finit par ne plus être envisageable tellement les deux « cultures » sont éloignées.
- Dans le cas d'approches plus centrées sur la référence savante, au contraire, le cadre théorique issu des relations entre savoirs et pratiques de savoir des historiens risque de minorer les différences de contexte social, et l'interprétation que les élèves font de la situation »²⁴⁷.

Entre ces deux extrémités, la modélisation proposée par Jean-Pierre Chevalier²⁴⁸ semble la plus appropriée dans notre cas. Elle met en synergie *la géographie universitaire* avec *la géographie scolaire*, *la géographie appliquée* ou *professionnelle* et *la géographie grand public*, car il serait illusoire de concevoir une géographie scolaire à l'écart de ses composantes environnementales, y compris la dyade disciplinaire histoire-géographie, qui l'a toujours caractérisée, ou plus récemment, la triade histoire-géographie-éducation civique.

Dans une approche quasi-systémique, le modèle théorique de Chevalier tente ainsi de reconstruire un consensus qui replace la géographie scolaire dans le champ des savoirs de la géographie, sans pour autant nier l'autonomie de chacun des pôles de ce champ, dont le pôle scolaire, même s'il reconnaît l'existence des échanges entre ces pôles.

Chervel, quant à lui, va jusqu'à postuler l'autonomie des disciplines scolaires pour construire un autre genre de consensus « qui dément dans les faits l'ambition affichée de la discipline à former le sens critique, et contribue à la délégitimer sur le plan intellectuel. »²⁴⁹. En effet, le modèle de Chervel²⁵⁰ soutient que la discipline géographique a pour fonction « d'apporter un contenu à une finalité éducative »,

²⁴⁷ Doussot, Sylvain. « La didactique saisie par l'anthropologie : Les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur ». *Revue d'anthropologie des connaissances* 8, n° 3 (1 septembre 2014) : 557-95.

²⁴⁸ Chevalier, Jean-Pierre. « Quatre pôles dans le champ de la géographie ? » *Cybergeo: European Journal of Geography*, 8 avril 1997.

²⁴⁹ Lévy et Lussault, *Dictionnaire de la géographie et l'espace des sociétés*, Article « Géographie scolaire ».

²⁵⁰ Chervel, André. « L'école lieu de production d'une culture ». In *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixième colloque*, 195-98. INRP, 1991.

car selon cet auteur, c'est moins l'état de la recherche que les finalités de l'enseignement qui pilotent une discipline.

Plusieurs auteurs, renvoient à l'épistémologie de la géographie avec ses deux facettes : scolaire et scientifique, afin d'expliquer les évolutions de la géographie scolaire. Ils établissent des liens entre les ruptures épistémologiques de la géographie scientifique et l'épistémologie de son analogue scolaire. Roumégous conclue « qu'à partir de 1983-1984 les enseignants disposent d'une (nouvelle) géographie de référence qui leur paraît enseignable »²⁵¹, et ce, suite à l'état des lieux qui retrace les ruptures épistémologiques de la géographie²⁵².

Ainsi, le fait est là pour tous les auteurs cités : il y a une géographie scolaire *versus* une géographie scientifique, leurs analyses ne différencient que par rapport aux types, aux relations et aux consensus qui caractérisent les deux pôles. Explorons les causes de cette bipolarité en décortiquant davantage les modèles qui encadrent cette géographie à essence scolaire.

3.1.2.2. Les modèles explicatifs de la géographie scolaire

Pour revenir à Chevalier, et sur un autre plan plus didactique, *quatre grandes familles de modèles explicatifs* se présentent pour fonder, décrire et expliquer les savoirs propres à la géographie scolaire²⁵³ :

1. Le modèle *implicite unitaire de la géographie scolaire et de la géographie savante*, qui stipule que ce qui s'enseigne à l'École et ce qui s'étudie à l'Université sont conçus comme une même géographie. Posture adoptée au milieu du XIX^{ème} siècle et reprise au milieu du XX^{ème}, expliquée « comme le résultat de l'appropriation d'une discipline scolaire par les tenants les plus éminents de l'économie libérale »²⁵⁴.

Le précédent modèle rejoint le modèle scolaire de la géographie, fondé sur une *approche sociologique*, une sorte de « commande par l'aval » d'enseignants motivée par l'ouverture au monde moderne et fortification des nationalismes

²⁵¹ Roumégous, *Didactique de la géographie*.

²⁵² Niclot, « La problématisation de la géographie scolaire à travers les introductions de manuels scolaires de 1998 et de 2008 ».

²⁵³ Chevalier, « Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France ».

²⁵⁴ Rhein, Catherine. « La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale ? (1860-1920) ». *Revue française de sociologie* 23, n° 2 (1982) : 223-51.

au milieu du XIX^{ème}.²⁵⁵ Ce modèle à double face unitaire/social de la géographie s'est décliné sur un mode hiérarchique donnant le rôle d'avant-garde à l'enseignement supérieur à la fin du XIX^{ème}.

2. Le modèle de la *transposition didactique* et de la *transformation didactique*, rejoint l'idée que « l'enseignement supérieur formule le niveau d'énonciation des concepts de référence »²⁵⁶, en présupposant que les savoirs scientifiques sont premiers et que les savoirs scolaires en proviennent. C'est une démarche qui vise à rapprocher les savoirs savants et les savoirs scolaires :
 - ils analysent l'écart pour le réduire, pour requalifier la géographie scolaire en la rapprochant de la géographie savante,
 - ou, inversement, s'appuyer sur la géographie scolaire pour souligner les carences de la géographie universitaire.²⁵⁷

La transformation didactique, quant à elle, suppose une bien plus grande transformation des savoirs, quant à leurs aspects mais aussi à leurs significations, postulant ainsi une plus grande autonomie des savoirs enseignés à l'école.

3. Le modèle de la *discipline scolaire* et celui de la *culture scolaire*, viennent en prolongation de la logique de la *transformation didactique*, en la poussant encore plus loin. Nous l'avons dit dans la section précédente, en partant de la grammaire scolaire, Chervel défend la position selon laquelle « l'École est un lieu de création de savoirs qui lui sont propres, déterminés en fonction de ses finalités et de ses besoins particuliers. ». Ce modèle a été adopté et vérifié pour la géographie par François Audigier dans sa thèse à partir de 1993²⁵⁸.
4. À côté de ces modèles explicatifs, le modèle des *pratiques sociales de référence* semble le plus adapté pour justifier le recours à la géographie scolaire. Lesdites

²⁵⁵ Robic, Marie-Claire. « Le fardeau du professeur ». *Espaces Temps* 68, n° 1 (1998) : 158-70.

²⁵⁶ Chevalier, « Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France ».

²⁵⁷ Chevalier, « Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France ».

²⁵⁸ Audigier, François. « Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves ». Thèse de doctorat sous la direction de Henri Moniot, Paris 7, 1993. <https://www.theses.fr/1993PA070086>.

références étant par nature variables selon les disciplines et les objets de savoir²⁵⁹.

À l'origine, le postulat de départ de ce modèle explicatif repose sur l'adage selon lequel « Toute réalité sociale est représentée », dans la mesure où il n'existe pas de réalité *a priori* objective. La réalité y est représentée socialement, « car elle est reconstruite par les individus dans leur système cognitif et intégrée dans leur système de valeurs tout en dépendant de leur histoire et des contextes social et idéologique qui forment leur environnement. »²⁶⁰ Si l'on veut donc comprendre les comportements et les réalités sociales d'un groupe vis-à-vis d'un objet social, il faut faire appel aux représentations sociales, car « elles sont les guides de l'action, elles orientent les relations, les communications et *les pratiques sociales* »²⁶¹.

Partant des représentations sociales qui guident et orientent les pratiques sociales, l'évolution de ce concept sur le plan didactique vient ensuite avec J.-L. Martinand. À l'origine, cet auteur a développé ce concept dans une posture de responsabilité sur le curriculum de technologie à la rénovation duquel il lui était demandé de participer avec d'autres experts. C'est dans ce cadre d'une discipline à construire et qui n'avait pas de référent universitaire évident, indiscutable, que s'est posée la problématique des pratiques de références qui pouvaient utilement fonder cette nouvelle discipline.

Selon Martinand, le recours à la notion de pratiques sociales est indispensable, « si l'on admet [...] que toute éducation est d'abord un processus de socialisation »²⁶². Une telle approche, si elle était empruntée, pourrait contribuer à atténuer la rupture introduite par l'École entre le monde des pratiques sociales et le monde scolaire.

Ainsi, la géographie scolaire est censée s'intéresser aux pratiques sociales de *mobilité* (la géographie, ça sert à s'orienter, à se déplacer, à apprendre à lire les

²⁵⁹ Johsua, Samuel, et Jean-Jacques Dupin. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. 1re édition. Paris : PUF, 2003.

²⁶⁰ Kouawo, Achille, Thierry Karsenti, Colette Gervais, et Michel Lepage. « Représentations sociales de l'ordinateur chez des enseignants du secondaire du Niger ». *Éducation et francophonie* 41, n° 1 (3 avril 2013): 211-35.

²⁶¹ Abric, Jean-Claude. « L'analyse structurale des représentations sociales ». In *Les méthodes des sciences humaines*, 375-92. Fondamental. Paris : PUF, 2003.

²⁶² Martinand, Jean-Louis. *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Exploration. Berne, : P. Lang, 1986, 291.

cartes) et d'*aménagement* (la géographie, ça sert à apprendre à lire des documents d'aménagement, d'urbanisme, de prévention des risques), entre autres pratiques.

Toutefois, les pratiques sociales de références supposeraient que le curriculum soit construit de telle façon que la formation à ces pratiques organise les apprentissages. Cela n'est que partiellement le cas, d'où l'intérêt du repérage de la manière avec laquelle cela se produit.

Dans une visée plus critique par rapport à une épistémologie classique de la géographie scolaire, Thémines soutient que « la géographie scolaire est comme tous les champs de pratique géographiques, concernée par la question de la géographicit  ou de la nature du savoir géographique, lequel engage des pratiques et de l'identité ».  tant dans un cadre « d'images de soi » citoyen, il sera question, d'un point de vue géographique, d'un discours singulier d'individu mobilisant des rapports aux lieux et à l'espace jugés pertinents en contexte. Car, traditionnellement dans une géographie scientifique, c'est « la posture de narrateur invisible et omniprésent qui prévaut » au détriment de la question de l'engagement, y compris par le corps comme instrument de recherche en même temps que l'appartenance ou l'apparence ethnique, le genre, etc.²⁶³ Ainsi, pour cet auteur, « ni le modèle de la transposition didactique, ni celui des pratiques sociales de référence, ni celui de la discipline scolaire ne sont particulièrement appropriés pour décrire et comprendre ce travail de rapprochement »²⁶⁴. La référence légitimante est unique pour chaque modèle : « respectivement, celle d'un savoir savant, celle de pratiques ou de fabrications extraites du monde économique, technique ou social, celle enfin de l' cole et de ses productions spécifiques. »²⁶⁵ Dans un paradigme de problématisation, Thémines propose l'hypothèse de la *composition didactique* « qui consiste à mettre en avant et à investiguer la pluralité des ressources utilisées par les enseignants et les élèves. »²⁶⁶

Par contraste avec cette question de g ographicit , reprenons ce qu'évoque Raoul Blanchard en souvenir à la méthode de « M. Garnier », son instituteur dans les années 1880 : « Chaque matin [il notait] un nouveau département au tableau,

²⁶³ Thémines, « Ressources de problématisation en géographie scolaire française ».

²⁶⁴ *Ibid.*

²⁶⁵ *Idid.*

²⁶⁶ Thémines, « Ressources de problématisation en géographie scolaire française ».

avec son chef-lieu et sous-préfectures, à réciter le lendemain ; quand les quatre-vingt-cinq avaient défilé, on recommençait.²⁶⁷ » Or, nous l'avons exposé, la relation à l'espace dans la géographie suppose cet engagement par le corps et les sens. De là, à la construction des savoirs géographiques en classe, le chemin a pris des décennies. Avant même que la théorie de problématisation achève la construction de son champ théorique, Hugonie disait, déjà en 1989, « le renouvellement de la géographie, à partir *d'une problématique*, d'un ensemble de démarches et de concepts plus assurés, offre les moyens de rendre son enseignement [...] plus dynamique, plus proche des préoccupations des élèves, plus formateur. »²⁶⁸, c'est dans cette perspective problématisante que se situe désormais l'enseignement apprentissage de la géographie.

ENCADRÉ N°7

ENTRETIEN AVEC JEAN-FRANÇOIS THEMINES²⁶⁹

Réalisé le 21 juin 2021

Nour Ben Hammouda - Dans quel paradigme va-t-on situer notre échange par rapport à la géographie scolaire ? Savoir savant ? Transposition didactique ? pratiques sociales de référence ? Il paraît que vous avez une certaine vision différente à propos de cette question.

Jean-François Thémînes - Oui, c'est-à-dire que quand on effectue des recherches en didactique de la géographie depuis un certain temps, on a pu, enfin, exploiter différents modèles et différentes théories et se situer par rapport aux unes et par rapport aux autres.

D'une façon générale, le modèle de la transposition didactique a été très peu exploité dans le contexte français en didactique de la géographie. La raison est assez simple, c'est que les programmes de géographie français ont très peu à voir avec la géographie savante. Quand on lit, quand on étudie, quand on analyse les programmes dans le long terme, on s'aperçoit que c'est plutôt une exception. Ça a été le cas, par exemple, pour la Mondialisation dans les années 1990 ou le concept d'Habiter dans les années 2010. Mais finalement, comme il y a très peu de concepts scientifiques explicitement mentionnés, ça devient très difficile d'analyser la production du savoir scolaire en termes de transposition didactique. C'est ce que disent la plupart des chercheurs en didactique de la géographie : en France, on s'est écarté du modèle de la transposition didactique, contrairement à la didactique des

²⁶⁷ Clark, Terry N. « Raoul Blanchard, Ma Jeunesse Sous l'aile de Péguy, Paris, Arthème Fayard, 1961, p. 241. » *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 4, n° 3 (juillet 1968): 288-91, 55.

²⁶⁸ Hugonîe, Gérard. « Enseigner la géographie actuelle dans les lycées ». *L'Espace géographique* 18, n° 2 (1989) : 129-33.

²⁶⁹ Thémînes, Jean-François. La composition didactique et/ou le paysage : quelle(s) entrée(s) pour la géographie scolaire ? Nour Ben Hammouda, 21 juin 2021.

mathématiques. Ces chercheurs sont partagés sur la mise en avant par certains du modèle de la discipline scolaire. C'est une théorie didactique qui défend l'autonomie de la géographie scolaire qui obéit à ces propres lois et à sa propre logique de fonctionnement. Son autonomie conduit à une théorie de la géographie scolaire autoproduite dans une sorte de tradition qui va légitimer un certain nombre de pratiques, de discours et de représentations. Des didacticiens comme François Audigier, Nicole Tutiaux Guillon se sont posés dans ce cadre-là. Pour moi, ça a toujours présenté l'inconvénient de ne pas aider à rendre compte de tout ce que font les enseignants qui ne se situent pas exactement dans cette tradition, ni des nouveautés dans les programmes.

Il a été intéressant pour moi, à un moment donné de proposer le concept de composition didactique. Ce choix est justifié par trois raisons : la première c'est que ça permet de décrire et d'analyser ce que font des enseignants. Leurs pratiques consistent souvent à combiner des ressources qui viennent de différents univers, de la tradition scolaire, certainement, mais aussi des éléments qui viennent des pratiques sociales de leurs élèves, ou parfois même de leurs propres pratiques sociales. Les enseignants ont leurs pratiques spatiales. Ils ont des pratiques sociales de tout ordre, en particulier d'engagement citoyen qu'ils vont investir dans leur enseignement. Mais ils disposent également de ressources scientifiques, en particulier quand ils travaillent avec des chercheurs, même si ces ressources ne sont pas toujours actualisées ou correspondent nécessairement avec des thématiques de la géographie scolaire, d'où l'usage du concept : composition. C'est pour dire, que les enseignants « composent » avec des ressources multiples, plurielles, en essayant de produire un « tout » didactique cohérent, quelque chose de syncrétique, une sorte d'amalgame original et qui vient de plusieurs origines. Cette pluralité de combinaisons de ressources, la transposition didactique ne le permet pas. En ce qui concerne le concept de discipline scolaire, il ne le permet absolument pas parce que c'est un concept qui place les enseignants comme étant des agents, des exécutants qui vont reproduire les démarches où qu'ils soient quels qu'ils soient. Alors que moi, je pense qu'on doit les considérer comme des acteurs autonomes. Non complètement indépendants, mais autonomes intellectuellement et professionnellement. Le concept de pratiques sociales de référence, quant à lui, ne permet pas complètement cette combinaison plurielle parce que ce concept forgé par Jean-Louis Martinand sert à justifier, à légitimer et à construire de nouveaux curriculums. C'est-à-dire que c'est un concept qui vaut pour les concepteurs de programmes, pas pour ceux qui les mettent en œuvre. Il va leur permettre de dire qu'il va falloir reconstruire une discipline scolaire parce qu'il s'agit de préparer les élèves à telle ou telle pratique sociale et donc on va chercher à s'en inspirer pour produire un curriculum, alors que ce qui m'intéressait, c'était de travailler non pas au niveau des concepteurs de programmes mais au niveau des enseignants qui, eux, ne conçoivent pas les programmes en France. Ils n'y sont pas associés, quoi qu'en disent les ministres successifs qui consultent les enseignants, certes, mais de façon de plus en plus brève et par voie numérique. Ils ne sont pas associés au programme, et ils ne sont jamais en position de conception et du coup, ce concept de pratiques sociales de référence se justifie très bien

quand on est concepteur d'un programme de technologie, d'un programme de mathématiques, voire d'un programme de géographie, mais il n'est pas adapté pour essayer de comprendre comment font les enseignants. Il me semble donc, que la composition didactique essaie d'exprimer la pluralité des registres avec lesquels des enseignants vont construire quelque chose d'original, quelque chose qui leur est propre.

Pour bien comprendre pourquoi j'ai construit ce concept de composition didactique, il faut avoir en tête que la plupart de mes recherches sont des recherches de type recherche-action, c'est-à-dire, des recherches qui, en travaillant avec les enseignants, visent à agir, dans un contexte collaboratif, sur leurs pratiques, à les faire évoluer dans la mesure où ils le souhaitent, dans la mesure où ils le veulent. Concrètement, ce sont des enseignants qui, à chaque fois sont venus me chercher. On a monté un groupe où moi je suis le chercheur référent, je sers de caution, mais en même temps, je me sers de ce qu'ils font pour essayer de comprendre comment ils le font, en essayant de les orienter vers quelque chose qu'on va tous penser meilleur et pour les élèves, et pour les enseignants, et pour le chercheur. Ici, on est bien dans un cas de recherche-action, et c'est ça qui permet de comprendre que dans la composition didactique il va y avoir aussi ces ressources scientifiques. C'est-à-dire que dans le processus de collaboration, les enseignants vont exprimer des besoins, des attentes qu'ils vont me formuler. « Est-ce que tu connaîtrais tel ou tel auteur ? » « Sur qui est-ce qu'on pourrait s'appuyer ? » « Quelles sont tes propositions ? » Et c'est comme ça qu'on va infléchir un peu les pratiques et que je vais amener des éléments d'ordre scientifique que parfois d'ailleurs, ils connaissent. Mais il suffit que ce soit le chercheur qui en parle pour que d'un seul coup, ils se disent : « Ah oui ! là je connaissais cet auteur là, mais je me disais bon, peut-être pas avec les élèves, peut-être que c'est trop compliqué, mais peut-être que je peux le faire ! » En fait, la seule présence du chercheur dissipe des doutes et fait bouger des choses. On ne peut donc comprendre la théorie ou le concept de composition didactique si on a en arrière-plan cette logique de recherche-action sur un mode collaboratif. C'est ce que par exemple, François Audigier n'a pas fait. Je ne peux pas dire qu'il ne l'est jamais fait parce qu'il a quand même une très longue carrière, mais quand il a forgé le concept de discipline scolaire c'était de façon parfaitement extérieure aux enseignants, c'était en observant quelques-uns, mais surtout en analysant des programmes successifs et jamais en travaillant avec les enseignants, à voir ce qu'on pouvait faire avec eux. Donc je crois que c'est le 2e registre de justification de ce modèle de la composition didactique.

Et puis il y a un 3e point qui est important : les élèves. Car l'enseignant n'est pas tout seul, mais avec les élèves qui sont aussi producteurs du savoir. Dès lors que les enseignants ont compris que les élèves sont aussi des ressources, parce qu'ils savent des choses, parce qu'ils ont des pratiques, parce qu'ils ont envie de discuter de telle ou telle chose, alors ces élèves alimentent le processus de la composition qui doit prendre en compte les productions des élèves, les échanges entre eux, les productions intermédiaires et, finalement, l'unité ou la cohérence qu'on va trouver. À partir d'une combinaison de ressources, cette unité, elle se

fait et elle ne peut se faire qu'avec les élèves. Et ça, le modèle de la discipline scolaire ne le dit pas, car il ne peut être opérationnel sur la contribution des élèves. Le modèle de la transposition didactique, quant à lui, peut y aider peut-être, mais à condition qu'il y ait un savoir scientifique en amont. Mais en géographie, il n'y a pas un seul « amont » en général qui sera exclusivement scientifique.

Donc voilà, c'est ce que je dirais pour me positionner en didactique de la géographie. Les enseignants pour moi sont des acteurs qui combinent de façon originale des ressources de divers types. Si on tient à montrer qu'ils ne sont que des agents interchangeables comme le veulent certains ministres, ça ne sert à rien. Ça, c'est la première condition. La 2e condition, c'est puisqu'ils sont des acteurs, on travaille avec eux, en tant que chercheurs. On est dans un processus de co-conception. En revanche, c'est eux qui interviennent dans les classes et nous on est des co-analyseurs de ce qu'ils font et de ce que les élèves proposent. La 3e condition, c'est que les élèves sont des contributeurs et leur production du savoir géographique doit être prise au sérieux dans les classes de géographie pour produire des savoirs neufs sur le monde d'aujourd'hui.

Nour Ben Hammouda - Alors L'adjectif « conciliant/réconciliant » cadre-t-il bien avec cette théorie de composition didactique ?

Jean-François Thémimes - Je ne sais pas. A vrai dire, ce n'est pas mon entrée d'essayer de concilier. Un processus de recherche, ça se conduit avec un arrière-plan politique, éthique, ou bien les deux à la fois. Ce que j'ai toujours voulu faire dans mes recherches, c'était de montrer le meilleur de ce qu'il y a dans la profession enseignante qui est souvent caricaturée, qui peut quelquefois être l'objet de mesures un petit peu autoritaires où l'on pourrait finalement commander et dire ce qu'elle a à faire. Moi, ma position, c'est que c'est vraiment une profession d'intellectuel, de concepteur et d'un service de haut niveau qui est l'enseignement public, de la maternelle à l'université, il n'y a pas de différence. Et pour avoir un service public de qualité en géographie, il faut des professionnels autonomes intellectuellement. Pour moi la recherche doit montrer cette autonomie intellectuelle. Si je reviens à la question précédente, le concept de discipline scolaire est un modèle qui est « triste », qui est assez désespérant. Dire qu'il permet de penser, c'est peut-être vrai, mais moi je n'en suis pas du tout persuadé parce que ce n'est pas ça que je vois, loin de là. Dans toutes mes observations, dans toutes mes visites, ça laisse penser que les enseignants font ce qu'on leur dit de faire finalement, plus ou moins bien, plutôt moins que plus. On lui précise, de texte en texte, ce qu'il faut qu'il fasse, en espérant qu'ils vont se caler sur les textes. Je caricature, mais c'est un peu ça l'image que laisse le concept de discipline scolaire. Or, mon souci, c'est d'essayer de dire ce que j'ai vu, ce que je vois, en particulier quand je travaille avec des enseignants et alors je ne sais pas si je réconcilie, mais c'est comme ça que j'ai toujours compris mon rôle de chercheur. Je suis un ancien enseignant. Donc en fait, il faudrait toujours explorer l'enseignant qui est sous le chercheur tout en ne l'oubliant pas. Un enseignant, c'est un professionnel de haut niveau, il est capable d'évolution, il est capable de

dialoguer avec des chercheurs. Il est capable de faire évoluer et faire travailler des enfants qui ne sont pas toujours faciles à mener. Et c'est aussi ça que le chercheur que je suis va essayer de mettre en avant. Donc, s'il y avait une conciliation/réconciliation quelque part, c'est entre une approche didactique d'un côté, et une approche d'analyse de l'activité enseignante, de l'autre qui vise à développer le pouvoir d'action des enseignants. On est dans une perspective de développement du pouvoir d'agir des professionnels et non dans une perspective de performance ou « de bonnes pratiques » qui sont pourtant monnaie courante, y compris chez les chercheurs.

Nour Ben Hammouda - Pour revenir au concept « paysage », est-ce qu'il est toujours d'actualité dans la didactique de la géographie aujourd'hui ?

Jean-François Thémines - La difficulté du côté français, c'est que le paysage n'a pas tant de place que ça dans la géographie scolaire et comme la didactique cherche à comprendre et à agir sur ce qui se fait dans les classes de géographie, du coup, on pourrait se dire « Bon, pour le paysage, c'est un petit peu dépassé. » En fait, c'est plus compliqué que ça. Les enseignants d'abord, même quand on ne leur prescrit pas l'enseignement du paysage, ils en font malgré tout, à juste titre d'ailleurs, parce que c'est bien souvent par le paysage qu'on va entrer en géographie. Cela permettrait l'analyse des territoires et des jeux d'acteurs. Même si le paysage n'est pas affiché en point d'entrée dans les programmes, il est enseigné de façon plus ou moins explicite. En ce qui me concerne, je vois plusieurs intérêts à ce que le paysage soit travaillé en didactique de la géographie, et pas seulement dans les classes de géographie. La première raison pour moi, c'est que, quand on enseigne le paysage ou quand on entre par le paysage dans un objet d'étude on apprend à observer. Et là, je suis assez convaincu que cela reste important. Les élèves, les plus jeunes, et même les autres, quand ils arrivent dans les classes, ils ne sont pas du tout familiers de l'observation. Savoir observer les choses, ce n'est pas simplement consommer, mais d'une certaine façon, prêter attention, s'interroger, décrire et mettre des mots. Tout ça est très important et doit être travaillé : s'apercevoir qu'en fait, jusqu'alors, on ne comprenait pas parce qu'on n'y voyait pas bien, voire on n'y voyait rien et d'un seul coup on voit des choses, cela justifie à lui seul une entrée didactique par le paysage.

Il y a une 2e entrée importante qui, cette fois-ci, est plutôt critique. C'est à dire que le paysage, d'un point de vue didactique, va permettre d'avoir une approche critique des modèles de paysage qui servent d'arguments de vente. Aujourd'hui, pour vendre une voiture, pour vendre une maison, pour vendre n'importe quel produit et pour vendre même des régions dans le cadre du marketing territorial, on met en avant des paysages. Ce sont des paysages qui sont très souvent de nulle part, des paysages complètement standardisés. Et en fait, si vous n'avez pas une lecture critique de cela, si vous ne montrez pas et n'éduquez pas les gens à voir qu'il y a ça comme enjeu derrière : se faire vendre « de beaux paysages » a priori, si vous n'avez pas une démarche volontariste, critique, alors, effectivement, les gens sont prêts à n'importe quoi en termes de consommation de paysages. Nous sommes dans un monde

qui est complètement dévoré par la marchandisation et où les paysages servent de marchandises, où s'ils ne le sont pas directement, ils deviennent finalement des supports de discours pour vendre des marchandises. Ça devient assez effrayant, car pendant ce temps-là, les paysages deviennent ce qu'ils sont.

Un 3e aspect que je trouve intéressant, c'est que le paysage, ça vous oblige à travailler avec les autres. Particulièrement, ça incite les élèves à travailler entre eux. Parce que les paysages, c'est peut-être encore ce qui reste le plus évident à partager alors entre nous, quels que soient finalement, quels que soient les pays, quels que soient les âges, quelles que soient les catégories sociales. On fabrique des paysages, on vit dans des paysages. Quelquefois, on voudrait nous fabriquer des paysages à notre place, c'est le problème que j'ai évoqué avant. Mais je dirais que par notre vie même, par notre travail, nous partageons des paysages et du coup, le paysage devient un support pour travailler ensemble, pour débattre, pour partager, pour discuter, pour initier finalement les élèves à ce qui va se passer ensuite lorsqu'ils seront citoyens dans des démarches d'aménagement du territoire et d'urbanisme, où un petit peu partout dans le monde, de plus en plus, on demande aux citoyens de participer, c'est l'injonction à la participation qui existe en tout cas dans le contexte français. Les citoyens participent, pas tant que ça ou alors, ce sont toujours les mêmes ; des gens plutôt culturellement à l'aise, même si économiquement ils ne sont pas forcément toujours les plus riches, la légitimité de leur participation est plutôt culturelle. Ils sont plutôt âgés, en général, ils exercent ou exerçaient des fonctions d'encadrement ou des fonctions intellectuelles. Mais finalement, il y a toute une partie de la population qui ne se sent pas légitime. Faire en sorte, donc, que les paysages deviennent de véritables objets de participation citoyenne dans un cadre démocratique est un rôle essentiel à jouer qui revient à l'école. Du coup, la géographie, a évidemment, un rôle essentiel à jouer, et d'un point de vue didactique, il devient important enfin de se saisir du paysage.

Donc voilà, ça fait au moins trois bonnes raisons. Apprendre à voir, à entendre, à sentir, à ressentir, être connecté avec les éléments et avec le monde. Alors même qu'aujourd'hui les jeunes sont attirés par les réseaux sociaux, le numérique qui n'est pas mal en soi, mais qui peut détourner du reste du monde. Apprendre à construire une distance critique par rapport aux modes de consommation et les modes d'exploitation de l'espace qu'on cherche à nous vendre. Et puis, apprendre à apprendre des autres et avec eux, à coopérer, à fabriquer ensemble le monde de demain. Cependant, dans la géographie scolaire française, aujourd'hui, on n'entre pas tellement par le paysage. L'entrée dans les programmes est le Développement durable. Alors après on peut retrouver le paysage avec le Développement durable, mais ce n'est pas direct. On va entrer par l'Habiter, qui est un peu plus anthropologique donc. Il y aura quand même les paysages, mais le mot clé de paysage n'est pas forcément là. On va entrer beaucoup par la Mondialisation, et là, les paysages sont engloutis, y compris dans le programme. Il n'est pas tout-à-fait correct de dire que la mondialisation engloutit tous les paysages et les altère, c'est le discours même sur la mondialisation qui fait qu'on ne va pas

entrer de façon préférentielle par le paysage. Du côté français, en tout cas, il y a donc un vrai paradoxe : sur le versant politique on n'a jamais autant patrimonialisé, il n'y a jamais eu autant de parcs et de réserves naturelles. Mais en même temps du côté de l'école, on aurait tendance à oublier l'entrée paysagère en géographie.

Nour Ben Hammouda - Pour la didactique de la géographie, comment, justement, opérationnaliser selon vous l'entrée par le paysage ? Le Paysage « carte-postale » ne pourrait-il pas en être une ?

Jean-François Thémines - Si, on peut très bien et très concrètement avoir une entrée carte postale au paysage, parce que la carte postale permet de mener une vraie étude. Comme il me semble que les élèves doivent être en position d'enquête, donc si les élèves enquêtent sur des cartes postales existantes, ou bien sur la mise en carte postale des paysages, on peut très bien les amener à comprendre que les paysages se fabriquent, qu'il y a des stéréotypes paysagers qui sont censés correspondre à des représentations qu'ils ont dans la tête, que toute carte postale, en fait, empêche de voir tout ce qu'il est possible de voir en dehors de la carte postale et qui existe pourtant, donc permet d'identifier les notions de point de vue et de production paysagère. La carte postale permet aussi de communiquer et d'imaginer. Si je dis ça, c'est parce que je pense au travail de thèse de Sophie Gaujal. Elle a dû organiser quelque chose de ce genre-là, un concours de géographie de type carte postale. Parce que sous réserve qu'il y ait eu un cours bien fait en amont, on peut très bien faire travailler les élèves sur les clichés que véhiculent les cartes postales, en les faisant correspondre entre eux, en fabriquant eux-mêmes des cartes postales, mais qui sont des cartes postales critiques en quelque sorte.

Pour répondre à la question : « quelle didactique du paysage ? », je pense qu'il y a des repères et des gens qui ont très bien travaillé là-dessus. Personnellement je vois qu'il y a deux pistes qui sont assez intéressantes : la piste de la mise en situation, qui renvoie finalement à une simulation d'aménagement de l'espace par les élèves. C'est-à-dire qu'on va leur proposer de mettre en œuvre un projet de réalisation de paysages. Là, ce sont des travaux qui ont été conduits par des collègues de Toulouse, notamment par Christine Vergnolle Mainar avec son équipe. Je me souviens d'un article dans la revue Mappemonde où il était question d'aménagement de ronds-points, parce que la France est le pays des ronds-points. Si la mobilisation des Gilets jaunes se passait sur les ronds-points ce n'est pas tout à fait par hasard. Ce sont des espaces publics qu'on s'est approprié pour protester pacifiquement, tout simplement, sans doute contre une vision trop technocratique et trop distante du pouvoir central vis-à-vis des véritables problèmes. Donc, aménager des ronds-points, créer un paysage sur un rond-point, comment ? pour quoi faire ? comment détourner les modèles peut être un peu trop stéréotypés du rond-point ? Ça, c'est une première possibilité où les élèves sont mis en position d'être des acteurs de l'aménagement du territoire, même si c'est juste à l'échelle d'un rond-point. Une autre piste, c'est évidemment celle qu'a développé depuis longtemps maintenant Christine Partoune et celle des hyper-paysages. C'est-à-dire qu'on place les élèves dans une posture d'enquêteurs sur un paysage à 360° : « que voyons-

nous ? », « de quoi est constitué le paysage ? », « qui l'a fabriqué ? », « comment ça s'est fabriqué ? » et les élèves vont produire l'hyper-paysage avec des photographies et des textes. Finalement, ils seront très informés et très documentés sur la fabrication du paysage. Donc là on a une démarche didactique, vraiment intéressante puisque ce sont les élèves qui sont en position d'enquête et en position de produire l'hyper-paysage et de communiquer avec d'autres élèves, voire avec d'autres personnes pour leur dire comment le paysage que l'on observe a été fabriqué. Ainsi, on est pratiquement dans l'idéal d'une démarche didactique ; les élèves sont les auteurs du texte du savoir, en l'occurrence, là, c'est un hyper-paysage.

Nour Ben Hammouda - Et Le Manuel scolaire dans tout ça ? Dans le paysage ? dans la problématisation ? Est-ce que le Manuel scolaire pourrait jouer un rôle pour Problématiser un paysage par exemple ?

Jean-François Thémimes - Alors là ce qui me rend perplexe c'est l'expérience des manuels scolaires français que je trouve formatés. Ils se copient les uns les autres et en matière de problématisation, ils ne sont pas bons, ou au mieux, ils vont poser une question au départ d'une leçon et après, on va avoir la leçon. Mais problématiser, c'est un peu plus compliqué que ça ; il faut bien que ce soient les élèves qui problématisent et non pas le manuel scolaire qui leur pose la question. Déjà, il y a quand-même une difficulté avec ça. Une difficulté supplémentaire s'annonce lorsqu'il s'agit du paysage ; c'est finalement le problème des ressources. C'est-à-dire que le Manuel scolaire va vous proposer beaucoup d'images, mais toujours des images qui n'ont pas de finalité didactique et qui ont été fabriquées par d'autres que les auteurs du manuel scolaire. Ça va être des images d'une mairie pour un aménagement, ou celle d'une agence de presse parce qu'il y a eu un reportage photographié, ou l'image d'une agence de voyage pour une photographie de plage aux Caraïbes. Le choix d'image est dicté par des contraintes économiques, mais aussi par une certaine idée de ce qu'est une belle image, une image de carte postale, justement. Le choix de ce type d'images ne favorise pas du tout la problématisation. En fait, sur un paysage, il serait bien de rassembler des images qui sont des images produites par telle catégorie de personnes par telle autre catégorie de personnes sous un certain angle de vue. À un moment donné, il serait vraiment intéressant d'avoir un dossier documentaire constitué avec des images produites par des acteurs qui interviennent dans ce paysage. Alors là, on peut commencer à se poser des questions du type : « mais comment se fait-il que tous les habitants de ce village-là ne proposent pas la même image de paysage ? », ou « comment se fait-il que le maire de la commune ou les responsables politiques locaux ne proposent pas la même image de paysage que les habitants de tels quartiers ? », « comment est-ce qu'on peut expliquer ça ? », « Quelles sont les raisons de telles contradictions ? » Et ce n'est qu'à moment-là que les élèves vont être mis, effectivement, en démarche, de se poser des questions qui va déboucher, sans doute, sur une problématique sociale, politique ou d'aménagement. Mais en fait, les manuels scolaires en France, ne sont jamais conçus ainsi. En fait, en France, et depuis au moins une vingtaine d'années, la voix dans les manuels est celle des acteurs publics, ceux qui décident ou ceux qui

ont conduit le projet. Donc on ne sait rien des enjeux, des débats entre les différents acteurs et les différents projets. Donc on a, encore une fois, généralement une seule image, et non la pluralité de la diversité des images de paysages possibles. Et du coup, pour moi, il est difficile de considérer le manuel dans son état actuel, comme une ressource pour les élèves. En revanche, ce que j'ai pu observer, c'est qu'un manuel, ça peut servir à former les enseignants. Cela ne veut pas dire qu'il faut se passer de la formation, bien au contraire. Mais je suis bien tenu de reconnaître par expérience, d'abord d'enseignant, ensuite de formateur d'enseignants, mais aussi de chercheur, qu'il y a quelques manuels scolaires qui, à un moment donné en France, ont permis aux enseignants de comprendre ce que c'était qu'une démarche géographique. Les manuels étaient faits, en principe, pour les élèves, mais à condition qu'ils soient bien faits. Les enseignants sont intelligents et comprennent vite qu'il faut d'abord aider les élèves à se poser des questions et que soi-même il faut se poser des questions d'ordre géographique. En ce qui concerne les manuels, il ne s'agit pas de récitations, ni de repères à apprendre par cœur. Il y a des questions à se poser. Pour certains types de questions, il y a des enjeux, et si on arrive à amener les élèves sur le terrain de ces enjeux-là, alors effectivement on conçoit de bons manuels scolaires. Je pense, effectivement, à ceux des éditions Magnard qui dans les années 80 / 90 ont aidé à changer la représentation que les enseignants se faisaient de la géographie scolaire. Et donc là, je pense qu'il y a quelque chose qui peut se jouer, non pas du côté du manuel scolaire, mais plutôt sur le versant enseignant. Et une fois que les enseignants ont compris comment les choses pouvaient changer du côté des élèves, alors à leur tour, ils peuvent fabriquer leurs ressources documentaires, en s'appuyant éventuellement sur le manuel, et le complétant par un dossier documentaire de leur propre fabrication. Prenons une étude de cas, un cas d'une controverse paysagère en ce moment en France : les éoliennes par exemple. Ces éoliennes qui « défigurent » le paysage. Que doit-on faire ? Faut-il stabiliser les paysages, les préserver de toute empreinte paysagère de type éolienne, au profit d'autres sources d'énergie même si elles sont polluantes ? Ou bien doit-on concéder les éoliennes à certains endroits, mais, à quel prix ? Comment faire pour que quelques groupes acceptent ces éoliennes ? Cela permet de toucher des questions d'ordre politique parce que c'est au profit d'une plus large population et à leur détriment relatif. Mais voilà, ça suppose d'avoir recueilli la parole des personnes, d'avoir donc des témoignages, d'avoir pris des photos sous différents angles. Il y a donc tout un travail documentaire que pour l'instant on ne trouve pas dans les manuels scolaires.

Nour Ben Hammouda - Dans un contexte d'apprentissage problématisé, le paysage multisensoriel pourrait-il apporter vraiment le plus pour l'apprentissage des élèves, ou en didactique de la géographie ?

Jean-François Thémis - Dans un premier temps, forcément on dit oui, parce que le multisensoriel ça permet, justement, d'apprendre sur son environnement et de comprendre que saisir beaucoup d'informations paysagères aussi par les oreilles, par l'olfactif et pas seulement par les yeux, ça apprend. On apprend aussi à se saisir de son environnement et

donc à ne pas le subir. Ça permet de différencier l'espace autrement que par les formes, mais aussi par les zones de bruit, les zones de tranquillité, les zones dépourvues de d'altération par les odeurs et des zones qui, elles, sont altérées par des odeurs persistantes. C'est surtout très important pour comprendre certaines formes de différenciation sociale, c'est à dire que c'est là où ça sent mauvais, qu'on localise les zones les plus défavorisées socialement qui sont en même temps les zones les plus exposées à un certain nombre de dégradations environnementales, qui vont se traduire par beaucoup de bruit, par des odeurs jugées gênantes dans la population. C'est quand-même une façon de lire l'espace qui n'est pas du tout anodine, qui permet de toucher à des phénomènes d'inégalités sociales, qui sont une des clés de lecture de la géographie. Cela étant, la question c'est comment problématiser avec le multisensoriel ? pour l'instant je n'ai pas de réponse à cette question-là, tout simplement parce que je n'ai pas en tête des travaux qui articulent les deux approches : problématisation et paysage multisensoriel. Soit ça vous renvoie vers les hyper-paysages où là c'est vraiment du visuel, soit ça vous renvoie vers les controverses paysagères à la manière des collègues suisses et à ce moment-là c'est encore le visuel qui va dominer. Cela étant, je pense qu'il y a sans doute quelque chose à faire autour des différences sociales dans l'espace, c'est-à-dire que, problématiser avec le multisensoriel, c'est amener les élèves sur des questions de justice sociale : comment se fait-il qu'il y ait des zones où se concentre le bruit et d'autres zones où, au contraire, se concentre le silence ? un silence qui sera plutôt apprécié, ou des formes de bruit qui deviennent insupportables ; comment se fait-il aussi que les choses soient différentes dans l'espace, du point de vue des odeurs et que cela coïncide, éventuellement, avec une certaine répartition de la population dans l'espace. Est-ce qu'il est juste, équitable, que certaines populations dans un pays, dans une région, dans une ville, soient systématiquement plus exposées que les autres, à un bruit assommant lié à des voitures, à des aéroports ou encore exposées à des dégradations environnementales qui se manifestent par des odeurs nauséabondes ou désagréables. Qu'est-ce qu'on peut faire ? Et comment est-ce qu'on peut s'y prendre ? Et là on a de vraies questions, une véritable problématique et une problématisation socialement authentique, abordée au départ à partir de la matérialité et de la sensorialité.

Cela dit, je pense que pour les enseignants c'est plus compliqué. D'abord parce que ça touche au multisensoriel qu'ils n'ont pas l'habitude de « manipuler », ensuite parce qu'on va venir très rapidement sur le terrain des inégalités et de la justice spatiale et sociale, un terrain assez délicat et habituellement peu approché en géographie scolaire. Cela étant, il faut savoir ce qu'on veut, car la géographie ne sert-elle pas aussi à changer un peu les choses, à faire, que le monde soit moins injuste ? Au moins à l'échelle d'une ville à l'échelle d'un pays. A l'échelle mondiale, il est certain que c'est bien plus compliqué. Si la géographie peut servir également à ça, alors il ne faut pas s'interdire de passer aussi par la voie multisensorielle. Puis après, il y a une problématisation qui est peut-être à la fois moins politique et plus simple : apprendre à travailler ensemble. Parce que, les enfants même tout petits, ne sentent et ne perçoivent pas exactement les mêmes choses, et donc on peut apprendre du fait qu'on ne met pas

exactement les mêmes mots sur les mêmes bruits, les mêmes odeurs ou les mêmes objets que l'on voit. D'où viennent ces mots-là ? Quels sont les meilleurs mots, la meilleure terminologie pour désigner telle et telle chose ? Et là, on voit bien qu'il y a toute une logique du lexical qui va faire que la géographie devient d'un seul coup une ressource originale, quelque chose qu'on ne va pas aborder avec le français ni avec d'autres matières parce que on est amené à essayer de mettre des mots sur des phénomènes très subtils qui ne sont pas du champ du français ou d'une autre discipline. Donc, il y a sans doute une problématisation autour des mots de la géographie, un questionnement avec des enfants pour constater que c'est compliqué de décrire, et d'essayer de mettre des mots. Débattre, être d'accord, pas d'accord, finalement essayer de se mettre d'accord avec le professeur sur « le moins mauvais mot » pour dire telle et telle chose du paysage ou de l'espace.

Jean-François Thémines

professeur des universités en géographie - INSPE Normandie Caen

3.1.3. Ancrer la *problématisation* dans la didactique de la géographie

Rejoignant les représentations communes de la géographie scolaire, cette discipline se définit comme « une nomenclature dont la mémoire doit se charger »²⁷⁰ dans un texte officiel du XIXe siècle. C'est sous les influences constructivistes de Piaget et de Wallon que les critiques de l'enseignement transmissif et du rôle accordé aux connaissances factuelles à mémoriser dans les apprentissages scolaires se développent dans les décennies 1970 et 1980. La reproduction de l'échec scolaire théorisé par Bourdieu et Passeron²⁷¹ renforcent cette tendance, et la question relève de la justice sociale, sous l'influence des événements de mai 1968. L'enseignement désormais devrait être organisé autour de l'activité des élèves, pour ne pas avantager les « héritiers », enfants issus de milieux favorisés.

Par ailleurs, et du fait du caractère autonome de la géographie scolaire que nous avons déjà développé, la géographie scientifique à laquelle elle peut être parfois

²⁷⁰ Texte officiel français de 1865. In : Clerc, *Géographies*, 117.

²⁷¹ Bourdieu et Passeron, *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*.

renvoyée ne permet pas de cerner la manière dont ses contenus s'enseignent et s'apprennent. Le recours, en didactique de la géographie, à d'autres spécialités scientifiques susceptibles de mieux outiller l'étude de phénomènes d'enseignement et d'apprentissages « ainsi qu'une logique de recombinaison scientifique qui organisent le champ devenu autonome de la didactique de la géographie. »²⁷², reste indispensable.

Les recherches récentes en ces spécialités « de soutien », notamment en didactiques des disciplines et sciences de l'éducation révèlent que la pertinence de la problématisation ne fait guère de doute du point de vue de la signification des apprentissages disciplinaires pour l'élève, y compris en géographie scolaire, où « le traitement des problèmes s'oppose à l'esprit d'inventaire. »²⁷³

3.1.3.1. Aux origines de la problématisation

Depuis 1990 déjà, Delbos et Jorion illustrent cet « esprit d'inventaire », en qualifiant le savoir dispensé à l'école de nature « propositionnelle » qui s'oppose à la fois au savoir scientifique dont il ne constitue souvent qu'une caricature, et le savoir dit « procédural » en raison de sa déconnexion de la pratique. Ils ajoutent que : « Quand nous appellerons “propositionnel” le savoir scolaire, nous attirerons l'attention par cela sur l'une de ses caractéristiques marquantes, qu'à défaut de pouvoir être théorique, il résume le savoir sous forme de propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus. Ainsi, « le savoir scolaire se présente volontiers “en soi” et indépendamment de tout questionnement, ce qui lui fait perdre tout sens épistémologique »²⁷⁴. Cela rejoint parfaitement les réflexions des didacticiens des disciplines tel que Astolfi²⁷⁵ en ce qui concerne l'absence de sens et le défaut de réutilisation hors de contexte scolaire des savoirs scolaires, ou plus spécifiquement en ce qui concerne la didactique de la géographie par ce que Pascal Clerc désigne en termes d'« inventaire nomenclatural ».

Pour argumenter le « tournant problématologique » qui vient contrer cette tendance de l'inventaire, Bachelard avance que : « la notion d'obstacle

²⁷² Thémines, « La didactique de la géographie ».

²⁷³ Fabre, Michel. « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* Vol. 38, n° 3 (1 septembre 2005) : 53-67.

²⁷⁴ Fabre, Michel. *Philosophie et pédagogie du problème*. Philosophie de l'éducation. Paris : J. Vrin, 2009. 121, 215.

²⁷⁵ Astolfi, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*. 5. éd. Collection pédagogies. Paris : ESF, 1998, 37.

épistémologique pouvait être étudiée dans le développement historique de la pensée scientifique et *dans la pratique de l'éducation* »²⁷⁶. À la manière bachelardienne, Daniel Niclot défend la même idée d'une forte corrélation entre l'épistémologie historique de la géographie et les modalités de son enseignement²⁷⁷. Il apporte un premier élément d'explication à l'introduction de la problématisation en enseignement de la géographie par la rupture épistémologique et le changement radical de paradigme du milieu du XXe siècle qui affecte la géographie scientifique. Rappelons que cette rupture est produite d'abord dans le monde anglo-saxon aux années 1950 – 1960 et a ensuite affecté la géographie scientifique française dans les années 1970²⁷⁸.

Mais bien que sa pertinence épistémologique et didactique soit démontrée, ce sont plutôt les modalités d'opérationnalisation de la problématisation qui demeurent incertaines : « d'une part en raison de l'imprécision [conceptuelle] qui l'entoure ; d'autre part, de la disparité des modèles et des visées auxquelles elle se réfère. »²⁷⁹

Et cet autre auteur d'enchaîner sur la même lancée : « Problème, problématique, problématiser, problématisation, ces mots et d'autres dérivés de problèmes sont à la mode et largement diffusés, avec un tel caractère d'évidence que très souvent on ne les définit pas »²⁸⁰

Car de nombreuses perspectives existent quant à la problématisation des apprentissages. Plusieurs exemples de ces divergences peuvent être apportés, dont le plus typique reste la taxonomie de Fabre²⁸¹. Il suggère, justement, une « accroche » qui semble prometteuse dans notre contexte : aborder la problématisation sous l'angle de la dyade fonctions/dimensions, constitutives de

²⁷⁶ Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. 16. éd. Bibliothèques des textes philosophiques. Paris : Vrin, 1999, 17.

²⁷⁷ Niclot, « La problématisation de la géographie scolaire à travers les introductions de manuels scolaires de 1998 et de 2008 ».

²⁷⁸ Robic, Marie-Claire. « Epistémologie de la géographie ». In *Encyclopédie de la géographie*, 55-73. Paris : Economica, 1992.

²⁷⁹ Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? »

²⁸⁰ Benoit, Jean-Pierre. « L'émergence des « mots de la problématisation » dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 38, n° 3 (2005): 33-49.

²⁸¹ Fabre, Michel. *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1999.

sens telles que développées par cet auteur²⁸². Nous avons déjà évoqué cette piste lors de la présentation des études antérieures et nous y reviendrons dans le volet méthodologique de cette étude.

Pour cerner ce flou conceptuel caractérisant la problématisation, il serait pertinent de l'examiner à travers le prisme de ses « inducteurs », qui se situent « entre la simple suggestion verbale et le fait de fournir intégralement les éléments de la problématisation. »²⁸³, d'une part, et « à mi-chemin entre la structure des connaissances à acquérir et celle des représentations déjà présentes chez le sujet. », d'autre part²⁸⁴. C'est dire que cette notion d'inducteurs rejoint dans une certaine mesure les traditions constructivistes piagétienne avec sa référence aux *schèmes* et vygotkienne avec ses allusions à la *Zone Proximale de Développement*²⁸⁵.

Il serait rassurant, par ailleurs, pour finaliser la mise au net de ce flou, d'aborder les concepts apparentés, connexes ou satellites de la problématisation, tels que *problème*, *situation-problème*, *dévolution* ou *problématique*.

3.1.3.2. Les cadres de référence de la problématisation

Ainsi, à partir de l'étude étymologique, Fabre²⁸⁶ dresse trois réseaux sémantiques délimitant le mot « problème » : *l'initiative* ou *le projet*, la *difficulté* ou *l'obstacle*, la saillance ou le *significatif*. Pour corroborer ses analyses à ces trois dimensions, Fabre questionne la psychologie cognitive et l'épistémologie.

- *Du point de vue de la psychologie cognitive*, l'accent est mis sur la tâche et l'activité du sujet résolvant le problème. Vu de cet angle, le processus de résolution de problèmes insiste en particulier sur deux étapes importantes, à savoir, *la représentation du problème* par le sujet et *l'élaboration de la solution*.
- *Du point de vue de l'épistémologie*, dans le rapport dialectique entre théorie et réalité, la démarche devient *résolution de problème* dans la mesure où les

²⁸² Fabre, « Deux sources de l'épistémologie des problèmes ».

²⁸³ Fabre, Michel, et Agnès Musquer. « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, L'autorité à l'heure de la démocratie, Vol. 42, n° 3 (1 septembre 2009) : 111-29.

²⁸⁴ *Ibid.*

²⁸⁵ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

²⁸⁶ Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*.

épistémologues contemporains ont abandonné une vision inductiviste de la démarche scientifique pour une approche hypothético-déductive.

Cependant, Fabre met en garde contre une certaine vision dogmatique du problème : « les réponses sont plus fondamentales que les questions ; savoir si les réponses sont vraies ou fausses est la seule chose vraiment importante ; le plus déterminant dans la pensée, c'est de savoir résoudre les problèmes. » Déviations qui peuvent être compensées selon le même auteur par les idées de Bachelard qui mettent l'accent sur la construction du problème : *la problématisation* et chez qui « le problème définit le 'sommet actif de la recherche' qui part toujours d'un défaut de savoir : énigme, échec, controverse. »²⁸⁷, jusqu'à dire : « Le plus important dans la vie scientifique c'est de savoir poser les problèmes, lesquels ne se posent jamais tout seuls. »²⁸⁸

D'ailleurs Bachelard ne représente pas l'unique source de la pensée problématisante de Fabre. Le même article, comme son titre le mentionne, en cite une seconde, Dewey, pour qui, « il y a problème lorsqu'un déséquilibre se fait jour dans la situation et que l'organisme ne peut y remédier immédiatement. », rejoignant ainsi un adage plus englobant de Karl Popper selon lequel : « Toute vie est résolution de problèmes. »²⁸⁹. Signalons, en passant, que les deux pensées bachelardienne et poppérienne sont qualifiées comme étant « deux pédagogies du problème » mais qui sont paradoxalement « difficilement compatibles ». Alors que la première « rencontre certaines tendances lourdes de la doctrine pédagogique actuellement dominante – par le rôle éducatif qu'elle confère à la culture scientifique en particulier – », la seconde « en raison des implications objectivistes et logiciennes qui sont les siennes, s'oriente au contraire dans des directions différentes »²⁹⁰, débat passionnant que nous délimitons intentionnellement à ce niveau au risque qu'il déborde largement sur les frontières de cette étude.

Dewey « le pragmatique », comme Bachelard « le rationnel » élaborent tous les deux « une épistémologie du traitement des problèmes, adossée à une conception

²⁸⁷ Fabre, « Deux sources de l'épistémologie des problèmes ».

²⁸⁸ *Ibid.*

²⁸⁹ Popper, Karl Raimund, et Claude Duverney. *Toute vie est résolution de problèmes : questions autour de la connaissance de la nature*. Arles, France : Actes Sud, 1997.

²⁹⁰ Firode, « Épistémologie et pédagogie chez Gaston Bachelard et Karl Popper ».

fonctionnelle du savoir.»²⁹¹ Ces oppositions ne sont que clichés, puisque pragmatisme et rationalisme culminent tous les deux autour d'un projet intellectuel commun de problématisation du savoir. De ce point de vue, « le pragmatisme [de Dewey] se montre plus attentif qu'on ne le dit à l'élément de la rationalité explicative et que le rationalisme bachelardien culmine dans une heuristique qui définit une sorte de pragmatisme de deuxième position.»²⁹² Mais sur un terrain plus pédagogique, cette opposition apparente n'est que complémentarité, car « la logique de Dewey nous engage du côté des pédagogies du projet tandis que l'épistémologie historique de Bachelard nous entraîne plutôt du côté des situations-problèmes et des objectifs-obstacles, visant la construction de concepts nettement spécifiés.»²⁹³, sachant que rien ne s'oppose à ce que les deux parcours soient pédagogiquement intégrés.

3.1.3.3. Opérationnalisation de la problématisation

Pour opérationnaliser pédagogiquement l'épistémologie bachelardienne, Vecchi & Carmona-Magnaldi définissent *la situation-problème* à laquelle « nous entraîne Bachelard », comme étant : « une situation de recherche, en relation avec un obstacle lié à des conceptions erronées et vécu par les élèves comme une contradiction. Le travail sur cet obstacle s'appuie alors sur des conflits cognitifs ou sociocognitifs et son dépassement ouvre sur la construction de connaissances à caractère général. [...] Elle est porteuse de sens pour celui qui apprend »²⁹⁴

Dans ce contexte, Fabre distingue entre la gestion pédagogique de la situation-problème et sa gestion didactique. Cette dernière suppose « une élucidation épistémologique » en relation avec la discipline à côté de l'axe exclusivement psychologique caractérisant la première, corroborant ainsi l'orientation épistémologique et disciplinaire de la didactique par rapport à la pédagogie : « celui qui relie le savoir visé aux représentations premières, lesquelles peuvent alors – mais alors seulement – s'interpréter en termes d'obstacles.»²⁹⁵, ce qui pour la géographie va poser un redoutable problème épistémologique : Le concept de

²⁹¹ Fabre, « Deux sources de l'épistémologie des problèmes ».

²⁹² *Ibid.*

²⁹³ Fabre, « Deux sources de l'épistémologie des problèmes ».

²⁹⁴ Vecchi, Gérard de, et Nicole Carmona-Magnaldi. *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Éducation, 2008.

²⁹⁵ Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*.

représentations peut-il suffire à fonder une approche didactique du problème en géographie ? alors même que le rapport à l'espace n'engage pas que des représentations, mais aussi – et surtout – de l'action.

Sur la même lancée pédagogique, Fabre désigne trois types de pédagogie avec *trois statuts possibles* pour le problème en milieu scolaire. Il évoque ainsi *la pédagogie de la réponse* ou *de la compréhension*, celle de *la résolution de problèmes* et celle de *la problématisation*. Dans chaque modèle pédagogique, la troisième forme se présente comme une synthèse des deux autres.

En ce qui concerne la mise en œuvre de *la problématisation*, Robardet²⁹⁶ rejoint Fabre pour distinguer *entre trois phases*, cette fois-ci :

1. *La phase de la problématisation* proprement dite, qui amène les élèves à participer à la construction du problème au cours des interactions en classe, retrouvant ainsi Bachelard à propos de la nécessité de construire les problèmes « qui ne se posent pas d'eux-mêmes. »²⁹⁷. Ici, le professeur joue le rôle d'organisateur-facilitateur du débat et des formulations ;
2. *La phase de dévolution du problème*, là où les élèves s'approprient le problème pour qu'il devienne le leur, s'il est bien mené par le professeur. Pendant cette phase, le professeur joue le rôle d'animateur ;
3. *La phase de la résolution*, « où la mise en évidence du paradoxe entre les prévisions et les observations effectuées va alors créer *le besoin* de résoudre le problème. »²⁹⁸. Pendant cette phase, les schémas habituels de résolution ne fonctionnent plus si le problème est bien réfléchi. L'apport institutionnel du professeur et/ou des ressources qu'il met à disposition est nécessaire et les élèves sont naturellement conduits à s'approprier les éléments essentiels à la construction d'une solution. Le professeur ici est toujours animateur, mais en fin de résolution « *institutionnalisateur* », car garant de la conformité du résultat au savoir « officiel », géographique en l'occurrence. Rappelons ici que ce savoir scolaire institutionnalisé ne se superpose pas nécessairement au savoir académique.

²⁹⁶ Robardet, « Quelle démarche expérimentale en classe de physique ? Notion de situation-problème ».

²⁹⁷ Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*.

²⁹⁸ Robardet, « Quelle démarche expérimentale en classe de physique ? Notion de situation-problème ».

Dans ces trois phases, l'enseignant joue les rôles de *médiateur pédagogique*.

Maintenant, ces réflexions légitiment à nos yeux cette interrogation centrale : *Que signifie problématiser ?* En guise de réponse, Fabre s'accorde sur *cinq critères* de la problématisation. Il s'agit : «

1. d'un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes ;
2. ce processus opère une dialectique d'idées et de faits. [...] Evidemment, cette dialectique prendra des allures différentes selon qu'il s'agira de démarche scientifique, rhétorique ou philosophique ;
3. d'une recherche de l'inconnu à partir du connu, c'est-à-dire de l'édification d'un certain nombre de points d'appui à partir desquels questionner [...], même si ces points d'appui ne sont pas des certitudes absolues mais des échafaudages provisoires qui seront peut-être remis en question plus tard, dans une prochaine problématisation ;
4. d'une pensée contrôlée par des normes (intellectuelles, éthiques, techniques, pragmatiques...) qui s'avèrent tantôt prédéfinies et tantôt à construire. Ces normes servent à formuler les conditions du problème et à anticiper les formes que doivent avoir les solutions. C'est Bachelard qui évoque avec le plus d'insistance cette nécessaire « surveillance intellectuelle de soi » qui doit accompagner les processus cognitifs en général et la problématisation tout spécialement ;
5. d'une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser, à reproduire la réalité, mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir. [...] Pour lui [Bachelard], le paradigme d'une pensée schématisante, et donc nécessairement réductrice, était donné par les coordonnées cartésiennes et les lignes ou encore les colonnes du tableau de Mendeleïev. »²⁹⁹

Ainsi, cette démarche d'abstraction et de généralisation que suppose la problématisation (scientifique et didactique) est le fruit d'une sorte de paradoxe intellectuel qui se justifie grâce aux principes fondateurs des domaines

²⁹⁹ Fabre, « Qu'est-ce que problématiser ? »

de rationalité : « les nécessités ne sont pas un moyen pour accéder à la solution mais que, par une sorte de renversement, les solutions possibles deviennent des moyens d'accéder aux nécessités qui donnent aux savoirs construits leur apodicticité. »³⁰⁰. Christian Orange développe davantage ce fondement de la problématisation : « Problématiser consiste à explorer et délimiter le champ de possibles, en posant des questions du type : comment est-ce possible ? Peut-il en être autrement ? Cela se fait par un travail critique sur les possibles qui débouche sur l'établissement de nécessités. »³⁰¹

Deux dimensions applicatives de la problématisation sont préconisées par Fabre en empruntant ses deux orientations :

- *L'orientation de la pédagogie du problème* : ici, c'est Christian Orange qui le formule. Selon lui, l'apprentissage scientifique par problématisation suppose que les savoirs scientifiques auxquels les élèves doivent accéder sont des savoirs *apodictiques*, ce qui donne tout son sens au travail de débat : il doit les aider à construire des raisons. Sous certaines conditions de débats, il y a problématisation dans la mesure où les élèves construisent des raisons qui délimitent le champ des possibles dans une sorte d'enjeu culturel socialisateur et donneur de sens aux apprentissages³⁰².
- *L'orientation de la réflexivité* : en se centrant dans la recherche sur les formés et sur leur appropriation de la posture réflexive par suite de la formation. Ici, il s'agit de veiller à ne pas envisager le praticien réflexif à la seule échelle individuelle. La dimension collective apparaît essentielle pour fonder la pertinence de certaines postures, de certains questionnements, de certaines pratiques. Et c'est à la formation, théoriquement, de le faire, car cela ne va pas de soi pour le professionnel.

3.1.3.4. L'apport de l'école suisse

Depuis, le concept de problématisation a vu d'autres évolutions récentes, essentiellement dans son volet réflexif. C'est notamment l'école suisse qui a

³⁰⁰ Orange, Christian. « Spécificité de la problématisation scientifique : le travail d'abstraction et de généralisation ». *Recherches en éducation*, n° 3 (1 mars 2007) : 8-13.

³⁰¹ Orange, Christian. « Apprentissages scientifiques : ce qui se construit et ce qui se transmet ». *Recherches en éducation*, n° 4 (1 octobre 2007) : 85-92.

³⁰² Orange, « Spécificité de la problématisation scientifique ».

compilé les travaux de Fabre et Musquer qui définissent la problématisation depuis 2009 déjà comme « un processus multidimensionnel non linéaire impliquant position, construction et résolution de problème »³⁰³.

Dans une synthèse, Pierre Varcher a mis en lien la théorie de la problématisation que propose Fabre dans son dernier ouvrage « Éduquer pour un monde problématique, La carte et la boussole » avec la discipline géographique. En 2014, cette synthèse a été remise à un groupe suisse de recherche-action en didactique de la géographie regroupant une dizaine de membres aux statuts et contextes d'exercices différents, de l'enseignement primaire à la formation universitaire des enseignants. « Dans le cadre de rencontres régulières, l'équipe analyse collectivement des retours d'expériences : une dizaine d'entre elles a été discutée, toutes centrées sur les moments de problématisation »³⁰⁴

C'est dire qu'au sein de cette école suisse, la problématisation, particulièrement en lien avec la discipline géographique, a connu des évolutions théoriques directement connectées à des retours d'expériences de terrain « réinvestis dans les classes ou en formation, dans un va-et-vient permanent entre le « terrain » et les séminaires »³⁰⁵. L'impact de ces travaux, la recherche en cours sont doubles :

- Les prospections théoriques du groupe suisse à partir de la pensée de Fabre sont à prendre impérativement en considération. À titre d'exemple, la définition de Varcher « (...) La problématique (...) évoque à la fois l'ensemble de la conceptualisation, des hypothèses, de la construction d'objet, et les objectifs poursuivis dans les processus d'investigation. Le terme de problématique suggère que les procédures tendent à faire de l'objet un problème dont les réponses ne sont pas acquises et dont les relations restent à découvrir »³⁰⁶, est à confronter et/ou à compléter avec celle de Fabre et de Musquer citée ci-dessus. Il en va ainsi pour la réadaptation du losange de la

³⁰³ Fabre et Musquer, « Les inducteurs de problématisation ».

³⁰⁴ Sgard et al., « Le problème c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire ».

³⁰⁵ Sgard et al., « Le problème c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire ».

³⁰⁶ Akoun, André, et Pierre Ansart (dir.). *Dictionnaire de la sociologie*. Éd. Refondue et Augmentée. Paris : Larousse, 2012.

« fonction boussole » de la problématisation selon Fabre³⁰⁷, une réadaptation réalisée par Hyade Janzi, de l'école suisse également, qui propose des critères pour évaluer la problématisation corroborée par le losange de Fabre, à savoir, *la cohérence, la dynamique, la validité et la pertinence*, tout en soutenant que « le processus de problématisation neutralise les réponses et ouvre sur de nouveaux possibles par la capacité de remise en question. La problématisation nous paraît essentielle afin de contribuer à la formation de futurs citoyens conscients des enjeux sociétaux »³⁰⁸. Nous y reviendrons.

- Les bénéfiques à tirer des « navettes : séminaires – terrain » pour la formation initiale ou continue des enseignants ou futurs enseignants. Rappelons que la formation constitue un autre pivot de cette recherche.

Nous avons mentionné que Fabre lui-même propose deux métaphores nécessaires à la mise en œuvre de la problématisation, *la boussole* et *la carte*, deux outils géographiques par excellence, en précisant bien que « la boussole ne dicte pas de direction, elle polarise seulement l'espace pour que le voyageur puisse déterminer sa route. »³⁰⁹ Il schématise cette « fonction boussole » à travers un losange à quatre points cardinaux. Nous le reproduisons ici en une reconstruction enrichie proposée par Pierre Varcher, et tel qu'adapté et adopté par Janzy et Sgard³¹⁰:

³⁰⁷ Fabre et Musquer, « Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes ».

³⁰⁸ Janzi, « Problématiser en classe de géographie sur le thème des migrations ».

³⁰⁹ Fabre, Michel. *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris : PUF, 2015, 63.

³¹⁰ Sgard et Janzi Bernhardt, « Le « savoir des questions » ».

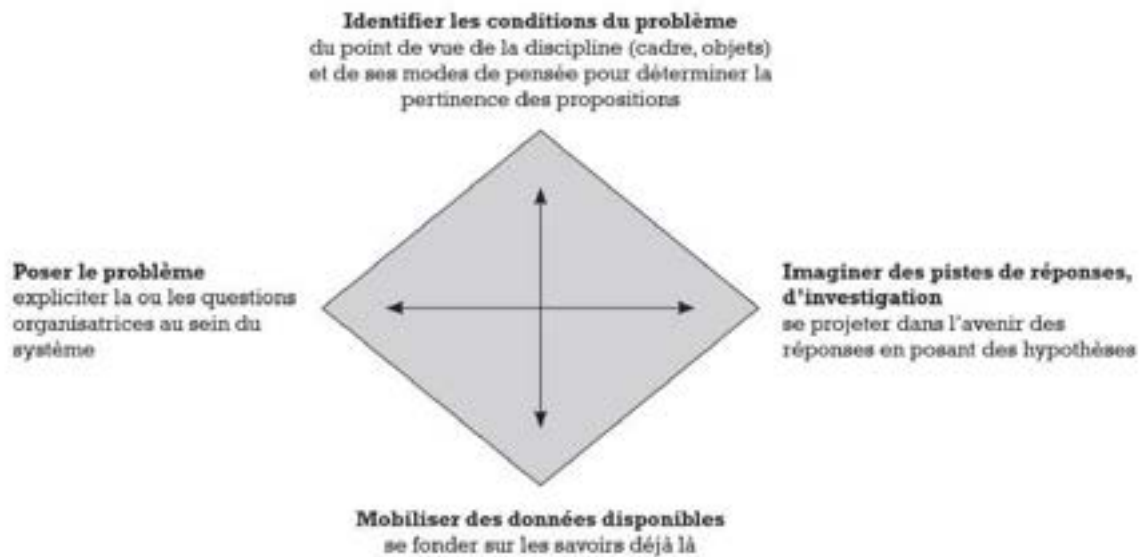


Figure 4 - Reconstruction du losange de la problématisation proposée par Pierre Vacher et reproduite par Janzy et Sgard³¹¹

Ces deux auteures représentatives de l'école suisse reprennent ces prémices d'orientation systémiques de la problématisation et la développent davantage. Leur hypothèse pour cette entreprise est que dans le cadre de toute problématisation, il faut dépasser la simple accumulation de questions, mais plutôt choisir ses sous-questions en fonction de « questions organisatrices » problématisantes, pour lesquelles quatre critères sont dégagés :

- *La cohérence* : c'est la question qui hiérarchise les autres questions et permet ainsi de structurer le système-problématisation et d'exclure, de manière raisonnée, les questions « parasites » ;
- *La dynamique* : c'est prendre le risque de mettre au centre du système des questions vives ou de controverses, en s'appuyant sur le versant « flottant » de la problématisation ;
- *La pertinence* : c'est le questionnement qui renvoie à la dimension épistémique et à l'ancrage disciplinaire, y compris dans son volet scolaire, et ce, par la mobilisation des outils de la pensée géographique ;

³¹¹ **Source** : Sgard, Anne, et Hyade Thérèse Janzi Bernhardt. « Le « savoir des questions » : comment problématiser avec les élèves ? Un exemple d'élément déclencheur : les éoliennes dans le paysage genevois ». *Penser l'éducation* 33 (2013) : 205-21.

- *La validité* : la discipline géographique est bien ancrée scientifiquement et institutionnellement dans la question organisatrice du système-problématisation afin de partager sa légitimité entre l'enseignant et ses élèves.

Il en résulte la modélisation suivante proposée par Janzy, Sgard et leur groupe de recherche :

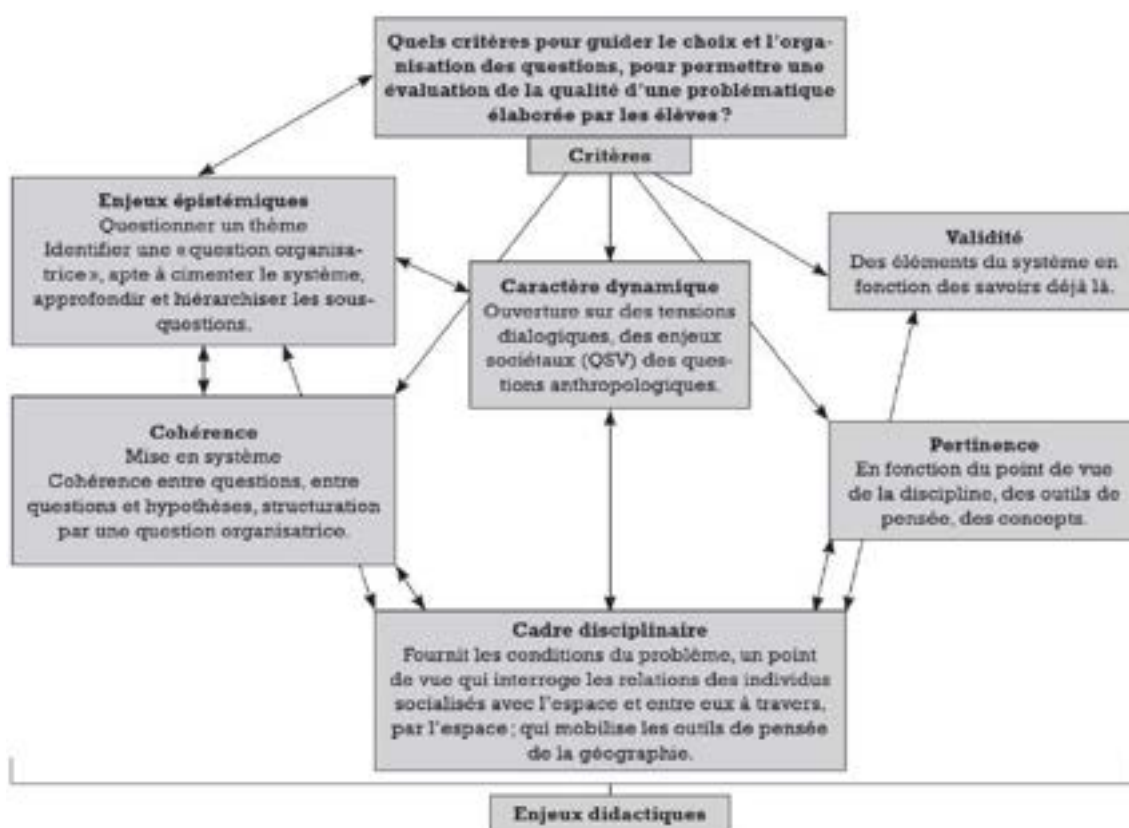


Figure 5– Schéma de synthèse de la construction de la problématique d'après Janzy et Sgard et leur groupe de recherche³¹²

L'apport de cette école pour la théorie de problématisation est considérable dans la mesure où elle a conceptualisé plusieurs notions dans le champ théorique de la problématisation et a consolidé son approche systémique, déjà développée par Fabre et Varcher.

³¹² **Source** : Sgard, Anne, et Hyade Thérèse Janzi Bernhardt. « Le « savoir des questions » : comment problématiser avec les élèves ? Un exemple d'élément déclencheur : les éoliennes dans le paysage genevois ». *Penser l'éducation* 33 (2013) : 205-21.

3.1.3.5. Études de cas de problématisation en géographie scolaire

À titre d'illustrations, examinons quelques démarches empiriques de problématisation.

1. À propos de l'étude d'un parcours comparatif « problématisé » de deux espaces publics urbains (Lisieux en France et Nara au Japon) mené par des collégiens en adoptant la démarche de la « composition didactique »³¹³, Thémines segmente et catégorise quatre ressources d'une démarche de problématisation dans une géographie scolaire :

- *Le genre géographique et l'expérience spatiale* : Il s'agit d'un passage du domaine des genres d'écrits, d'iconographies et de cartographies caractéristiques de la pensée géographique et utilisés dans son histoire, à la réalisation d'un genre « spécifique » à la recherche : *le parcours iconographique*.
- *L'espace géographique en actes langagiers* : le cadre de la problématisation permet de se doter de contraintes de réalisation, telles que l'apprentissage de cette inadéquation terme à terme des lexiques géographiques et de l'expérience de la médiation ou de la traduction : après une médiation réalisée par un film retraçant l'ambiance urbaine japonaise, le professeur propose celle d'un texte de spécialiste en français pour fixer un état du rapprochement que les élèves ont accompli par rapport à cet espace.
- *Les concepts relationnels* : les conceptualisations qui organisent les données et préparent l'institutionnalisation du savoir collectif sont *fondamentalement relationnelles* : elles engagent en effet le rapport à l'objet d'étude de chacun. Les catégorisations proposées ou construites sont issues de l'expérience spatiale accomplie pendant le processus de problématisation.
- *Le réglage de la distance pour comprendre l'unité et la différence dans l'espace* : la convention en géographie scolaire est telle que tous parlent d'un morceau de réel existant par ailleurs, indépendamment de la situation de classe. Or, les conceptualisations en situation de problématisation sont relationnelles. Autrement dit, ce qui est en jeu dans un problème en géographie, c'est la

³¹³ Thémines, « Ressources de problématisation en géographie scolaire française ».

capacité à régler la distance que l'on établit avec autrui dans la ville locale comme dans les ailleurs. La didactique de la géographie semble ainsi pouvoir contribuer de façon originale à une compréhension élargie des jeux de contraintes que les élèves articulent dans leur activité de problématisation, comme conclut l'auteur.

2. Les Questions Socialement Vives (QSV) représentent un champ pertinent pour la mise en œuvre de la problématisation dans le domaine des sciences sociales en général et pour la géographie en particulier. Introduire les QSV en classe suscite le débat et mobilise les questions à polémique et les savoirs non stabilisés. Legardez décrit une question triplement socialement vive, quand elle est « vive » à la fois dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires³¹⁴ : première analogie avec la pensée d'Orange pour la problématisation qui devrait susciter débat en sciences. Dans ce même contexte, Astolfi identifie trois manières de faire par référence à chaque dominante : psychologique « si l'on cherche à accroître la motivation des élèves par une mise en scène renouvelée du savoir » ; épistémologique « lorsqu'on cherche à reconstruire les questions théoriques qui sont à la base des réponses produites » ; sociétale « lorsqu'elle cherche les moyens d'insérer les élèves dans la dynamique des débats citoyens »³¹⁵. Cette seconde analogie est frappante avec les dimensions de problématisation de Fabre : psychologique, épistémologique et sociale.

Au sein du champ des QSV, il y a l'objet « controverse », ou les *controversial studies* pour les milieux anglophones, qui renvoie à une situation plus contextualisée et délimitée dans l'espace et dans le temps. A l'instar des controverses dites sociotechniques ou socio-scientifiques (changement climatique, vie numérique et réseaux sociaux, OGM, téléphone portable, conquête de l'espace...), c'est « une situation sociale où des acteurs ayant des positions différentes voire opposées s'engagent dans un processus de

³¹⁴ Legardez, Alain, éd. *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Pédagogies. Outils. Paris : ESF, 2006.

³¹⁵ *Ibid.*, 9.

‘dispute’, supposant interactions et argumentations »³¹⁶, mais aussi publicisation ou socialisation, souvent par des instances publiques, du problème partagé devant un public devenant protagoniste à son tour. L’exemple présenté pour illustrer l’emboîtement QSV et controverse est « l’implantation d’éoliennes [qui] territorialise à l’échelle locale, la question globalement vive de la place des énergies renouvelables dans les politiques énergétiques nationales ». La première constitue une controverse alors que la seconde est la QSV englobante. En géographie, justement, les questions d’action sur l’espace, environnementales, paysagères, les grands aménagements telles que l’édification d’un aéroport, d’un barrage, d’une autoroute, d’un centre urbain, ou l’un usage intensif des ressources fossiles, etc., peuvent constituer le support adéquat à cet apprentissage problématisant qui fait usage des controverses et suscite des débats publics transposés en classe sous forme de conflits socio-constructeurs de savoirs. Les objectifs d’apprentissages sont à la fois spécifiques et transversaux et adossés sur : « analyser avec les élèves les enjeux de l’action aménagiste et sa durabilité, analyser le processus de décision politique, l’émergence du débat et les jeux d’acteurs, travailler sur les discours produits et sur l’argumentation, centrer sur le contexte et les impacts plus que sur l’objet lui-même de la controverse. »³¹⁷

L’intérêt des *controversial studies* pour la problématisation n’est pas que pratique se contentant de la mise en scène en classe de ce jeu de critique sur les champs du possible qui débouche sur l’établissement de nécessités, mais il est également théorique et conceptuel, avec des voies de croisements et d’enrichissements conceptuels de la théorie de problématisation, bien que plusieurs noms qui seront cités ne s’intéressent pas directement au champ éducatif, ni à la question didactique. Ainsi, on retrouve :

- le cadre théorique commun de la philosophie pragmatique de Dewey complétée plus récemment par les travaux de Quéré, qui « cherche à observer au plus près les acteurs et les interactions sociales, à analyser les manifestations pratiques de la construction et de la mobilisation des savoirs

³¹⁶ Sgard, Anne. « Chapitre 9. La controverse publique comme objet et dispositif d’apprentissage en géographie : questionner la frontière nature-culture ». In *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*, 113-24. Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2015.

³¹⁷ *Ibid.*

», tout en reconnaissant la diversité et la légitimité des formes de savoirs sans les hiérarchiser en accordant, par exemple, l'avantage aux savoirs scientifiques.

- la sociologie des problèmes publics développée par Cefaï et Terzi qui proposent un cadre analytique à l'étude des problèmes publics permettant la transposition didactique via les QSV. Il s'agit d'une analyse du processus du problème public quant à sa construction, sa publicisation ou l'échec de cette publicisation, parfois sa résolution, plus que de jugement sur sa gravité, ce que ces sociologues appellent la « carrière des problèmes publics ». Il s'agit « de mettre en lumière les arènes, les jeux d'acteurs dans l'émergence et la publicisation du problème, les processus de mobilisation, la construction des argumentaires dans l'interaction, la mobilisation de la science, de l'image, les « objets intermédiaires » et leur rôle dans la controverse (atlas, observatoires, plans, projets, cartes, photographies...), enfin les formes et modalités de régulation »

Pour illustrer cette approche, reprenons l'étude que nous avons déjà présentée dans la première partie de mise en contexte de cette recherche. Le groupe de recherche suisse expérimente depuis quelque temps un dispositif didactique dénommé « élément déclencheur », comme outil privilégié de problématisation qui s'étend sur une ou deux périodes en début de séquence de géographie.

Il s'agit d'un apprentissage problématisé en classe de géographie dont l'élément déclencheur est les éoliennes dans le paysage genevois, « l'enjeu est de ne pas donner le problème mais de le construire avec les élèves, confrontés à une situation de départ intrigante, énigmatique ou paradoxale. »³¹⁸ Ici, nous sommes bien dans le schéma d'emboîtement QSV et controverse suscitant un débat public. La finalité étant d'éveiller l'intérêt des élèves concernant la thématique étudiée, par la mobilisation des savoirs de référence sur le sujet, et les interpeller en les « mettant en projet ». Les questions, les propositions, les

³¹⁸ Sgard, Anne, et Hyade Thérèse Janzi Bernhardt. « Le « savoir des questions » : comment problématiser avec les élèves ? Un exemple d'élément déclencheur : les éoliennes dans le paysage genevois ». *Penser l'éducation* 33 (2013) : 205-21.

hypothèses des élèves émergent ainsi avec une construction collective de la problématique géographique³¹⁹.

Afin de conclure, apportons la citation de Considère qui cerne ce que suppose la problématisation dans la géographie scolaire et cadre avec les exemples apportés :

« la géographie se doit de proposer à l'élève une démarche qui lui permette de construire un questionnement (souvent à partir de cas particuliers observés), de mobiliser des connaissances puis d'en acquérir de nouvelles, d'identifier les relations et interrelations qui régissent certains aspects du phénomène géographique étudié, afin d'en comprendre le fonctionnement »³²⁰.

Ce cadrage de la problématisation en géographie pose-t-il le registre des nécessités ? Cela semble douteux. Est-ce si important de le vérifier ? Il apparaît que oui : C'est que l'un des enjeux en géographie, comme dans toutes les sciences sociales, est le pluralisme explicatif, incarné par les schèmes d'intelligibilité définis par Jean-Michel Berthelot³²¹ qui identifie six manières différentes d'engager une entreprise à la fois analytique et interprétative d'appréhension du social : schèmes causal, fonctionnel, structural, herméneutique, actanciel et dialectique³²². A l'instar des autres sciences sociales, la géographie propose des régimes d'explication ou de compréhension des phénomènes étudiés divers et pouvant même être concurrents. Ainsi dans la discipline géographique, l'analyse spatiale privilégie le schème causal quand la géographie culturelle privilégie le schème actanciel. Expliquer dans les deux cas, n'implique pas du tout la même démarche, ni les mêmes opérations.

Mais tout dépend de l'enseignant, en fin de compte, plus précisément de sa formation à problématiser l'apprentissage des élèves, ce qui nous replonge, encore une fois, au cœur de la didactique, professionnelle cette fois-ci.

³¹⁹ Humbel, Laurent, et Fabienne Jolliet. « La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité de problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux ». *Penser l'éducation*, 2013, 329-45.

³²⁰ Considère, « Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire ».

³²¹ Berthelot, Jean-Michel. *L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*. 1re éd. Sociologie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France, 1990.

³²² Berthelot, Jean Michel. « Pluralité et cumulativité: D'un sain usage de la formalisation en sociologie ». *Sociologie et sociétés* 25, n° 2 (30 septembre 2002) : 23-36.

3.1.4. La didactique professionnelle

Nous avons pu démontrer que la formation des enseignants en Tunisie, aussi bien initiale, si elle existe, que continue, s'inscrit dans une approche par compétences. Ainsi, une ingénierie de compétences a été mise en place : les douze compétences du référentiel, avec des niveaux de maîtrise bien standardisés, en faveur d'un savoir-agir professionnel en contexte(s), constituent le cadre à la fois conceptuel et pratique de la professionnalisation de l'enseignant. Certains auteurs estiment que le concept de compétence « n'est en aucun cas opératoire en termes de compréhension de l'activité de l'enseignant »³²³ ce qui justifie le recours aux modèles proposés par la didactique professionnelle. Nous n'allons pas jusqu'à partager cet avis, mais il serait bien de préciser que le paradigme qui motive l'approche par compétences professionnelles est de type Top-Down. Il vise à standardiser les profils des enseignants vis-à-vis de l'institution, alors que la didactique professionnelle adopte une démarche herméneutique qui vise la compréhension des pratiques enseignantes dans leur complexité, « il s'agit d'observer l'action effectuée par le travailleur en cours de réalisation, puis d'analyser ensuite avec lui les actes réalisés, le laisser expliciter le sens et les raisons des gestes posés. »³²⁴

3.1.4.1. Une épistémologie à plusieurs cadres théoriques imbriqués

C'est sur cette base d'observation, d'analyse et d'explicitation que Pastré définit la didactique professionnelle. Pour lui, elle s'appuie sur l'analyse cognitive du travail, où « l'activité met en présence des humains agissant sur et avec d'autres humains »³²⁵. En vue de rendre plus efficace la formation professionnelle, l'analyse est effectuée ici à des fins de formation, mais aussi de compréhension. L'assise épistémologique de cette démarche postule que « la conception et la mise en œuvre de l'activité est structurée autour de champs conceptuels »³²⁶, ensembles de concepts et d'idées permettant d'analyser la situation afin d'aboutir à la

³²³ Maubant, Philippe, Lucie Roger, Samir Dhahbi Jemel, et Isabelle Chouinard. « La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement ». *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants*, IUFM Nord-Pas de Calais, 1 (2009) : 375-83.

³²⁴ *Ibid.*

³²⁵ Pastré, Pierre. « Analyse du travail et formation ». *Recherches en éducation*, n° 4 (1 octobre 2007) : 23-27.

³²⁶ Pastré, Pierre. « Didactique professionnelle et développement ». *Psychologie française* 42, n° 1 (1997) : 89-100.

solution du problème posé par la situation professionnelle. Dans un paradigme de développement de compétences professionnelles, la didactique professionnelle a le souci « de ne pas analyser les situations de travail, mais d'analyser l'activité dans son développement et sa durée. »³²⁷

Ici, intervient ce qui est couramment appelé les « concepts pragmatiques », un agir professionnel transmis par verbalisation et/ou par démonstration et traduisant les savoirs opérationnels jugés substantiellement utiles à retenir par le professionnel dans une situation professionnelle donnée. Or, ces concepts d'ordre pragmatique sont difficilement définissables, car propres à chaque professionnel, ce qui nous confronte à un redoutable controverse épistémologique : comment appuyer une analyse des savoirs professionnels exclusivement sur des concepts pragmatiques de nature mouvante ? C'est en associant l'analyse également à un champ conceptuel tel que défini par Pastré que l'on contournera cette difficulté.

Pour analyser l'organisation de l'action, Pastré reprend la théorie piagétienne des schèmes développée par Vergnaud qui donne deux définitions complémentaires les unes aux autres de schème : «

1. Le schème est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée ;
2. Les composantes du schème [sont] : but, règles, invariants opératoires, inférences. »³²⁸

Pastré adapte ces quatre catégories de schèmes pour la didactique professionnelle : « un but, des règles d'action, des invariants opératoires (prises d'information), des possibilités d'inférence (densité du réseau conceptuel) ». Ces schèmes représentatifs de l'activité et de son organisation invariante pour une classe définie de situations agissent sous deux formes pour assurer le processus de conceptualisation dans l'action :

- *La forme opératoire* est l'intelligence en situations qui permet de mettre la connaissance professionnelle en action et de comprendre son organisation ;

³²⁷ Pastré, « Analyse du travail et formation ».

³²⁸ Vergnaud, Gérard. « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés ». *Recherches en éducation*, n° 4 (1 octobre 2007) : 9-22.

- La *forme prédicative* est de nature plus herméneutique, elle permet de comprendre les relations entre les connaissances professionnelles et leur verbalisation.

« Tout agir professionnel, comporte ainsi une part de diagnostic et une part de résolution de problème. L'action professionnelle est orientée par un ensemble organisé de savoir, sous l'autorité d'un modèle cognitif. »³²⁹ Sous cet angle de vue, l'analyse de l'organisation de l'action professionnelle se plie, sur le plan épistémologique, à un paradigme de problématisation.

Cette figure visualise la complexité du processus à mettre en œuvre en didactique professionnelle :

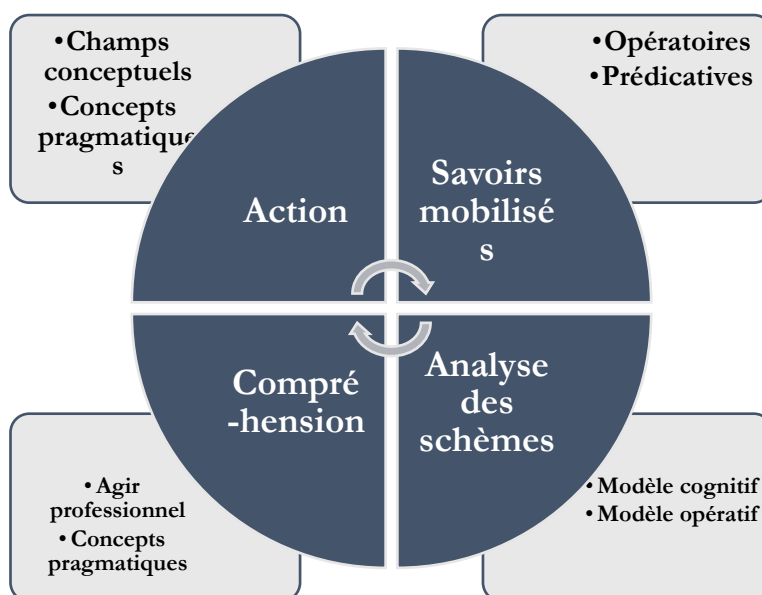


Figure 6 – Processus de la didactique professionnelle

Le processus est cyclique et le sujet agit ainsi professionnellement par référence à ses champs conceptuels et ses concepts pragmatiques. Pour ce faire, il mobilise des savoirs opératoires et prédictifs. Par l'aide d'un accompagnateur, les caractéristiques des schèmes de la situation sont ensuite analysées, pour dégager

³²⁹ Maubant et *al.*, « La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement ».

les modèles cognitifs et opératifs du sujet. La compréhension de l'agir professionnel du sujet est déclenchée ainsi, en discutant ses concepts pragmatiques, qui, une fois révisés, amèneront une nouvelle action, etc.

3.1.4.2. Didactique professionnelle versus analyse des pratiques

L'une des voies possibles pour analyser le travail enseignant reste l'analyse des pratiques, concept défini comme étant « un ensemble de processus de transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention humaine »³³⁰. À ce niveau, deux dimensions sont à envisager :

- Une dimension réductrice avec la prédominance d'une logique de formation-évaluation, conduisant, dans une lecture descendante de la formation professionnelle de type théorie-pratique « à décrire l'activité professionnelle comme ce qu'elle devrait être »³³¹ et non comme elle l'est vraiment ;
- Une dimension analytique qui passe de la pratique à l'activité, en rejoignant ainsi les paradigmes de la didactique professionnelle et en repérant les trois types de savoirs articulés autour de la pratique :
 - les savoirs de la pratique issus de l'activité enseignante elle-même et qui sont du domaine de la subjectivation ;
 - les savoirs sur la pratique, de nature descriptive et compréhensive de l'activité de l'enseignant, homologués et issus de la recherche ou du discours des formateurs et composés de savoirs-objet, véritables savoirs d'action et de savoirs-outil disciplinaires ;
 - les savoirs pour la pratique qui sont d'ordre prescriptif et normatif et figurant dans les programmes de formation³³².

Maubant et *al.* considèrent ainsi que la didactique professionnelle constitue un cadre théorique plus « pertinent » que celui de l'analyse des pratiques et apportent

³³⁰ Barbier, Jean-Marie. « Introduction ». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 1re éd. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

³³¹ Maubant et al., « La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement ».

³³² *Ibid.*

trois raisons pour argumenter leur choix en faveur de la didactique professionnelle :

- Elle s'enracine dans l'analyse de l'activité sans pour autant être préoccupée en premier lieu de la formation ;
- Elle soutient l'articulation entre les modèles cognitifs et opératoires évoqués par le sujet « pour mieux appréhender les caractéristiques de l'agir professionnel » ;
- Elle valorise le rôle des concepts pragmatiques « comme point de départ d'une explication par le sujet des champs conceptuels mobilisés pour agir ».

Si le premier argument n'en constitue pas vraiment un, dans la mesure où donner une visée/finalité formative à l'analyse de l'activité n'a que l'avantage de donner du sens à cette analyse, les deux derniers se retrouvent de fait dans l'analyse des pratiques mais avec d'autres mots et un autre lexique. C'est une segmentation conceptuelle qui sous-entend « l'usage » de l'analyse des pratiques si l'on est dans un contexte de formation et de la didactique professionnelle si le contexte est celui de la recherche. Loin de se situer dans une posture d'opposition Didactique professionnelle *versus* Analyse des pratiques, nous pensons que dans le cadre de cette recherche, faire usage des concepts des deux champs théoriques dans le cadre de la formation des enseignants à la problématisation, ne fera qu'enrichir nos approches sans pour autant mêler les cartes.

3.1.4.3. La terminologie bien spécifique à la didactique professionnelle

Le paradigme central de l'analyse du travail reste la distinction entre *la tâche* et *l'activité*, une distinction que Pastré accorde à Leplat, soit plus précisément « la distinction entre tâche prescrite (ce que l'opérateur doit faire) et tâche effective (ce qu'il fait effectivement). L'idée sous-jacente est que l'activité déborde toujours la tâche [...]. Il y a en lui [l'opérateur] une dimension créative. [...] Et c'est la comparaison entre analyse de la tâche et analyse de l'activité qui permet de s'introduire dans une vraie compréhension, analysée, de l'activité. »³³³

³³³ Pastré, « Analyse du travail et formation ».

Pastré évoque un troisième auteur : Ochanine, à qui il lui doit la distinction entre « image opérative » et « image cognitive », où la première est une représentation orientée par l'action, et pour laquelle Pastré préfère parler de « modèle opératif pour éviter une épistémologie du reflet ». Ce modèle sert à orienter et guider l'action et a la particularité d'être spécifique à chaque opérateur selon sa compétence et son expérience. « On peut penser que le modèle opératif d'un acteur est d'autant plus proche de la structure conceptuelle de la situation que sa compétence est grande » car dans ce modèle « on retrouve les invariants qui sont présents chez tous les acteurs efficaces » en étant en mesure de sélectionner « les dimensions qui sont indispensables à prendre en compte pour que l'action soit efficace »³³⁴

Pastré se fie enfin à deux autres auteurs : Rabardel et Samurçay, deux « disciples » de Marx qui distinguent entre *activité productive* et *activité constructive* : « Le travail a pour effet de transformer le réel, que cette transformation soit matérielle, sociale ou symbolique : c'est l'activité productive. Mais en transformant le réel le travailleur se transforme lui-même : c'est l'activité constructive. »³³⁵, deux facettes indissociables dans la mesure où toute activité productive s'accompagne d'une activité constructive : la première sert de support d'apprentissage pour la seconde, et la seconde se caractérise par son inertie temporelle assez importante. C'est là où Pastré se réconcilie avec l'analyse réflexive et rétrospective en tant qu'outils d'opérationnalisation de la didactique professionnelle, car « c'est précisément la raison pour laquelle l'analyse de sa propre activité, après coup, autrement dit l'analyse réflexive et rétrospective, est un remarquable instrument d'apprentissage. »³³⁶

Une analyse réflexive adossée dans sa mise en œuvre sur ce que Isabelle Vinatier surnomme « Le frottement entre différents niveaux de conceptualisation », et dans ce cadre, nous nous situons exactement à l'échelle de l'analyse réflexive en tant qu'outil de formation de l'enseignant, là où « l'activité vécue par l'un et observée par l'autre fait l'objet d'une explication »³³⁷. Nous

³³⁴ Pastré, « Analyse du travail et formation ».

³³⁵ *Ibid.*

³³⁶ *Ibid.*

³³⁷ Vinatier, Isabelle. « Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants ». *Recherches en éducation*, n° 4 (1 octobre 2007): 65-77.

sommes dans le contexte d'un échange réflexif entre observateur et observé, à ce stade, Vinatier distingue trois niveaux de frottement d'intensité ascendante et pour lesquels les articulations s'emboîtent du premier au troisième :

- la conceptualisation de l'objet des échanges, en l'occurrence la situation de classe vécue par l'un et observée par l'autre. Cette conceptualisation est souvent différente pour chacun des interlocuteurs. Ici, nous sommes en présence d'une situation productrice de connaissances professionnelles où « la figure du praticien réflexif est convoquée » ;
- la conceptualisation des attendus réciproques de chacun des interlocuteurs dans cette situation de communication, où « toute verbalisation étant soumise au regard de celui qui écoute. »³³⁸;
- La conceptualisation de la relation interpersonnelle où « la parole échangée ouvre un espace d'inscription du narcissisme et du territoire de chacun »³³⁹.

Vinatier conclut par le sens sous-jacent de cette démarche réflexive : « Une posture réflexive dans laquelle est placé l'enseignant par rapport à ses démarches de résolution de problème et/ou par rapport à l'identification de la difficulté elle-même et/ou par rapport à ses réussites, correspond à la mise en place d'une aide à enseigner »³⁴⁰. Vu de cet angle, l'enseignant en formation est ici *le sujet* de son identité professionnelle en construction et porteur de ses propres réponses par la verbalisation, que Vinatier surnomme « identité-en-acte » qui remet en cause la notion même de compétence. Elle propose un schéma de l'interactivité langagière sous-jacente à la communication qui a pour fondement théorique le croisement de la théorie linguistique de C. Kerbat-Orechionni³⁴¹ et la théorie de l'activité de Vergnaud. « Elle permet de considérer l'activité professionnelle d'un sujet de manière moins fragmentaire en l'articulant aux enjeux et aux conditions de la

³³⁸ Liaroutzos, Oliver. « Du geste à la parole : vers une évaluation équitable de l'expérience professionnelle ». *Éducation permanente*, n° 158 (2004) : 73-86.

³³⁹ Vinatier, « Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants ».

³⁴⁰ *Ibid.*

³⁴¹ Kerbat-Orechionni, Catherine. *Les interactions verbales. 1*. Paris : Armand Colin, 1990.

situation de communication »³⁴². L'activité du *sujet* est analysée ainsi en dépassant une analyse centrée sur la tâche.

Encadré n° 8

ENTRETIEN AVEC MARGUERITE ALTET³⁴³

Entretien réalisé le 27 mai 2021

Nour Ben Hammouda - Dans ma recherche, je me situe dans le champ théorique de la problématisation. C'est Michel Fabre, avec d'autres, donc, qui l'a construit. Il définit deux facettes de la Problématisation, la facette apprentissage, c'est-à-dire la pédagogie du problème, et puis, la facette formation, c'est-à-dire la posture réflexive, nous allons échanger aujourd'hui à propos de cette de cette dernière posture. Donc une première question qui n'est pas tout-à-fait prévue dans la trame, c'est que j'aimerais bien savoir quelle relation aussi bien logique qu'épistémique relie la posture de réflexivité à l'analyse des pratiques professionnelles.

Marguerite Altet - Je le connais bien Fabre, il a travaillé avec moi à Nantes, Il a été mon collègue pendant vingt ans, et on partageait le même bureau ; je connais bien aussi Christian Orange. Pour revenir à votre question, l'analyse comme démarche de formation ou même comme démarche de recherche c'est vraiment de prendre conscience de ce qui se passe réellement au niveau des variables qui entourent la pratique, qui sont à l'origine de la pratique, donc nécessairement à partir du moment où une personne commence à prendre conscience, et elle se met à distance. Et puis l'analyse de pratique est quand même très liée à l'enquête de Dewey au départ. Les deux courants, historiquement, trouvent leurs origines dans les années 40 dans le courant Balint, professionnel thérapeute, où on met des enseignants, et des professionnels en général, à distance de leurs pratiques pour essayer de faire comprendre le fonctionnement de leurs pratiques. C'est ce que plus tard, Clot appellera le réel de l'activité, c'est-à-dire des choses qui ne sont ni visibles, ni observables. Et en même temps, c'est le retour de l'émission des hypothèses de Dewey, de cette notion d'enquête « inquiry », qu'on retrouve bien sûr dans la Problématisation. Donc, la réflexivité c'est à partir du moment où l'on demande aux professionnels de s'interroger, de prendre une distance pour prendre conscience d'eux, on les fait réfléchir et la réflexion devient intégrante du processus d'analyse de pratiques. À partir du moment où on définit l'analyse comme étant une démarche qui permet d'identifier d'abord des éléments dans un processus complexe et de les relier pour

³⁴² Vinatier, « Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants ».

³⁴³ Altet, Marguerite. Analyse de pratique, analyse de l'activité : quel(s) paradigme(s) pour opérationnaliser la réflexivité des enseignants ? Nour Ben Hammouda, mai 2021.

comprendre, on est dans la réflexivité, car il y a de la réflexivité dans la démarche même d'analyse, obligatoirement, et c'est intrinsèquement lié.

Nour Ben Hammouda - Est-ce correct de dire que l'analyse des pratiques, c'est une opérationnalisation de la réflexivité ?

Marguerite Altet - Oui. Dans certains cas, par exemple, dans la démarche que j'ai mis en œuvre et que j'intitule « fonctionnelle réflexive » c'est complètement exact. Dans d'autres démarches, c'est moins la réflexivité cognitive que des aspects plus émotionnels. Dans une approche clinique d'analyse de pratique, la réflexivité est moindre que dans une approche fonctionnelle, comme celle que j'utilise pour analyser les fonctions pédagogique, didactique et relationnelle constitutive d'une pratique d'enseignement ou de formation. Là vraiment, la démarche de retour en arrière, de prendre conscience et de prendre de la distance par rapport à..., nécessite l'idée de réflexivité et d'hypothèses sur ce que l'on fait, en lien avec d'autres hypothèses d'action possibles. Donc, effectivement, c'est une manière, c'est une des façons d'opérationnaliser la réflexivité. Et ce n'est pas étonnant que cela soit vraiment développé, dans l'enseignement par exemple, alors que cela était avant plus présent en formation professionnelle d'adultes, et ce, après les écrits de Schön de 1983 puisque là encore historiquement il s'agit de réflexivité avant, pendant, et après l'action, et donc c'est là que le l'analyse de pratiques s'est développée. C'est oui donc, il y a un vrai lien.

Nour Ben Hammouda - Dans le texte que je vous ai envoyé, j'ai évoqué le débat théorique entre la didactique professionnelle et l'analyse de pratiques. Comment vous situez vous par rapport à ce débat ?

Marguerite Altet - Historiquement, les analyses de pratiques ont précédé l'analyse de l'activité. Cela étant, les champs théoriques de l'analyse de l'activité viennent de la psychologie du travail avant de s'appuyer sur la didactique professionnelle qui, à son tour, s'est référée à la psychologie du travail, surtout sur l'ergonomie. Donc, tout ce qui a été « professionnel » vient de l'ergonomie. Alors que par rapport à l'analyse de pratique, et si on essaye de définir la pratique par rapport à l'activité, on voit que c'est dans la pratique qu'on comprend l'activité. Mais la pratique est un processus psychosocial, une réalité psychosociale beaucoup plus large et englobante, elle est aussi institutionnelle, alors que l'activité peut être étudiée en elle-même, même si elle est toujours située dans un contexte professionnel. Pour moi, la grande différence, c'est ça. À l'origine, il y a une différence historique des champs théoriques qui sont derrière. La pratique, quant à elle, je l'ai définie à la fois comme ce qui est observable, donc les actions, mais aussi ce qui est interne à l'individu, c'est-à-dire une réponse à la question : qu'est-ce qui crée ma pratique ? Ce sont mon histoire, mes représentations, mes choix stratégiques, mes théories personnelles, mes choix, des processus internes donc. Dans l'analyse d'activité, la question des théories personnelles n'est pas centrale. Et puis quand on est praticien, enseignant de français, de géographie, de philosophie comme moi, il y a les normes de la pratique professionnelle liées à l'appartenance

disciplinaire ou de l'activité professionnelle. Donc la pratique est une réalité psychosociale, institutionnelle plus complexe et plus large que l'activité. C'est pour cette raison que je garde toujours le terme de pratique mais j'utilise le terme d'activité pour analyser la partie cognitive du travail de l'enseignant, mais un enseignant est plus qu'un sujet cognitif, sujet global, bio, cognitif, affectif, social. Mais de plus quand j'analyse la pratique, je l'analyse comme un processus interactif, enseignement/apprentissage. Et c'est pour ça que je parle de coactivité parce que pour moi, l'activité de l'enseignant ne suffit pas pour l'analyse, car c'est toujours une coactivité, un processus enseignement-apprentissage qui est à analyser. Ce qui m'intéresse, donc, ce sont les interprocessus et ce qui se passe, ce qui joue entre enseigner et apprendre. La logique d'activité analyse les organisateurs internes de l'activité, elle n'analyse pas ce qui joue entre l'enseignant et l'apprenant, voilà la différence. La didactique professionnelle est arrivée après, donc. Je le sais bien puisque Pierre Pastré était dans mon groupe, mon réseau de chercheurs. J'avais mis en place avec Marc Bru et Claudine Blanchard-Laville, un Réseau qui s'appelait « Observation des Pratiques ENseignantes, OPEN » et Pastré a rejoint le groupe. Quand il a travaillé avec nous, il a commencé de 2002 à 2012 à travailler sur l'enseignement. Et il était tout-à-fait d'accord de dire que la didactique professionnelle étudie l'activité, les compétences, le geste professionnel, tous ces courants-là qui ont éclairé le travail cognitif de l'enseignant, mais qui n'ont pas suffisamment pris en compte les processus interactifs entre enseigner et apprendre. L'activité d'enseignant, pour moi, c'est une coactivité, c'est comme ça que je l'aie définie. Dans l'ouvrage que j'ai écrit avec Isabelle Vinatier, (« *Analyser et comprendre la pratique enseignante* », il y a tout un passage qui développe cette idée.

Si l'entrée est le concept de pratique, on est nécessairement dans des travaux de recherche pluridisciplinaires, pour comprendre ce qui se joue grâce aux apports de la psychologie, la sociologie, la pédagogie, la didactique, alors que quand on est sur l'activité, on ne reste que sur l'activité et la Didactique professionnelle ou les théories de l'action (Durand, Sensévy). Et d'ailleurs quand nous avons travaillé sur la pratique avec Marc Bru, nous avons été les premiers à parler « *d'organiseurs de la pratique.* » Dans une équipe de Didactique professionnelle, on parle d'invariants opératoires, on en avait longuement discuté avec Vergnaud, justement, de ces invariants opératoires, qu'après nos collègues de la didactique professionnelle ont appelé, comme nous, organisateurs. C'est [presque] la même chose mais pour eux ce ne sont que des organisateurs internes du travail de l'enseignant, alors que nous, nous prenons en compte également ce qui se fait dans la tête de l'enseignant. Effectivement enseigner, c'est d'abord penser et planifier, c'est cognitif. Mais il y a aussi d'autres aspects, le relationnel, les théories personnelles, l'affectif, le socio-émotionnel ; il y a tout ça traduit dans une pratique, ce qui fait que ma pratique n'est pas, celle de l'autre, même si on a la même activité, le même genre professionnel, pour reprendre Clot, et les mêmes gestes professionnels. Après, ma pratique va varier par quoi ? Par mon histoire, ma formation, mes théories et représentations, etc. ; et ça va jouer avec les élèves que j'ai. Et donc c'est ce processus interactif qui m'intéresse et ce sont les interprocessus ; et l'intérêt de l'analyse de

pratique, c'est vraiment de travailler sur des interprocessus. Mais je ne rejette pas du tout la didactique professionnelle. Elle a ses apports. La notion de pratique nous permet d'aborder la question du travail partagé, du travail des métiers d'interaction humaine, aussi bien les métiers d'enseignants que d'infirmières, etc., comme le fait d'ailleurs, l'analyse de l'activité, mais dans l'analyse de pratique, on se situe plus au niveau de sa complexité, des intentions, car l'analyse de l'activité ne travaille jamais sur les intentions. Ça c'est intéressant. Moi, je me suis toujours appuyée au départ sur un texte de Jacky Beillerot, il disait : Je m'intéresse à la double dimension de la pratique qui la rend précieuse. D'un côté, il y a les gestes, il y a les conduites, il y a le langage, il y a les règles, il y a ce qu'on voit, et de l'autre côté il y a, justement, ce en quoi transformer l'action par le biais de l'activité et donc par le biais des êtres humains avec qui elle travaille dans sa dimension humaine relationnelle. C'est ça, donc, qui est intéressant.

Les apports de la didactique professionnelle sont bien sûr très importants, parce qu'ils ont clarifié des zones obscures sur la construction des compétences, par exemple, sur la prise en compte des préoccupations et des gestes professionnels. Ça aussi c'est novateur. Mais pour moi, je garde mon terme d'analyse de pratiques parce que je travaille sur les processus, la complexité, la coactivité, ce sont ces trois termes-là qui font la différence. Et l'idée d'organisateur, ils nous l'ont reprise. Après, quand moi je parle d'analyse de pratiques, j'utilise aussi « analyse plurielle des pratiques » en recherche parce que là encore, pour comprendre la pratique enseignante quand je fais de la recherche, j'ai besoin de plusieurs disciplines et de la richesse de mon équipe. Vous travaillez par exemple sur une bande vidéo d'une séquence d'enseignement-apprentissage en classe, Michel Fabre travaillait sur l'épistémologie, sur l'entrée, la philosophie de la séquence. J'avais avec moi Patrick Rayou qui travaillait l'approche sociologique. Moi, je travaillais l'approche psychosociologique, d'autres plutôt travaillaient les aspects psychologiques et le langage, Christian Orange la didactique, etc. A cinq ou six on observait une pratique avec des angles différents, ce qui faisait qu'on comprenait mieux les angles morts de la pratique. Ce que l'un n'expliquait pas, l'autre l'expliquait, l'idée était donc de rendre plus intelligible la pratique par des approches plurielles, pluridisciplinaires.

Nour Ben Hammouda - Selon vous, la posture réflexive est-elle facilement acceptée par les enseignants en formation initiale ou continue, ou au contraire il y a de la résistance ?

Marguerite Altet - J'avais écrit un livre qui s'appelle « *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances* » qui est parti de cette idée, sur ce qu'on avait appelé résistances et obstacles. Il y a des réponses là-dedans et nous avons travaillé là-dessus, et vu comment les enseignants acceptent. C'est-à-dire que c'est assez difficile pour un débutant, ça marche beaucoup mieux en formation continue, parce ces enseignants ont de nombreuses pratiques derrière eux. Le débutant, qu'est-ce qu'il veut ? Il ne maîtrise pas sa pratique, donc il a besoin d'avoir des règles, d'avoir des outils, d'avoir un guide un kit de survie. Donc, si on l'accompagne, si on met à sa disposition ensemble, outillage solide, analyse de pratiques et réflexivité, ça

fonctionne chez le débutant également. Mais, si au contraire, on se lance tout de suite dans l'analyse de sa pratique alors qu'il n'est pas sûr de ce qu'il fait, ça le déstabilise. C'est ça la difficulté. Il faut vraiment articuler les deux pour un débutant : guidage, outillage sur le contenu et distanciation, analyse de la pratique. Mais pour moi, c'est tellement important de commencer à faire réfléchir le stagiaire sur sa pratique et surtout sur les effets de sa pratique sur les apprentissages. C'est ce changement de regard qui est essentiel. C'est le rendre capable d'opérer une bascule, de regarder ce qu'il fait et ce qu'il fait faire aux élèves en même temps, ça c'est très important (en général le débutant est surtout centré sur la maîtrise de son contenu). Mais en même temps, il faut l'outiller, il faut répondre à ses questions, il faut répondre à ses interrogations. Donc on ne risque pas de déstabiliser le stagiaire si on lui donne des outils pour qu'il sache faire et en même temps si on l'interroge, on le met ainsi en posture réflexive. En revanche, si tout de suite on commence à remettre en cause sa pratique sans qu'il ait les moyens de faire, ce qui est le cas pour un jeune débutant, c'est difficile. Donc on comprend qu'il soit résistant. Dans le livre que j'ai cité, il y a plein de réponses différentes, je peux citer celles de Julie Desjardins au Québec, qui a fait des propositions très intéressantes. On est plusieurs chercheurs donc, à le dire, même en Tunisie, avec la réflexivité il s'agit d'un autre paradigme. Donc si on ne veut pas que les stagiaires appliquent des recettes sans comprendre ce qu'ils font, il faut les initier à l'analyse de pratique puisque là, ils vont chercher à comprendre leurs pratiques, comment ça fonctionne et les effets sur les apprentissages. Donc pour moi, c'est un apprentissage professionnel qui s'inscrit dans le développement professionnel, c'est ça l'intérêt. Mais si on veut faire de l'analyse de pratiques, alors le gros problème, en Tunisie, par exemple, c'est la question de l'alternance en formation. S'il n'y a pas d'alternance. Si l'analyse de pratiques n'est pas préparée en amont, si après les stages elle n'est pas exploitée en aval, ça n'a pas de sens. Ce que je veux dire, c'est que l'analyse de pratiques n'a de sens que si elle permet aux stagiaires de comprendre, de corriger et d'améliorer leur pratique. Là, ça valorise leur travail lorsqu'ils voient qu'il est analysé, qu'ils sont en train de débattre des points forts, des points à retravailler, négocier des pistes d'amélioration et de constater que ça progresse. Grâce à cette réflexivité, le débutant se construira ce sentiment d'efficacité professionnelle, le SEP, dont parle Bandura. J'aime bien la théorie d'Albert Bandura et je trouve qu'elle s'articule très bien avec l'analyse de pratiques. Parce que si on fait prendre conscience à l'enseignant en formation initiale quand il démarre sa pratique professionnelle, de l'importance d'analyser ce qu'il fait, il aura plein de choses à apprendre et on a tous appris avec l'expérience. Et s'il comprend ce qu'il peut changer, ce qui ne va pas, alors il s'améliorera, et ça le valorisera. Ainsi, il progresse et il s'inscrit dans un processus de développement. Si au contraire, on lui fournit la recette : « il faut faire comme ça », il le fait. Et quand ça ne marchera pas, il ne sait plus quoi faire parce qu'il n'a pas compris pourquoi ça ne marche pas. On voit bien, donc, que le modèle applicationniste pour un débutant, ça l'aide à un moment donné au départ mais ça bloque sa réflexion pour la suite. Si au contraire on inscrit tout de suite le jeune dans une démarche de réflexivité, il va progressivement apprendre à réfléchir et à comprendre ce qu'il a à améliorer, à comprendre

pourquoi il s'améliore et à prendre son métier en main. C'est ça l'idée de valorisation progressive dans un développement professionnel. Et là on ne risque pas de le déstabiliser si on lui prouve qu'il a progressé parce qu'il a analysé sa pratique, parce qu'il s'est remis en cause parce qu'il en a compris le fonctionnement et par exemple le peu d'effet sur l'apprentissage attendu. Quand j'ai été directrice de l'IUFM des pays de la Loire, tous les ans, on faisait revenir un jeune qui avait été dans la promotion précédente, au bout d'un an de pratique sur le terrain. En réalité, on le faisait revenir pour présenter aux autres ce que lui avait apporté la formation, ce qui ressortait comme étant le point fort de la formation reçue, c'était : « *Comme j'ai appris à analyser ma pratique de moi-même, j'arrive à mieux comprendre les situations et de moi-même je cherche des solutions.* », alors que ce qu'ils disaient tous : « *au départ, ce que je voulais, c'étaient des outils, des kits, des recettes toutes faites.* » C'est pour des propos comme ceux-là, que j'ai toujours soutenu cette idée de l'importance de l'analyse de pratiques en formation initiale. Donc, Il y a moins de résistance si on outille avec un minimum d'outils nécessaires pour faire la classe, mais en même temps qu'on fait réfléchir, car on a alors, en tant que formateur, le devoir d'accompagner la compréhension de la pratique mise en œuvre et si besoin son adaptation. La démarche d'accompagnement de la part du formateur, sur laquelle j'insiste beaucoup, est fondamentale. Elle est située dans une démarche où on chemine avec de jeunes stagiaires pour les faire progresser. Mais en l'écoutant à partir de ses problèmes à lui, il n'aura pas envie de demander des conseils tout faits. On va constater que, progressivement, il va apprendre à analyser sa pratique et donc à « pouvoir agir ». Et là, on retrouve « le pouvoir agir » de la didactique professionnelle. Parce que, justement, ce que je reproche un peu à la didactique professionnelle, c'est son affirmation que quand on a analysé l'activité, on améliore le pouvoir-agir. Ma réplique, on n'améliore le pouvoir-agir que quand on sait vraiment analyser ce qu'on fait, ce qu'on veut faire aux élèves, ou aux patients, ou à celui avec qui on travaille dans l'interaction humaine. Donc, ce savoir analyser est vraiment un intermédiaire indispensable par rapport au pouvoir-agir.

Nour Ben Hammouda - Donc, justement. La question est maintenant de savoir comment mobiliser cette réflexivité, comment opérationnaliser cette analyse de pratiques et ce pouvoir agir ?

Marguerite Altet - Il faut un dispositif de formation. Mon modèle est basé sur l'alternance : « Pratique -Théorie – Pratique ». C'est un modèle qui fonctionne bien bon pour la formation continue, mais pour la formation initiale, c'est une autre affaire, disent les collègues formateurs. En effet, le jeune stagiaire, a juste une toute première pratique, c'est sa pratique de débutant. Et alors, il importe de partir de cette pratique avec toutes ces lacunes pour pouvoir l'aider à comprendre où est le problème, donc l'aider à problématiser, l'aider à théoriser en lui apportant des théories, des référents, des outils conceptuels qui lui permettent de comprendre, l'aider à analyser et à faire le lien entre ce que qu'il a fait et ce qu'il a fait faire aux élèves, si les élèves ont appris, si les savoirs avancent. Quand il a compris ce processus, vu qu'il manquait des prérequis, de la motivation, que la situation n'avait pas

été la plus appropriée, que l'objectif a été trop ambitieux, quand il a compris tout ça, il va pouvoir faire autrement et concevoir une nouvelle pratique.

Un dispositif, donc, où on prépare en amont à l'Institut de formation, des situations de classe, en commençant par apprendre à planifier, c'est-à-dire à réfléchir sur le contenu, et là on est dans la didactique. Puis après, à construire tous les éléments qu'il faut pour mettre en œuvre cette planification, mais en prenant en compte les élèves puisque c'est de la coactivité. C'est-à-dire qu'on ne planifie pas a priori, de façon absolue et rigide, mais on planifie en se disant « attention », en fonction de ce qui se passe dans la classe, on s'ajuste et on s'adapte. J'utilise beaucoup le concept d'ajustement. Là, je vais à une HDR dans 15 jours à Caen, un collègue, Éric Saillot, a développé mon idée clef « *d'ajustement* » et c'est tout à fait intéressant. C'est ça qui est central : c'est apprendre aux jeunes à s'adapter aux élèves pour prendre en compte leurs problèmes, gérer leurs erreurs et les corriger eux-mêmes. Tout ce courant-là ne peut se faire qu'à travers un dispositif. On commence à préparer à l'Institut, on fait faire en stage et après on fait réfléchir à ce qui s'est passé après avoir accompagné sur le terrain, on exploite à l'Institut à nouveau. Donc, c'est vraiment un dispositif alternatif qu'il faut mettre en place si on veut que l'analyse de pratiques fonctionne. On peut aussi mettre en place un dispositif avec des pairs, basé sur l'alternance et le partage et donc un début de travail collaboratif, d'analyse collaborative avec d'autres étudiants. Nous, à l'IUFM de Nantes, les formateurs faisaient toujours travailler en doublette, il y avait deux stagiaires en stage ensemble dans une classe. Il y en avait un qui mettait en place une pratique préparée ensemble, l'autre, était l'observateur. Et après ils analysaient ce qu'ils avaient fait avec les élèves et en discutaient. Puis quand il y avait l'accompagnateur, le formateur, c'était encore mieux. Et puis après, la prochaine fois, c'était l'autre stagiaire qui mettait en œuvre la pratique et l'autre observait. Et quand ils ne savaient pas analyser, ils le demandaient à leur accompagnateur. Ils posaient des questions et ces questions étaient traitées au retour à l'Institut de formation. C'est ça qui est très important, il faut qu'il y ait un lien entre les moments de pratique, les moments de réflexivité, de théorisation et les moments d'exploitation. C'est pour ça que j'insiste beaucoup dans la Licence Education Enseignement [en Tunisie] pour qu'il y ait ces trois moments-là. Il faut absolument que ça bouge dans ce sens.

Je vais conclure par citer un texte de Guy Jobert de 2017. Il compare, justement, l'analyse de l'activité et l'analyse de pratiques. Il y avait une phrase que j'ai reprise. Il dit que l'analyse de pratique est au service du développement de l'analyse de travail et de la compétence. Il insiste sur le fait de la complexité prise en compte par l'analyse de pratique, ça traite plus la complexité que l'analyse de l'activité. Mais moi je ne l'exclus pas, je dis que le concept d'analyse de pratiques est un concept générique, englobant, qui englobe l'action, l'activité et le travail. Mais il est plus psychosocial que l'analyse de l'activité et surtout il inclut la coactivité, il inclut les processus, les interprocessus ce que fait moins l'analyse d'activité. Mais je reconnais qu'on a appris des choses avec l'analyse de l'activité ; je veux dire, qu'on ne fait

plus d'analyse de pratiques comme on le faisait avant, grâce, justement, à l'analyse de l'activité. Donc il faut les marier, et non pas les opposer, car elles ne sont pas opposées mais complémentaires ».

Marguerite Altet

Professeure émérite de sciences de l'éducation de l'Université de Nantes

3.2. Le concept à construire : vers un paysage problématisé en géographie scolaire

Sur le plan méthodologique, ce processus de fédération conceptuelle s'insère dans le paradigme de la *recherche théorique* dont la démarche centrale est l'analyse conceptuelle, pour modéliser ou comprendre. Une telle démarche est cohérente avec le modèle de recherche herméneutique auquel peut être rapportée la recherche en cours, comme nous le démontrerons. C'est ce qui octroie à cette démarche une légitimité épistémologique et une cohérence méthodologique : le paradigme de *compréhension* dans sa complexité reste intouché.

Astolfi indique que ce type de recherche « est rarement mentionné dans les typologies de recherche ». Selon lui, cet état de fait « s'explique en partie par la survalorisation des méthodologies faisant intervenir des données empiriques, par rapport à celles qui s'appuient essentiellement sur les règles logiques de raisonnement »³⁴⁴.

Comme il a été appuyé plus haut, cette analyse comparera ce qui fédère les deux concepts de paysage et problématisation afin d'aboutir à une matrice de lecture commune d'un certain « Paysage problématisé ». Il va sans dire que cette matrice de lecture doit être construite par référence aux caractéristiques communes propres du paysage et de la problématisation à la fois. Mais revenons d'abord à ce que c'est qu'un concept.

Sa définition la plus large est de type linguistique qui suppose une démarche d'abstraction du réel³⁴⁵ et considéré dans ce processus de généralisation linguistique comme « un ensemble d'éléments qui possèdent les mêmes

³⁴⁴ Astolfi, « Trois paradigmes pour les recherches en didactique ».

³⁴⁵ Astolfi, Jean-Pierre. *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. 2e éd. Bruxelles : De Boeck Université, 2011, 23.

attributs »³⁴⁶. Ces mêmes auteurs font référence aux travaux de Britt-Mari Barth qui différencie trois dimensions du concept :

- une Désignation ou *Étiquette* permettant de désigner une pensée abstraite (Signifiant) ;
- des *Attributs* qui permettent une définition en compréhension plus fine (Signifié) ;
- lesquels sont susceptibles d'être appliqués à une liste d'*Exemples* (Réfèrent).

Lesdits auteurs soulignent que ces trois dimensions linguistiques de l'analyse du concept sont insuffisantes sur le plan didactique dans la mesure où les élèves « ne sont pas toujours en mesure de dissocier le concept (avec sa part d'abstraction) de l'exemple ou des quelques exemples qui servent à le construire », et que, sur le plan scientifique, les concepts sont des outils intellectuels objectivés qui établissent entre les phénomènes des relations générales et invariantes, tout en prenant en considération la modalité de progrès des concepts scientifiques, caractérisée par des ruptures épistémologiques, dans une sorte de « révolution permanente ».

En ce qui concerne les connaissances spatiales, elles sont acquises sous forme de « catégories mentales », « comme toute forme de connaissance », affirme Antoine Bailly, en évoquant les processus piagétiens d'assimilation-intégration des données de l'expérience dans les catégories mentales, et d'accommodation-transformation de ces catégories en fonction de données nouvelles³⁴⁷. La connaissance géographique est construite donc en représentations à partir de cadres conceptuels qui évoluent par les apprentissages, ce qui donne naissance aux concepts « qui permettent de passer de la simple description à la représentation régionale et de la rendre intelligible. »³⁴⁸ Au qualificatif « régional », nous proposons un, plus englobant, de « spatial ».

Pour transposer toutes ces réflexions au concept « paysage », nous constatons, effectivement, qu'il a ses propres attributs qui se présentent sous deux grandes catégories didactiques :

³⁴⁶ Astolfi, Jean-Pierre. *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. 2e éd. Bruxelles : De Boeck Université, 2011, 23.

³⁴⁷ Bailly, Antoine. « Une approche conceptuelle ». *Tréma*, n° 5 (1 mai 1994): 91-96.

³⁴⁸ *Ibid.*

- *Les attributs qui sont mobilisés dans la tradition scolaire* et qui sont aisément accessibles aux élèves via les exemples de catégorisation de type « paysage urbain », « paysage rural », « composition d'objets visibles » ou encore « production sociale du paysage en tant que regard porté sur ces objets ». La question ici est de savoir si les élèves sont capables de les associer au concept de paysage sans enseignement ? Peuvent-ils toujours saisir les éléments qui fédèrent ce concept à partir de ses déclinaisons ? Les recherches (anciennes) montrent que non. Ils peinent à voir tout ce qui est à voir. Ainsi, le dernier attribut « production sociale du paysage en tant que regard porté sur ces objets » est rarement déjà là dans les premières expériences des élèves, sauf pour le cas des parents leur ayant appris l'histoire de l'art, ce qui réserve ce savoir aux élites intellectuelles ;
- *Les attributs qui sont issus de ruptures épistémologiques* introduites plus tard en géographie scolaire et qui sont plus difficilement accessibles aux élèves. Citons brièvement le passage du paysage « pittoresque » au paysage vecteur de représentations et de pratiques spatiales, et le « tournant réflexif » du paysage devenu support interactif de pratiques spatiales d'acteurs qui à la fois le modèlent et dont le modelé³⁴⁹ influence leurs pratiques, soit tout ce qui rend l'appropriation du paysage « problématisée ». C'est la raison pour laquelle un enseignement problématisé de la géographie en général et du paysage en particulier, est nécessaire.

D'ores et déjà, il semblerait que de sérieuses pistes de croisements s'ébauchent entre les dimensions des deux concepts : paysage et problématisation. Le premier d'ordre purement géographique, alors que le second, didactiquement plus défini vient expliciter le paysage et l'argumenter. Une contextualisation géographique de la problématisation, en quelque sorte. C'est sur ces bases de la combinaison des dimensions paysagères et de problématisation, argumentée avec des indicateurs les opérationnalisant, que l'analyse conceptuelle du « paysage problématisé » sera faite.

L'épreuve de validation du concept émergent de « paysage problématisé » est ainsi double :

³⁴⁹ Pas uniquement dans la compréhension géomorphologique du modelé, mais aussi par son extension aux installations et pratiques humaines.

- *Sur le fond*, vérifier que le concept répond cumulativement aux conditions de construction de concepts en didactiques selon la double trame scientifique et didactique ;
- *Sur la forme*, s'assurer que le concept émergent tient un discours scientifique et non un discours « quotidien » suivant une grille de lecture adaptée par Astolfi *et al.* à partir des travaux de Gilbert Ducancel³⁵⁰.

3.2.1. La vérification de fond : les conditions de construction du concept de « paysage problématisé »

Il s'ensuit logiquement une double trame scientifique et didactique à travers lesquelles le filtrage de tout nouveau concept en didactique disciplinaire s'impose. Cette matrice est largement inspirée du synthèse des travaux d'Astolfi dans sa dimension didactique et de ceux de Mirko D.Grmek³⁵¹ dans sa dimension épistémologique. Cette dernière approche est basée sur une lecture critique de l'œuvre de Claude Bernard et son schéma OHERIC³⁵² qui « produit un effet de dogmatisation qui constitue l'un des problèmes de la transposition didactique. »³⁵³

En didactique de la géographie, science humaine et non expérimentale, nous nous situons plutôt dans un paradigme de pratiques sociales de référence, nous l'avons dit, ce qui amplifie encore plus la non-pertinence du schéma OHERIC dans notre contexte.

Cette matrice liste des caractéristiques pour chacune des deux dimensions. Ces caractéristiques ont été placées de front selon quatre critères fédérateurs qui traduisent les traits communs aux deux dimensions.

³⁵⁰ Astolfi, *Mots-clés de la didactique des sciences*, 31.

³⁵¹ *Ibid.*, 25.

³⁵² O pour observation, H pour hypothèse, E pour expérience, R pour résultat, I pour interprétation et C pour conclusion.

³⁵³ *Ibid.*

Tableau 9 - Conditions de la construction de concepts en didactique³⁵⁴

	Dimension didactique <u>Le concept est</u>	Dimension épistémologique <u>Le concept est caractérisé par</u>
Émergence notionnelle	un point de départ pour l'activité intellectuelle par son pouvoir explicatif nouveau. Sa formulation notionnelle n'est que le point d'arrivée du travail scolaire.	une dénomination unique et une définition chargée d'un sens le plus univoque possible
Pertinence	un outil intellectuel destiné à construire et résoudre un problème qui caractérise une discipline	une capacité à instrumenter la théorie pour interpréter les phénomènes et à remplir une fonction opératoire : discrimination, jugement ou interprétation
Complexité	un régisseur de la complexité d'une situation-problème disciplinaire authentique en détournant les situations épurées provisoires	une définition noyau dotée de sa compréhension dans un domaine et des limites de validités, et des extensions dépendantes de la variation de sa compréhension
Connectivité	transformateur des idées et représentations préexistantes par des ruptures et réorganisations conceptuelles en explorant le pouvoir révélateur des erreurs, mais ne comble pas un vide conceptuel.	Un fonctionnement toujours en nœud dans un réseau conceptuel, cohérent et organisé, théorique et/ou technique. Sa formulation pourrait révéler des incohérences dans d'autres domaines

Sur le plan du fond, il s'agit donc de faire « subir » au « paysage problématisé » « l'épreuve des quatre conditions » : l'émergence notionnelle, la pertinence, la complexité et la connectivité, dans leurs doubles dimensions, didactiques et épistémologiques, pour pouvoir lui attribuer (ou non) sa nature conceptuelle.

3.2.1.1. L'émergence notionnelle du « paysage problématisé »

Le « paysage problématisé » est d'abord « paysage », un concept spatial, géographique donc. Notons qu'il se situe parmi les quelques concepts

³⁵⁴ Astolfi, *Mots-clés de la didactique des sciences*, 23-26. – Adaptation de travaux.

géographiques qui comportent une dimension didactique avérée, nous l'avons évoqué³⁵⁵. C'est du rapport à l'espace qu'il est essentiellement question, et ce rapport se déroule sur cinq niveaux de représentations géographiques : «

- l'échelle locale des perceptions de l'espace quotidien de résidence et de travail ;
- l'échelle de la petite région que délimitent les pratiques commerciales et familiales ;
- l'échelle régionale formée par l'histoire et aujourd'hui associée au rayonnement d'une ville ;
- l'échelle nationale des décisions politiques ;
- l'échelle internationale des flux de population, de capitaux. »³⁵⁶

De prime abord, nous avons tendance à associer le paysage au premier, sinon au deuxième niveau tout au plus de ce « zoom » spatial, surtout pour des élèves de l'école primaire. Mais si le paysage devient « problématisé », il impliquera les différentes échelles géographiques, en intégrant même des interactions entre les différentes échelles, telles que le paysage culturel, la politique du paysage ou la production du paysage. À chaque niveau d'analyse, il intègre ainsi trois dimensions géographiques :

- la dimension matérielle ou le paysage « objet », composé d'éléments (végétaux, roches, bâtis et êtres vivants) dont les agencements et les interactions sont en constante évolution ;
- la dimension des usages qui rassemble les attentes et les actions des acteurs du paysage, et qui inclut d'ailleurs les « actes de discours », dans les controverses de paysage ou ayant le paysage comme élément déclencheur, et enfin ;
- la dimension subjective, immatérielle du paysage qui relève de la perception des individus et des populations.

³⁵⁵ Beucher, Reghezza, et Ciattoni, *La géographie*. : « Le paysage permet-il de faire l'apprentissage de la méthodologie géographique en ce qu'elle permet de s'approprier de l'espace qui s'offre au regard, pour s'y retrouver ? »

³⁵⁶ Frémont, Armand, Robert Herin, Jacques Chevalier, et Jean-Pierre Renard. *Géographie sociale*. Paris : Masson, 1984.

Dès lors, les représentations du paysage deviennent des références, des modèles (esthétiques ou scientifiques) pour les usagers et constituent ainsi un moteur de leur évolution/transformation³⁵⁷, où s’ancrent les prémices de sa problématisation. Car, justement, la problématisation du paysage suppose la préexistence d’une dimension épistémologique qui requiert que les apprentissages disciplinaires dans ce contexte soient pertinents et valides. Elle suppose également le déploiement d’une dimension écologique par des pratiques paysagères bonnes et durables. Ici nous nous situons sans doute au cœur de la première fonction *de signification* telle que développée par Fabre.

Rappelons que la deuxième fonction d’expression ou de manifestation renvoie à la dimension psychologique et stipule que la problématisation doit s’appuyer sur des référents qui ont du sens pour l’élève. Le sens est établi essentiellement si le paysage est évoqué en rapport avec le vécu réel ou imaginaire de l’élève³⁵⁸, où on « recommande d’introduire chaque thème d’étude par une phase d’observation de situations et/ou de phénomènes concrets en s’appuyant sur l’environnement immédiat de l’élève », qui est le paysage, en l’occurrence.

Quant à la troisième fonction de référence, elle renvoie à la dimension sociale c’est-à-dire à la résonance par rapport à la réalité sociale et aux enjeux sociaux, plus concrètement aux Questions Socialement Vives en rapport avec le paysage.

Plusieurs auteurs combinent ces deux dimensions dans le contexte du paysage, en une seule : l’émotion « dans toute communication ou discussion à propos d’un projet paysager qui s’avère souvent un terrain conflictuel »³⁵⁹, et qui, à notre sens, loin d’être un inconvénient, a un intérêt didactique indéniable pour rendre l’approche paysagère ainsi problématisée. Cette *approche sensible* suppose un certain « cheminement pour accéder à une pleine conscience de notre relation au paysage », ce qui implique « l’acquisition de compétences dans le registre d’intelligence émotionnelle, couplée à une éducation aux valeurs. »³⁶⁰

³⁵⁷ Fleurant, Cyril. « Paysage : approches qualitatives et quantitatives ». *Norois*, Introduction, n° 2013 (2009): 7-8.

³⁵⁸ Huchette, Michaël. « Ancrer les apprentissages dans le vécu des élèves : levier pédagogique, questions didactiques ». *Economie et management*, n° 138 (2011): 40-42.

³⁵⁹ Sgard et Partoune, « Sur les bancs du paysage », 12.

³⁶⁰ *Ibid*, 15.

Une tentative de définition du « paysage problématisé » émerge donc de la manière suivante : dans l'enseignement, le paysage sera dit problématisé s'il se situe à une ou plusieurs échelles de la représentation géographique et intègre les dimensions : matérielle, d'usage, perceptive et émotionnelle, tout en véhiculant des savoirs géographiques pertinents, valides, en relation avec le vécu psychologique et social de l'élève.

Il paraît donc que le premier critère d'émergence notionnelle est vérifié en ses deux dimensions, épistémologique avec une dénomination unique et une définition chargée d'un sens le plus univoque possible, et didactique par son statut en tant que point de départ pour l'activité intellectuelle et un pouvoir explicatif nouveau.

3.2.1.2. La pertinence du « paysage problématisé » : une première étude de cas

Maintenant, il s'agit d'illustrer la pertinence épistémologique et didactique du « paysage problématisé » tel qu'il a été défini plus haut, par l'étude d'un cas significatif, et ce, en revenant au photomontage d'éoliennes sur un paysage suisse³⁶¹.

Sur le plan didactique, rappelons qu'il s'agit d'opérationnaliser la problématisation par ce que les auteurs ont appelé une « amorce par la provocation » qui rend le paysage problématisé, ici le photomontage d'éoliennes géantes installées sur la montagne de Genève. C'est le débat/tension qui s'ensuit à propos des énergies propres et/ou de la sauvegarde de l'emblématique paysage genevois que « l'outil intellectuel destiné à résoudre un problème qui caractérise une discipline » s'est vu émerger. Rappelons également que l'enseignant n'intervient pas et qu'il ne fait que sélectionner « quelques éléments inscrits qui peuvent être mis en tension afin de tenter une ébauche de problématique autour de la thématique du paysage. » qu'il se contente de souligner en rouge, transformant ainsi cette controverse en inducteur de problématisation paysagère. La perspective de l'approche paysagiste a ainsi changé : « il ne s'agit pas pour

³⁶¹ Sgard et Janzi Bernhardt, « Le « savoir des questions » ».

l'apprenant de décrire un paysage choisi par d'autres [...], mais d'apprendre à débattre sur les qualités et le devenir d'un paysage qui le concerne. »³⁶²

Sur le plan épistémologique, la fonction opératoire est en l'occurrence assurée par des gestes mentaux de catégorisation, d'argumentation, de comparaison, d'interprétation, de prospective, de jugement, etc., et ce, afin d'alimenter le débat à propos d'un paysage porteur de problématisation. La théorie est instrumentée et enrichie par le concept d'inducteurs de problématisation, ici dans un contexte disciplinaire de paysage.

Théorie instrumentée, problématisation opérationnalisée par des gestes mentaux amorcés par une controverse paysagère, le critère de pertinences à la fois épistémologique et didactique est bien vérifié dans cette étude de cas de paysage problématisé. Les deux études de cas qui suivent ne font que corroborer cette orientation en ajoutant la corde de la complexité.

3.2.1.3. La complexité du « paysage problématisé » : deux autres études de cas

Dans sa thèse, Christine Partoune³⁶³ a mis en œuvre un dispositif didactique basé sur le paysage, une sorte de « modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication. ». Elle a lancé le défi d'appivoiser le développement d'un mode de pensée globale et complexe chez les élèves par le biais d'un dispositif technique : l'hyperpaysage. Cette complexité se manifeste par l'existence « de relations réciproques entre l'apprentissage de l'espace sur les plans moteur, perceptif et conceptuel, et le développement d'un mode privilégié de pensée ». Selon Partoune, le corps, dans sa relation au monde spatial réel ou numérique, « serait un lieu d'ancrage pour l'activité mentale ». C'est une manière originale de gérer la complexité d'une situation-problème disciplinaire authentique, à savoir le corps en tant que support du paysage vécu, en la greffant aux situations épurées provisoires de paysage avec ses dimensions matérielles, d'usage et subjectives, en la problématisant d'une manière plus immersive, donc plus significative pour l'élève.

³⁶² Sgard et Partoune, « Sur les bancs du paysage », 19.

³⁶³ Partoune, « Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ».

Dans un paradigme immersif analogue, une étude³⁶⁴ de Briand a porté sur les pratiques de sorties scolaires en géographie. Les questions de recherche ont décortiqué « les tensions entre l'appel au sensible dans la géographie scolaire et le fonctionnement disciplinaire ». En rejoignant l'approche de Partoune, dans une expérience corporelle plus réelle et plus immersive, le chercheur conclut qu' « en sortie, la géographie, c'est d'abord et avant tout un rapport spatial au monde et un espace qu'on parcourt avec son corps, qu'on ressent avec sa peau, avec ses sens », mettant l'accent sur le potentiel didactique de la multi-sensorialité dans toute approche spatiale, y compris paysagère. La complexité épistémologique du « paysage problématisé » trouve son expression en l'occurrence dans sa définition noyau certes, mais aussi dans des extensions, ici d'immersion et de multi-sensorialité.

Sur le plan didactique, le paysage problématisé permet à l'enseignant de gérer la complexité d'une situation-problème disciplinaire authentique en détournant et enrichissant les situations épurées provisoires, à savoir, le paysage pris en tant que « physionomie particulière de la surface terrestre ».

Côté épistémologique, la définition noyau du paysage problématisé s'est dotée de déclinaisons dans le domaine de l'immersion corporelle, de la multi-sensorialité, de l'émotion et du débat public. On pourrait citer aussi le domaine de la controverse déjà évoqué dans l'expérience du paysage genevois aux éoliennes fictives. D'autres exemples et expériences de la gestion de la complexité de la problématisation paysagère en ses doubles dimensions : épistémologique et didactique restent encore à mentionner à titre indicatif :

- l'agencement du paysage entre dispositif pédagogique et recherche scientifique³⁶⁵ ;
- les usages pédagogiques du jeu de rôle dans la formation des professionnels du paysage³⁶⁶ ;
- « Le paysage en marchant »³⁶⁷
- etc.

³⁶⁴ Briand, « La géographie scolaire au prisme des sorties ».

³⁶⁵ Sgard et Paradis, *Sur les bancs du paysage*, 109.

³⁶⁶ *Ibid*, 129.

³⁶⁷ *Ibid*, 149.

Quant aux limites de la validité du « paysage problématisé », elles sont à ce niveau de nature didactique, en rapport avec l'usage que l'enseignant en fait et/ou de la formation initiale ou continue dont il a bénéficié. S'il y avait des limites de validité sur le plan épistémologique, ces limites seraient en intime relation avec les aspects didactiques dans la mesure où l'intérêt épistémologique du paysage réside, justement, en sa problématisation par les approches des sens, de l'émotion et du débat public et/ou de la controverse, une « position charnière entre l'ontologique et le politique »³⁶⁸, qui permet au citoyen/apprenant d'élucider son rapport au territoire et sa géographicités³⁶⁹. Les obstacles épistémologiques sont autant d'opportunités didactiques à saisir pour produire des ruptures et réorganisations dans le réseau conceptuel préexistant.

3.2.1.4. La connectivité du « paysage problématisé »

Nous l'avons dit, le paysage des origines était celui de la « physionomie particulière de la surface terrestre »³⁷⁰, une certaine représentation du paysage pittoresque rattachée au classicisme. La rupture du romantisme a exercé ses influences sur le paysage, y compris en sa compréhension géographique. Le sentiment et le Moi dans les représentations paysagères constituaient les réponses de l'époque à la disproportion ressentie entre Homme et Nature, voire l'incapacité de l'homme de maîtriser le gigantisme de la nature, accompagné de l'essor des grandes explorations géographiques de l'époque.

Ainsi, à la dimension matérielle du paysage « objet », a été greffée à la dimension perceptive et subjective, argumentée par la dimension sociale des pratiques et tensions des acteurs.

Mais la véritable rupture épistémologique en matière de paysage constitue sa problématisation :

- À commencer par le niveau de la formation des futurs professionnels du paysage ou même ses « simples » acteurs, où l'adoption d'une posture réflexive est préconisée. Ici la distinction est faite entre les pratiques magistrales et transmissives d'« enseigner sur le terrain », et la véritable initiation à la pratique

³⁶⁸ Sgard et Partoune, « Sur les bancs du paysage », 19.

³⁶⁹ Thémines, Jean-François. *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Ressources formation : enjeux du système éducatif. Paris : Hachette, 2007.

³⁷⁰ *Ibid.*, 109.

du terrain, c'est-à-dire « enseigner le terrain »³⁷¹, en explorant le pouvoir révélateur des erreurs ;

- Étant dans les champs de la multidisciplinarité, voire la transdisciplinarité, le réseau conceptuel réorganisé du « paysage problématisé » fonctionne en nœud de concepts relevant à la fois de la géographie pour le paysage, et des sciences de l'éducation, de la psychologie et de la sociologie pour la problématisation. Le tout a vu sa cohérence se consolider au fil des réflexions et expérimentations, sans pour autant prétendre combler un vide conceptuel, mais plutôt par réorganisation et mise en cohérence nouvelle.

Idées et représentations transformées à partir d'un « patrimoine » conceptuel, réorganisations en nœud central et en réseau cohérent allant jusqu'à la rupture épistémologique avec les approches antérieures qui ont montré leurs limites de cohérence, exploration du pouvoir révélateur des erreurs ; le « paysage problématisé » semble tenir ses promesses de connectivité conceptuelle.

Il s'avère donc, que sur le plan du fond, les critères d'émergence notionnelle, de pertinence, de complexité et de connectivité ont donné leur verdict quant à la mise en place du « paysage problématisé », un concept révélateur, à la fois didactique et disciplinaire. Qu'en est-il sur le plan de la forme ?

3.2.2. La vérification de forme : la scientificité du discours du concept de « paysage problématisé »

Nous partirons ici du postulat que les énoncés scientifiques tiennent un discours argumentatif. Nous adopterons (et adapterons) pour le vérifier une grille de lecture qui différencie le discours quotidien et le discours scientifique, et ce, pour conclure si le « paysage problématisé » répond, sur le plan de la forme, à l'une ou l'autre des catégories.

Cette matrice a été adaptée par Astolfi *et al.*³⁷² à partir des travaux de Gilbert Ducancel *in* Aster (1988). Elle différencie deux paramètres formels caractérisant tout discours, scientifique ou ordinaire : l'interlocuteur et le discours en soi. Ainsi, nous essayerons de confronter les indicateurs de chacun des deux paramètres avec

³⁷¹ Zrinscak, Georgette. « Enseigner le terrain en géographie ». *L'Information géographique* 74, n° 1 (2010): 40-54.

³⁷² Astolfi, *Mots-clés de la didactique des sciences*.

le concept émergent de « paysage problématisé », pour confirmer ou infirmer sa scientificité formelle.

3.2.2.1. Les interlocuteurs du « paysage problématisé »

Dans une forme « ordinaire », le discours s'adresse à des interlocuteurs particuliers, c'est-à-dire à quelques individus bien identifiables, dont le statut familial ou institutionnel est assez clair, qui peuvent parler, dialoguer, répliquer ou même refuser ce discours, le plus souvent d'une manière démagogique, ou du moins, sous forme de causeries « ordinaires », justement. D'ailleurs c'est le genre de discours qui s'organise en fonction de l'interlocuteur. La cohérence et l'argumentation viennent en second rang.

Sur un autre mode, le concept de « paysage problématisé » s'adresse bien à un interlocuteur collectif et général et non à des individus identifiables. C'est une énonciation qui se déclare d'une façon abstraite en faveur d'un groupe bien défini, dont l'objet est une production scientifique qui émerge dans un milieu de recherche ; une proposition qui s'appuie sur des travaux conduits dans diverses communautés scientifiques, en didactique de la géographie et en sciences de l'éducation. C'est un discours dialogique et polémique, mais qui se situe sur un registre argumentatif et méthodologique, car l'énonciateur tient à ce que sa production intellectuelle soit reconnue et placée en position favorable dans le débat scientifique. Nous décortiquerons les subtilités de ce discours scientifique dans les lignes qui suivent et nous le différencierons également du discours ordinaire.

3.2.2.2. Le discours du « paysage problématisé »

Un discours de type « ordinaire » est un discours d'action, qui s'inscrit dans la sphère des faits et de leurs conséquences, c'est-à-dire du savoir agir, et dont la validité est locale et actuelle. Sur le plan linguistique. On le reconnaît par :

- l'emploi de grand nombre de modulateurs (quelques-uns, parfois, souvent, rarement, la quasi-totalité, etc.) afin de le nuancer d'une part et de prévenir les répliques d'autre part ;
- les circonstanciations appuyées qui relativisent la validité du sens et appuient plutôt l'opinion de l'énonciateur.

Aussi, reconnaît-on un discours de type ordinaire par l'abondance d'exemples circonstanciés au détriment des définitions préalables et exactes.

En revanche, le « paysage problématisé » a rigoureusement défini ses cadres théoriques et méthodologiques disciplinaires, épistémologiques et didactiques de référence. Il fonctionne en hypothèses de recherche avec des circonstances qui ne sont autres que les variables de recherche, et les faits d'observation ou d'expériences ne prennent sens que par rapport à ces cadres et viennent les corroborer, et/ou confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche.

Par ailleurs, on reconnaît sa scientificité sur le plan linguistique par un emploi raisonné de modérateurs qui renvoient souvent à des généralisations conceptuelles et/ou des conditions d'expérience, mais aussi – et surtout – à des définitions exactement instituées ou à définir rigoureusement dans le cas d'une nouvelle construction conceptuelle, en l'occurrence le « paysage problématisé ».

3.2.2.3. L'évaluation critériée : le « paysage problématisé » est-il un « bon »³⁷³ concept ?

Hervé Dumez reprend l'idée de John Gerring³⁷⁴ selon laquelle « il ne croit pas que la simple définition des concepts suffise à les fonder et les justifier. Il estime que les concepts se construisent par des compromis (*trade-off*) entre huit critères. »³⁷⁵ Nous reprenons ici ce tableau avec la traduction de Dumez³⁷⁶, qui reformule, par la même occasion ces critères un par un³⁷⁷ en les affinant. Bien que quelques-uns de ces critères comportent une grande part de subjectivité, à commencer par le qualificatif générique de « bon » (concept), nous confrontons chaque critère au concept à construire du « paysage problématisé », car nonobstant tout débat phénoménologique ou épistémologique, nous ne pouvons toujours proportionner la part de « l'objectif » dans une étude, y compris en sciences dites « pures », et nous partageons avec Popper sa réflexion à propos de l'objectivité comparative des sciences sociales et celles de la nature : « [...] Et il est totalement erroné de croire que celui qui pratique les sciences de la nature serait plus objectif

³⁷³ Pour reprendre l'expression de Dumez.

³⁷⁴ Gerring, John. « What Makes a Concept Good? A Criterial Framework for Understanding Concept Formation in the Social Sciences ». *Polity* 31, n° 3 (mars 1999): 357-93.

³⁷⁵ Dumez, Hervé. *Méthodologie de la recherche qualitative : les questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert, 2013, 165.

³⁷⁶ *Ibid.*

³⁷⁷ Dumez, Hervé. *Méthodologie de la recherche qualitative : les questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert, 2013, 166-169.

que celui qui pratique les sciences sociales. »³⁷⁸ Nous considérons le « subjectif », donc l'humain, comme une balise qui constituerait une possible orientation pour la recherche pour lui donner une dimension inédite et un sens jusqu'à-là occulté. D'ailleurs, nous montrerons dans le cadre méthodologique de cette étude combien la subjectivité du chercheur doit être engagée dans la dynamique de recherche.

1. *La familiarité* : « Dans quelle mesure le concept est-il familier à des spécialistes ou à des non-spécialistes ? ». Pour Gerring³⁷⁹, la familiarité est vérifiée quand dans les vocables existants, figure le terme qui, dans son sens commun, décrit le plus précisément possible le concept à définir. Ici, le paysage est un terme très courant dans le langage parlé, même des non-spécialistes, alors que le qualificatif « problématisé », relève plutôt du domaine de la spécialité. La plupart des enseignants peuvent définir cet adjectif par référence à la « situation-problème », et référer le paysage à la discipline géographique qu'ils enseignent ou ont enseigné. Ce qui déjà renvoie à un sens à la fois assez familier et assez significatif (professionnellement) de « paysage qui comporte une situation-problème », bien que la définition conceptuelle, de point de vue scientifique, n'est pas exactement la même.
2. *La résonance* : « Est-ce que le terme choisi produit un écho ? » Dumez apporte l'exemple de la résonance du terme « prolétariat » par rapport à « classe laborieuse »³⁸⁰. L'important, c'est que le concept n'aspire pas seulement à la clarté, ce qui est déjà une condition nécessaire, mais aussi au pouvoir de sa résonance et sa signification, « par métaphore, par synecdoque, par allitération, par onomatopée, par rythme (nombre de syllabes ou accentuation) »³⁸¹. Là, vu le caractère très subjectif de ce critère, nous plaçons le lecteur en posture d'arbitre, bien que nous trouvions « objectivement » un certain rapprochement d'éléments qui se répondent par allitération, non réelle par répétition de consonnes, mais dans sa portée métaphorique : « Cette

³⁷⁸ Popper, Karl Raimund. « La logique des sciences sociales ». In *De Vienne à Francfort : la querelle allemande des sciences sociales*, 75-90. Textes. Bruxelles: Éditions Complexe, 1979, 82.

³⁷⁹ Gerring, « What Makes a Concept Good? A Criterial Framework for Understanding Concept Formation in the Social Sciences », 368-369.

³⁸⁰ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative : les questions clés de la démarche compréhensive*, 166.

³⁸¹ Gerring, « What Makes a Concept Good? A Criterial Framework for Understanding Concept Formation in the Social Sciences », 371.

allitération perpétuelle entre l'eau (...) et le verre » (Proust), ici, entre le paysage et la problématisation.

3. *La parcimonie* : « De quelle longueur est (a) le mot ; (b) la liste des attributs le définissant (compréhension) ». En le cas d'espèce, nous n'avons pas besoin de « lister une demi-douzaine d'attributs »³⁸², le seul qualificatif employé, objectivement, est « problématisé ».
4. *La cohérence* : « Les attributs sont-ils cohérents sur un plan interne ? (logiquement reliés) », dans la mesure où le regroupement des mots se plie à une forme de cohérence, « plutôt qu'une simple coïncidence dans l'espace et le temps. »³⁸³ Ici, tout au long de cette section, nous avons essayé de démontrer la logique interne des composantes de ce concept et nous avons pu aboutir à des liens et correspondances solides entre les dimensions paysagères et celles de la problématisation, notamment entre les dimensions : matérielle paysagère et de signification de la problématisation, fonctionnelle paysagère et sociale de la problématisation, subjective paysagère et psychologique de la problématisation, ainsi que la transversalité de la dimension didactique entre les deux composantes. Le concept identifie ainsi des phénomènes dont les propriétés partagées sont reliées entre elles, « quel que soit leur niveau de différenciation. »³⁸⁴
5. *La différenciation* : « Les attributs sont-ils suffisamment différenciés de ceux des autres concepts proches ? Le concept est-il homogène, opérationnalisable ? ». C'est l'autre facette de la cohérence qui reste interne. La différenciation est ici externe par rapport à d'autres concepts proches. Il s'agit de savoir si oui ou non, le concept est « mal bordé à des zones de recouvrement avec les concepts voisins. »³⁸⁵. Le contexte ici est spinoziste ; il d'agit de la définition d'un concept par opposition à d'autres concepts. Dans notre cas de figure, nous sommes en présence d'une conceptualisation composée de deux concepts qui sont déjà bien avérés et bien différenciés par rapport à d'autres concepts proches ou voisins. Nous avons bien établi cette différenciation lors de l'analyse

³⁸² Gerring, « What Makes a Concept Good? A Criterial Framework for Understanding Concept Formation in the Social Sciences »

³⁸³ *Ibid.*, 373-374.

³⁸⁴ *Ibid.*, 374.

³⁸⁵ *Ibid.*, 376.

conceptuelle de chacun d'eux, y compris par la réalisation d'un travail d'opposition et de négation « à ce qui n'est pas ». Sauf erreur ou omission, notre revue de littérature ne relève pas de références à des concepts composés analogues ou voisins au « paysage problématisé », ce qui le rend unique, mais en accroissant, par la même occasion, notre degré de vigilance quant à sa cohérence interne de nature homogène, nous l'avons dit. Nous apporterons dans la partie empirique de cette étude la preuve (ou alors la contre-preuve) de son opérationnalisation, soit en formation d'enseignants, soit directement en classe de géographie.

6. *La profondeur* : « Combien de propriétés sont partagées par les instances à définir ? ». Ceci renvoie « au nombre d'attributs partagés que le terme suscite [...] Plus le nombre de propriétés partagées par les phénomènes que recouvre le concept est grand, plus le concept est profond. »³⁸⁶ Nous avons dénombré sept dimensions pour le « paysage problématisé », trois pour le paysage et trois pour la problématisation que nous avons pu combiner deux par deux, et une dimension didactique transversale. Mais plus que le nombre, nous trouvons que la profondeur dans notre cas est tributaire de sa portée opérationnelle que nous avons déjà sommairement évoquée, et que nous approfondirons dans la partie empirique de cette étude, et de sa portée théorique manifestée en son intérêt sur le plan théorique.
7. *L'utilité théorique* : « En quoi le concept est-il utile dans un champ d'inférence plus large ? » ; car les concepts sont les « blocs » qui construisent les structures théoriques, ou encore *les cadres de classification théorique*. Ainsi, « une classification vise à découper le monde en catégories compréhensives, mutuellement exclusives et hiérarchiques. » Dans une telle configuration, l'utilité théorique naît du positionnement du concept « dans un ensemble plus vaste de termes. » Dans notre cas, nous partons de l'idée d'opérationnalisation du « paysage problématisé » qui est propre au champ de la géographie scolaire, certes, directement exploitable dans les classes de géographie ou pour la formation des enseignants, mais nous supposons qu'une telle combinaison conceptuelle pourrait se rencontrer dans d'autres champs disciplinaires scolaires : un

³⁸⁶ Gerring, « What Makes a Concept Good? A Criterial Framework for Understanding Concept Formation in the Social Sciences », 380.

concept fondamental de la discipline, associé à la problématisation en tant que concept transversal, ou concept « support » ; c'est ce premier concept disciplinaire qui permettra à la problématisation de « tourner » dans un champ disciplinaire scolaire donné. Néanmoins, apporter des exemples plus concrets dans d'autres champs disciplinaires scolaires, relève pour nous du domaine de l'aventure.

8. *L'utilité pour le champ sémantique* : « En quoi le concept est-il utile dans un champ d'instances et attributs liés ? » puisque la redéfinition d'un terme existant, ici une combinaison de deux termes, entraîne une réaction en chaîne de « repositionnement du champ sémantique dans lequel ce terme est situé. »³⁸⁷, car ce sont les mots qui définissent d'autres mots. Les concepts totalement nouveaux n'échappent pas à cette loi, puisqu'ils sont définis à partir de concepts déjà existants. Dans les sciences sociales, le phénomène prend encore de l'ampleur s'agissant souvent de reconceptualisation de ce qui est déjà connu et non de véritables constructions de nouvelles entités qui s'avèrent plutôt rares dans l'histoire de ces sciences. Cela épouse, justement, notre démarche consistant à combiner deux concepts pour en dégager un qui ne représente pas une entité tout-à-fait nouvelle mais une progéniture assez légitime dans la lignée de la problématisation et du paysage à la fois, avec un champ sémantique d'ordre didactique qui fédère les deux. Au risque de nous répéter, trois dimensions de chaque « concept-père » ont été combinées deux par deux dans trois champs sémantiques homogènes pour chaque champ pris à part : matériel et épistémologique, d'expression et psychologique, de référence et sociale. Pour chaque binôme sémantique, le premier attribut est paysager, le second est en relation avec la problématisation.

Bien que conscients de la délicatesse de l'entreprise, et de la prudence avec laquelle il faudrait manier la démarche, nous espérons avoir pu apporter quelques preuves de la scientificité du concept émergent « paysage problématisé », à la fois géographique et didactique. Nous avons, cependant, pris deux précautions :

³⁸⁷ Gerring, « What Makes a Concept Good? A Criterial Framework for Understanding Concept Formation in the Social Sciences », 382.

1. Nous avons banni « la cause principale des maladies philosophiques »³⁸⁸ en nourrissant sa pensée « d'une seule sorte d'exemples qui viennent spontanément à l'esprit »³⁸⁹ quand un concept est étudié. Cela revient à réduire sa définition à un exemple prototypique³⁹⁰, voire stéréotypique. Le cas de paysage virtuel d'éoliennes sur le paysage genevois³⁹¹ qui, en apparence est devenu prototypique, n'est apporté qu'à titre d'exemple ayant fait l'objet d'une étude, parmi d'autres innombrables et possibles ;
2. Nous avons écarté cette « idéologie conceptuelle » qui consiste à croire « qu'il existe, entre les phénomènes un noyau dur commun, des traits qui se retrouvent dans tous les cas empiriques. »³⁹², et que par conséquent, les concepts sont dotés de définitions précises à frontière nette. Néanmoins, « cette frontière ne coïncidera jamais entièrement avec l'usage effectif, puisque cet usage n'a pas de frontières nettes. »³⁹³, d'autant plus que nous sommes en contexte de sciences sociales. C'est la posture *synoptique* que propose Wittgenstein *et al.* pour percevoir les connexions et les maillons entre les concepts, d'une part, et pour contrer les explications uniques qu'on retrouve universellement dans tous les cas d'espèce, d'autre part. C'est ce qui justifie notre démarche d'exclure tout au long de notre développement, la définition de type « le paysage problématisé est ... » et notre adoption de la mise en évidence des liens, des relations et de la multiplicité explicative.

Ainsi, nous avons établi que la dimension matérielle du paysage croise sur certains points la dimension épistémologique de la problématisation ; que la dimension fonctionnelle paysagère rejoint la dimension sociale de la problématisation ; que la dimension subjective du paysage correspond à celle psychologique de la problématisation alors que la dimension didactique paysagère reste transversale par rapport aux autres dimensions de la problématisation. Une

³⁸⁸ Wittgenstein, Ludwig, Françoise Dastur, et Elisabeth Rigal. *Recherches philosophiques*. Bibliothèque de philosophie. Paris : Gallimard, 2004, 221.

³⁸⁹ *Ibid.*

³⁹⁰ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 170.

³⁹¹ Sgard et Janzi Bernhardt, « Le « savoir des questions » ».

³⁹² Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 170.

³⁹³ Wittgenstein, Dastur, et Rigal, *Recherches philosophiques*, 87.

visualisation de cette configuration aboutirait au schéma suivant qui s'inspire largement des triangulations de Fabre³⁹⁴ et de Houssaye³⁹⁵.

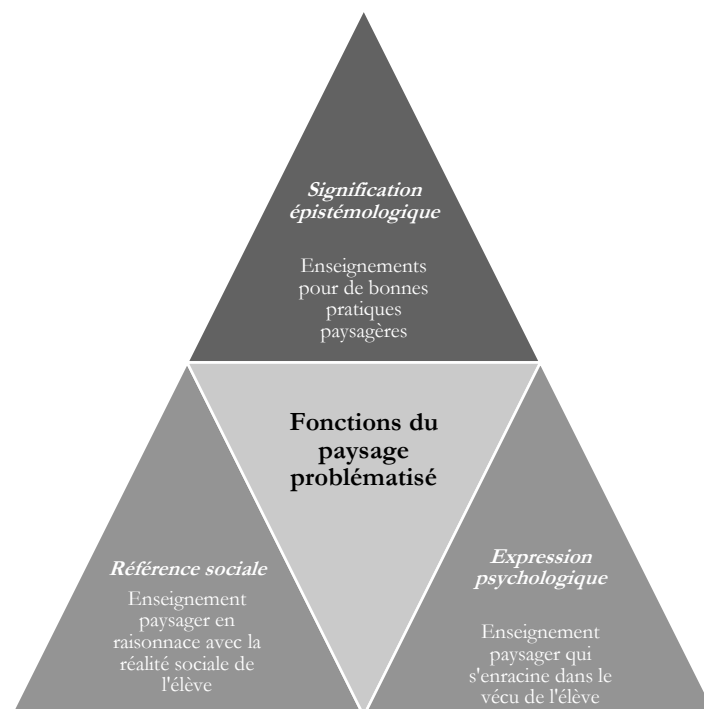


Figure 7 – Fonctions du paysage problématisé

Dans ce schéma, nous reprenons les trois fonctions de la problématisation telles que décrites par Fabre en l'associant à un enseignement paysager. Ainsi :

- l'expression paysagère de la première fonction de signification, correspondante à la dimension épistémologique de la problématisation, est un enseignement paysager pertinent et valide, afin d'ancrer de bonnes pratiques paysagères. Ces bonnes pratiques traduisent le rapport au paysage de l'acteur quant aux dimensions perceptives, du vécu et de transformation. Les pratiques paysagères sont dites « bonnes », lorsque, en vue de former les futures générations aux enjeux du paysage en Tunisie, ce rapport au paysage est écologique émanant d'une profonde compréhension de sa dimension matérielle et du rôle de l'Homme dans sa genèse et/ou sa transformation ;
- la manifestation paysagère de la fonction d'expression, correspondante à la dimension psychologique de la problématisation, est une recherche continue

³⁹⁴ Fabre, Michel. *Penser la formation*. 2. éd. L'Éducateur. Paris : Presses universitaires de France, 2015, 38.

³⁹⁵ Houssaye, Jean. « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ». In *Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, 13-24. Paris : ESF, 2009.

du sens pour l'élève de l'enseignement/apprentissage paysager qui a trait à son vécu ou son environnement immédiat ou imagé, dans l'étude de situations ou phénomènes paysagers porteurs de sens pour lui ;

- l'intérêt paysager pour la fonction de référence, correspondante à la dimension sociale de la problématisation, s'inscrit dans la résonance par rapport à la réalité sociale de cette « portion » d'espace perçu, vécu, et pratiqué qu'est le paysage, objet d'enjeux sociaux parfois majeurs, « qui s'avère souvent un terrain conflictuel »³⁹⁶

Dans les trois perspectives, il y a toujours une portée écologique, didactique, citoyenne, voire militante bien prononcée, ou en tout cas politique, car elle éveille la conscience paysagère de tous et toutes en Tunisie, d'où le triple intérêt de ce concept :

- Un enjeu théorique, car il permet de corroborer l'alliance disciplinaire de la problématisation à la géographie, qui, à l'origine, n'est associée à aucune discipline particulière. Ainsi, il s'agit donc de mettre le cadre théorique de la problématisation à l'épreuve d'une discipline scolaire et d'une didactique qui l'a peu investi. Son association épistémologique à un concept phare de la géographie ne fait que consolider conceptuellement la théorie originelle ;
- Un enjeu méthodologique puisqu'il constituerait le socle théorique de nouveaux outils de lecture thématique de la problématisation en didactique de la géographie, non seulement du côté des ressources, mais aussi à travers les pratiques enseignantes ou de formation ;
- Un enjeu citoyen, dans la mesure où il permet de conceptualiser les nouveaux rapports réflexifs à l'espace des acteurs qui façonnent le paysage et que le paysage, à son tour, « façonne ».

Nous avons, enfin, lancé l'hypothèse, plus générale, qu'une telle combinaison conceptuelle pourrait se rencontrer dans d'autres configurations scolaires : un concept central de la discipline, associé à la problématisation en tant que concept didactique transversal ; c'est ce premier concept disciplinaire qui permettra à la problématisation de s'opérationnaliser dans un champ disciplinaire scolaire donné.

³⁹⁶ Sgard et Partoune, « Sur les bancs du paysage », 12.

Nous voilà aux termes de l'analyse conceptuelle du « paysage problématisé ». Pour revenir à la métaphore, assez ancienne déjà, du triangle, nous avons préféré le triangle pédagogique de Jean Houssaye³⁹⁷ à celui de Ogden et Richards³⁹⁸ : « Dénomination – Compréhension – Extension », qui modélise tout concept d'une manière trop simpliste à notre sens³⁹⁹. Nous nous sommes situés sur plusieurs des axes du triangle de Houssaye, à la fois : l'axe épistémologique pour le paysage et les axes praxéologiques et psychologiques pour la problématisation. Maintenant, il s'agit de focaliser sur le sommet du triangle afin de conceptualiser les ressources/objets didactiques.

3.3. Les objets didactiques à conceptualiser

Ici, nous adopterons la définition de Daunay et Danizot⁴⁰⁰. Construire un objet didactique pour ces deux auteurs, c'est « définir un concept [...] qui soit pertinent et opératoire dans une pratique d'enseignement-apprentissage. » Pour eux, donc, construire un objet didactique, revient, par définition, à le conceptualiser.

Ce qui différencie un concept à construire à partir d'une investigation théorique, d'un objet didactique à conceptualiser, c'est l'approche plus pragmatique qui caractérise, justement, ce dernier.

On peut mener des observations aux différentes phases de la vie d'un objet didactique, essentiellement pendant la phase de sa conception et la phase de son utilisation. Ces phases sont assimilées à une démarche d'un *processus* débouchant sur un *produit*, un paradigme behavioriste certes, mais qui a l'avantage de permettre le cadrage des objets didactiques à conceptualiser dans le contexte de cette recherche.

Deux de ces objets didactiques seront ainsi choisis, car ils constitueront, entre autres raisons, les supports d'analyses didactiques, en ressources comme en pratiques enseignantes :

³⁹⁷ Sgard et Partoune, « Sur les bancs du paysage », 12.

³⁹⁸ Ogden, Charles Kay, et Ivor Armstrong Richards. *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. 1923. Reprint, New York : Harchourt, Brace et World, 1989.

³⁹⁹ Extrait d'une lettre de Wittgenstein à Russell datée du 7 avril 1923, cité in Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 160, note2. : « Il y a peu de temps, j'ai reçu *The meaning of meaning*. On vous l'a sans doute envoyé aussi. Ne le trouvez pas lamentable !? » (Sic.)

⁴⁰⁰ Daunay, Bertrand, et Nathalie Denizot. « Construction d'un « objet didactique »: l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours ». *Les cahiers Théodile*, n° 4 (2003) : 81-101.

- Les manuels scolaires, en analysant plutôt leur facette *produit*, sachant que leur aspect *processus* touche à l'ingénierie des manuels scolaires qui ne sera abordée que d'une manière accessoire ;
- L'ingénierie de formation qui constitue, cette fois, la facette *processus* de l'objet *module de formation*, l'accent sera mis cette fois sur le processus ingénierie puisque c'est de lui que dépendra l'expérimentation de la formation des enseignants à la problématisation. Le module de formation s'en suivra mécaniquement.

3.3.1. Le manuel scolaire : pour une conceptualisation de ses usages dans une perspective de problématisation

Du latin *manus*, la main, le manuel scolaire est à ses origines ce livre au format maniable, qui résume, dans une visée didactique, tous les autres dans un domaine de connaissances donné. Son évolution dans le temps, témoin de son pouvoir d'adaptation, lui a conféré un pouvoir considérable, dans la mesure où il est devenu un support idéologique à côté de son rôle de support cognitif d'origine⁴⁰¹. Il contribue à l'éducation « par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs. »⁴⁰². Il est également une source unique pour retracer l'histoire scolaire, puisque « l'histoire des manuels reflète également celle de l'institution scolaire [comme elle reflète] celle des pratiques pédagogiques »⁴⁰³. Mais à vrai dire, il y a LES manuels, plutôt que LE manuel.

Rappelons que nous nous situons dans le contexte de la problématisation du paysage dans le manuel scolaire pour qui l'interrogation se réalisera dans cette perspective. Rappelons également que ce « parcours » d'interrogation est transdisciplinaire et prétend analyser les différentes facettes de la problématisation du paysage sur ce support.

Ainsi, dans une sorte de démarche en entonnoir, nous interrogerons les deux axes de didactisation et de savoir dans le manuel selon Gérard pour savoir ce qui

⁴⁰¹ Memai, Atfa, et Abla Rouag. « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social ». *Éducation et socialisation*, n° 43 (1 février 2017).

⁴⁰² Bruguilles, Carole, et Sylvie Cromer. *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris : UNESCO, 2008.

⁴⁰³ Champy, Philippe, et Christiane Etévé. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994, 464.

favoriserait la problématisation. Nous confronterons, ensuite, ce modèle à l'approche systémique de Niclot dans une tentative d'appréhension de sa complexité, trouvant que la question de la problématisation, de par son caractère complexe, ne peut être examinée uniquement sur deux axes. Nous changerons par la suite d'échelle pour nous situer en classe et décortiquerons de la sorte le rôle médiateur du manuel et ses rapports avec la problématisation. Etant dans un contexte de géographie scolaire, nous nous pencherons sur la question iconographique, emblème de la discipline géographique, avec ses cartes, ses photos, ses illustrations et ses schémas ainsi que ses rapports avec la problématique paysagère en géographie scolaire.

3.3.1.1. Une typologie des manuels

Comment un professeur de géographie définit un manuel scolaire en 1961 ?

En guise de réponse, ce même professeur, Maurice Saint-Yves, reconnaît que ce n'est pas du tout facile de le faire au regard de l'extrême diversité et complexité de l'objet manuel, puis il propose une typologie des manuels, ancienne certes, mais qui nous paraît tout à fait éclairante de la diversité du genre manuel scolaire. De plus, elle est de nature à soutenir une grille d'analyse de manuels contemporains et plus anciens en géographie.

Il propose ensuite deux aspects qui constitueraient des éléments de typologie des manuels de géographie ; il évoque ainsi les deux critères du contenu du manuel et de « sa méthode d'aborder le sujet ». Nous reprenons ses termes pour distinguer les manuels selon le premier critère : «

1. *Le manuel-cours* : l'auteur fournit la substance de l'enseignement d'une discipline pour un niveau scolaire déterminée ;
2. *Le manuel-méthode* : l'auteur n'approfondit pas une science en elle-même, mais expose ses méthodes et indique le cheminement pour arriver à une maîtrise convenable de cette science ;
3. *Le manuel-morceaux choisis* : l'auteur présente des textes de base qui sont un complément soit d'un cours, soit d'un manuel-cours ; ces textes sont ordinairement présentés pour leur perfection scientifique ou littéraire ;
4. *Le manuel-documents* : l'auteur fournit un choix de documents de nature et d'origine diverses que l'élève devra interpréter au niveau de ses connaissances ;

5. *Le manuel de consultation* : l'auteur ne s'adresse pas à un groupe d'élèves en particulier, il offre un instrument de travail souvent indispensable qui contient les renseignements qu'on ne trouve pas dans un ouvrage ordinaire. »⁴⁰⁴

Quant au second critère de méthode, il différencie « grossièrement » entre *le manuel dogmatique* où l'auteur « expose la vérité à connaître, la discute, l'illustre par des exemples et souvent la résume » ; et *le manuel de recherches* où son auteur « dans le style de la découverte amène l'élève à faire des observations, à réfléchir, à en tirer des conséquences, à induire ces conséquences et, enfin, formuler des lois générales. »⁴⁰⁵

Plus récemment, Jasselette⁴⁰⁶ propose une typologie plus centrée sur la forme en tant que critère de classement :

- *Les manuels de référence*, ou *manuels outils*, tels que : atlas, dictionnaires, encyclopédies, etc.
- *Les manuels synthétisant les connaissances et structurant les acquis*, qui deviennent ainsi des références ;

Ces deux premiers types de manuels ne font pas débat dans la mesure où ils sont considérés comme des outils indispensables pour la construction et la structuration des savoirs.

- *Les manuels intégrant la démarche pédagogique* : qui « peuvent apparaître, à tort ou à raison, en opposition ces objectifs [pédagogiques], en prenant le risque de brimer la créativité, diminuant la capacité d'adaptation du déroulement de la leçon au vécu des élèves, en se privant de l'aspect fonctionnel de l'acte d'apprentissage ».
- *Les manuels d'exercice* : « qui étaient les plus demandés par les enseignants ».

Gérard modélise cette typologie en l'ancrant davantage dans l'usage didactique du manuel. Il positionne ainsi les différents types de manuels selon deux axes par rapports aux concepts didactiques (de l'époque) : le premier concerne le degré de transposition du savoir selon la théorie de la transposition didactique, alors que

⁴⁰⁴ Saint-Yves, Maurice. « Le manuel de géographie ». *Cahiers de géographie du Québec* 6, n° 11 (1961): 149-53.

⁴⁰⁵ *Ibid.*

⁴⁰⁶ Jasselette, Jules. « Le manuel scolaire, un outil au service des apprentissages de base ». Frameries : Ministère de la Communauté française, 2005.

le second concerne la didactisation proprement dite traduite par la présence plus ou moins prononcée d'un dispositif didactique dans le manuel.

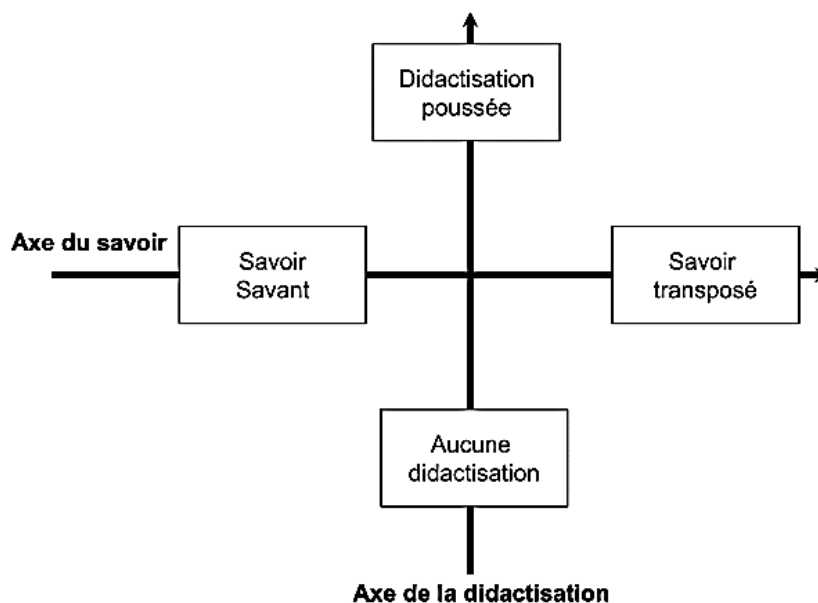


Figure 8 – Axes de catégorisation des manuels scolaires⁴⁰⁷

Maintenant, il s'agit de placer les différents types de manuels par rapport à ces axes. Les manuels de référence ne comportent que du « savoir savant » non didactisé. Les manuels de synthèse présentent un savoir partiellement transposé du côté de l'élève. Les manuels dans lesquels une transposition plus ou moins prononcée a été accomplie sont les manuels intégrant une démarche pédagogique. Les manuels d'exercices, enfin, peuvent présenter une transposition plus ou moins accentuée selon la progression des exercices présentés⁴⁰⁸.

Ce schéma résume cet « état des lieux » modélisant :

⁴⁰⁷ **Source :** Gerard, François-Marie. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié », *Éducation & Formation*, e-292, Janvier 2010.

⁴⁰⁸ *Ibid.*

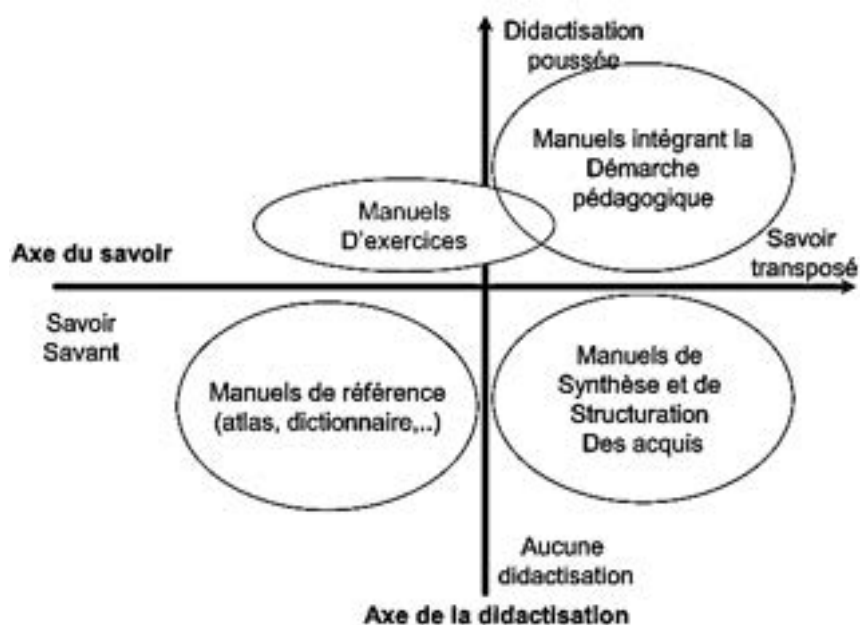


Figure 9 – Positionnement de différents types de manuels par rapport aux axes de catégorisation des manuels scolaires⁴⁰⁹

À partir de cette modélisation, Gérard établit ensuite une taxonomie qui situe les manuels par rapports aux critères de créativité et d'activité pour les différents intervenants. Cette taxonomie peut être résumée dans le tableau suivant où le nombre d'étoiles traduit le degré d'accentuation de chaque critère :

Tableau 10 – Positionnement des types de manuels par rapport aux critères de créativité et d'activité pour les différents intervenants⁴¹⁰

<i>Intervenant</i>	<i>Critère</i>	<i>Manuel de référence</i>	<i>Manuel de synthèse</i>	<i>Manuel intégrant une démarche pédagogique</i>	<i>Manuel d'exercices</i>
<i>Élève</i>	<i>Créativité</i>	*	***	*	*
	<i>Activité</i>	*	***	*	***
<i>Enseignant</i>	<i>Créativité</i>	***	***	*	*
	<i>Activité</i>	***	***	*	*
<i>Auteurs</i>	<i>Créativité</i>	**	**	***	***
	<i>Activité</i>	**	**	***	***

⁴⁰⁹ Source : Gérard, François-Marie. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ». *Éducation & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, n° e-292 (janvier 2010): 13-24.

⁴¹⁰ Tableau élaborée à partir de : Gérard, François-Marie. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ».

Il apparaît donc que la créativité des élèves et leurs enseignants, ainsi que leur activité, sont favorisées par l'usage des manuels de synthèse pour les premiers, en raison de la démarche de co-construction qu'elle suppose en amont, et les manuels de référence pour les seconds puisqu'ils sont supposés construire leur démarche pédagogique. Le vrai défi des manuels intégrant des démarches pédagogiques reste de veiller à ce que ces démarches ne brident pas la créativité des enseignants ni de leurs élèves. Les manuels d'exercices, quant à eux, procurent un certain « repos pédagogique » aux enseignants, ce qui est parfois légitime, et souvent utile, au regard de la représentation de la géographie scolaire en tant que discipline « qui n'est pas de base », mais favorisent en même temps l'activité des élèves.

Il est vrai que l'auteur reconnaît que « l'analyse réalisée ici est générale et devrait plus que vraisemblablement être affinée et différenciée selon les disciplines et les niveaux scolaires. » Mais malgré ses bonnes intentions de catégorisation des manuels, cet artifice de saucissonnage entre le savoir et sa didactisation par référence à la transposition didactique n'est pas complètement adapté à la présente recherche, même s'il donne des pistes quant aux « fonctions » ou aux « qualités » qu'il prête aux manuels et à leurs usagers :

- d'abord à cause de la primauté de la théorie de la transposition didactique dont le principal inconvénient dans notre contexte est sa position aux antipodes du principe épistémologique de l'autonomisation entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires en géographie que nous avons déjà analysé et qui puise sa légitimité dans *les pratiques sociales de référence*, ou mieux, *la composition didactique*⁴¹¹, et ce, nonobstant les autres critiques formulées contre cette théorie⁴¹². De fait, la question ici est celle de savoir ce que le manuel, explicitement ou non, installe comme savoirs de référence (des savoirs scientifiques et lesquels ? des

⁴¹¹ Rappelons que la composition didactique « consiste à mettre en avant et à investiguer la pluralité des ressources utilisées par les enseignants et les élèves. » - Thémines, « Ressources de problématisation en géographie scolaire française ».

⁴¹² 1) Dans le cas de certains contenus d'enseignement tels que les savoir-faire, cette théorie peut-elle être encore pertinente ?

2) « Dans sa classe, en fonction de sa formation et de ses modes d'investissement dans son travail (pédagogie du projet, par exemple), il est loin d'être un agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de transpositions didactiques dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement. » - Petitjean, André. « La transposition didactique en français ». *Pratiques* 97, n° 1 (1998) : 7-34.

conceptions idéologiques/politiques et lesquelles ? des savoirs de la médiatisation et du marketing des territoires, etc.) ;

- ensuite, en raison du partis-pris intellectuel sans évoquer le débat qu'anime des deux écoles de *La didactique* versus *Les didactiques*. Pour rappel, la première défend l'existence d'une didactique générale, alors que la seconde soutient que les didactiques n'ont de raison d'être que par référence à leurs disciplines de référence⁴¹³, ici c'est la géographie.

Le positionnement même de cette recherche dans le champ théorique de la problématisation nous incite à nous situer dans un paradigme disciplinaire de la didactique de la géographie pour sauvegarder une certaine cohérence épistémologique : le contexte du problème ne peut prétendre à la signification en dehors du champ disciplinaire, nous l'avons dit et Fabre l'a bien souligné dans ses fonctions/dimensions de problématisation. Conséquent à lui-même, il l'a formulé lors d'un entretien : « Quand nous avons commencé à travailler sur la problématisation, le courant didactique était en train de naître. À l'intérieur de ce courant, nous avons toujours défendu une didactique épistémologique. En effet, puisque nous tenions pour fondamentale la relation entre savoir et problème, il nous paraissait essentiel, dans nos démarches d'analyse de pratiques ou de conception d'enseignement, d'interroger le savoir à faire apprendre et l'histoire

⁴¹³ « Des arguments théoriques et conceptuels militent en faveur d'une didactique générale. On peut les résumer ainsi : 1) la didactique des disciplines n'est pas cette discipline ; 2) les didactiques spécialisées ou spécifiques ne sont pas toutes disciplinaires ; 3) la didactique est un domaine de savoirs organisés qui se penche sur un objet d'étude particulier : la situation pédagogique ; 4) les didactiques disciplinaires, spécialisées ou spécifiques, s'appuient sur des théories, des pratiques et des principes communs ; 5) enfin, une didactique générale n'empêche pas l'existence et l'évolution des didactiques disciplinaires.

Les arguments opposés appuient plutôt l'idée qu'une didactique spécifique est fondamentale, puisque c'est par cette didactique que se construit le sens de l'enseignement et de l'apprentissage. Les arguments qui militent en ce sens se résument de la façon suivante : 1) la didactique ne peut pas juger secondaire la teneur, c'est-à-dire le contenu du message ou de la connaissance qu'elle invite à construire ; 2) la notion de contexte significatif oblige à redéfinir le sens d'un contenu d'enseignement – sens à construire autour de la question, du problème, de l'idée, de l'argument, du fil conducteur – et ce travail appartient à la didactique spécifique ; 3) les domaines de recherche qui ont tenté de concevoir la méthode générale capable d'engendrer toutes sortes de raisonnements et de modéliser l'intelligence (*General Problem Solving*, intelligence artificielle) ont échoué : la manière de poser le problème dépend du sens de la situation, ce qui intéresse principalement la didactique disciplinaire ; 4) enfin, sur un plan plus politique, la didactique générale ne permet pas de légitimer l'existence des savoirs disciplinaires dans l'école ; selon cette logique, tous contribuent à l'atteinte des mêmes objectifs de développement de compétences et d'habiletés. C'est donc la didactique disciplinaire qui assure cette légitimité - Provencher, Pauline, Philippe Jonnaert, et Suzanne Laurin. *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Collection Éducation-recherche. Presses de l'Université du Québec, 2001, 11.

de sa construction : les différentes problématiques qui avaient présidé à sa construction et les obstacles qu'elles avaient dû surmonter. »⁴¹⁴ Dans un contexte plus tunisien, les « théories, pratiques et principes communs » des didactiques sont prudemment désignés en « Introduction à la didactique ».

Nous retenons donc de la modélisation de Gérard son aspect pragmatique de catégorisation par références à la forme, aux contenus et aux impacts sur la créativité et l'activité des élèves et des enseignants. La composante relative à la théorie de la transposition didactique ne semble pas convenir aux paradigmes de notre recherche. Nous tenons à contextualiser davantage cette catégorisation car en fonction des contextes disciplinaires, nationaux et historiques, l'étendue des possibles en matière de types de manuels scolaires n'est pas exploitée de la même manière. En Tunisie, les manuels sont en fait *uniques*, par discipline et par niveau, nous y reviendrons ; ils sont de type « Manuel intégrant une démarche pédagogique », souvent accompagné par un guide pédagogique et parfois disciplinaire comportant du « savoir savant » à l'intention de l'enseignant. C'était le cas pour la géographie pendant les années 1990, mais actuellement le manuel de géographie n'est destiné qu'à l'élève non accompagné de guide méthodologique, contrairement à d'autres disciplines dites « de base ».

Nous tenons à retenir de la modélisation de Gérard également son allusion au « rapport au manuel ». Du côté de l'enseignant, trois dimensions de ce rapport se dégagent :

- tous les travaux qui ont été menés sur la perception du manuel scolaire auprès des enseignants sont arrivés à ce résultat : « le manuel est perçu comme une valeur sûre, le lieu où sont déposées des vérités incontestables »⁴¹⁵, à l'instar des dictionnaires. Pour cet auteur, ce sont des « représentations dominantes »,

⁴¹⁴ « Dans notre groupe de recherche, nous avons toujours résisté à l'idée d'une démarche de problématisation passe-partout. Or, il n'y a pas de panacée : pour problématiser il faut maîtriser le domaine : les concepts, les procédures, les types de données. C'est pourquoi, si l'on admet qu'un cadre de problématisation a quelque chose à voir avec une discipline scolaire, on conviendra que ce n'est pas parce que l'on sait problématiser en science qu'on saura le faire en histoire ou en philosophie. » - Charbonnier, Sébastien. « Entretien avec Michel Fabre ». *Recherches en didactiques* 24, n° 2 (2017): 105-18.

⁴¹⁵ Vargas, Claude. « Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes ». In *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, 13-35. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2006.

une sorte de foi naïve due peut-être à ce jeu de miroirs qui fait que ce sont des collègues enseignants qui en sont les auteurs ;

- Les enseignants eux-mêmes le reconnaissent : « Les manuels c'est un gain de temps pour la préparation des cours »⁴¹⁶, ils légitiment les pratiques de l'enseignant en quelque sorte.
- Les liens sont rigoureux entre les contenus proposés par les manuels scolaires et les pratiques des enseignants. « Beaucoup d'entre eux s'appuient sur les manuels scolaires pour préparer leurs leçons, adoptent les mêmes options didactiques que celles des manuels scolaires, voire les mêmes exemples que ceux qui figurent dans les manuels »⁴¹⁷
- Plus encore, « les manuels scolaires contribueraient en grande partie à définir les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogiques et didactiques employées, la progression attendue des élèves, le cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et le mode de reconnaissance de leurs acquis »⁴¹⁸, ce qui corrobore l'idée du pouvoir attribué au manuel et évoquée plus haut. On peut penser que dans un contexte tunisien, cette « subordination » au manuel est plus accentuée en raison de la perception de la géographie en tant que discipline « non fondamentale », qui ne relève pas du champ du lire-écrire-compter.

Paradoxalement, la « professionnalisation » des enseignants devenus des « praticiens réflexifs » a conduit à juger, à partir des années 1980, qu'ils pouvaient/devaient se passer des manuels scolaires. Il fût un temps où le discours des inspecteurs prêchait « qu'un bon enseignant était celui qui était capable de se passer des manuels scolaires », car perçus comme attribuant des rôles fixes aux élèves et aux enseignants « dans un dispositif préconçu et décontextualisé. »⁴¹⁹

⁴¹⁶ Métoudi, Michèle, et Hervé. Duchauffour. *Des manuels et des maîtres*. Paris : Savoir livre, 2001, 76.

⁴¹⁷ Niclot, « La problématisation de la géographie scolaire à travers les introductions de manuels scolaires de 1998 et de 2008 ».

⁴¹⁸ Lebrun, Johanne, Yves Lenoir, et Julie Desjardins. « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 ». *Revue des sciences de l'éducation* 30, n° 3 (18 janvier 2006) : 509-33.

⁴¹⁹ Niclot, « La problématisation de la géographie scolaire à travers les introductions de manuels scolaires de 1998 et de 2008 ».

Il s'agit maintenant de mettre ces affirmations à l'épreuve d'un cadre théorique plus fédérateur pour le manuel, celui de l'approche systémique. Le manuel scolaire étant un objet didactique complexe dont son « tout » n'est pas uniquement la somme de ses parties, ladite approche nous semble la mieux adaptée pour appréhender la complexité du manuel dans son environnement, dans son fonctionnement, dans ses interactions avec ses usagers et/ou ses concepteurs.

3.3.1.2. Le manuel scolaire : un système fédérateur

Le manuel scolaire est un objet fédérateur et sa « fédération » est instrumentale, car ce support est à la fois scolaire, social, scientifique, didactique mais également institutionnel dans la mesure où il est *unique* dans un contexte local, produit *par* l'institution *pour* institutionnaliser les savoirs géographiques en faveur d'enseignants supposés être polyvalents⁴²⁰.

Le manuel scolaire étant ainsi un objet scolaire complexe, Daniel Niclot adopte une approche systémique pour ainsi le conceptualiser et cerner, par la même occasion, sa complexité. Il développe la théorie du « *système manuel* »⁴²¹. Conceptualiser cet objet, revient à en construire une représentation abstraite qui permet d'en dévoiler ou d'en préciser des propriétés ou des fonctionnements qu'on ne soupçonnait pas ou qu'on pressentait sans les avoir véritablement établis.

Le propre de l'approche systémique étant le refus catégorique de toute hiérarchie entre les éléments qui composent le système, il serait plutôt question d'identification de ses éléments constitutifs afin d'étudier les interrelations entre eux dans le but de caractériser et de comprendre le fonctionnement du système.

Ledit auteur⁴²², ainsi que Lenoir⁴²³ soutiennent que :

⁴²⁰ Philippot, Thierry. « Des enseignants de l'école primaire et l'enseignement des matières scolaires : réflexions sur la professionnalité enseignante ». In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques : Un dispositif de formation universitaire pour des enseignants centré sur la co-construction de savoirs et le développement mutuel des chercheurs et des praticiens*. Arras, France : IUFM Nord-Pas de Calais, 2007.

⁴²¹ Niclot, « Les manuels scolaires de géographie et la géographie des manuels ».

⁴²² Niclot, Daniel, et Corinne Aroq. « Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français ». In *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, 55-83. Québec : Presses de l'Université Laval, 2006.

⁴²³ Lenoir, Yves. « Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre ». In *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, 13-32. Québec : Presses de l'Université Laval, 2006.

« L'environnement du système manuel est constitué par des métasystèmes avec lesquels les ouvrages scolaires échangent des flux d'informations conditionnant son évolution. Les principaux métasystèmes en connexion avec les manuels sont :

- les savoirs savants (géographiques, didactiques, pédagogiques) ;
- le système scolaire et le système didactique ;
- la société globale (qui fournit des informations sur les évolutions du monde et des sociétés) ;
- le système économique (qui conditionne la production des manuels scolaires dans ses aspects matériels) ;
- le système médiatique et l'idéologie dominante.

[...] Toutes les informations fournies par ces métasystèmes concourent à transformer les systèmes manuels en permanence, même si des effets de latence existent. »⁴²⁴

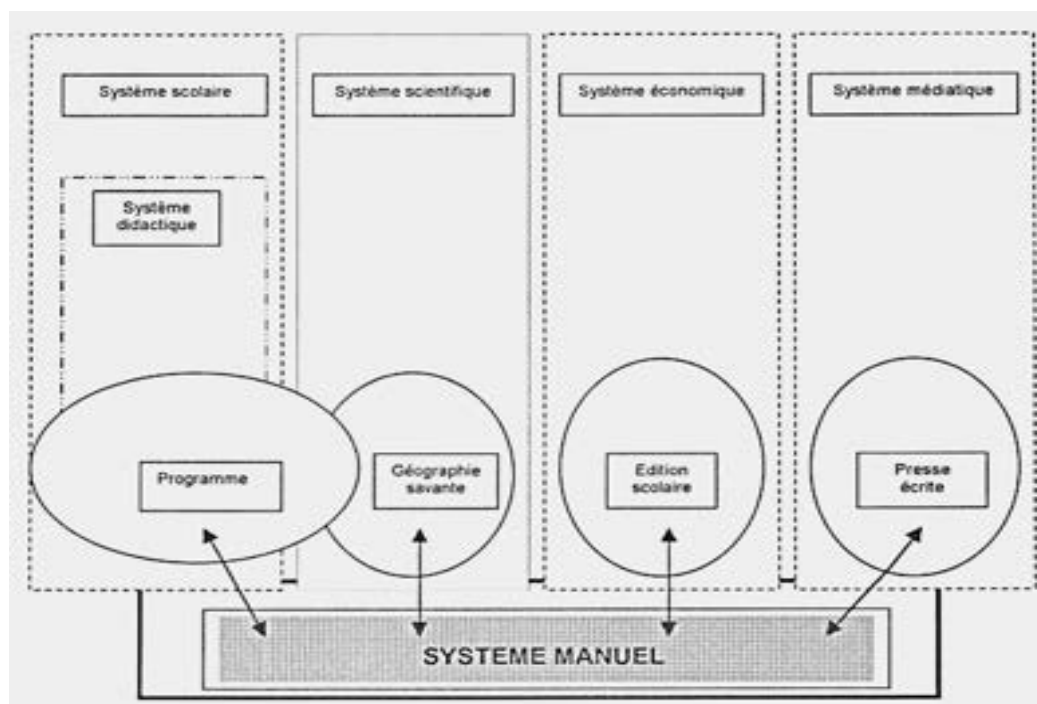


Figure 10 – Le Système Manuel selon Daniel Niclot⁴²⁵

Selon le degré d'interventionnisme institutionnel dans la chaîne d'élaboration d'un manuel, les composantes du système manuel interagissent différemment. Plusieurs autres facteurs d'ordre didactique facilitent plus ou moins, ou entravent carrément ces interactions :

⁴²⁴ Niclot, « Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France ».

⁴²⁵ Source : Niclot, « Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France ».

- Le paradigme qui oriente la conception du manuel qui adopte des approches se relayant entre le [néo]béhaviorisme et le [socio]constructivisme, « or plusieurs travaux [...] laissent entrevoir la difficulté des manuels scolaires à s’inscrire dans une conception constructiviste. Ancrés dans une tradition d’énonciation du savoir, ils proposent au mieux une reconstruction contrôlée et prédéterminée des savoirs homologués et privilégient des échanges dirigés vers l’obtention de la réponse attendue. »⁴²⁶ Cet état de fait ne fait que restreindre les flux d’échanges entre les différents métasystèmes du manuel et à l’intérieur même du métasystème scolaire. Ainsi, pour situer un manuel tunisien par rapport à la problématisation, nous avons pu démontrer dans une recherche antérieure, que « malgré les bonnes intentions officielles explicitement formulées dans les programmes, les séquences [du manuel] n’ont pas joué leur rôle de médiateur de problématisation. C’est une sorte de réactions en chaîne qui s’installe, où les mêmes programmes ont décliné des contenus qui ne mettent pas en avant-plan les véritables problématiques socio-spatiales. Fidèle à ces orientations, le manuel n’a fait que reprendre ces contenus, en amplifiant l’écart avec les intentions originelles par les choix, les tâches et les questionnements qu’il propose. Le résultat final n’est qu’une distorsion à la problématisation. »⁴²⁷
- Le contexte local est un facteur déterminant dans les échanges de flux entre les différents métasystèmes du manuel. La Tunisie appartient, quant à elle, à cette catégorie de pays qui prescrivent un manuel unique pour chaque niveau d’enseignement sur le plan national, et monopolisé pour son édition par le Centre National Pédagogique, structure relevant directement du ministère de l’Éducation. Les manuels tunisiens restent conformes à ce modèle systémique et on peut analyser leur production à l’aide de ce modèle, tout en mentionnant, cependant, trois traits distinctifs :
 1. Une totale subordination du manuel par rapport au système éducatif et aux programmes dits « officiels », formulés d’ailleurs sous forme de textes juridiques (décrets). Il est conçu par une commission d’experts, souvent fonctionnaire de l’État, et rigoureusement validé par une autre,

⁴²⁶ Lebrun, Lenoir, et Desjardins, « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l’illusion du changement ».

⁴²⁷ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l’enseignement primaire ».

pour garantir sa conformité aux directives officielles et aux orientations nationales pédaogo-didactiques. Ce n'est toujours pas le cas dans d'autres systèmes, y compris le système français, où la conformité même des manuels avec les programmes n'est pas régulièrement vérifiée⁴²⁸.

2. Un modèle économique qui se situe aux antipodes de celui des éditeurs privés et qui a pour souci premier la démocratisation du manuel chez les catégories sociales mêmes les plus défavorisées, du moins dans les écoles publiques où son usage est obligatoire par la force des textes. Son prix de vente ne reflétant nullement son coût distinctement plus élevé d'une part, et l'achat du matériel scolaire personnel étant à la charge des parents d'élèves d'autre part, le manuel tunisien reste à la portée même des catégories les plus précaires, rarement au détriment de la qualité du papier, de l'impression et/ou de la lisibilité des supports iconographiques et cartographiques, ô combien cruciales dans la discipline géographique.
3. L'unicité du manuel est cependant atténuée par la coexistence de réseaux très développés de manuels, appelé dans le jargon local des *parascolaires*, et dédiés, à l'origine, aux parents pour les aider à assurer des devoirs à domicile et soutenir leur progéniture dans la préparation des « examens » et concours⁴²⁹. Ce sont des documents libres d'édition, sans contrôle particulier de leurs contenus et présentations ni en amont ni en aval de la chaîne éditoriale, bien qu'il y ait un système de « visa » du ministère qui n'est que rarement adopté par les auteurs-éditeurs, et s'il l'est c'est en guise d'argument commercial pour booster les ventes. L'usage direct en classe et l'incitation des élèves à l'achat de ces manuels parallèles sont strictement interdits, une liste « officielle » des manuels uniques (et inchangés pour plusieurs années) est éditée avant le début

⁴²⁸ « [...] d'autant plus dans le cas de la France que, dans ce pays, les manuels scolaires ne sont pas évalués par des commissions ministérielles et aucune obligation de conformité au programme n'est exigée. Plus que de respecter le programme scolaire à la lettre, les maisons d'édition de manuels scolaires qui sont des entreprises privées ont pour objectif essentiel d'être au plus près de la demande des enseignants afin de diffuser un maximum d'exemplaires auprès des enseignants prescripteurs des manuels scolaires » - Niclot, « La problématisation de la géographie scolaire à travers les introductions de manuels scolaires de 1998 et de 2008 ».

⁴²⁹ Chaque année à la fin du mois de juin en Tunisie, un concours « d'entrée aux collèges pilotes » est organisé en faveur des élèves de la 6^{ème} année de l'enseignement primaire, dernière année du cycle primaire.

de chaque année scolaire sous la forme d'une circulaire qui fait foi d'obligation. En pratique cependant, les enseignants en font usage rarement pour documenter leurs leçons, souvent pour préparer les évaluations certificatives trimestrielles⁴³⁰ ou de fin d'année.

3.3.1.3. Le manuel scolaire : un médiateur de problématisation ?

En changeant d'échelle, nous soumettons ici le manuel à l'épreuve de la classe, tout en ayant un œil sur les logiques induites par les manuels scolaires eux-mêmes selon le modèle de Gérard. Nous nous situons ainsi dans la sphère de la *médiation*, évoquée par Fabre. Cette notion de médiation n'est pas mentionnée explicitement dans le modèle de Gérard, ni dans celui de Niclot, mais peut facilement s'y trouver. La question ici est de montrer comment.

À ce niveau, deux types de médiation du manuel sont à différencier :

- La médiation cognitive qui lie le sujet à l'objet du savoir en mettant en évidence la double construction de ce savoir et du sens de son interprétation et de son utilisation par l'apprenant.
- La médiation pédago-didactique qui lie l'enseignant à la médiation cognitive et qui consiste à « mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive »⁴³¹

Rappelons que dans le cadre d'une médiation problématisée dans une pédagogie du problème, Fabre situe la question de la médiation cognitive sur les trois niveaux : épistémologique (validité des savoirs), psychologique (motivation) et social (référence).

Dans ce contexte, Rey⁴³² dresse, justement, une typologie de trois conceptions de la médiation dans les manuels dont chacune fait appel à un type spécifique de dispositif didactique :

- Le type « explication-application » ;

⁴³⁰ Devenues à partir de la rentrée 2016 – 2017 : semestrielles, et redeviendront trimestrielles à la rentrée 2018 – 2019.

⁴³¹ Lenoir, Yves, François Larose, Colette Deaudelin, Jean-Claude Kalubi, et G. R. Roy. « L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement ». *Esprit critique* 4, n° 4 (2002): 2-32, 19.

⁴³² Rey, Bernard. « Manuels scolaires et dispositifs didactiques ». In *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Editions du CRP, 2001.

- Le type « observation-compréhension-application » ;
- Le type « problème-compréhension-application ».

Cette taxonomie a aujourd'hui une vingtaine d'années d'âge, certes, mais nous estimons que les configurations des manuels tunisiens n'ont pas trop évolué depuis, c'est pourquoi nous la trouvons pertinente pour catégoriser les manuels de géographie dans un contexte local.

En se basant sur la modélisation de Rey, ce tableau comparatif visualise les différences entre ces trois types de dispositifs au regard des manuels scolaires sur la base de quatre critères : le paradigme didactique qui oriente la conception du manuel, le statut du manuel, la mise en activité de l'élève et le processus d'évaluation.

Tableau 11 – Comparatif critérié de modèles de manuels selon Rey

Type de dispositif dans le manuel →	Explication-application	Observation-compréhension-application	Problème-compréhension-application
Critères ↓			
Paradigme conducteur	Transmissif	Applicationniste	Constructiviste
Statut du manuel	Objet de travail impositif et normatif qui se substitue au discours d'exposition de l'enseignant	Plus interactif, mais la sollicitation et l'implication de l'élève demeurent partielles	<ul style="list-style-type: none"> - Porteur d'une vision constructiviste dans ses acceptions épistémologique, psychologique et didactique. - Vise à alimenter la construction du savoir - Alimente la mise en œuvre du rapport d'objectivation qui s'instaure entre l'élève et le réel, sans le remplacer
Processus de structuration des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - L'énonciation d'une réalité préexistante, puis son acquisition par l'exercitation. - Le produit l'emporte sur le processus 	<ul style="list-style-type: none"> - La conception de l'apprentissage s'inscrit dans une logique de transmission d'un savoir préstructuré dont l'acquisition requiert tout au plus une motivation de départ. - Le produit domine le processus 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant est l'intervenant capable de gérer les interactions élèves-élèves et la construction de sens, dans une perspective dynamique et interactive - Mise en place de processus évaluatifs à portée formatrice au sein même des situations d'apprentissages
Mise en activité de l'élève	Le manuel se substitue aux activités	- Mise en contact de l'élève avec le phénomène ou la	Confronter l'élève à une situation-problème qui conduit à un

Type de dispositif dans le manuel →	Explication-application	Observation-compréhension-application	Problème-compréhension-application
Critères ↓			
Paradigme conducteur	Transmissif	Applicationniste	Constructiviste
	cognitives de l'élève	règle à apprendre pour l'amener à en « découvrir » le fonctionnement - Phase d'application ou d'exercisation destinée à consolider les acquis - Les perceptions initiales des élèves sont sollicitées, elles sont par la suite mises de côté pour faire place à un apprentissage centré sur le « vrai savoir »	questionnement dont la résolution génère une construction de savoir
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Associée à une démarche de vérification des acquis et se pratique en marge des situations d'apprentissage, dans une perspective sommative qui sanctionne l'acquisition des savoirs. - Ne prend pas en compte les connaissances antérieures et/ou les processus cognitifs de l'élève dans la construction d'un savoir. 		L'évaluation est essentiellement formative et constitue une démarche intégrée à l'apprentissage. Le recueil d'informations et l'analyse qui s'ensuit permettent de repérer des difficultés ou les obstacles à l'apprentissage et ouvrent la voie aux processus de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage sans exclure la fonction sommative à des moments clés de la scolarité

Il s'avère donc que par rapport à la conception du manuel, c'est le « troisième type » de dispositif qui paraît le plus compatible avec un apprentissage problématisé. Cette configuration fait appel au dispositif didactique de type « problème-compréhension-application ». Dans ce contexte, l'enseignant demeure

le seul médiateur capable de réagir « à la mobilité et à l'imprévisibilité d'un apprentissage par situation-problème »⁴³³.

Les enjeux et contraintes didactiques et de conception sont donc de taille, pour les concepteurs certes, mais aussi pour l'élève et l'enseignant qui redéfinissent leur « rapport au manuel » :

- *du côté de l'élève/l'apprenant*, car « la mise en place de ce troisième type de dispositif didactique dans les manuels scolaires nécessite de concevoir ces derniers non plus comme un objet de travail impositif contenant les questions et les réponses, mais comme un outil destiné à alimenter la démarche de l'élève. »⁴³⁴ Loin de matérialiser la démarche d'enseignement-apprentissage, qui est par définition différenciée, voire individualisée dans un paradigme de problématisation, le manuel soutient l'élève dans son cheminement, « il doit plutôt présenter un substrat informatif qui alimentera l'élève dans sa mise en œuvre, réflexive et critique, des processus médiateurs cognitifs, et l'enseignant, dans son intervention »⁴³⁵. Il va de soi qu'il doit encourager la prise en charge de la démarche d'apprentissage par l'élève lui-même.
- *Du côté de l'enseignant*, justement, il s'agit de la facette « guide d'enseignement » du manuel, qui « ne peut en aucun cas se substituer à son intervention. Ce guide peut, cependant, orienter l'action du maître en lui fournissant le canevas général de démarches d'apprentissage, en lui suggérant des pistes d'amorce et en mettant à sa disposition des indications disciplinaires par rapport aux concepts clés et aux aspects de l'apprentissage à considérer dans la démarche évaluative »⁴³⁶. Dans plusieurs contextes, y compris tunisien, le guide d'enseignant est accompagné de supports pédagogiques, tels que planches, bandes dessinées, enregistrements sonores, etc. Bien que ces supports sont censés faciliter la vie « pédagogique » de l'enseignant, mais de par leur caractère standard, ils paraissent incompatibles avec une approche problématisée de l'apprentissage.

⁴³³ Rey, « Manuels scolaires et dispositifs didactiques », 265.

⁴³⁴ Lebrun, Lenoir, et Desjardins, « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement ».

⁴³⁵ *Ibid.*

⁴³⁶ Lebrun, Lenoir, et Desjardins, « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement ».

La question est maintenant de savoir comment cette médiation du manuel a été opérationnalisée ; par le texte, certes, puisque le manuel est ce support « qui résume, dans une visée didactique » ; mais aussi par l'image pour cette tranche d'âge d'élèves du primaire.

3.3.1.4. Le processus iconographique dans les manuels de géographie

Par approches iconiques, on peut entendre « celles qui portent sur la nature des images et sur le fonctionnement des images »⁴³⁷, ici dans le manuel scolaire de la géographie. L'image occupe ainsi une importance cruciale dans la production et la transmission des savoirs, spécialement le savoir géographique, « parce que l'affect, l'identification, l'imagination y sont considérés comme des processus mentaux d'apprentissages, générés par l'instauration d'une proximité avec l'objet à étudier. »⁴³⁸. Aussi l'image favorise-t-elle la dimension psychologique de la problématisation dans notre contexte, dans la mesure où elle développe le sens des apprentissages par la référence au vécu réel ou imaginaire de l'élève.

Aujourd'hui, « les images occupent en moyenne la moitié de l'espace dans un manuel. »⁴³⁹ associées au recours aux procédés et variations typographiques et infographiques, elles constituent en soi des balises didactiques.

Cela s'explique historiquement par la réduction du coût de l'image en déployant les technologies offset et quadrichromie à partir de la décennie 1970. Période qui coïncide en France avec un essor remarquable de l'édition des manuels dans toutes les disciplines et à tous les niveaux et caractérisée par une certaine standardisation d'ordre industriel, entrave parfois à la créativité du pédagogue. C'est l'époque de « la dictature du maquettiste [...] formelle et commerciale et non pédagogique. »⁴⁴⁰

Ainsi, l'approche iconique, a trait à la nature des images et leur fonctionnement dans le manuel, sachant que « la géographie est la discipline à introduire le plus

⁴³⁷ Chevalier, Jean-Pierre. « Cartographique, photographique, numérique, trois idéal-types iconographiques et épistémologiques pour les manuels de géographie (1719-2017) ». *Limoges : DIversité REcherches et terrains*, 2018.

⁴³⁸ Perret, Laetitia. « Places et rôles des images des manuels dans l'évolution des disciplines scolaires ». *DIversité REcherches et terrains*, n° 10 (17 septembre 2018).

⁴³⁹ Champy et Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 464.

⁴⁴⁰ Baquès, Marie-Christine. « L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels ». *Histoire de l'éducation*, n° 114 (1 mai 2007) : 121-49.

tôt la photographie à l'école primaire »⁴⁴¹ et que « les photos remplacent progressivement les gravures au fil des rééditions. »⁴⁴².

Plusieurs typologies permettent de différencier les approches iconiques dans le manuel de géographie :

- Distinguer « les dessins et les photographies qui nous présentent des images proches de la vision humaine, tandis que d'autres images s'en éloignent : « fausses couleurs » pour voir l'infrarouge ou l'ultraviolet, images issues de la radioscopie, de l'IRM ou des radars. »⁴⁴³ Cette seconde configuration iconographique est assez rare dans les manuels du primaire en raison de leur faible pertinence didactique à ce niveau ;
- Distinguer ce qui est figuratif de ce qui est abstrait, car à travers l'histoire des manuels de géographie, « Aux plus jeunes le plus fort degré figuratif avec les gravures, aux plus âgés les images plus abstraites, cartes et graphiques »⁴⁴⁴. Le réalisme photographique tend à remplacer les gravures, nous l'avons dit, un trait important dans le contexte d'une approche paysagère des apprentissages géographiques, mais ce penchant figuratif est considéré, sur le plan didactique « tantôt comme un obstacle tantôt comme une aide à l'apprentissage. Trop facilement accessible, trop ancrée dans un contexte particulier, [la figuration] serait un obstacle à la généralisation, à la conceptualisation pour certains niveaux, dans certaines disciplines, à certaines époques. »⁴⁴⁵ ;
- Distinguer ce qui est neutre de ce qui est dramatique, voire de ce qui relève du photomontage⁴⁴⁶ « parce que l'affect, l'identification, l'imagination y sont considérés comme des processus mentaux d'apprentissages, générés par l'instauration d'une proximité avec l'objet à étudier. »⁴⁴⁷. Un autre trait

⁴⁴¹ Chevalier, « Cartographique, photographique, numérique, trois idéal-types iconographiques et épistémologiques pour les manuels de géographie (1719-2017) ».

⁴⁴² Choppin, Alain. *Manuels scolaires : histoire et actualité*. Pédagogies pour demain : références. Paris : Hachette éducation, 1992.

⁴⁴³ Chevalier, « Cartographique, photographique, numérique, trois idéal-types iconographiques et épistémologiques pour les manuels de géographie (1719-2017) ».

⁴⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁴⁵ Perret, « Places et rôles des images des manuels dans l'évolution des disciplines scolaires ».

⁴⁴⁶ Hors du contexte des manuels, le photomontage a été utilisé pour expérimenter une le concept de paysage problématisé - Sgard et Janzi Bernhardt, « Le «savoir des questions» ».

⁴⁴⁷ Perret, « Places et rôles des images des manuels dans l'évolution des disciplines scolaires ».

important dans le cadre d'une approche problématisée de l'apprentissage de la géographie ;

- Distinguer les manuels qui comportent des cartes, des graphiques, des schémas conceptuels, de ceux qui en sont dépourvues, la carte, l'illustration ou la photographie du paysage, étant l'emblème même de la discipline géographique « certains livres pour débutants n'ont que des gravures couleur et aucune carte ou photographie »⁴⁴⁸, affirmait Chevalier. La question étant cette fois en relation avec une certaine conception piagétienne du développement cognitif de l'élève-enfant et sa capacité d'abstraction et de mise en distance qui favorisent, ou non, l'accès au savoir, selon le stade de développement.

Parmi les essais de modélisation de l'iconographie dans les manuels scolaires de géographie, retenons celle de Mendibil en raison de ses rapports directs avec l'approche paysagère. Il serait légitime de la rapprocher des entrées analytiques précédentes, car elle peut recouper le neutre/dramatique, le concret/abstrait. Ainsi, cet auteur catégorise les vues sur la base de deux axes :

- *Un axe objectif* qui prend en compte la distanciation physique entre le sujet observateur et l'objet de son observation ;
- *Un axe plus subjectif* qui tient compte de la distanciation psychologique du sujet avec l'objet de son observation, en se basant sur une approche plus bachelardienne où l'objet est en perpétuelle construction par le sujet sur la base d'un projet et où le sujet est toujours plus ou moins impliqué dans l'observation de l'objet.

Il en résulte neuf types de vues que l'on retrouve dans les manuels. En l'espèce il s'agit de photographies, mais ce modèle est parfaitement transposable dans le cas des gravures et illustrations, dans la mesure où se sont souvent les mêmes procédés et techniques visuels qui entrent en jeu.

⁴⁴⁸ Chevalier, « Cartographique, photographique, numérique, trois idéal-types iconographiques et épistémologiques pour les manuels de géographie (1719-2017) ».

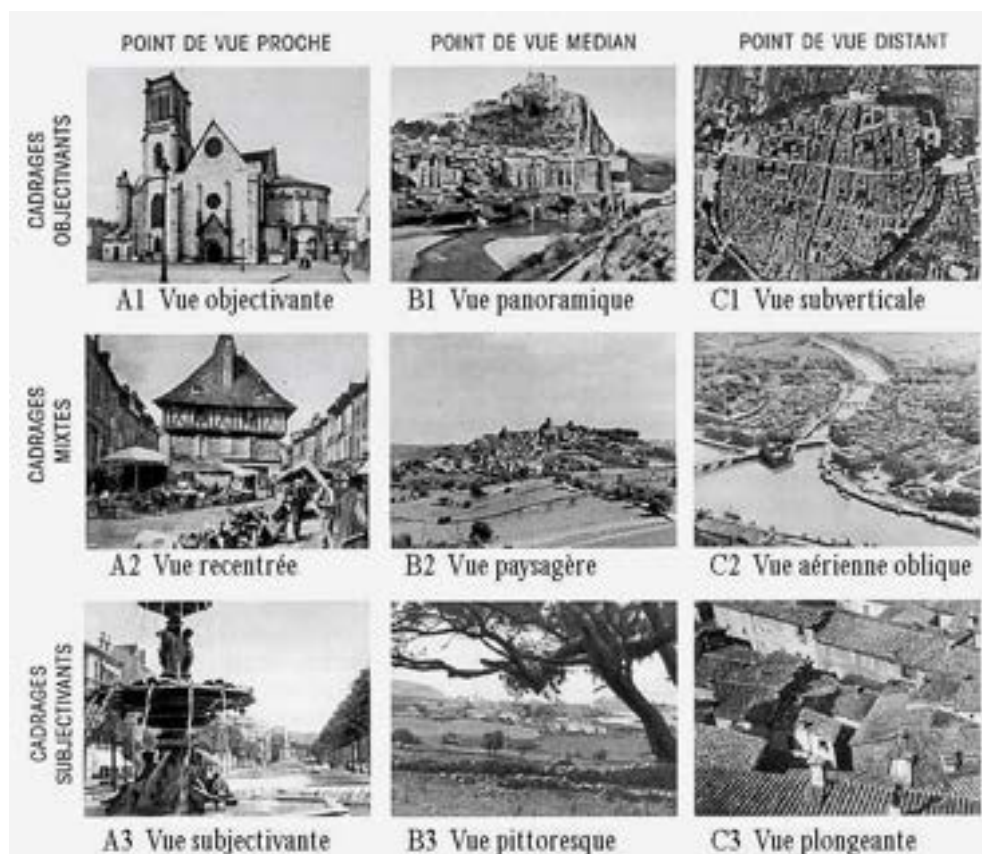


Figure 11 – Types de vues en iconographie géographique⁴⁴⁹

Cette approche en zoom est intéressante dans le rapport problématisation/manuel scolaire, et ce, pour connaître les échelles à partir desquelles la problématisation du paysage est supposée être la plus opérante sur le manuel, essentiellement dans sa dimension psychologique, nous l'avons souligné.

3.3.1.5. *Le paysage dans le manuel scolaire de géographie*

Alain Mazas apporte une analyse diachronique pour les manuels scolaires français pendant le XX^e siècle en leur rapport avec le paysage⁴⁵⁰. Sur le plan épistémologique, il souligne le passage d'un mode de lecture du paysage qui

⁴⁴⁹ Source : Mendibil, Didier. « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique ». *Cybergeog. European Journal of Geography*, 415, 12 mars 2008.

⁴⁵⁰ Mazas, Alain. « Le paysage dans notre patrimoine scolaire : représentations et lectures du paysage dans quelques manuels de l'enseignement primaire, Paysage au pluriel, pour une approche ethnologique des paysages ». In *Paysage au pluriel : Pour une approche ethnologique des paysages*. Collection Ethnologie de la France - Cahier 9. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 1995.

s'appuie sur la notion de *traits caractéristiques*, à une lecture qui adopte les *éléments* ou *composants* du paysage.

Sur le plan de la forme des manuels, il catégorise trois périodes dans l'édition des manuels scolaires par rapport à leur rapport au paysage, périodes qui sont intimement liées à l'évolution des techniques de l'impression :

- Une première période qui s'étend jusqu'aux années 1940 et qui est caractérisée par le dessin au trait ;
- Une deuxième période marquée par l'apparition des gravures en couleurs « qui suggèrent des ambiances lumineuses et s'organisent en compositions que l'on peut considérer comme de vrais petits paysages »⁴⁵¹ ;
- À partir des années 1960, c'est l'avènement de la reproduction de la photographie en couleur qui l'emporte sur la gravure. Les photos, schémas et cartes envahissent la page « au point de la remplir pour plus de sa moitié »⁴⁵² ;

À vrai dire cette tendance à « l'occupation » iconographique des manuels revient à la deuxième période, selon les documents français dont nous disposons, la seule différence de forme est celle de la substitution des photos couleurs aux gravures couleurs et aux photos monochromes.

Mais le vrai changement est épistémologique : pendant cette troisième période, le paysage devient un pivot didactique dans les manuels en lui consacrant des chapitres spécifiques. « C'est également à ce moment que la lecture du paysage délaisse la notion de traits caractéristiques, pour adopter celle d'éléments ou de composants. »⁴⁵³. La portée didactique de chacune des approches est de taille : la première est par définition sélective car les acteurs ne s'interagissaient qu'aux éléments les plus caractéristiques du paysage présenté, ce qui renvoie à des questions de stéréotypes sociaux, d'opinions et de consensus culturels qui expliquent les raisons de choix par les auteurs d'un élément du paysage au détriment d'un autre. « C'est dire que cette lecture était sélective, qualitative et subjective, qu'il s'agisse de la subjectivité individuelle, celle d'un auteur de manuel

⁴⁵¹ Mazas, « Le paysage dans notre patrimoine scolaire : représentations et lectures du paysage dans quelques manuels de l'enseignement primaire, Paysage au pluriel, pour une approche ethnologique des paysages ».

⁴⁵² *Ibid.*

⁴⁵³ *Ibid.*

par exemple, ou de la subjectivité collective propre à notre culture que ce même auteur estimait devoir transmettre. »

L'approche nouvelle, en revanche, est soucieuse de mettre l'accent sur la richesse et la diversité des paysages dans les manuels, en bannissant stéréotypes et subjectivités. Mais le risque est grand d'inclure dans la catégorie « paysage » n'importe quelle représentation de l'espace. Cela renvoie, encore une fois, aux questions épistémologiques de la définition du paysage, car, selon plusieurs auteurs, « pour être assuré de voir un paysage, il y faut un certain nombre de conditions, lesquelles excluent par exemple, aux yeux de beaucoup, les vues aériennes zénitales. »⁴⁵⁴, mais cela n'est qu'un aspect parmi d'autres. Les confusions et « abus » sont souvent du côté des paysages urbains, car selon certains puristes, ce dernier type de paysage est pour la ville, une certaine façon de montrer comment il s'articule à son milieu naturel originel. Nous en avons discuté.

À propos des représentations de l'espace, paysage, territoire ou autres, il semblerait que le manuel lui-même en soit un. Ici l'on passe du produit manuel et de ses composants à leur dimension spatiale, dont l'étude est éclairante pour ce qu'elle donne à voir de contraintes ou caractéristiques de mise en page, de mise en ordre, d'infographie, etc., susceptibles d'influer sur la médiation dans le contexte de problématisation.

3.3.1.6. Du manuel de géographie à la géographie du manuel

Paradoxalement, ce n'est nullement une géographe qui plaide en faveur d'une certaine *théorie spatiale du manuel scolaire*. Pour Nathalie Denizot, le manuel est un *espace à explorer*, dans le sens géographique du terme. Elle prend appui sur les travaux de Lussault⁴⁵⁵ pour apparenter le manuel à un territoire, « espace structuré par les principes de contiguïté et de continuité », « aire délimitée affectée d'une idéologie territoriale »⁴⁵⁶. Selon Denizot⁴⁵⁷,

⁴⁵⁴ Mazas, « Le paysage dans notre patrimoine scolaire : représentations et lectures du paysage dans quelques manuels de l'enseignement primaire, Paysage au pluriel, pour une approche ethnologique des paysages ».

⁴⁵⁵ Lussault, *L'homme spatial*.

⁴⁵⁶ *Ibid.*, 113.

⁴⁵⁷ Denizot, « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? »

« Explorer le manuel comme un territoire, c'est donc prendre la mesure de la contigüité et de la continuité des chapitres et/ou des parties, des textes, des discours d'escorte, des consignes, des encadrés, etc., dans un agencement doté de sens et de valeurs, explicites ou implicites. Mais, si ce territoire contient des lieux spécifiques (des encadrés, des double-pages, des chapitres) dont il est également intéressant d'analyser «le bornage et la mise en scène», il est également traversé de réseaux, « espace[s] de la discontinuité [et de la] connexité».

Certains de ces réseaux sont organisés et affichés par le manuel lui-même (via un système de renvois entre différents lieux du manuel, par exemple, ou des propositions de « parcours » de lecture) ; d'autres sont plus individuels (les cheminements des lecteurs du manuel). Et par ailleurs, le manuel est lui-même pris dans des réseaux, à différents niveaux : la collection éditoriale, les autres manuels, ouvrages, supports, etc. qui circulent dans la classe et à la maison ; la série des manuels utilisés par un enseignant pour préparer ses cours ; la série des manuels utilisés par un élève au cours de sa scolarité ; etc. »

L'analyse d'un manuel ne peut ignorer donc son code composé de sa typographie, de sa charte graphique, de ses composantes iconographiques et de la disposition de sa mise en page, qui constituent à la fois un discours didactique et un discours géographique en soi. L'impact de ces éléments n'est pas seulement didactique mais touche également les représentations des contenus. « Étudier l'espace de la page ou de la double page comme un « lieu » conduit ainsi à questionner l'« aménagement » »⁴⁵⁸.

Encadré n° 9

EXTRAIT DU JOURNAL BELGE LE SOIR – PUBLIE LE 29 – 6 – 2006

⁴⁵⁸ Denizot, « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? »

Carte blanche

François-Marie Gerard

Instituteur, psychopédagogue, administrateur d'Assucopie, société des auteurs scolaires, scientifiques et universitaires

Un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer

Vous avez tout à fait raison, Madame la Directrice de l'école Clair-Vivre à Evere (dans la Carte blanche « Un manuel distribué en autant d'exemplaires que d'élèves est un carcan », publiée le 23 juin) : votre école, vos enseignants et vos élèves n'ont pas besoin de manuels scolaires et il serait stupide d'utiliser l'argent de la Communauté française de Belgique à rembourser des manuels dont vous ne saurez que faire !

Votre école pratique depuis longtemps une pédagogie qui ne nécessite pas de manuels. Vos options pédagogiques correspondent aux choix et au cadre culturel des parents qui vous confient leurs enfants. Tant mieux s'ils y trouvent le bonheur, le plaisir d'apprendre et de découvrir la vie ! Personne ne songera à remettre cela en question.

Faut-il pour autant condamner les manuels scolaires et la volonté de notre ministre d'en revaloriser l'usage ? Certes, votre expérience d'enfant confrontée à d'austères manuels ne plaide pas en leur faveur. Mais peut-on fonder des choix politiques sur les pleurs lointains d'une enfant ? Personnellement, je garde plutôt en tête le plaisir que j'avais à feuilleter les quelques livres qui m'aidèrent à découvrir les chemins de la connaissance, à regarder les images dont certaines sont encore gravées dans ma mémoire, à exercer ma lecture... Je respecte beau-

coup la souffrance que semblent vous avoir inspirée les manuels auxquels vous avez été confrontée. Mais il existe aussi des manuels qui suscitent le plaisir, et des enfants qui y trouvent le bonheur, le plaisir d'apprendre et de découvrir la vie !

Au-delà de notre vécu personnel, que penser des manuels scolaires ? Face à votre éloge du plaisir, oserais-je avancer des arguments d'efficacité ? Force m'est cependant de constater que les manuels scolaires sont un des moyens les plus efficaces pour favoriser l'ap-

Les manuels scolaires sont un des moyens les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage, objectif premier de l'école

prentissage, ce qui reste – sauf preuve du contraire – l'objectif premier de l'école. Une étude à laquelle j'ai pu contribuer il y a déjà 10 ans à propos de l'apprentissage de la lecture a montré que le facteur le plus puissant pour expliquer la maîtrise de la lecture par des enfants de 2^e année était l'utilisation ou non d'un manuel scolaire durant l'apprentissage (1). D'autres études ont donné des résultats similaires.

Rejeter le manuel scolaire, n'est-ce pas refuser la structure et le travail des générations passées, comme si nos savoirs n'étaient pas la reconstruction amplifiée des savoirs transmis ? Il n'est pas pensable d'apprécier la littérature sans li-

vres... Pourquoi découvrir la science sans organisation, l'histoire sans repères temporels, la grammaire sans référents ?

Utiliser un manuel scolaire ne signifie pas nécessairement le suivre scrupuleusement de la première à la dernière page. Un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer. Ce n'est pas parce qu'un enseignant utilise un manuel qu'il ne peut pas partir des situations de vie des enfants et de la vie de classe. Le manuel n'est qu'un outil au service des apprentissages. Libre à chacun de l'utiliser de la manière qui lui paraît la plus appropriée pour assurer l'efficacité des apprentissages de ses élèves. Ceux-ci y trouveront différentes pistes structurées pour mieux maîtriser leurs découvertes : une information nouvelle, une aide à la structuration, des exercices d'approfondissement, des prolongements ludiques... Et il n'y a pas de raison que cela les empêche de créer leurs propres repères avec leurs mots personnels.

Ces arguments sont-ils suffisants pour justifier une « labellisation » de manuels scolaires ? L'enjeu de celle-ci n'est pas de déboucher sur une standardisation, sur une uniformisation à travers un manuel unique avec lequel tout le monde ferait la même chose en même temps. En d'autres mots, il n'est pas question de labelliser un manuel scolaire, mais des manuels scolaires... Il devrait s'agir d'un label de qualité et celle-ci n'est pas

unique. Cette qualité sera jugée à travers un certain nombre de critères, non encore définis, mais dont le plus important sera que le manuel soit en conformité avec les socles de compétences, c'est-à-dire avec les objectifs poursuivis par l'enseignement.

Il n'est cependant pas sûr que cette labellisation soit nécessaire, car bien sot serait l'enseignant qui choisirait un manuel qui ne permettrait pas à ses élèves de progresser vers la maîtrise des socles de compétences. Le gouvernement aurait pu tout aussi bien décider de faire confiance aux enseignants pour décider si un manuel est de qualité ou non. On est donc en droit de s'interroger sur le principe même de cette labellisation – néanmoins largement présente dans de nombreux systèmes éducatifs étrangers – qui déresponsabilise les enseignants et qui pourrait, si on n'y prend pas garde, déboucher sur une standardisation à dénoncer.

Dans la pratique, il faut cependant mettre les choses à leur place. Pour l'année 2006-2007, cette labellisation sera inexistante, le temps ayant manqué pour la mettre en œuvre. Elle devrait apparaître à partir de 2007-2008. La question ne sera pas alors « quels manuels vont être labellisés ? », mais « à quels manuels la Commission de pilotage refusera-t-elle la labellisation ? ». Les auteurs et les éditeurs de manuels n'ont-ils pas eux aussi tout intérêt à élaborer des

manuels qui sont conformes aux socles de compétences ? Qui pourrait dire et sur la base de quels critères que tel ou tel manuel n'est pas conforme ? S'il venait à l'idée à un éditeur de présenter la candidature de la grammaire Gabet, du

Il peut être précieux pour de nombreux enseignants et élèves, qui y trouveront de quoi faire un pas plus loin

Bled, ou d'un livre de lecture qui ne contiendrait que des lettres et des sons sans aucune histoire, alors oui, on peut supposer – et espérer – que la labellisation serait refusée. Mais les manuels d'aujourd'hui n'ont que peu de chose à voir avec ces manuels qui datent de la moitié du siècle passé ! Les auteurs et les éditeurs belges de

manuels scolaires d'aujourd'hui cherchent à proposer des outils agréables, variés, branchés sur la vie et orientés vers la maîtrise des socles de compétences. Pourquoi la labellisation leur serait-elle refusée ?

Cette labellisation pose de nombreuses questions et il faudra veiller à ce qu'elle ne soit pas détournée de son objectif. Celui-ci est de revaloriser le manuel scolaire. Cet outil n'est pas indispensable pour susciter des apprentissages efficaces, mais il peut être précieux pour de nombreux enseignants et de nombreux élèves qui y trouveront de quoi faire un pas plus loin. ■

Braibant J.-M., Gerard F.-M. (1996), « Savoir lire : une question de méthodes ? », Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, 1, 1996 : 7-45.

CES PAGES SONT LES VÔTRES

Exprimez-vous !

Deux possibilités : le courrier ou la Carte blanche.

Deux contraintes : des textes courts (courrier : 1.000 caractères, espaces comprises ; Carte blanche : 5.000 caractères, espaces comprises) ; une prise de position claire.

Par courriel : forum@lesoir.be

Par courrier postal :

Le Soir, service Forum, 120, rue Royale, 1000 Bruxelles

Par fax : 02-225.59.14.

3.3.2. De la formation à son ingénierie : la problématisation en filigrane

L'ingénierie de formation constitue un autre objet didactique dont la dénomination est composée (ingénierie *et* formation), et dont le « tout » n'est pas la somme des « parties », dans la mesure où, il ne suffit pas de définir ce qu'est l'ingénierie et ce qu'est la formation pour cerner la complexité de l'objet « ingénierie de formation » et le conceptualiser. Aussi, est-il curieux de constater comment la combinaison de deux concepts reconnus comme tels par la communauté scientifique converge vers un « objet didactique », selon l'expression de Daunay et Danizot⁴⁵⁹, à construire et conceptualiser. Ici « l'objet » n'est pas tout à fait physique comme c'est le cas du manuel, mais il est plutôt intello-technique, doté toujours de supports physiques, par analogie à un scénario pédagogique ou à une démarche d'investigation.

Ce n'est pas *suffisant* de définir les deux composantes : formation et ingénierie et de les juxtaposer, certes, mais cela reste un passage *nécessaire*. Commençons par ce qu'est la formation, afin de la combiner ensuite à son ingénierie.

3.3.2.1. Pour « une réforme de la raison formatrice »⁴⁶⁰

Partons de la tentative de définition de Berbaum, pour essayer de décortiquer et délimiter le champ de la formation.

« Parlant d'éducation, on sous-entend le plus souvent une action qui s'adresse à des jeunes, qui se propose un développement de savoir-être, qui reste très informelle quant à son organisation et son déroulement. Si l'on veut parler d'actions auprès d'adultes, on utilisera davantage le terme « formation », entendant par-là généralement une action portant sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire plus que de savoir-être, qui est très formelle quant à son organisation. »⁴⁶¹

⁴⁵⁹ Daunay, Bertrand, et Nathalie Denizot. « Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours ». *Les cahiers Théodile*, n° 4 (2003) : 81-101.

⁴⁶⁰ Expression empruntée à Fabre - Fabre, Michel. « Dewey et le triangle de la formation ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° N° 27 (31 juillet 2017) : 1-15.

⁴⁶¹ Berbaum, Jean. *Étude systémique des actions de formation : introduction à une méthodologie de recherche*. Pédagogie d'aujourd'hui. PUF, 1982, 14.

Dans une approche comparative, Berbaum place d'ores et déjà la formation dans le champ de l'éducation, et non de l'enseignement, tout en différenciant son public-cible, les adultes ; son objet, les savoirs déclaratifs et procéduraux ; et sa modalité structurée et formelle par rapport à l'éducation. « Mais on parle aussi de formation initiale et il s'agit alors d'une action s'adressant plutôt aux jeunes. »⁴⁶² se rattrape-t-il pour modérer sa première affirmation.

Il ajoute deux autres caractéristiques, temporelle et fonctionnelle à la formation, en affirmant que « si le terme éducation renvoie à une action à long terme, peu délimitée dans le temps aux objectifs souvent non explicites, le terme de formation recouvre habituellement une intervention de durée limitée, aux objectifs bien déterminés. »⁴⁶³ Mais si cette orientation opérationnelle donnée à la formation est intelligible au regard de la « tendance » behavioriste des années 1980, on comprend mal la soustraction à l'éducation de ses objectifs explicites alors que tous les « programmes officiels » de l'époque établissent toujours des finalités de profilage du citoyen-type relatives à son éducation, à partir desquelles des objectifs plus spécifiques et/ou plus opérationnels sont formulés. C'est l'époque même de la « mode à l'emboîtement des objectifs ».

Pour revenir à la définition de la formation, la lecture du passage de Berbaum suggère la suivante : « C'est une action limitée dans le temps auprès d'adultes, qui porte sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire plus que de savoir-être. Elle est caractérisée par des objectifs explicites et une organisation très formelle. », une définition qui porte bien « les saveurs de l'époque », puisqu'elle repousse la durabilité et elle la réserve à la formation dite « initiale ». Elle exclut également, même d'une façon implicite, le « savoir-être », exprimé essentiellement de nos jours par les valeurs professionnelles de réflexivité, de collaboration, et de l'obligation de formation tout au long de la vie. Elle exclut également la face cachée et de non moindre importance de la formation continuée : la formation informelle et la formation non formelle.

Situons-nous maintenant dans le contexte historique des utopies socialistes du XIX^e siècle, ou celui de l'école des cadres d'Uriage sous le régime de Vichy avec Joffre Dumazedier qui organisait alors des stages ouvriers. Nous

⁴⁶² Berbaum, *Etude systématique des actions de formation : introduction à une méthodologie de recherche*, 14.

⁴⁶³ *Ibid.*

retrouvons dans ces environnements idéologiques les origines du concept de formation, héritier de l'éducation populaire, « une formation compensatoire qui vise à donner à l'adulte la formation dont il n'a pas pu bénéficier dans l'enfance à cause de conditions socio-économiques familiales défavorables. »⁴⁶⁴ Compensatoire, donc inférieure.

C'est encore le contexte socio-historique de globalisation, d'employabilité, de compétitivité, de retour sur investissement ou encore d'exclusion sociale, qui a imposé aujourd'hui le changement de paradigme pour la formation avec un nouveau vocable de « société cognitive », de « l'entreprise apprenante », de « l'autoformation », de « la formation tout au long de la vie », de « perfectionnement en vue de développement de compétences », etc. L'éclatement des dispositifs techniques de formation et d'autoformation témoigne de ce nouvel état d'esprit « entrepreneurial » de la formation.

Néanmoins, sur un plan plus sémantique, Goguelin a pu dresser une carte du mot « former » d'où il ressort une équivalence avec « créer, constituer, composer, concevoir », c'est-à-dire une certaine « intervention très complète, très profonde, très globale, où l'être et la forme sont indissociables. »⁴⁶⁵ Se former, plus qu'être éduqué ou enseigné, c'est se donner une forme, c'est « reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe à priori qui serait donnée de l'extérieur »⁴⁶⁶ ; c'est une activité permanente de construction d'un sujet qui n'est jamais achevé, dans des parcours formels, non formels et informels. On place ainsi conceptuellement la formalisation institutionnelle de la formation, en tension avec la « formation expérientielle ». Ici on rejoint le concept de *formativité*⁴⁶⁷ qui vient en aboutissement à un long parcours quasi-initiatique d'ordre, à la fois, existentiel, philosophique et professionnel. La formation apparaît alors comme un processus qui s'exerce sur trois pôles, « comme la fonction de l'évolution humaine s'exerçant selon un processus de

⁴⁶⁴ Raynal, Françoise, et Alain Rieunier. *Pédagogie, Dictionnaire Des Concepts Clés : Apprentissage, Formation, Psychologie Cognitive*. ESF, 2014, 439.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, 440

⁴⁶⁶ *Ibid.*

⁴⁶⁷ Honoré, Bernard. *Pour une théorie de la formation : dynamique de la formativité*. Bibliothèque scientifique. Paris : Payot, 1977.

différenciation spatio-temporelle et d'activation énergéico-informationnelle dans un champ de formativité. »

Il s'ensuit d'autres théories tripolaires explicatives de la formation qui essayent d'appriivoiser sa complexité de manière systémique et dialectique. D'abord en se référant à Pineau qui renvoie au *soi*, aux *autres* et aux *choses* pour saisir « la dynamique morphogénique par rupture et création de formes ». Ensuite c'est Michel Fabre qui emprunte à son tour la métaphore du triangle pour l'associer à la formation : «

- transmettre les connaissances comme l'instruction ;
- modeler la personnalité entière ;
- intégrer le savoir à la pratique, à la vie. »⁴⁶⁸

3.3.2.2. Problématisation et triangle de la formation

Michel Fabre s'est inspiré de la schématisation de Jean Houssaye⁴⁶⁹ pour modéliser la formation. Son modèle articule les trois logiques : didactique, psychologique et sociale, dans une allusion très explicite aux trois dimensions de la problématisation. Ce modèle a le grand mérite de situer les trois paradigmes d'apprentissage, d'éducation et d'instruction en relation avec chaque aspect de la formation, les intégrant chacun à une de ses dimensions, sans en écarter aucun comme ses prédécesseurs y ont procédé pour « penser la formation ».

Pour Fabre, il s'agit donc dans le contexte de la formation d'articuler trois logiques :

- *sociale et didactique* « puisqu'il s'agit d'apprentissage d'un métier en vue d'une insertion socio-professionnelle »⁴⁷⁰, affirme-t-il, où c'est l'axe propre à « l'apprentissage » qui règne et où le problème majeur est l'ajustement du curseur entre contenus, méthodes et adaptation socio-professionnelle ;
- *Psychologique et sociale* « puisque ce qui est en jeu est le développement et l'insertion ou la réinsertion sociale d'un sujet fragile »⁴⁷¹, où l'on se situe sur

⁴⁶⁸ Fabre, *Penser la formation*, 35.

⁴⁶⁹ Houssaye, « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ».

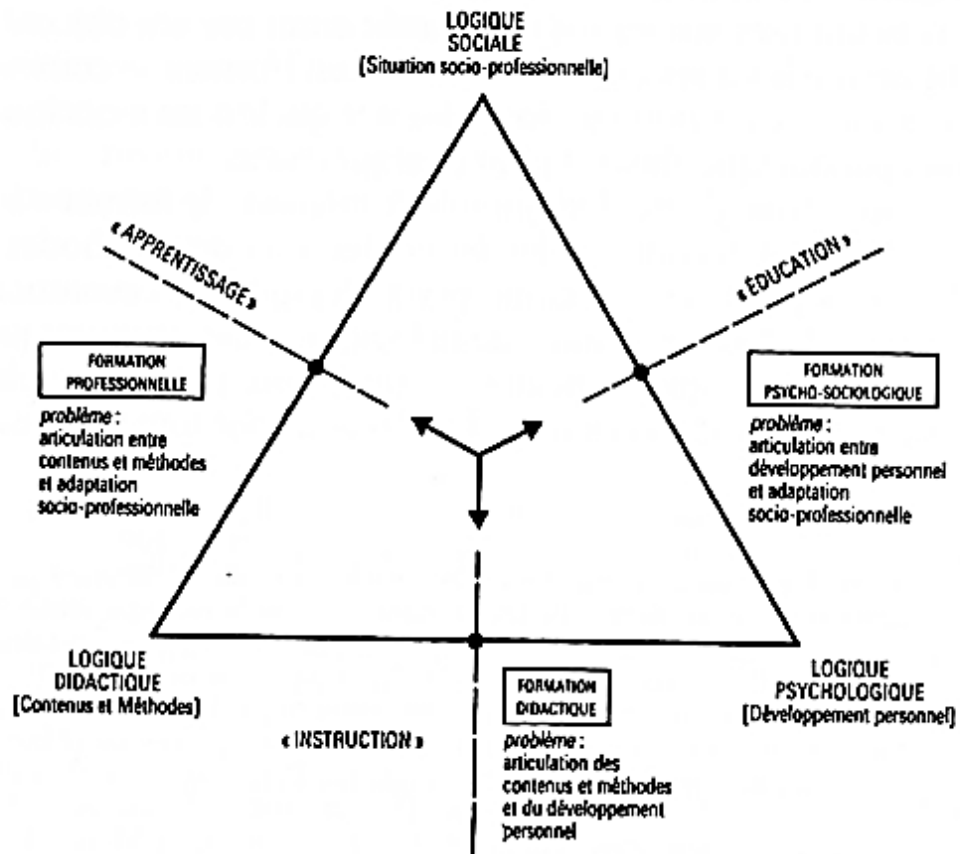
⁴⁷⁰ Fabre, « Dewey et le triangle de la formation ».

⁴⁷¹ *Ibid.*

l'axe « éducation » et où la problématique est l'équilibre recherché entre le développement personnel et l'insertion socio-professionnelle du sujet ;

- *Didactique et psychologique*, une problématique qui vise « la conjonction entre développement du sujet et acquisition de savoir. »⁴⁷², pour nous situer dans une logique « d'instruction » sur la base de son triangle afin de résoudre le problème de l'articulation entre les contenus, les méthodes et le développement personnel du sujet.

Justement, pour visualiser son modèle, Fabre fait usage d'un triangle qui rappelle sur plusieurs aspects d'analogies visuelles et conceptuelles, celui de Houssaye ou d'Astolfi, avec sa théorie de problématisation en filigrane.



Dynamique du champ pédagogique

Figure 12 – Le triangle de la formation⁴⁷³

⁴⁷² Fabre, « Dewey et le triangle de la formation ».

⁴⁷³ Source : Fabre, *Penser la formation*, 38.

La pertinence du triangle de la formation de Fabre est indéniable à la fois par son aspect intégrateur des différentes entrées explicatives de la formation des prédécesseurs et par la mise en problématisation de ses différents axes. Nous notons, cependant, que son approche de la formation est celle d'une formation « de crise », reflétant l'image des tensions et mutations sociales et économiques qui caractérisent les sociétés de nos jours. Nous situons sa vision de la formation aux antipodes de la formation « de développement » qui caractérise la formation continue et/ou continuée. La formation qui se dégage ainsi du triangle de Fabre est en effet limitée à la formation de type initiale ou en vue d'une réinsertion socio-professionnelle, dans tous les cas, limitée dans le temps. L'aspect perfectionnement et/ou développement de compétences dans la durée pour un acteur professionnel en exercice et totalement intégré dans son milieu, n'est pas pour autant abordé, du moins d'une manière explicite⁴⁷⁴. D'ailleurs Philippe Meirieu a omis le même aspect de développement ou de formation continuée dans sa définition donnée à la formation et dans laquelle nous nous retrouvons encore plus : « La formation est une forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant à l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant délibérément pour objet la progression maximale de chaque participant »⁴⁷⁵. Le passage d'un niveau de maîtrise d'une compétence à un niveau supérieur, propre à la formation continuée, n'est pas explicitement prévu dans cette illustration de Meirieu ni dans la précédente, celle de Fabre.

Pour rendre le schéma de Fabre plus englobant, nous proposons de garder la même structure du triangle tout en reformulant l'énoncé des problèmes en y intégrant la dimension de formation continue (ou continuée selon l'expression belge). Ainsi pour l'axe didactique/professionnel, nous formulerions le problème de la manière suivante : « articuler entre contenus et méthodes pour l'adaptation socio-professionnelle et/ou le perfectionnement » ; pour l'axe

⁴⁷⁴ Fabre est bien conscient de cette insuffisance dans son approche. Dans la conclusion de son article, il note que « l'ancrage de l'idée de formation continuée dans une théorie à la fois psychologique et éthique de la vie comme développement et perfectionnement, comme *praxis* n'ayant pas de fin extérieure à elle-même, sous la catégorie de totalité, permet de nous délivrer de l'obsession du court terme en matière d'efficacité ou de rendement de la formation. »

⁴⁷⁵ Meirieu, Philippe. « Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? : Le sens de l'école ». *Sciences Humaines*, n° 76 (1997) : 30-35, 31.

social/psychologique, nous suggérons également « articulation entre développement personnel, adaptation socio-professionnelle et/ou perfectionnement » ; quant à l'axe didactique nous gardons la formulation originale de Fabre.

Cette figure de la conceptualisation problématisée de la formation, initiale ou continue, est fondamentale dans le cadre de la recherche en cours. Elle permettra d'établir une matrice de lecture thématique des pratiques enseignantes planifiées, déclarées et/ou observées sur la base des trois axes reliant les trois pôles, en les associant avec leurs problèmes respectifs, telles que reformulées.

Aussi, avons-nous pu démontrer également que Fabre compose son approche par référence aux deux pensées de Bachelard et de Dewey. Pour ce dernier, la formation, comme pour tout apprentissage, est fondée sur « le faire pour apprendre », c'est-à-dire sur l'activité, sur le projet ou sur la situation-problème, soit sur ce que Dewey désigne en terme « d'enquête », pilier du questionnement sur le problème. Tous ces inducteurs de problématisation connaissent une triple référence, épistémologique quant aux savoirs déclaratifs ou procéduraux, psychologique de motivation et sociale dans les métiers et les références. « Ce doit être enfin une activité intelligente et non routinière, à la différence du travail à la chaîne »⁴⁷⁶, précise-t-il. Quant à la recherche en cours, cet aspect « d'occupation » devrait être pris en considération lors de l'élaboration d'un outil d'analyse des pratiques planifiées, déclarées et/ou observées.

Dans un contexte d'enquête, les trois axes du triangle de la formation ont chacun un enjeu dont la fonction principale est de réguler et modérer les excès de l'autre :

- L'enjeu épistémologique « devrait nous garder, dans la formation didactique, de la démagogie ou du pilotage par la motivation seule, comme du conditionnement, qui prévaut dans la formation psycho-sociologique, lorsque le rationnel de la formation se voit imposé aux formés, ou encore de

⁴⁷⁶ Fabre, « Dewey et le triangle de la formation ».

l'ajustage quand, dans la formation professionnelle règle le souci exclusif de coller à des postes de travail. »⁴⁷⁷

- L'enjeu psychologique, suppose que l'engagement du formé dans le traitement du problème est censé « prévenir l'académisme qui menace la formation didactique, le risque de formatage dans la formation professionnelle et celui de conformisme dans la formation psychosociologique. »⁴⁷⁸
- La référence sociale au monde qui propulse l'enquête, enfin, « peut empêcher la formation académique de sombrer dans la scolastique, la formation psychosociologique dans le narcissisme et la formation professionnelle dans le didactisme. »⁴⁷⁹

Cet aspect de « garde-fous » en ce qui concerne les différentes interactions des dimensions de la problématisation a été plus explicite chez Fabre dans le cadre de la formation. Il corrobore déjà l'idée de la nécessité de la coexistence de ces trois dimensions en problématisation des enseignements d'une façon générale. L'explication est peut-être que l'adulte ou le jeune adulte, de par la stratification de ses expériences d'apprentissage et de vie, est plus sensible et critique aux excès didactiques, psychologiques ou sociales tels que décrites par Fabre. L'enquête « constitue un dispositif qui permettrait d'éviter bien des dérives de la formation », affirme-t-il, à condition de respecter les caractéristiques propres à ses dimensions.

C'est la question du « comment » qui émerge à ce niveau. « Penser la formation », c'est entre-autres démarches l'opérationnaliser et la mettre en œuvre en prenant en considération l'équilibre entre les différentes dimensions de la problématisation. D'où la question de l'ingénierie.

3.3.2.3. L'ingénierie de formation

Le Petit Robert définit l'ingénierie comme étant « un savoir-faire dans différents domaines ». Dans le champ de la formation, Ardouin la positionne comme « l'art et la science de la reliance par la traduction et la transformation

⁴⁷⁷ Fabre, « Dewey et le triangle de la formation ».

⁴⁷⁸ *Ibid.*

⁴⁷⁹ *Ibid.*

des contraires et des contraintes individuelles, collectives et organisationnelles pour l'apprentissage de chacun des trois niveaux. »⁴⁸⁰

Pour ce faire dans ce jeu de contraintes et contraires, Ardouin propose sa démarche d'ingénierie en ACRE : Analyser, Concevoir, Réaliser, Évaluer, en quatre temps itératifs⁴⁸¹. Parmi la multitude d'auteurs qui ont traité la question de l'ingénierie de la formation, nous retenons comme étude principale celle d'Ardouin en raison des liens durables qu'il établit avec la théorie de la problématisation, pilier de notre recherche.

Ainsi, nous adopterons sa démarche en ACRE pour analyser ce concept et en déduire l'impact sur la recherche en cours.

Analyser la formation

D'emblée, Ardouin oriente la réflexion et l'action en mettant l'analyse dans son champ conceptuel. Analyser la formation pour lui, « c'est partir d'un problème, c'est mettre en œuvre « l'enquête » et ses questionnements, dans le sens de Dewey. » Ainsi, la formation et son ingénierie ne peuvent être une simple application séquentielle d'une certaine procédure, aussi peaufinée soit-elle, mais « véritablement une mise en question, une problématique de l'action, c'est-à-dire une problématisation » selon l'approche de Fabre, précise-t-il. La formation acquiert son sens lorsqu'elle est contextualisée à partir de la situation socioprofessionnelle pour un public-cible donné. Il s'agit donc de réaliser « l'enquête » au sens de Dewey, en questionnant la situation socioprofessionnelle et les attentes des différents acteurs, non pas pour la résoudre, mais simplement pour répondre à la question « à quel problème la formation doit-elle répondre ? » Ici, Ardouin reprend la réflexion de Dewey qui disait « Il faut que le sujet prenne en charge le déséquilibre qu'il éprouve et tente de le réduire. Car la situation indéterminée n'est pas ipso facto problématique, elle le deviendra par l'enquête. »⁴⁸² Le « sujet » est un terme générique dans le

⁴⁸⁰ Ardouin, Thierry. « Vers une ingénierie de formation constructiviste ». *L'ingénierie de la formation. Questions et Transformations*, TransFormations, 5 (s. d.) : 157-67.

⁴⁸¹ Ardouin, Thierry. « Chapitre3 : Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie ». In *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) construction dans les métiers de l'humain*, 61-77. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2015.

⁴⁸² Dewey, John, et Gerard Deledalle. « Logique : La Théorie de L'Enquête ». *Revue Philosophique de la France Et de l'Etranger* 160, n° 4 (1970) : 256-57.

contexte de la formation. Il peut désigner l'individu comme le collectif, le commanditaire comme le prestataire qui s'emparent en concert de la formation pour qu'elle devienne problématique. « Former n'est pas anodin et prend sens pour les différents acteurs, aux différents niveaux, entre projet, obstacle et situation. Former s'inscrit donc dans une logique de problématisation où les différents projets – de la personne, de l'organisme de formation, de l'entreprise, de l'institution, du territoire – se rejoignent et se repoussent nécessitant une *ingéniosité de conception* », conclut-il.

L'objet de cette première étape d'analyse de la formation étant sa mise en problème, afin « d'en dégager des informations, des conditions et les « nécessités », c'est-à-dire un modèle d'intelligibilité à partir duquel il est possible de construire un programme, une action, un dispositif ou un système de formation. »⁴⁸³, une étape nécessaire pour l'opérationnalisation intelligible de la formation. Mais parlant d'opérationnalisation, la question maintenant est de savoir comment mettre en œuvre cette analyse ? quels sont les outils de « l'enquête » ?

La réponse ne peut être que contextualisée, car nous nous situons dans le cadre général des métiers du relationnel et dans le cadre particulier de la profession enseignante. La pluralité des intervenants et la complexité de leurs interactions ne fait qu'embrouiller davantage la tâche de « l'enquête ». Un arbre décisionnel est nécessaire pour déterminer les acteurs d'abord et les outils qui s'en suivent ensuite.

Pour analyser la formation dans la profession enseignante, nous nous situons sur trois niveaux : celui des élèves en analysant leurs « résultats », leurs productions et leurs interactions, celui des enseignants en analysant/confrontant leurs planifications, leurs pratiques observées ou déclarées et celui de leurs encadrants, accompagnateurs ou tuteurs en analysant leurs rapports ou leurs discours d'observation ou d'accompagnement. Il existe d'innombrables autres combinaisons d'analyses inter et intra-acteurs, ce qui confère à la tâche une extrême complexité.

⁴⁸³ Ardouin, « Chapitre3 : Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie ».

Dans ce contexte de gestion de complexité de l'analyse en formation, Michel Fabre⁴⁸⁴ considère l'analyse des pratiques comme étant une deuxième « orientation » de la problématisation, à côté de celle de la pédagogie du problème. Pour lui : « Toute analyse de pratiques, requiert, de toute façon, un savoir questionner, lequel s'avère différent d'un savoir répondre »⁴⁸⁵. C'est dire que « les meilleurs analystes ne sont pas forcément les meilleurs praticiens, et réciproquement. »⁴⁸⁶.

Le praticien réflexif est donc un praticien qui pense sa pratique. Cette pratique n'est nullement réduite à l'applicationnisme, soit d'une série de routines, soit d'une théorie déjà établie. Sous cette perspective, l'enseignant réflexif est en quête de construire un *problème d'enseignement*. Il est ainsi au cœur de « l'enquête » lorsqu'il conçoit des scénarii pédagogiques et les teste en pensée. « Les scénarii projetés s'accordent-ils aux données, sont-ils pertinents, vraisemblables, rationnels, cadrent-ils avec ce que je sais déjà ? La conduite de la classe pose elle aussi question : la réaction à chaud à tel ou tel événement est-elle adéquate, opportune ? »⁴⁸⁷

Ainsi, en opérationnalisation aux réflexions d'Ardouin et de Fabre à propos de l'analyse de la formation dans le contexte de la profession enseignante, nous considérons que l'Analyse des Pratiques Professionnelles en constitue le cadre théorique adéquat, impliquant par la même occasion ses propres batteries d'outils pratiques. L'Analyse des Pratiques Professionnelles confronte, recoupe et répartit en réseau de problématisation les questionnements du praticien, de l'institution, du formateur (ou l'organisme de formation) et du territoire pour en dégager les véritables besoins.

⁴⁸⁴ Fleury, Fabre, et Houssaye, *Peut-on enseigner autrement ?*

⁴⁸⁵ *Ibid.*

⁴⁸⁶ *Ibid.*

⁴⁸⁷ *Ibid.*

Tableau 12 - La question des méthodes dans l'analyse des pratiques professionnelles

		Modalités					
		<i>Les discours sur les pratiques</i>			<i>L'observation des pratiques</i>		
Variables	méthodes génériques	méthodes spécifiques à la recherche sur l'action	méthodes à l'intention de formation et professionnalisation utilisées dans la recherche	Les observations centrées sur les acteurs et leurs comportements	Les observations centrées sur les dynamiques de l'action	Les observations centrées sur les situations	
	L'entretien	L'inventaire du Système d'Activités (ISA)	L'entretien réflexif	La grille d'observation des interactions	Les observations didactiques	L'étude de la conceptualisation des situations	
	Le questionnaire	L'entretien d'explication	Le groupe de paroles	Le dispositif OGP (Observation de la Gestion Pédagogique)	La méthode du cours d'action	L'observation par immersion	
	Le journal de bord	Les instructions de sosie	La démarche co-disciplinaire			L'observation du caractère endogène de l'activité	
	Le portfolio	L'auto-confrontation croisée	L'analyse plurielle				
			La recherche-action et la recherche formation				

Concevoir la formation

Nous reprenons dans cette deuxième phase l'idée de contextualisation de l'ingénierie par la problématisation et les acteurs, déjà évoquée plus haut. Sa finalité d'autonomie, d'identité et de production de savoirs et de compétences ne peut être réalisée en se déconnectant du contexte lu et analysé à la lumière des pratiques de l'acteur, mais aussi à la lumière de ses résistances légitimes. L'ingénierie est ainsi « la déclinaison des possibles en termes d'apprentissage et d'utilisation des ressources en fonction des objectifs c'est-à-dire d'une stratégie d'action. Cette stratégie d'action n'a de sens que par rapport à un problème qu'il faut alors chercher à questionner et à poser. »⁴⁸⁸

⁴⁸⁸ Ardouin, « Chapitre3: Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie ».

Nous adhérons ici à une logique praxéologique plus qu'à une logique programmatique. L'ingénierie cherche certes à structurer la formation, mais elle ne peut prétendre la contrôler, dans la mesure où c'est le sujet qui est acteur de sa formation dans un paradigme écologique de l'action, car « dès qu'un individu entreprend une action, quelle qu'elle soit, celle-ci commence à échapper à ses intentions. Cette action entre dans un univers d'interactions et c'est finalement l'environnement qui s'en saisit dans un sens qui peut devenir contraire à l'intention initiale. Souvent l'action reviendra en boomerang sur notre tête. »⁴⁸⁹ C'est tout le paradoxe de l'ingénierie de la formation : programmable mais, du côté des acteurs, incontrôlable, au sens mécanique du terme, en raison de la complexité de la situation de formation chargée de « paramètres » humains. Morin continue à peaufiner cette idée d'insaisissabilité de l'action, tout en nuancant entre le programme de formation, assez « figé », et la stratégie d'action, réflexive par son essence, et qui n'a du sens que par rapport au problème à questionner. « L'action est stratégie. [...] La stratégie permet, à partir d'une décision initiale, d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action, scénarios qui pourront être modifiés selon les informations qui vont arriver en cours d'action et selon les aléas qui vont survenir et perturber l'action. La stratégie lutte contre le hasard et cherche l'information. [...] La stratégie profite du hasard. [...] Le hasard n'est pas seulement le facteur négatif à réduire dans le domaine de la stratégie. C'est aussi la chance à saisir. »⁴⁹⁰

Ici nous appréhendons l'activité humaine selon le paradigme de l'*enaction* de Varela. À chaque moment, l'acteur « fait émerger » le monde de son action « en relation avec son engagement dans l'environnement [...] l'action et la cognition sont inséparables. »⁴⁹¹ L'environnement objectif, le déjà-là, s'il existe, ne fait pas nécessairement partie du monde de l'acteur ou de son expérience. Loin d'identifier les savoirs et les représentations préalables à l'action, l'ingénierie de formation ambitionne de ce point de vue de « comprendre la dynamique

⁴⁸⁹ Morin, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. 2. éd. Paris : Ed. du Seuil, 2005, 107.

⁴⁹⁰ *Ibid*, 106.

⁴⁹¹ Leblanc, Serge, Luc Ria, Gilles Dieumegard, Guillaume Serres, et Marc Durand. « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ». *Activités [En ligne]* 05, n° 1 (15 avril 2008).

signifiante de l'action, conceptualisée comme une totalité dotée d'une trajectoire située et autonome. »⁴⁹²

Cette vision apporte son lot d'impacts sur les principes qui régissent la conception de l'ingénierie de formation, qui, rappelons-le, se contextualise au cœur d'un métier du relationnel de la profession enseignante :

- « L'ingénierie de formation ne porte pas sur des dispositifs structurés à partir de ces savoirs préalables, mais sur la conception de situations susceptibles d'infléchir cette trajectoire en fonction d'intentions de formation. »⁴⁹³ Étant dans un contexte de l'agir professionnel, les situations de formation en l'occurrence sont des situations professionnelles réelles ou de simulation. Nous nous positionnons ici dans une épistémologie de l'activité *versus* une épistémologie des savoirs,
- « Cette ingénierie consiste en la conception de dispositifs ouverts et évolutifs dont les contenus sont issus de cette analyse de l'activité réelle, et didactisés en termes de « couplages archétypes » de l'activité professionnelle. »⁴⁹⁴ Plus concrètement, il s'agit de concevoir des dispositifs de formation à partir des couplages types de l'activité professionnelle plutôt que sur la base des répertoires de savoirs à maîtriser, c'est-à-dire de travailler sur la catégorisation *des situations professionnelles de référence*⁴⁹⁵ afin de nous positionner dans une dynamique signifiante de l'action. Conscients que l'action est créatrice de savoirs professionnels, nous nous situons une fois encore du côté d'une épistémologie de l'activité *versus* une épistémologie du savoir, où le schéma de formation : théorie => pratique, devient obsolète. Cette démarche est conditionnée par l'accès de l'acteur à ses activités, en racontant, mimant, simulant, et commentant ce qui est significatif pour lui dans une situation professionnelle donnée, et ce, pour constituer sa « conscience préreflexive ». Ainsi, « l'accès contrôlé et raisonné à

⁴⁹² Leblanc et al., « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ».

⁴⁹³ *Ibid.*

⁴⁹⁴ *Ibid.*

⁴⁹⁵ Les experts tunisiens, sous l'égide de Marguerite Altet, et dans le cadre d'une expertise internationale de l'UNICEF (2018), ont établi quatre situations professionnelles pour la profession enseignante : gestion de la planification, gestion de la classe, gestion des apprentissages et gestion de l'évaluation.

l'expérience permet d'enrichir l'analyse réflexive qui est régulièrement menée dans les dispositifs d'analyse de pratique.»⁴⁹⁶ Cela nécessite le développement d'une compétence majeure aussi bien chez le formateur que chez le formé : « Faire théoriquement et concrètement la distinction entre l'explicitation de la « conscience pré-réflexive », la prise de conscience de mécanismes implicites relatifs à l'action et l'évaluation spontanée ou critique de l'activité. »

- Dans une telle ingénierie « un dispositif de formation doit accorder une position centrale aux acteurs en respectant leur autonomie. Cela suppose une collaboration avec eux permettant d'analyser leur activité dans le dispositif conçu et de mettre à leur disposition des outils d'interprétation de leur activité qui leur offrent un gain d'intelligibilité et un support pour des décisions de transformation de leur pratique.»⁴⁹⁷ On parle ici « d'aide » et non de « prothèse », dans une démarche transparente, évolutive et centrée sur l'activité du formé dans le dispositif.

Réaliser la formation

Plus que les dimensions pédagogiques de la relation de formation et didactique dans la construction des savoirs, il s'agit de mettre toute une logistique en œuvre pour l'acquisition de savoirs, de connaissances et de compétences par les acteurs et de s'assurer de cette acquisition. Nous sommes ici dans un contexte d'exécution rationalisée de la formation qui constitue la partie émergée de l'iceberg de la formation. Elle est planifiée, organisée et budgétisée dans une approche de management de projet et les nouvelles normes de qualité ISO 21001 de standardisation de la formation. Elle instrumente des outils techniques de suivi et de coordination, tels que diagrammes, tableaux de bord et financiers, listes d'émergence, questionnaires de satisfaction, modules de formation, scénarii d'apprentissage à distance, implémentation sur une plateforme FOAD, etc. Cette démarche de normalisation de la formation englobe :

⁴⁹⁶ Leblanc et *al.*, « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ».

⁴⁹⁷ *Ibid.*

- les différentes composantes de la formation, du point de vue logistique, en ce qui concerne l'information, l'accueil, l'orientation, le bilan, la validation, etc. ;
- les différentes modalités de la formation, en face à face, à distance, individualisé, avec tutorat, en groupes, par conférence, collaboratif, synchrone, asynchrone, etc.

Examinons maintenant la partie immergée de l'iceberg de la formation. Car loin de subir cette « industrialisation » de la formation, l'acteur obéit à la loi de la transformation permanente de l'activité dans le temps qui constitue une propriété essentielle de l'activité humaine. « Le couplage action-situation est considéré comme inscrit dans une dynamique faite d'états transitoires d'équilibre et de déséquilibre dont il s'agit de reconstruire la genèse. »⁴⁹⁸ A partir d'éléments significatifs et pertinents pour lui, l'acteur sélectionne de son environnement les composantes de son « monde propre ». Les paramètres de cette sélection renvoient à des facteurs physiologiques, de personnalité, de compétence, d'histoire personnelle ou d'interaction précédentes avec cet environnement⁴⁹⁹. Nous complétons cette idée en apportant trois précisions :

- En ce qui concerne le champ de l'identité de l'acteur interagissant avec son environnement, la distorsion par rapport au dispositif formatif mis en œuvre prend de l'ampleur au fur et à mesure que l'on ne considère pas seulement le formateur, mais aussi le/les formés avec leurs différents positionnements dans l'institution qui les emploie et leurs histoires personnelles et/ou formatives. Ici, nous sommes au cœur de la complexité de la gestion de la formation qui ne répond pas toujours, aux contraintes d'une gestion classique du projet⁵⁰⁰ ;
- Lorsque nous évoquons le « sujet » ou « l'acteur » nous nous ne situons pas dans une approche plus individualisée qu'individualiste de la formation, car « chaque action, bien que singulière, présente toujours des traits communs

⁴⁹⁸ Leblanc et *al.*, « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ».

⁴⁹⁹ *Ibid.*

⁵⁰⁰ En ingénierie de formation, nous nous situons dans un contexte de développement et dans un tel contexte une approche classique de gestion de projet est inadaptée, plutôt favoriser les démarches AGILE.

avec d'autres appartenant à la même culture. L'apprentissage consiste en un changement de participation de l'acteur à des pratiques culturelles. »⁵⁰¹ Dans ce contexte, la culture est interprétée au sens où elle répond aux normes, valeurs et contraintes d'un groupe social constitué. Sur le plan didactique, nous rejoignons ici le concept de pratiques sociales de référence. Sur le plan psycho-social nous embrassons les théories vygotkiennes et néo-vygotkiennes. En effet, il s'agit de former des professionnels que caractérisent un métier partagé, des compétences, une identité collective. Pour autant, cela n'exclut pas l'individualisation des parcours de formation, bien au contraire ;

- Nous sommes également au cœur d'une approche problématisée de la formation, puisque le sens devrait être construit par les acteurs dans la triple dimension de la problématisation : épistémologique, psychologique et sociale. À notre compréhension, la normalisation logistique et de contenu de la formation ne sera opérante que si elle intègre les trois dimensions de la problématisation, puisque, d'une manière ou d'une autre, le formé et le formateur seront réticents par rapport à une formation pour laquelle ils ne peuvent construire un sens. Cependant, pour Fabre, l'activité de problématisation qui se réalise dans le cadre de la formation semble s'effectuer de manière aléatoire non modélisée. « [...] ces constats montrent, outre que l'activité de problématisation est mal cernée, que nous manquons aussi de mots, ou que nous employons des mots multiples pour parler des différentes zones (phase ? stade ? couche ? trame ?) des espaces-problèmes exploités en formation. », affirme-t-il⁵⁰². À cette discordance, la présente recherche a pour mission d'apporter son lot de réponses. Elle prétend modéliser, du moins scénariser une certaine « ingénierie de la problématisation en formation ».

Évaluer la formation

Il s'agit d'associer un dispositif de rétroaction régulatrice *sur* et *pour* la formation. La visée étant multiple :

⁵⁰¹ Leblanc et *al.*, « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ».

⁵⁰² *Ibid.*

- *par rapport aux apprentissages*, la régulation tout au long du processus porte sur les contenus en relation avec les acteurs, formateurs ou formés, car l'absence d'appropriation par les acteurs est synonyme de défaillance d'ingénierie ;
- *par rapport à l'évolution potentielle de l'institution ou de la structure*, en reconstruisant et/ou repositionnant ses démarches et stratégies. Le savoir-faire de l'ingénierie n'appartient pas à une élite de professionnels qui manipulent sa machinerie occulte, mais à un ensemble d'acteurs, formateurs ou formés, qui travaillent en concert pour sa mise en œuvre continuée.
- *par rapport à la problématisation de la formation*, « l'évaluation fait un retour de l'action par rapport au problème. Elle questionne à nouveau la relation problème/résolution : la résolution effectuée permet de régler le problème ou de le repositionner, le reconstruire. »⁵⁰³

L'ingénierie est ainsi productive de savoirs et de pratiques. Elle est déjà constructive par son potentiel de transformation du réel qu'elle produit pour les acteurs, les contenus et les structures. Elle le sera encore plus, dans le cadre de cette recherche, en impliquant des partenaires, issus de cultures différentes de production des savoirs : culture de recherche *versus* culture de pratique qui se retrouvent autour d'un intérêt commun tel qu'un aspect de la pratique à explorer, « s'y engagent sur la base du respect de leurs intérêts respectifs liés aux enjeux de leurs cultures de production des savoirs [...], tout en se laissant imprégner de la perspective des uns et des autres (une co-construction de savoir, au carrefour des savoirs savants et des savoirs d'action) »⁵⁰⁴

L'idée de collaboration de recherche ⁵⁰⁵s'inscrit dans la tradition de la recherche-action. Elle apparaît vers la fin des années soixante et se poursuit plus intensément à partir de la fin des années soixante-dix avec les travaux de ceux et celles qui voient l'émergence de projets de recherche dans la communauté de

⁵⁰³ Leblanc et *al.*, « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ».

⁵⁰⁴ *Ibid.*

⁵⁰⁵ Desgagné, Serge, Nadine Bednarz, Pierre Lebus, Louise Poirier, et Christine Couture. « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation* 27, n° 1 (18 octobre 2002) : 33-64.

pratique, impliquant les acteurs du milieu eux-mêmes, comme une façon privilégiée d'assurer le « développement professionnel » de ses membres.

Par ce rapprochement souhaité, on élargira ainsi la communauté réflexive à ceux du milieu universitaire et à ceux du milieu scolaire qui s'intéressent au développement de la pratique enseignante, plutôt sous l'angle de la formation continue qui semble justifier la recherche collaborative. En effet, derrière l'idée de « rapprochement », il y a ce constat d'éloignement entre communautés de chercheurs et professionnels de l'enseignement, constat largement dénoncé dans plus d'une profession.

Comme Fabre lui-même, nous mettons, cependant, en garde contre les interférences épistémologiques entre la formation et la recherche :

Ainsi conviendrait-il de bien distinguer « être en recherche » qui renvoie à une attitude, « être chercheur » qui implique un statut, « faire de la recherche » qui exige la production de connaissances nouvelles et « adopter une démarche de recherche » qui centre plutôt sur la méthode. [...] La difficulté consiste à identifier l'isomorphisme existant entre tous ces niveaux et à repérer en même temps les ruptures épistémologiques qui les séparent⁵⁰⁶

Plus concrètement, il serait envisageable de présenter, d'illustrer et de mettre en question un modèle de recherche collaborative, issu d'un travail d'analyse et de conceptualisation de façons de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignants [...] Au cœur du modèle siégeait l'idée d'une activité réflexive aménagée en vue que les partenaires y co-construisent un savoir lié à la pratique, et surtout que cette activité réflexive puisse servir deux fonctions à la fois: formation et recherche.⁵⁰⁷

⁵⁰⁶ Fabre, *Penser la formation*, 117.

⁵⁰⁷ Desgagné et al., « L'approche collaborative de recherche en éducation ».

3.4. En guise de conclusion à la deuxième partie : les hypothèses de la recherche

Reconnaissons, pour conclure, que nous sommes en quête de gérer l'extrême complexité d'une étude didactique à plusieurs entrées théoriques qui relèvent aussi bien des champs de la géographie et de son épistémologie que des sciences de l'éducation, et ce, pour cerner, dans une approche pluridisciplinaire à transdisciplinaire les contenus de connaissances géographiques à transmettre ainsi que les contextes de leur transmission.

Rappelons également, pour ainsi monter d'un cran de plus sur cette complexité déjà bien tangible, que la problématisation adopte, dans le cadre de cette étude, une première orientation de la pédagogie du problème. En tant que moyen d'ancrage pour la didactique de la géographie, elle se centre sur l'approche paysagère pour vérifier si des situations-problèmes peuvent surgir à la suite d'une formation dédiée et orientée dans ce sens. Une formation qui interpelle la seconde orientation de la problématisation, celle de la réflexivité afin d'y donner suite en se centrant sur l'appropriation de la posture réflexive par les formés.

Le défi consiste, justement, à établir si une formation à la posture réflexive, cette deuxième orientation de la problématisation selon Fabre, est du domaine de l'utopique ou du possible dans le contexte de la géographie scolaire tunisienne. C'est tout l'enjeu d'une formation initiale ou continue, que d'enclencher un tel processus. Par ailleurs il s'agira de veiller à ne pas envisager le praticien réflexif à la seule échelle individuelle. La dimension collective apparaît essentielle pour fonder la pertinence de certaines postures, de certains questionnements, de certaines pratiques. Et c'est à la formation initiale ou continue, théoriquement, de le faire, car cela ne va pas de soi pour le professionnel.

Rappelons que deux questions de recherche ont été formulées à la fin de la partie contextuelle de cette étude :

- la première s'interroge sur la pertinence de l'approche paysagère en tant qu'entrée adéquate pour la problématisation de la formation des enseignants de géographie au primaire dans un contexte tunisien ;

- la seconde explore l'approche formative à adopter pour favoriser la modélisation de la problématisation en formation, dans le même contexte local.

Deux hypothèses de recherche se dégagent ainsi à partir des questionnements précédents et en découlent naturellement. Dans le contexte de la géographie scolaire tunisienne au primaire :

1. L'approche paysagère constituerait l'une des entrées les plus appropriées pour la problématisation de la formation des enseignants.
2. L'approche collaborative en formation, soit entre formés, soit entre chercheurs et formateurs, incitant à une posture réflexive pour les formés, enseignants de géographie, favoriseraient la modélisation de la problématisation en formation.

Si la seconde hypothèse fera l'objet d'investigation dans la quatrième partie empirique de cette étude, la première occupe déjà le second chapitre de ce volet consacré au cadrage théorique. La raison en est conséquente : il s'agit de mettre à l'épreuve de croisement conceptuel le *paysage* et la *problématisation* afin de dégager la pertinence du paysage et son potentiel de problématisation dans la didactique de la géographie, puis de contextualiser le tout dans une étude diachronique de manuels tunisiens.

4. TROISIEME PARTIE : Le cadre méthodologique

La scientificité des connaissances produites dans le cadre d'une recherche en sciences sociales dépend cruciallement de la méthodologie de production de ces mêmes connaissances. « C'est en effet en grande partie par l'usage de méthodes de recherche contrôlables que le discours scientifique peut construire des résultats différenciés des opinions. »⁵⁰⁸. Au critère de *contrôlabilité*, on ajoute aujourd'hui celui de la *reproductibilité*, dans une sphère épistémologique propre aux sciences sociales, la différenciant ainsi de la reproductibilité des sciences dites « exactes ».

La question est maintenant de savoir dans quelle mesure cette méthodologie est modélisée *à priori*, comme c'est le cas dans certaines disciplines ? Une brève de réponse nous est donnée ici ; « Dans le cadre d'une science qui entreprend de décrire, d'analyser et d'orienter des pratiques sociales inscrites dans des processus, il existe toujours, sinon une méthodologie explicite, au moins une question méthodologique. »⁵⁰⁹. Ces auteurs tiennent à préciser que d'une recherche à une autre en sciences sociales il y a des contextes différents, et que du fait de cette différence même, la méthodologie est toujours « contextualisée » car en intime relation avec les cadres épistémologiques et théoriques d'une recherche donnée. Dès lors, il serait illusoire, utopique et simpliste de croire en une « méthodologie modèle » comme à une méthode standardisée applicable à toutes les situations de recherche, dans divers contextes.

« La méthodologie, se construit donc dans la réflexion sur les principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre en vue de susciter, rassembler, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments, les phénomènes observés pour produire une connaissance scientifique relevant des sciences humaines et sociales. Un ensemble de

⁵⁰⁸ Reuter, Yves. « Penser les méthodes de recherche en didactique(s) ». In *Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques - Juin 2005*, 13-27. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

⁵⁰⁹ Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Collection de l'Agence universitaire de la francophonie. Paris : Éd. des Archives contemporaines, 2011, 75.

principes constitue une méthode, qui s'actualise de façon adaptée aux contextes, enjeux, objectifs, contenus, etc., de la recherche menée. »⁵¹⁰

C'est dire que chaque recherche construit sa méthodologie selon son contexte et sa cohérence intrinsèque, pour établir la scientificité de la production de ses connaissances.

C'est une construction réflexive du fait même de son paradigme, adaptative par sa démarche, qui remplit certaines fonctions :

- *Une fonction logistique* : là où il sera question de planifier et d'organiser l'activité de recherche au départ du projet selon le plan établi, mais aussi tout au long de la recherche en l'adaptant aux contextes, le cas échéant ;
- *Une fonction épistémologique et communicationnelle* : il s'agit de rendre lisible et conforme aux usages de la communauté scientifique la manière et la pertinence avec lesquelles sont réunies et analysées les données étudiées et à partir desquelles les résultats sont élaborés. C'est de la scientificité de la recherche et de sa conformité aux règles, us et coutumes du monde scientifique qu'il sera question ici. Les principes de l'éthique et de la reproductibilité jouent pleinement dans ce contexte ;
- A ces deux fonctions de la méthodologie, il faudrait allier une troisième qui n'a pas uniquement un rôle esthétique : *une fonction de cohérence*, celle qui a trait à la compatibilité épistémologique et l'emboîtement logique du cadre méthodologique avec les questions de recherche et le cadre théorique, lui-même étant explicitement inscrit dans un cadre épistémologique.

C'est cette dernière fonction de cohérence qui oriente, justement, le positionnement de cette étude par rapport à une typologie de recherches en sciences sociales assez étoffée, invitant à cerner cette orientation dans le labyrinthe des paradigmes par rapport aux questions de recherche, et à dresser enfin le plan d'action accompagné de ses outils d'investigation et des éventuels outils de régulation en cours de démarche.

Par ailleurs, et pour se positionner encore plus dans le contexte de la recherche en cours, il se trouve que l'architecture d'une méthodologie de

⁵¹⁰ Blanchet et Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*.

recherche est une entreprise réflexive par son essence même, car elle comporte nécessairement ses stations d'articulation régulatrice entre pratique dictée par le terrain de recherche et théorie expliquant et réaménageant de nouveau la pratique. Une réflexivité imbriquée en quelque sorte, puisque l'objet de la recherche a trait à la posture réflexive dans sa dimension problématisée et que la démarche de sa réalisation requiert cette même posture. Le chercheur garde quand même la responsabilité d'une orientation initiale, d'une proposition liminaire, qu'il ajuste, qu'il recompose avec les contraintes du terrain qu'il a anticipées. Esquissons donc ce profil initial de la recherche en cours.

4.1. Profil de la recherche en cours : du qualitatif au compréhensif⁵¹¹

Dans une sorte de raisonnement en « arbre décisionnel » qui va du général au spécifique, plusieurs décisions sont à prendre à propos de la présente étude, esquissant ainsi progressivement son profil parmi la multitude de combinaisons possibles entre les différentes catégories de recherches ;

1. D'abord quant à *la nature même de la recherche en didactique* : s'agit-il d'une recherche qui n'a aucune spécificité et qui se contente de partager ses techniques et ses instruments d'investigation avec les autres sciences humaines et sociales, comme l'affirme Jean-Louis Martinand⁵¹², ou au contraire d'une recherche qui défend l'opinion opposée d'un groupe d'auteurs « qui, à ce jour, se sont engagés dans un projet de didactique comparée, situent leur effort de clarification méthodologique à l'articulation de deux versants qui tendent habituellement à s'exclure : *le clinique* et *l'expérimental* »⁵¹³ ? Auteurs qui n'hésitent pas à pousser encore la spécification d'un cran en mentionnant des formes d'expérimentation

⁵¹¹ Contrairement à la recherche quantitative qui mène une narration pour expliquer une anomalie dans les variables ou que ces dernières agissent dans la narration, « la recherche qualitative s'efforce d'analyser les acteurs ou les agents comme ils agissent. Elle s'appuie sur leur discours, leurs intentions, (le pourquoi de l'action), les modalités de leurs actions et interactions (le comment de l'action). C'est ce qui est convenu d'appeler, dans une tradition qui remonte à Dilthey en passant par Weber, et qui se retrouve chez Popper, la démarche compréhensive. L'adjectif « compréhensive » décrit beaucoup mieux le sens de ce type de recherche et ses enjeux que l'adjectif « qualitative ». » (Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 12.)

⁵¹² Champy et Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Article « Didactique ».

⁵¹³ Mercier, Alain, Maria Luisa Schubauer-Leoni, et Gérard Sensevy. « Vers une didactique comparée ». *Revue française de pédagogie* 141, n° 1 (2002) : 5-16.

didactique : analyse *a priori* versus analyse *a posteriori*.

Transposer ces concepts méthodologiques dans l'étude en cours revient à conclure qu'elle est de type combiné, à la fois clinique et expérimentale, car elle investit un matériel didactique existant et prétend à la fois expérimenter un dispositif didactique imbriqué dans la formation. Le type d'analyse est plutôt *a posteriori* puisqu'il s'appuie sur l'ensemble des données recueillies lors de l'expérimentation (questionnaire préliminaire, analyse thématique du contenu du manuel, analyse des dispositifs et des pratiques enseignantes) ;

2. Martinand apporte une typologie semblable, encore plus sommaire : il met en contraste deux facettes de la recherche en didactique : *recherche pour la connaissance* qui s'intéresse à l'étude des processus, en particulier la conduite des acteurs, versus *recherche pour la décision* afin de cerner les conditions, les contraintes et les conséquences de décisions portant sur le curriculum⁵¹⁴.

L'étude en cours, quant à elle, loin d'opposer ces deux aspects, semble emprunter *la recherche pour la décision* dans sa composante analyse du contenu et l'argumenter par *la recherche pour la connaissance* lors de l'expérimentation des dispositifs didactiques en formation.

3. Astolfi, quant à lui, avait été plus fédérateur dans sa démarche. Dans une sorte de taxinomie raisonnée, il a dressé la typologie de ce qui se faisait en matière de recherches didactiques jusqu'au milieu des années 1990⁵¹⁵.

D'abord, Astolfi a adapté un tableau à plusieurs entrées de Delorme à partir des travaux de Cardinet, rappelant ainsi la différence entre deux grandes catégories de recherches « en éducation » : « Les recherches *nomothétiques* qui vérifient la *régularité* du/des phénomène(s) observé(s), et les recherches *herméneutiques* qui sont des recherches de *sens* ou de *signification*. Selon que le but de la recherche serait de *connaître* ou d'*agir*, la première catégorie des nomothétiques produit des recherches *modélisantes* qui mettent en évidence des lois et/ou des recherches *technologiques* qui s'efforcent de les appliquer, alors que la deuxième catégorie des herméneutiques produit des recherches *interprétatives* qui essaient de comprendre la réalité dans sa globalité, sinon des recherches *décisionnelles* qui visent à fonder une action qui tienne compte

⁵¹⁴ Champy et Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Article « Didactique ».

⁵¹⁵ Astolfi, « Trois paradigmes pour les recherches en didactique ».

des divers aspects de cette réalité. »⁵¹⁶ Cette catégorisation adopte une vision plus macroscopique que les précédentes, certes, mais ce qui reste à lui reprocher c'est sa référence brouillée aux sciences de l'éducation, dans une sorte de flou conceptuel qui nous replonge dans ce dilemme épistémologique irrésolu entre les deux domaines des didactiques des disciplines et des sciences de l'éducation.

Ensuite, il rapporte la classification de Sprenger-Charolles et al. « qui différencient entre recherche *descriptive* d'observation, la recherche *expérimentale* d'expérimentation, la *recherche-action* d'intervention et l'analyse conceptuelle dans le cadre de la *recherche théorique*. »⁵¹⁷ Ces mêmes auteurs attribuent sept critères avec des indicateurs d'importance pour chacune des quatre catégories. À titre d'exemple, l'indicateur « explication », accorde un seul indice à la recherche descriptive et trois indices à la recherche expérimentale. « Déjà par rapport à la première taxinomie de Cardinet, les auteurs raisonnent en termes de *dominante*, conscients qu'en matière de recherche didactique, et en sciences humaines et sociales d'une façon générale, le raisonnement binaire en 0 et 1 est souvent inadéquat. »⁵¹⁸

C'est Astolfi qui présente, *enfin*, « ses » trois paradigmes pour les recherches en didactique, et ce, en synthétisant les travaux antérieurs, toujours dans ce contexte de *dominante*, plus adapté aux sciences humaines et sociales. Ainsi, il distingue entre *les recherches de faisabilité*, avec leur archétype : les recherche-action qui « permettent au plan didactique de dégager des savoirs identifiables, même si ce sont surtout des savoirs d'action », *les recherches de signification*, qui visent « le dépassement du récit chronique et notionnel d'une séance pour approcher sa cohérence interne », où comprendre est le maître mot, et les *recherches de régularité* qui caractérisent des éléments, des relations, des processus, des reproductibilités, et des causalités.

Dès lors, il semblerait que l'étude en cours appartient au domaine de *l'herméneutique*, dans la mesure où les questions de recherche instruites croisent les voies de la *compréhension*, du *sens* dégagé et (re)construit, non

⁵¹⁶ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

⁵¹⁷ *Ibid.*

⁵¹⁸ *Ibid.*

seulement à partir du « récit chronique et notionnel » des pratiques enseignantes analysées, mais aussi en édifiant progressivement *la signification* interne interactive et *interprétative* d'un objet scolaire qu'est le manuel. Dans son article, Astolfi avait mis l'accent sur « la séance », comme si cette démarche de compréhension n'était pas du ressort de la pratique enseignante et/ou des interactions maître-élève.

4. Pour Christian Orange⁵¹⁹, les recherches didactiques qui étudient des situations en classe de construction de savoirs scientifiques sont réparties entre deux pôles méthodologiques :

- *L'étude des situations ordinaires* : qui analysent la situation d'enseignement-apprentissage, certes, mais sans pour autant permettre à elles seules l'articulation réflexive entre la théorie et la pratique dans le champ didactique. Nous verrons que cette notion d'articulation est primordiale dans notre cas d'étude ;
- *L'ingénierie didactique* : « qui focalise sur des « produits didactiques élaborés par le chercheur » et est « fondée sur la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori » ; démarche qui n'est pas exempte d'inconvénients tels que la forte adhésion à la théorie des situations didactiques avec l'importation de son réseau conceptuel qui s'impose à toutes les disciplines même si elle ne s'y prête pas, ou alors cette focalisation sur une analyse *a priori* des situations conçues ainsi par le didacticien qui pense le travail du professeur, d'où la pénurie de situations authentiques s'appuyant sur les véritables productions de classe. »⁵²⁰
- Orange contourne ces inconvénients par sa méthode de *situations forcées* : Il s'agit d'une démarche de recherche *participative* entre chercheurs et enseignants engagés, et *écologique* en poussant le travail de classe vers le sens des questions de ladite recherche, tout en respectant son fonctionnement normal.

« *En amont* de la situation forcée, le choix de la situation est établi d'une façon collaborative selon « la réalité » de la classe, des recherches

⁵¹⁹ Orange, « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant ».

⁵²⁰ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

antérieures, et des objectifs d'apprentissages jugés pertinents par l'enseignant de la classe.

En aval de la situation forcée, un moment de débriefing est organisé afin de permettre l'analyse des situations en regard de leurs significations épistémiques et didactiques, des activités des élèves par rapport à leurs productions, et des apprentissages réalisés. La confrontation de ces trois pôles en interne et avec les objectifs tracés, complète cette démarche et prépare, par la même occasion, la séance suivante. »⁵²¹

La démarche de la situation forcée d'Orange reste très instructive pour la recherche en cours sur trois niveaux :

- Son caractère *écologique* respectant les spécificités des classes et leur « intimité » est garant de l'authenticité des pratiques déclarées des « enseignants-catalyseurs » de la formation, ainsi que celle des situations de formation présentées aux enseignants-cibles, sous réserve de tenir compte du poids symbolique du chercheur qui n'est pas sans incidence sur le fonctionnement des professeurs dans ces situations forcées ;
- Son caractère *participatif* est garant de l'adhésion intellectuelle et logistique des deux catégories d'enseignants ;
- Une préparation négociée des pratiques enseignantes et les démarches réflexives qui s'en suivent sous le filtre de l'approche paysagère et la problématisation, anticipera les situations de formation. Il s'agira d'en restituer la dynamique pour que les lecteurs apprécient le caractère participatif de la démarche d'où dépend la propriété écologique des situations.

À partir de ces analogies et analyses qui ont précédé, il apparaît donc que la recherche en cours s'inscrit dans le domaine de l'herméneutique, sous le chapeau des recherches didactiques descriptives qui reposent sur une approche mixte, mais plus qualitative que quantitative, car non orientée par les variables⁵²². Une recherche qui comprend un tel cadre conceptuel doit se baser

⁵²¹ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

⁵²² Ragin, Charles. « The Distinctiveness of Case-Oriented Research ». *Health Services Research* 34, n° 5 (pt2) (1999): 1137.

sur la construction du sens tout au long du processus de l'étude⁵²³. Elle présente un caractère inductif et exploratoire dominant, dans la mesure où elle propose des explications provisoires⁵²⁴.

Maintenant si on prend encore plus en considération l'objet et les objectifs de la recherche envisagée déjà annoncés, nous pouvons la situer dans le paradigme compréhensif, associée d'une façon très accessoire à celui de faisabilité, dans la mesure où il sera question, à un certain moment de la recherche, de « savoirs d'action ». Dans un contexte de formation, ces derniers savoirs constitueront le catalyseur qui permettra à la problématisation de « tourner ».

Plus concrètement, l'étude envisagée revêtira deux aspects qui se situent dans le même paradigme méthodologique *herméneutique* :

- La confrontation et la fusion conceptuelle Paysage / Problématisation, adossée à une analyse diachronique et documentaire, afin de construire le [nouveau] concept de « Paysage problématisé » ;
- Le croisement de cette synergie conceptuelle avec une pratique formative en sa dimension réflexive en objectivant les éléments d'un contexte d'action et d'interaction des acteurs, ce que Popper appelait « action, interactions, buts, espoirs et pensées »⁵²⁵

Mais toute nouvelle exploration, du fait même de sa nouveauté et sa singularité, comporte des risques méthodologiques qu'il faudrait anticiper.

4.2. La gestion des risques méthodologiques

Dans le cadre d'une recherche compréhensive, Dumez⁵²⁶ décrit trois risques qui ont un rapport très étroit avec la théorie sous-jacente à une recherche donnée, ce que Vaughan dénomme *le paradoxe de la théorie*, là où « au moment

⁵²³ Guba, « Competing paradigms in qualitative research ».

⁵²⁴ Thouin, *Réaliser une recherche en didactique*, 147.

⁵²⁵ Popper, Karl R. *Misère de l'historicisme*. Paris : Plon, 1988, 198.

⁵²⁶ Dumez, Hervé. *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris: Vuibert, 2013, 12-24.

même où elle [la théorie] nous dit quoi regarder, elle peut nous empêcher de voir »⁵²⁷:

1. *Le risque des acteurs abstraits* est défini par son expression dans une recherche compréhensive qui est passée à côté de son objectif. C'est une recherche qui « ne décrit pas les acteurs et les actions, qui ne raconte pas des actions et des interactions, ce qui constitue déjà (mais pas seulement) un stade essentiel dans la préparation de l'analyse, [...] »⁵²⁸. Cela est dû à un usage abusif des « êtres de raison »⁵²⁹, une certaine « entité causale qui n'existe que dans la tête de celui qui y a recours. »⁵³⁰, une « prothèse » explicative en quelque sorte, constituée de « concepts collectifs qui rôdent toujours »⁵³¹, mais qui n'explique rien.

Pour contrer ce biais, Dumez insiste sur la détermination de l'unité de l'analyse qui est « centrale pour la recherche qualitative, dans son double mouvement : celui qui consiste à prendre du recul sur son cas empirique pour le caractériser (de quoi ce cas est-il un cas ?) et celui qui consiste au contraire à entrer dans le cas pour savoir à quoi le chercheur va s'intéresser »⁵³² pour « cadrer l'énigme ». Plus concrètement, il s'agit de bannir dans la hiérarchie des niveaux du micro au macro, celui qui semble favoriser l'acteur abstrait ; c'est-à-dire le secteur, l'organisation ou l'équipe, et favoriser la situation au niveau des individus, sans pour autant tomber dans le piège de l'empathie qui consiste à partager les émotions et les pensées. D'autre part, il faut distinguer entre la situation telle qu'elle est vécue par les acteurs et la même situation telle qu'elle est perçue par le chercheur, et c'est de cet écart, de cette tension, que l'analyse naîtra. Dans notre cas de figure, nous observerons d'une manière outillée des *individus* enseignants (mais accessoirement élèves), qui analyseront leurs pratiques tout en narrant leurs sentiments et pensées, mais nous avons mis en place un dispositif de distanciation à l'intention du chercheur pour créer

⁵²⁷ Vaughan, Diane. « Theory elaboration: the heuristics of case analysis ». In *What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, 173-202. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.

⁵²⁸ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 14.

⁵²⁹ *Ibid.*, 14.

⁵³⁰ *Ibid.*

⁵³¹ Weber, Max. *cité in* Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 14.

⁵³² Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 16.

la tension autour de la même situation d'observation et amorcer ainsi l'analyse. Nous avons délibérément écarté les structures⁵³³ dans nos démarches de formation, d'observation ou d'entretien : inspecteurs, directeurs, formateurs et assistants pédagogiques, et ce, afin de ne pas noyer l'acteur dans l'abstraction. La théorie a été bien évidemment intégrée dans le processus puisque c'est d'une recherche qu'il s'agit, mais c'est une théorie qui prend en compte l'acteur et non le contraire.

2. *Le risque de circularité* où il s'agit d'une certaine « hypermétropie » de la conformité pour le chercheur qui éloigne instinctivement et symboliquement son matériau afin de confirmer la théorie, la sienne généralement. Dans une recherche de type compréhensif, le matériau issu de l'investigation et de la mise en œuvre du protocole expérimental est varié, riche, hétérogène et souvent lacunaire⁵³⁴ du fait même des contraintes de terrain. En contrepartie, les théories sous-jacentes mobilisées sont la plupart du temps abstraites, décontextualisées et trop générales⁵³⁵. Cela dit, il reste facile de trouver dans ce corpus des éléments qui ne font que confirmer la théorie en occultant ce qui pourrait la mettre en cause, pour adhérer à la formulation de phénomène par Popper : « On peut dire d'à peu près n'importe quelle théorie qu'elle s'accorde avec quelques faits. »⁵³⁶ Pour cet auteur, la signification d'une recherche ce ne sont pas les exemples qui confirment la théorie sous-jacente, mais bien au contraire, c'est *l'attitude critique* qui la réfute, car « nous trouverons toujours ce que nous désirons, [...] ; nous éviterons et nous ne verrons pas ce qui pourrait être dangereux pour nos théories favorites. »⁵³⁷ Ce que Jefferson énonçait déjà bien avant : « Dès le moment qu'une personne se forme une théorie, son imagination ne voit plus, dans tout objet, que les traits en faveur de cette théorie. »⁵³⁸ Comment gérer ce risque « qui consiste à ne voir dans le matériau empirique que ce qui confirme une théorie »⁵³⁹ ? La réponse de Dumez est

⁵³³ Malgré les contraintes logistiques lourdes que cela impose.

⁵³⁴ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 17.

⁵³⁵ *Ibid.*

⁵³⁶ Popper, *Misère de l'historicisme*, 140, note 2.

⁵³⁷ *Ibid.*, 168-169

⁵³⁸ Bergh Albert Ellery, *cité in* Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 17.

⁵³⁹ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 17.

nuancée. Du côté de la théorie, il propose de la doter d'une fonction d'orientation plutôt que d'un caractère contraignant voire structurant pour la recherche. Par ailleurs, elle ne doit pas avoir la généralité de la grande théorie, mais être spécifiée « pour permettre d'identifier des effets que l'on devrait pouvoir observer dans le matériau. »⁵⁴⁰, en répondant concrètement à la question : « que devrais-je pouvoir observer dans mon matériau si la théorie que j'utilise est vraie ? »⁵⁴¹

Du côté du matériau il doit être à son tour spécifié sous forme de processus. Concrètement on procède au codage et à l'usage des moules ou *template*. La production de théorie s'opère ainsi lorsqu'il y a confrontation des processus d'effets à prévoir dans la théorie avec les processus d'effets observés dans le matériau. D'autres auteurs apportent une réponse de registre psychanalytique à ce risque de circularité : l'attention flottante selon l'expression de Freud reprise par Erikson⁵⁴² qui consiste à lire et relire tout son matériau sans souligner ni fixer son attention sur quoi que ce soit. Des thèmes, parfois bien surprenants, émergeront de cette (ces) lecture(s) allant jusqu'à la remise en cause des cadres théoriques de la recherche.

Plusieurs techniques de codage ont été mises en œuvre pour contrer la circularité, elles ont toutes apporté leurs lots d'insuffisance, voire d'impossibilité logistique de mise en pratique. Dans le codage « pur » dit de « théorisation ancrée », la théorie est complètement neutralisée et le travail de codage intéresse uniquement le matériau afin de dégager le sens abstraction faite de la théorie sous-jacente. Outre son caractère ingérable sur le plan logistique à cause de la dépense temporelle qu'elle suppose, il paraît illusoire d'un point de vue épistémologique de séparer un matériau hétéroclite de son lien théorique d'origine dans l'espoir de voir, dans notre cas, émerger « naïvement » les concepts dans le corpus. Le codage dit « théorique » adopte le chemin inverse : le matériau est codé à partir de classes émanant de la théorie. Les impasses logistiques et épistémologiques semblent se retrouver dans cette démarche avec un risque encore plus accrue de circularité, puisque ce sont les thématiques de la théorie qui

⁵⁴⁰ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 17, 20.

⁵⁴¹ *Ibid.*

⁵⁴² Erikson, Erik Homburger. « The Nature of Clinical Evidence ». *Daedalus* 87, n° 4 (1958): 65-87.

canalisent le traitement du matériau. On est passé, ainsi, « de l'émergence des concepts à partir des données au forçage des données par les concepts. »⁵⁴³ Le codage dit « multinomial » semble pallier les insuffisances des deux démarches citées, dans la mesure où il permet la mise en tension de deux ou plusieurs séries découpées d'unités de sens autorisant le travail sur la ressemblance et la différence et « ouvre à une construction théorique qui est elle-même par essence relationnelle. »⁵⁴⁴ La question de la lourdeur logistique de traitement reste toujours posée dans cette démarche également, et une variante du traitement du matériau dite « multithématique » a été expérimentée⁵⁴⁵ sur un certain nombre de thèmes assez réduit (autour d'une dizaine) d'origines différents : cadres formels (moules ou *template*), cadre théorique et le matériau lui-même. L'unité de sens dans un *verbatim* est affectée à un seul thème ou découpée entre les thèmes si elle en est porteuse de plusieurs et si cela est possible, sinon elle est reproduite sur deux ou plusieurs thèmes en mentionnant les doublons. La comparaison systématique permet ainsi de mettre en tension le jeu des ressemblances et différences et de la mise en évidence de relations et suites inattendus.

Par rapport à notre étude, nous différencions entre plusieurs niveaux de structuration du matériau. Pour les manuels, il s'agit bien d'un corpus assez structuré de nature. Le risque de circularité émane de l'analyse d'un matériau hétéroclite et non structuré dans la masse. Un cadre formel ou *template* associé à un codage thématique critérié en amont par référence à la théorie sous-jacente, gèrera convenablement le risque de circularité, selon notre propre expérience⁵⁴⁶ et selon d'autres études⁵⁴⁷. En appliquant ce modèle, nous avons pu obtenir des analyses parfois très critiques de la théorie, et avons même été en mesure de suggérer des recommandations sur la base

⁵⁴³ Kelle, Udo. « "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered ». *Historical Social Research / Historische Sozialforschung. Supplement*, n° 19 (2007): 133-56.

⁵⁴⁴ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 77.

⁵⁴⁵ Ayache, Magali, et Hervé Dumez. « Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? » *Le Libellio d'AEGIS* 7, n° 2-Eté (2011) : 33-46.

⁵⁴⁶ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

⁵⁴⁷ Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? »

de ces analyses critiques. L'activité de l'enseignant et de ses élèves en classe est un matériau assez structuré également, du moins dans la phase de sa préparation. *L'idéologie pratique du discours officiel*⁵⁴⁸ veut que l'enseignant ne s'écarte pas trop de sa planification. Car, par une longue expérience de terrain, nous pouvons assurer (et assumer) que l'enseignant interprète comme anomalie, l'écart entre ce qui est prévu, c'est-à-dire sa planification, et ce qui a été effectivement réalisé en classe. Lors des entretiens post-classe, il mobilise tous ses moyens pour justifier cet écart qui prend dans ses représentations le statut « d'erreur » professionnelle. C'est pour cette raison que nous considérons dans ce cas aussi, qu'un cadre formel de type *template* argumenté d'un codage thématique critérié en relation avec la théorie est un dispositif assez robuste pour contrer le biais de circularité. Le matériau issu des entretiens post-classe est en revanche assez hétérogène, bien qu'il soit structuré en amont dans un guide d'entretien semi-ouvert. Les auteurs qui ont développé le biais de circularité ont eu toujours cette crainte de voir la théorie l'emporter sur ce que comporte le matériau de différent, de surprenant ou de critique. Encore une fois, nous avons eu l'opportunité⁵⁴⁹, ainsi que d'autres auteurs⁵⁵⁰, de mettre en œuvre un dispositif qui reprend « l'esprit » de la démarche de l'attention flottante : l'entretien est retranscrit en langue française⁵⁵¹ et consulté en lectures successives sans surligner des unités de sens en particulier. Des mots/expressions-clés émergeront après plusieurs lectures comparatives et le sens est construit par le croisement et la récurrence de ces indices sémantiques *dans les différents entretiens*.

3. *Le risque de méconnaissance du phénomène d'équifinalité*. Ce phénomène trouve ses origines dans l'âge d'or de la systémique au cours des années 1970, et est défini par l'atteinte du même état final à partir d'états initiaux différents qui ont suivi des itinéraires différents⁵⁵². Le risque dans une recherche

⁵⁴⁸ Lahire, Bernard. « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » ». *Recherche & Formation* 27, n° 1 (1998): 15-28.

⁵⁴⁹ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

⁵⁵⁰ Turcotte, Catherine. « Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens* ». *Revue des sciences de l'éducation* 35, n° 3 (3 juin 2010): 21-39.

⁵⁵¹ Rappelons que l'entretien se déroule en langue maternelle (l'arabe dialectal).

⁵⁵² Bertalanffy, Ludwig von. *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod, 1973, 38.

compréhensive c'est de privilégier, justement, une seule interprétation, un seul processus explicatif, au détriment des autres alternatives qui sont, pourtant, bien crédibles malgré leurs itinéraires heuristiques différents⁵⁵³. Dumez propose trois manières « liées entre elles » pour contrer ce risque : « recourir aux hypothèses rivales plausibles, faire un usage systématique du raisonnement contrefactuel [que serait-il passé si ?] et manier le *process-tracing* ou traçage du processus. »⁵⁵⁴ Dans notre cas d'espèce, nous avons toujours banni d'occulter la pluralité, voire la rivalité des explications⁵⁵⁵ et nous continuerons de le faire non seulement pour contrer ce risque à favoriser une seule explication, mais pour être dans l'esprit de la démarche compréhensive et dégager l'explication la plus plausible. Les données collectées traduisent ce qui s'est passé, certes, mais ils traduisent en même temps ce qui aurait pu se passer, et « comparer les deux jeux de données conduira à une conclusion bien plus solide que si un seul jeu est mobilisé. »⁵⁵⁶ Par ailleurs, la nature hétéroclite du matériau, force du fait de cette nature même, la confrontation et l'explication multidimensionnelle des phénomènes didactiques étudiés.

Ainsi, nous adhérons à l'idée de « changement de profession »⁵⁵⁷, qui constitue ici une métaphore de la discipline quasi-militaire de s'imposer la pluralité d'explication pour un phénomène didactique rencontré lors de nos investigations, et ce, en guise de réponse générique et universelle pour avoir conscience et limiter les effets des trois risques de la recherche compréhensive. L'argumentation sommaire par des données quantitatives s'insère, justement, dans le cadre de la pluralité de lectures explicatives des phénomènes observés.

⁵⁵³ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 23.

⁵⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵⁵ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ».

⁵⁵⁶ Yin, Robert K. *Applications of case study research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2012, 117.

⁵⁵⁷ Stinchcombe, Arthur Leonard, et Robert K. Merton. *Constructing Social Theories*. New York: Harcourt, Brace & World, 1968, 13.

4.3. *Quels outils et démarches à mettre en œuvre pour cerner la complexité d'un paysage problématisé ?*

Le travail d'analyse et de compréhension que nous abordons paraît s'insérer dans le cadre conceptuel et méthodologique plus général de *l'analyse curriculaire*, qui enlace par sa définition même une multitude d'analyses et non une forme unique, sachant que dans son acception fonctionnaliste, le mot curriculum désigne⁵⁵⁸ :

« un cadre d'*opérationnalisation* et de *régulation* qui positionne un programme d'enseignement par rapport à :

- *un amont*, ce qui a généré le curriculum : les finalités, les objectifs-noyaux, les objectifs principaux disciplinaires et les concepts intégrateurs ;
- *un aval*, qui englobe les méthodes d'enseignement, la nature d'évaluation la planification des apprentissages, les aides pédagogiques et formatives nécessaires à son implantation. »⁵⁵⁹

De ce fait, le curriculum englobe et intègre toutes les composantes du corpus liées au processus d'enseignement et de formation. Il concerne aussi bien les contenus que leurs modes de gestion de réalisation et d'enseignement et/ou de formation et ses portées sur le terrain, y compris les manuels scolaires et la mise en œuvre pédagogique des séquences de classe ou de formation.

Plus concrètement, et toujours dans un cadre englobant d'une *chaîne curriculaire*, l'élaboration d'un manuel scolaire est souvent une forme d'opérationnalisation, parfois unique, du programme officiel de référence, ce qui est le cas en Tunisie. De même, le déroulement d'une séquence d'apprentissage en classe et/ou de formation, pourrait être une manière pour opérationnaliser le matériel pédagogique suggéré par ce manuel scolaire en vigueur.

Bien que théoriquement et conceptuellement cohérente et s'insérant sous le même paradigme méthodologique, celui de la compréhension, et loin de prétendre à un certain « exhibitionnisme » méthodologique, cette recherche

⁵⁵⁸ A noter que c'est une conception du curriculum de laquelle se détachent ceux et celles qui y incluent les multiples traductions qui peuvent en être faites par les enseignants et les élèves (directement ou indirectement). C'est une approche peut être qualifiée de fonctionnaliste, dans la tradition de Durkheim, où ce que l'on met en avant, c'est la fonction du curriculum, les finalités (notamment l'esprit collectif dans le but de forger la Nation).

⁵⁵⁹ Altet, Margurite, et Michel Devlay. « Ingénierie curriculaire et ingénierie de formation. Quelques précisions de vocabulaire ». UNICEF - CIEP, mars 2017.

fera appel à une alliance d'outils, de moyens et de démarches, par le fait même de sa nature apparemment fragmentée, comme pour toute démarche en didactique des disciplines. Il s'agit bien en effet de coordonner en un tout cohérent au regard d'une problématique, des éléments issus d'univers conceptuels et méthodologiques divers, alliant la facette disciplinaire de la géographie à son aspect scolaire et professionnel ayant trait aux sciences de l'éducation.

Comme il a été établi, il s'agit, dans notre cas, de croiser, au filtre de la problématisation, une synergie conceptuelle mettant en exergue le concept de « paysage problématisé », avec des dimensions réflexives de la formation initiale de futurs enseignants. Les enseignants en exercice seront présents par ricochet, en acteurs-catalyseurs via leurs pratiques observées et déclarées et par leur réflexivité.

La mise en œuvre d'une telle démarche méthodologique suppose la planification d'une logistique conséquente. Sur l'axe du temps, une *étude conceptuelle comparative et fédératrice* des deux concepts : Paysage et problématisation a été d'ores et déjà réalisée. Elle s'insère dans le paradigme de « recherche théorique » ou « construction conceptuelle ». Dans la partie empirique, cette construction sera adossée à une *analyse documentaire diachronique*, au filtre du « Paysage problématisé » de différents supports, essentiellement d'anciens et de nouveaux manuels, à la fin de la période coloniale et post-coloniale aux manuels récents, soit du début des années 1940 à la décennie 2010. Analyse qui sera éclairée, en cas de besoin, par des programmes officiels, des supports iconographiques et des séquences représentatives de déroulement contextualisé de la période indiquée.

S'en suivra une sélection de six inspecteurs pédagogiques⁵⁶⁰ encadrant et évaluant les travaux des enseignants sur la base de leur encadrement en stages de terrain des étudiants de la Licence Éducation et Enseignement. Cette sélection est opérée pour assurer une certaine représentation géographique de la Tunisie et sur la base de leur potentiel de coopération et collaboration pour

⁵⁶⁰ Pour une représentativité géographique équitable, ce chiffre traduit le nombre de districts géographiques consensuels de la Tunisie : NE, NO, CE, CO, SE et SO. Chacun de ces districts est caractérisé par une certaine cohérence géographique et humaine.

le montage participatif et la réalisation d'une journée de formation dans leurs circonscriptions respectives. Leur acceptation de la réalisation de ladite journée par le chercheur lui-même en sa qualité de formateur, sera un atout supplémentaire de sélection, et ce, afin de minimiser le biais d'inégalité de prestations.

L'ingénierie de la formation suppose le recueil des représentations/rapports à la géographie scolaire, à la problématisation et au paysage de ces acteurs éducatifs, enseignants et encadrants, via un questionnaire, et ce, afin de cerner leurs besoins en formation dans le contexte du paysage problématisé. L'analyse quantitative et qualitative des résultats de cette enquête aboutira naturellement à la co-construction avec les inspecteurs pédagogiques d'un scénario de journée(s) de formation avec et pour « leurs » enseignants ;

La réalisation de ces séquences de formation avec/en faveur des enseignants concernés s'en suivra, y compris pour les étudiants en LEE s'ils sont disponibles en période de stage de terrain. Six tournées sur les lieux ont été nécessaires⁵⁶¹. En guise d'évaluation au terme de chaque journée, les enseignants bénéficiaires de la formation, tout grade professionnel confondu, ont été tenus d'élaborer une fiche de séquence argumentée de ressources supplémentaires, et ce, afin de mener une séquence d'enseignement intégrant paysage et problématisation.

La gestion de la réalisation de ces séquences d'enseignement planifiées post-formation a été confiée aux inspecteurs encadrants. C'est à ces derniers de proposer les enseignants qui seront sujets d'observation et d'entretiens d'analyse des pratiques et qui représenteront la fourchette des catégories professionnelles d'enseignants, y compris ceux qui sont en formation initiale.

L'analyse du chercheur portera ensuite sur les traces de préparation, de réalisation et des entretiens des praticiens et des élèves.

Huit grands moments méthodologiques peuvent être dégagés dès lors :

⁵⁶¹ Le cas échéant, et selon l'évolution de la situation sanitaire et la disponibilité des enseignants ces séquences pourraient être réalisées à distance

- La fédération conceptuelle des deux concepts, Paysage et Problématisation, aboutissant à la construction du concept : « paysage problématisé » ;
- L'élaboration d'une matrice d'analyse documentaire sur la base du nouveau concept édifié ;
- L'analyse diachronique du contenu des supports documentaires sur la base de la matrice de lecture ainsi conçue et un échantillonnage critérié ;
- Le recueil des représentations/rapports à la géographie scolaire, à la problématisation et au paysage des enseignants et de leurs encadrants pédagogiques, via un questionnaire, et ce, afin de cerner leurs besoins en formation dans le contexte du paysage problématisé ;
- La co-construction avec les inspecteurs pédagogiques d'un scénario contextualisé de journée(s) de formation *avec et pour* « leurs » enseignants sur la base des besoins exprimés et analysés, et la mise en œuvre de ces séquences par le chercheur en sa qualité de formateur afin de minimiser les biais de différences de prestation. L'ingénierie de cette formation sera fondée sur le paradigme de l'Analyse des Pratiques Professionnelles, et puisera dans des récits de pratiques et des traces recueillis de planification ou de pratiques. Elle sera évaluée, analysée et régulée sur la base des compétences des formés à élaborer un scénario pédagogique de classe de géographie dans leur espace pluridimensionnel de « paysage problématisé » ;
- Dans une visée comparative, une démarche groupe expérimental *versus* groupe témoin de formés pourrait être mise à l'œuvre dans l'épreuve finale de l'élaboration de scénarii pédagogiques. Ce protocole comparatif soulève cependant une question d'éthique qu'il faudrait élucider avant de s'y lancer. Bien qu'elle la corrobore, le défaut de cette approche comparative ne pourrait nullement compromettre la scientificité de la démarche qui, rappelons-le, revêt un caractère qualitatif et adhère au paradigme herméneutique compréhensif ;
- La gestion, la réalisation et l'observation outillée des séquences d'enseignement planifiées post-formation et les entretiens réflexifs qui

en découlent. Le rôle des inspecteurs pédagogiques est décisif en cette étape ;

- Le croisement des résultats de l'analyse documentaire avec ceux de l'analyse des scénarii pédagogiques et ceux des pratiques observées et analysées en entretiens réflexifs.

Il s'ensuit un tableau croisant la chronologie desdits moments méthodologiques avec leurs principales caractéristiques thématiques, à savoir, l'objectif méthodologique, un bref descriptif de la tâche à réaliser, les intervenants, le déroulé, ses outils d'investigation, la modalité de validation de ces outils et les livrables attendus pour chaque moment.

Tableau 13 – La démarche chronologique et thématique du protocole expérimental

N°	Moment méthodologique	Objectif méthodologique	Intervenants	Déroulé	Outils d'investigation et modalités de validation	Livrables attendus
1	Construction conceptuelle	Construire le concept du « paysage problématisé »	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorant - Personnes ressources interviewées 	Fédération conceptuelle des deux concepts : Paysage et Problématisation, dans un paradigme de recherche théorique et sa double vérification de fond et de forme	<ul style="list-style-type: none"> • Vérification de la scientificité du concept émergent par l'usage d'une : <ul style="list-style-type: none"> - matrice thématique à double trame : épistémologique et didactique - matrice de l'analyse formelle de la scientificité du discours • Validation d'experts 	Argumentaire conceptuel adossé par l'usage d'analyses conceptuelles thématiques et formelles
2	Analyse documentaire de manuels scolaires	Mettre à l'épreuve du « paysage problématisé » de manuels sélectionnés	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorant 	Vérification diachronique de l'usage didactique du paysage dans les manuels et si usage est, est-il problématisé.	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration d'une matrice d'analyse thématique sur la base du « paysage problématisé » • Mise en œuvre de tableau de critère d'échantillonnage documentaire • Validation d'experts 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau de critères de sélection documentaire • Grilles remplies d'analyse thématique • Rapport de synthèse d'analyse thématique

3	Recueil et analyse des besoins en formation et rapports à la géographie scolaire, à la problématisation et au paysage	Cerner les rapports à la géographie des enseignants afin de déterminer leurs besoins en formation par rapport au contexte du paysage problématisé	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorant - Inspecteurs pédagogiques - Enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de contact avec des inspecteurs pédagogiques sélectionnés selon les critères de représentativité géographique, le potentiel de disponibilité collaborative et l'encadrement des étudiants LEE ; - Présentation, discussion et passation d'un questionnaire ; - Analyse et interprétation des résultats (Démarche quantitative et qualitative) 	<ul style="list-style-type: none"> • Base de données des inspecteurs encadrants ; • Grille de critères de choix des inspecteurs ; • Grille de critères de choix des enseignants tuteurs ; • Questionnaire d'analyse de besoins en formation des enseignants ; • Validation d'expert des outils 2 à 6. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liste (nominative ?) d'inspecteurs sélectionnés avec la disposition géographique de leurs circonscriptions ; • Liste (nominative ?) d'enseignants sélectionnés ; • Rapport de synthèse d'analyse des résultats du questionnaire ;
	Mise en œuvre d'une formation problématisée au paysage	Préparer et réaliser une séquence de formation au bénéfice des groupes d'enseignants sélectionnés	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorant en sa qualité de formateur ; - Inspecteurs pédagogiques ; - Enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> - Co-construction avec les inspecteurs pédagogiques d'un scénario contextualisé de journée(s) de formation en faveur des enseignants bénéficiaires sur la base des besoins exprimés et analysés - Mise en œuvre des séquences par le chercheur en sa qualité de formateur 	<ul style="list-style-type: none"> • Scénario de séquences de formation ; • Supports de formation et d'évaluation basés sur la pratique enseignante en classe de géographie ; • Matrice d'analyse des contenus des scénarii ; • Validation d'experts du scénario, des supports 	<ul style="list-style-type: none"> • Scénarii de séquences d'enseignement (au terme de la formation) pour le groupe expérimental et éventuellement le groupe témoin ;

				<p>afin de minimiser les biais de différences de prestation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluation des acquis des formés sur la base de leurs compétences à élaborer un scénario pédagogique de classe de géographie dans leur espace pluridimensionnel de « Paysage problématisé » ; - Échanges avec les inspecteurs concernant la question éthique du groupe expérimental 	de formation et de la matrice d'analyse.	
4	Mise en œuvre d'un enseignement problématisé du paysage	Inviter les enseignants à transférer leur formation quant au paysage problématisé	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorant - Enseignants tuteurs - Élèves - Inspecteurs pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation et réalisation de « leçons » sur la base du paysage problématisé ; - Observation et recueil des pratiques déclarées ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Modèle standardisé d'une séquence d'enseignement ; • Protocole d'entretien avec les enseignants et les élèves ; • Questionnaires à l'intention des élèves ; • Validation d'experts. 	<ul style="list-style-type: none"> • « Fiche » de préparation de la séquence ; • Enregistrement sonore de la séquence (?) ; • Enregistrements sonores d'entretiens ;

5	<p>Formation professionnalisante fondée sur l'analyse des pratiques professionnelles</p> <p>Etape optionnelle tributaire de la logistique de la disponibilité des étudiants de la LEE</p>	<p>Initier les étudiants de la Licence Éducation Enseignement à l'analyse des pratiques professionnelle en vue d'enseignement problématisé du paysage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorant - Enseignants tuteurs - Étudiants de LEE en stage de terrain - Élèves - Inspecteurs pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaboration de Verbatim des séquences enregistrées ; - Confrontation des verbatims/enregistrements avec planifications ; - Réalisation de scénarii de séquence par les étudiants du groupe expérimental ; - Réalisation de scénarii de séquence par les étudiants du groupe témoin ; - Confrontation des deux productions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trame d'une séquence d'analyse des pratiques ; • Matrice d'analyse de planifications de séquences adossée sur la problématisation en paysage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifications de séquences réalisées par les étudiants ; • Rapport des résultats d'analyses thématiques de planifications.
6	<p>Synthèse interprétative des résultats de la phase expérimentale</p>	<p>Synthétiser les résultats afin de confirmer ou infirmer les hypothèses de la recherche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorant - Directeurs de thèse 	<ul style="list-style-type: none"> - Croisement des différents résultats des protocoles expérimentaux réalisés ; - Discussions des résultats et conclusion à propos des hypothèses de la recherche. 	<p>Matrice de croisement des différentes approches du paysage problématisé : Analyse documentaire, formation continue et formation initiale.</p>	<p>Résultats, discussion et conclusion de la recherche.</p>

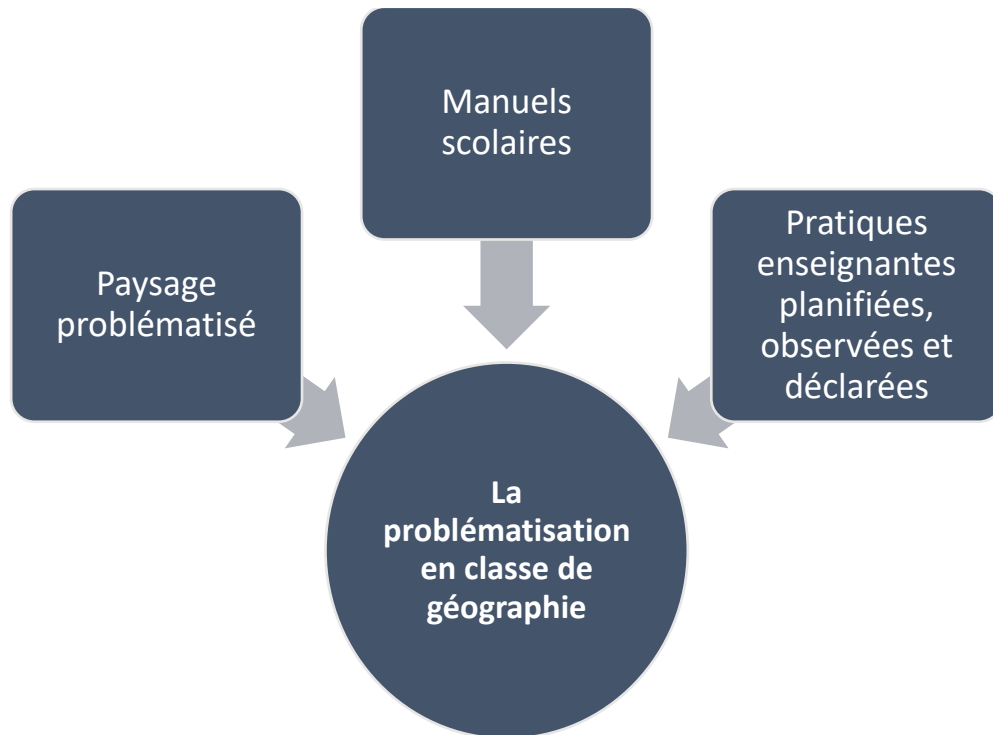


Figure 13 – Axes méthodologiques de la recherche

Cette représentation visuelle très schématisée du processus empirique est une tentative pour cerner la complexité méthodologique du protocole expérimental.

En effet, pour prospecter la problématisation en classe de géographie sous le filtre du paysage en contexte tunisien, il s'agit d'abord de mettre en place le concept composé de paysage problématisé, entreprise qui a été déjà réalisée, d'analyser ensuite les manuels scolaires de l'époque pré-indépendance à la décennie 2010 et de confronter le tout avec les pratiques enseignantes observées, déclarées et analysées.

4.4. L'analyse thématique des manuels scolaires

Sachant que la première étape de fédération conceptuelle et de construction du concept émergeant « paysage problématisé » a été réalisée au cours de l'étape de cadrage théorique, nous présentons maintenant la démarche retenue pour l'analyse des manuels scolaires. Dans le contexte de cette étude, il s'agit de mettre l'analyse du manuel scolaire dans son cadre théorique et méthodologique général avant de transposer ces principes et considérations, sous les filtres du paysage et de la problématisation, dans la conjoncture de la recherche en cours.

4.4.1. De l'instrumental à l'herméneutique : un passage obligé ?

Pour revenir au cadre méthodologique fédérateur d'analyse curriculaire, le domaine de l'ingénierie des curricula et des manuels scolaires attribue au processus d'analyse une fonction essentiellement *instrumentale*, à l'instar de Jean-Marie de Ketele qui situe la démarche d'analyse dans un paradigme plus global d'évaluation, puisque « évaluer » suppose des démarches de *collecte*, d'*analyse* et de *prise de décision* pour réaliser une finalité :

« Evaluer signifie :

- Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ;
- En examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ et ajustés en cours de route ;
- En vue de prendre une décision. ».

L'approche de Xavier Roegiers et François-Marie Gérard est plus précise dans ce sens. Elle prend en considération toute la chaîne de production du manuel scolaire allant de sa planification jusqu'à son utilisation finale, en différenciant deux sortes d'évaluation : les *évaluations de processus* et les *évaluations de produit*, dans un tableau croisant ces différents paramètres :

Tableau 14 - Types d'évaluation des manuels scolaires selon Rogiers et Gérard⁵⁶²

	Processus	Produit
Planification	Évaluation du processus de planification	Évaluation des objectifs et du programme d'élaboration du manuel
Conception	Évaluation du processus de conception	Évaluation du manuscrit
Fabrication	Évaluation du processus de fabrication	Évaluation du manuel comme objet physique (manuel imprimé)
Diffusion	Évaluation de la qualité de distribution	Évaluation de l'étendue de la diffusion du manuel
Utilisation pédagogique	Évaluation de l'utilisation pédagogique du manuel par les enseignants et les élèves	Évaluation des effets dans les écoles qui disposent du manuel (et, de façon plus large, de l'environnement)

Les cases grisées désignent les items du tableau qui sont en relation directe avec la recherche en cours. Mais cela n'est qu'un premier niveau de transposition, car ledit tableau a un caractère behavioriste très prononcé qui focalise sur le « produit », et même s'il aborde « le processus », c'est dans une visée instrumentale d'évaluation. Or, nous l'avons argumenté, l'étude en cours est une étude herméneutique qui commence par décrire certes, mais qui va jusqu'à chercher et explorer le sens et les articulations à l'intérieur même et entre les éléments qui la constituent pour comprendre, d'autant plus que cette compréhension est conceptuellement orientée par les points de vue didactique et géographique. Une grille d'analyse construite sur la base d'une fonction

⁵⁶² Gerard, François-Marie, Xavier Roegiers, Christiane Bosman, Georges Hoyos, Georges Huget, et Yolanda Georgette. *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. 2e. éd. Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck, 2009, 131.

instrumentale reste intéressante pour une première strate de compréhension mais nettement insuffisante pour les couches les plus profondes.

Ainsi, une structure de grille d'analyse commence à se dégager : une composante *instrumentale* qui évalue le produit et les processus sous-jacents, mais cette évaluation instrumentale devrait rester au service de la partie *herméneutique* de la grille qui construit le sens des signes.

Mais d'abord qu'est-ce qu'une grille d'analyse et comment l'élaborer ?

La définition d'une grille d'analyse thématique ne peut se contenter de l'aspect instrumental d'évaluation, nous l'avons démontré. Encore faut-il trouver une formulation fédératrice pour la définir. Les contraintes sont telles que sa structure et son contenu varient largement selon le matériel disponible et les objectifs préétablis ; une construction au cas par cas en quelque sorte.

Jean-Marie Van Der Maren formule une définition qui semble assez unifiante pour une grille d'analyse. Selon lui, il s'agit d'un

« ensemble de thèmes, de questions ou de rubriques dont on devrait pouvoir trouver, dans le matériel à analyser, des traces concrètes. Les rubriques ou les thèmes doivent être comme des questions auxquelles le matériel recueilli est censé apporter des réponses. Mais cela implique que les questions soient posées d'une manière telle que les réponses soient détectables dans le matériel. Autrement dit, les rubriques ou les questions doivent être formulées à un niveau de langage suffisamment proche du niveau d'expression du matériel pour ne pas avoir besoin d'un interprète. »⁵⁶³

L'avantage de cette définition est qu'elle enfouit les strates de « l'observable » pour aboutir à un véritable échange avec le corpus thématique du matériel à analyser, construisant, par la même occasion, en interaction avec ce matériel, une véritable sensibilité aux signes à interroger. La démarche ici est plus dynamique, constructiviste et herméneutique que celle de Roegiers et Gérard. Dans ce même contexte, les deux auteurs spécifient deux catégories de grilles d'évaluation dans le cadre du manuel scolaire :

- *Grille d'évaluation au sens large* qui s'appuie sur une palette de critères et d'indicateurs souvent observables (qualité technique et scientifique, adéquation avec le contexte socioculturel, utilisation, coût, faisabilité,

⁵⁶³ Maren, Jean-Marie van der. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. 2. éd. Méthodes en sciences humaines. Bruxelles : De Boeck Université, 2003, 164.

nouveauté, ...) et fait intervenir un éventail de démarches, stratégies et acteurs.

- *Grille d'évaluation au sens restreint* qui constitue un ensemble de critères et d'indicateurs sur lesquels des experts établissent un compromis sur la base de leurs connaissances et expertise sans recours à une autre démarche d'évaluation.

Cette seconde catégorie de grilles semble mieux cadrer avec la tendance herméneutique de la présente étude, nonobstant son caractère instrumental très dominant. La question est maintenant de savoir comment agencer ensemble tous ces éléments souvent disparates et n'appartenant pas à une même sphère de paradigmes et de concepts, pour construire une grille d'analyse conciliant l'instrumental et l'herméneutique, l'observable et le procédural ? Tel est l'un des enjeux majeurs de cette étude. Pour ce faire, examinons les travaux antérieurs en ce domaine.

4.4.2. L'élaboration de grille d'analyse

Pour donner suite aux travaux déjà évoqués, nous avons conclu que ce genre de grille n'est jamais standardisé, mais s'élabore au cas par cas selon les objectifs fixés pour l'analyse d'une part, et la nature du matériau à analyser d'autre part. Cependant, et dans un souci de pertinence scientifique, les critères d'analyse doivent être formulés de la façon la plus précise possible et en totale adéquation avec les objectifs préétablis. Ces critères devraient être opérationnalisés en indicateurs observables, afin d'objectiver davantage leur vérification.

Roegiers et Gérard ont fixé un certain nombre de règles à suivre pour l'élaboration d'une telle grille⁵⁶⁴.

La première étape pour entamer cette construction est de cerner les grandes rubriques dans lesquelles les critères vont être rangés. La catégorisation de ces rubriques doit s'appuyer sur des paramètres scrupuleusement définis, afin de rendre ces rubriques « exhaustives et mutuellement exclusives ». On constate ici que la démarche suggérée est exclusivement hypothético-déductive, occultant quelque part l'approche empirico-inductive que suppose la

⁵⁶⁴ Gerard et al., *Des manuels scolaires pour apprendre*, 131.

catégorisation, car souvent ce sont les faits et les données qui dictent les catégories et non pas le contraire.

Quoi qu'il en soit, le tableau qui suit croise les rubriques et sous-rubriques avec les trois paramètres suggérés par ces auteurs.

Tableau 15 - Croisement des catégories de critères avec leurs paramètres lors de la réalisation d'une grille d'analyse d'un manuel

Paramètre 1 : Degré de finition du manuel						
Catégorie 1	Catégorie 2					
Critères relatifs à la présentation matérielle du manuel	Critères relatifs au traitement de texte et à la cohérence formelle					
<ul style="list-style-type: none"> - Couverture - Reliure - Papier - Format - Volume - Poids - Qualité/Prix 	<ul style="list-style-type: none"> - Illustration - Mise en page - lisibilité typographique - Cohérence formelle 	Paramètre 2 : Lien avec les étapes d'un apprentissage				
		Catégorie 3	Critères indépendants des étapes d'un apprentissage			
		Critères relatifs aux étapes d'un apprentissage				
		<ul style="list-style-type: none"> - Situations d'apprentissage - Consolidation des acquis - Evaluation des acquis - Intégration des acquis 		Paramètre 3 : Lien avec les objets d'apprentissage		
				Catégorie 4	Catégorie 5	
Critères relatifs aux objets d'apprentissage	Critères indépendants des objets d'apprentissage					
		<ul style="list-style-type: none"> - Adéquation aux programmes - Adéquation au niveau des élèves - Valeur scientifique des contenus - Cohérence dans la présentation des contenus - Répartition des contenus (thèmes, chapitres ...) - Valeurs socioculturelles véhiculées 	<ul style="list-style-type: none"> - Lisibilité linguistique - Facilitateurs techniques - Facilitateurs pédagogiques 			

Comme nous l'avons signalé, cette grille est assez générique et elle ne constitue qu'un premier niveau d'analyse. Elle reste certes un préliminaire obligé pour étoffer une certaine introduction descriptive, mais ne peut être

adoptée à elle seule pour cerner la complexité de la problématisation dans les manuels objet d'étude.

Le contenu du manuel doit être analysé plus en profondeur sous le filtre du paysage problématisé. Par conséquent, la matrice d'analyse devrait être construite essentiellement par référence aux caractéristiques propres de ce concept. L'analyse s'appuiera donc sur les dimensions constitutives du sens telles que développées par Fabre, pour revenir sur ce qui a été développé dans le cadre théorique. Rappelons que Fabre identifie sur la base des travaux de Deleuze « trois fonctions à la problématisation, chacune de ces fonctions mobilisant une dimension constitutive du sens : la fonction de signification (dimension épistémologique), la fonction d'expression (dimension psychologique), la fonction de référence (dimension sociale). »⁵⁶⁵. Réduire la question du sens dans la pratique d'enseignement à une ou à deux de ces dimensions, quelles qu'elles soient, et occulter de ce fait l'une ou les deux autres, va influencer de façon significative, soit sur le savoir, soit sur l'apprentissage soit sur la portée sociale du savoir et des apprentissages, c'est-à-dire sur leur utilité sociale au sens large⁵⁶⁶.

1. *La fonction de signification* renvoie à la dimension épistémologique et stipule que la problématisation doit conduire à des apprentissages disciplinaires pertinents, valides et exacts. C'est là que l'approche paysagère en géographie scolaire retrouvera toute son expression et sa légitimité épistémologique.
2. *La fonction d'expression* ou de manifestation renvoie à la dimension psychologique et rappelle que la problématisation doit s'appuyer sur des référents qui ont du sens pour l'élève. Ainsi le paysage fait référence ici aux aspects motivationnels tels que la démarche projet ou la multi-sensorialité pour ne citer que ces deux exemples.
3. *La fonction de référence* renvoie à la dimension sociale c'est-à-dire à la résonance par rapport à la réalité sociale et aux enjeux sociaux. C'est ici

⁵⁶⁵ Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? »

⁵⁶⁶ Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*.

que le paysage s'ancre davantage dans le vécu social de l'élève et son engagement de futur citoyen de son pays comme du monde.

C'est sur la base de ces trois dimensions, argumentées avec des indicateurs les opérationnalisant, que la matrice de lecture est construite. Un archétype de la Situation d'Enseignement-Apprentissage est présenté en spécifiant les tâches soumises aux élèves, l'aspect iconographique, ainsi que la description sommaire des documents utilisés comme supports didactiques. À l'examen d'une vingtaine de manuels scolaires de différentes époques, il s'est avéré qu'une même structure organise chaque « leçon » dans l'ensemble des manuels examinés.

« Il s'agit par la suite d'identifier les dimensions (épistémologique, psychologique et sociale) sollicitées par cette amorce et de qualifier la perspective sous-jacente à la considération de ces dimensions. »⁵⁶⁷.

Lebrun et *al.* rappellent que la problématisation des apprentissages exige la mise en place de Situations d'Enseignement-Apprentissage ouvertes avec des paramètres de résolution du problème qui sont déterminés par les apprenants. Ainsi, la matrice adoptée et adaptée à partir des travaux de ces auteurs comporte les indicateurs de catégorisation et d'opérationnalisation.

- Pour caractériser la dimension épistémologique, il s'agit de pister les indicateurs qui démontrent que les savoirs disciplinaires interpellés sont catégorisés selon qu'ils renvoient à une perspective descriptive et énumérative des caractéristiques naturelles et humaines des sociétés ou, au contraire, à une perspective centrée sur la présentation et l'interrogation des dynamiques socio-spatiales ;
- Pour cerner la dimension psychologique, les indicateurs sont en rapport avec les tâches ou les questions soumises aux élèves, lesquelles sont catégorisées selon qu'elles étaient de nature descriptive et énumérative ou de nature interprétative. S'insèrent ainsi dans la seconde catégorie le traitement de données, le croisement des sources, l'interprétation des cartes,

⁵⁶⁷ Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? »

l'étude de situations conflictuelles, les simulations, la production de scénarios, les débats⁵⁶⁸ ;

- Pour caractériser, enfin, la dimension sociale, les indicateurs examineront si elle s'ancre dans une perspective descriptive en lien avec un aspect de la réalité sociale ou une perspective interprétative en lien avec les enjeux sociaux⁵⁶⁹.

Pour chacune des trois dimensions citées, c'est toujours la seconde des deux alternatives qui favorise la problématisation. D'ailleurs à ces fonctions identifiées par Fabre seront annexées trois autres qui corroborent la problématisation : une fonction *d'intéressement de l'élève* par la médiation de la mise en forme du savoir, une fonction de *guidance* et une fonction *méthodologique*.

En ce qui concerne l'aspect paysager, il sera question de déceler la résonance des items et supports proposés dans le manuel par rapport à des approches paysagères visuelle, multi-sensorielle et narrative. Il sera question également de caractériser le rapport au paysage dans le manuel par rapport :

- à l'action spatiale quant à son intégration par l'action sur les différentes couches géographiques ;
- au rapport économique manifesté par l'aménagement ;
- au type d'appropriation du paysage ;
- à l'identification au paysage en tant que construit social ;
- à sa perception et sa représentation.

Il apparaît donc que la matrice de lecture du manuel dans une perspective de problématisation se rapproche de l'idéaltype⁴ *de construction d'une pratique spatiale réflexive* selon l'expression de Jean-François Thémimes, qui « valorise l'action, référée par les individus, à des valeurs, [afin de construire des]

⁵⁶⁸ Thémimes, Jean-François. « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? » *Cybergeog* [en ligne] (22 mars 2004): document 262.

⁵⁶⁹ Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? »

compétences d'interprétation et d'action sur des situations, dans lesquelles l'individu est engagé »⁵⁷⁰

La principale limite étant que, quelles que soient les propositions des manuels scolaires, c'est le mode d'intervention privilégié par l'enseignant qui sera en grande partie garant de la problématisation. Cette limite sera avantageusement dépassée par l'exploration des pratiques enseignantes.

4.4.3. Proposition d'une grille d'analyse

⁵⁷⁰Thémines, « Quatre conceptions de la géographie scolaire ».

Dimension	Fonction	Critères*	Indicateurs *	Profil thématique
		* Mettre une appréciation : de « A » (la plus cotée sur l'échelle) à « D » (la moins cotée sur l'échelle) dans chaque case		
Épistémologique	De signification	Apprentissages disciplinaires pertinents, valides et exacts	Savoirs qui renvoient à une perspective <i>énumérative</i> des caractéristiques naturelles des sociétés	
			Savoirs qui renvoient à une perspective <i>descriptive</i> des caractéristiques naturelles des sociétés	
			Savoirs qui renvoient à une perspective centrée sur la <i>présentation des dynamiques socio-spatiales</i>	
			Savoirs qui renvoient à une perspective centrée sur <i>l'interrogation des dynamiques socio-spatiales</i>	

Dimension	Fonction	Critères*	Indicateurs *	Profil thématique
		* Mettre une appréciation : de « A » (la plus cotée sur l'échelle) à « D » (la moins cotée sur l'échelle) dans chaque case		
Psychologique	D' expression	Référent significatif pour l'élève car en relation avec son vécu réel ou imaginaire	Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité à dominante <i>descriptive</i> et/ou <i>énumérative</i> en relation avec son vécu	
		Référent significatif pour l'élève car mettant en valeur son estime de soi	Les tâches ou les questions soumises aux élèves ne sont pas mécaniques mais exigent une activité de nature <i>interprétative</i> comportant un/des traitement(s) de données ou des croisements de ressources	

Psychologique	D' expression	Référent significatif pour l'élève car aboutissant à un produit socialisable	Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité de nature <i>interprétative</i> comportant une/des interprétation(s) de cartes, de graphique(s) de texte(s) ou de schéma(s)	
		Référent significatif pour l'élève car supposant un conflit sociocognitif ou un débat	Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité <i>interprétative</i> comportant une/des étude(s) de situation(s) conflictuelle(s)	
		Référent significatif pour l'élève car présentant un défi	Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité <i>interprétative</i> comportant une/des simulation(s)	

Psychologique	D' expression			Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité <i>interprétative</i> comportant une/des production(s) de scénario(s)		
---------------	---------------	--	--	--	--	--

Dimension	Fonction	Critères*	Indicateurs *		Profil thématique	
		* Mettre une appréciation : de « A » (la plus cotée sur l'échelle) à « D » (la moins cotée sur l'échelle) dans chaque case				
Sociale	De référence	Résonance des items par rapport à la réalité sociale		Ancrages dans une perspective <i>descriptive</i> en lien avec un aspect de la réalité sociale		
		Résonance des items par rapport aux enjeux sociaux		Ancrages dans une perspective <i>interprétative</i> en lien avec les enjeux sociaux		

Dimension	Fonction	Critères*	Indicateurs *	Profil thématique
Fonctionnelle	Méthodologique	Critères relatifs aux objets d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Adéquation aux programmes <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fort</i> : Titre et supports adéquats - <i>Apparente</i> : Titre adéquat et supports inadéquats (ou le contraire) - <i>Faible</i> ou <i>inexistante</i> • Répartition des contenus (thèmes, chapitres ...) 	
Fonctionnelle	Méthodologique		<ul style="list-style-type: none"> • Adéquation avec le niveau des élèves <ul style="list-style-type: none"> - niveau de complexité des supports - Terminologie utilisée 	

Fonctionnelle	Méthodologique	<p>Critères de guidance relatifs aux étapes d'un apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cohérence dans la présentation des contenus <ul style="list-style-type: none"> - Situations d'apprentissage - Exploration - Consolidation des acquis - Intégration des acquis - Évaluation des acquis 	
		<p>Critères indépendants des objets d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lisibilité linguistique - Facilitateurs techniques - Facilitateurs pédagogiques 	
Fonctionnelle	D' intérêt	<p>Critères relatifs à la présentation matérielle du manuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Couverture - Reliure - Papier - Impression - Format - Volume - Poids - Qualité/Prix 	

		Critères relatifs au traitement de texte et à la cohérence formelle	<ul style="list-style-type: none">- Illustration- Mise en page- Lisibilité typographique- Cohérence formelle	
--	--	--	---	--

Dimension	Fonction	Critères*	Indicateurs *		Profil thématique
		* Mettre une appréciation : de « A » (la plus cotée sur l'échelle) à « D » (la moins cotée sur l'échelle) dans chaque case			
Paysagère	Intégrative	Résonance des items par rapport à une approche paysagère visuelle		Ancrages dans une perspective <i>visuelle</i> photographique ou illustrative en lien avec un aspect paysager	
		Résonance des items par rapport à une approche paysagère multi-sensorielle		Ancrages dans une perspective <i>multisensorielle</i> en lien avec un aspect paysager	
		Résonance des items par rapport à une approche paysagère narrative		Ancrages dans une perspective <i>narrative</i> en lien avec un aspect paysager	

			<ul style="list-style-type: none"> – Action spatiale : <i>Intégration par l'action sur les différentes couches géographiques</i>⁵⁷¹ – Développement économique et durable : <i>Aménagement</i> – Type de l'appropriation : <i>Interaction entre l'objet et le sujet</i> – Identification : <i>Construit social</i> – Type de rapport : <i>Espace-support</i> – Perception : <i>Espace perçu multi-sensoriel</i> – Représentation : <i>Espace vécu - Espace imagé</i> 	
--	--	--	--	--

⁵⁷¹ Les données géographiques sont organisées et souvent représentées sous forme de couches superposables essentiellement par l'usage des outils SIG, mais pas uniquement. Ces couches rassemblent chacune des *entités géographiques* de même nature : une couche pour l'hydrologie, une couche pour la topographie, une couche pour les parcelles cadastrales, une couche pour le réseau routier, une couche pour les bâtiments, une couche pour les installations industrielles ou touristiques, etc.

4.5. Croiser le manuel avec les pratiques et les dires des enseignants formés à la problématisation : la grille d'observation et l'entrevue qualitative

Dans une chaîne curriculaire, il est établi que la mise en œuvre pédagogique constitue un prolongement tout à fait naturel et organique du manuel scolaire. Au risque de se répéter, une étude analogue déjà citée dont l'auteure s'est contentée de l'analyse du manuel sous le filtre de la problématisation⁵⁷², a intensément confirmé cette carence. C'est pour cette raison qu'il est essentiel d'observer d'abord ces pratiques post-formation, d'en débattre ensuite avec les enseignants pour en dégager le sens par le biais d'analyses. Mais d'abord fallait-il, à titre de rafraîchissement de la formation reçue, orienter ces pratiques par le biais d'un outil d'accompagnement à la planification en amont de la « leçon » à observer.

4.5.1. Outil méthodologique pour accompagner les enseignants dans la planification de séquences didactiques en paysage problématisé : un accompagnement en amont

Cet outil s'inscrit dans la continuité de la formation à la problématisation, déjà reçue. L'enseignant prestataire ayant reçu ladite formation, est assisté dans l'élaboration d'une séquence didactique à la problématisation. Il a déjà vécu cette expérience de conception de dispositif lors de la demi-journée de formation dans le cadre d'une activité groupale hétéro-confrontée et évaluée.

Aux dires des chercheurs qui ont étudié très récemment la question d'outils méthodologiques d'accompagnement dans la planification de séquences pédagogiques pour les enseignants⁵⁷³, ce genre d'études est plutôt rarissime : « ils constatent par leurs propres expériences professionnelles qu'en formation initiale comme en formation continue, rares sont les recherches proposant des

⁵⁷² Lebrun, « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? »

⁵⁷³ Duroisin, Natacha, Catherine Duquette, et Nicole Monney. « Deux outils méthodologiques pour accompagner les (futur·e·s) enseignant·e·s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation* 47, n° 3 (2021) : 8-44.

outils aux enseignant·e·s pour les aider à planifier et à évaluer leurs séquences didactiques. »⁵⁷⁴

La difficulté de planification pour l'enseignant est encore accrue dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la géographie qui pose des défis supplémentaires⁵⁷⁵. Les obstacles sont liés à la difficulté de trouver des ressources pertinentes, au manque de temps et dans l'absence de connaissances précises sur la discipline et ses finalités⁵⁷⁶, d'où la pertinence d'un outil d'aide à la planification en classe de géographie.

Le premier outil proposé dans l'étude de Duroisin et *al.*⁵⁷⁷, plus adapté à la classe de géographie, est de type *à posteriori*. C'est une grille de validation que l'enseignant sujet de la recherche est tenu à confronter avec son scénario pédagogique. En voici un extrait qui illustre ce principe :

⁵⁷⁴ Duroisin, « Former à et par la recherche ».

⁵⁷⁵ Mérenne-Schoumaker, Bernadette. *Didactique de la géographie: Organiser les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck (Pédagogie et Formation), 2017.

⁵⁷⁶ Duroisin, Natacha. « Former à et par la recherche : description d'un dispositif de formation basé sur la collaboration entre étudiants d'Université et de Haute-Ecole ». *Revue hybride de l'éducation* 4, n° 4 (3 novembre 2020): 114-52.

⁵⁷⁷ Duroisin, Duquette, et Monney, « Deux outils méthodologiques pour accompagner les (futur·e·s) enseignant·e·s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques au primaire ».

	- phase d'exploitation des conceptions préalables des élèves (ce qui implique de les faire émerger, de les utiliser et de les déconstruire, si besoin) ;			
	- phase métacognitive (conscientiser à la manière dont les processus cognitifs des élèves sont déclenchés) ;			
	- phase de structuration (rappels ponctuels des concepts/activités et/ou rappels des procédures) ;			
	- phase de conceptualisation (construction d'un concept, mobilisation/exercitation du concept et généralisation dans d'autres situations) ;			
	- phase de synthétisation des contenus ;			
	- autre (à préciser) :			
	La séquence d'enseignement-apprentissage place les élèves dans une démarche de recherche.			
	La séquence d'enseignement-apprentissage propose une complexification et/ou une décomplexification de la matière.			
	La séquence d'enseignement-apprentissage intègre de la différenciation (remédiation, consolidation et dépassement).			
	La méthodologie et les consignes proposées sont clairement définies et adaptées :			
	- les prérequis sont relevés ;			
	- le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage est détaillé (par exemple, par étapes) ;			
	- les consignes sont écrites ;			
	- le vocabulaire des consignes est adapté au public cible ;			
	- des reformulations de consignes sont prévues.			
	La séquence d'enseignement-apprentissage met en œuvre une ou des évaluation(s) (diagnostique, formative, sommative, etc.).			
Documents construits/ Matériel utilisé	Les documents/le matériel sont pertinents :			
	- documents/matériel adaptés au public cible ;			
	- documents/matériel cohérents avec le sujet ;			
	- documents actualisés ;			

Figure 14 – Grille d'auto-validation d'un scénario pédagogique⁵⁷⁸

Cette approche d'outil d'aide, reste la plus adaptée pour les enseignants, débutants ou non, disposant de suffisamment de temps, d'efforts et de bonne volonté pour confronter et réguler leur planification en conséquence.

⁵⁷⁸ **Source** : Duroisin, Duquette, et Monney, « Deux outils méthodologiques pour accompagner les (futur·e·s) enseignant·e·s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques au primaire ».

Dans le cadre de la présente recherche cette démarche ne nous semble pas remédier à ce que les auteurs eux-mêmes évoquent quant « au manque du temps » pour l'enseignant. Un outil d'accompagnement assez simple à l'usage de l'enseignant en amont de la planification de sa séquence, nous semble mieux cadrer avec le contexte tunisien et les objectifs de la recherche qui visent à sonder l'impact de la formation à la problématisons sur les pratiques professionnelles enseignantes. De plus, un outil d'accompagnement simple ne découragera pas l'enseignant prestataire bénévole en sa participation à la recherche, mais lui permettra, au contraire, de le capitaliser à l'occasion de la recherche et par la suite, et ce, afin de gagner un temps précieux pour celui qui « n'a jamais eu de formation en géographie »⁵⁷⁹ ou qui focalise ses efforts plutôt sur le « lire-écrire-compter »⁵⁸⁰.

Néanmoins, nous emprunterons à la seconde grille de l'étude évoquée plus haut⁵⁸¹ quelques-uns de ses découpages thématiques.

Critères	Descripteurs	Remarques explicatives
Des objectifs clairement définis	L'objectif de la séquence est clairement mentionné dans la préparation et est en adéquation avec les compétences à développer	Il serait approprié de contractualiser les objectifs avec les élèves et de les exprimer sur la préparation en termes de : savoirs, savoir-faire et savoir-être.
Un contenu adéquat, adapté et scientifiquement correct	Le sujet, le titre de la « leçon » est en relation avec le paysage rural ou urbain et en adéquation avec les programmes du niveau enseigné et les données scientifiques	Les titres figurant dans le manuel peuvent être repris, ou mieux, prévoir un autre titre de « leçon » renvoyant à une thématique paysagère plus problématisée en adéquation avec les programmes et le vécu des élèves
Un dispositif qui développe la problématisation	On peut partir de couples de concepts ou de notions qui sont des outils de	Celui qui a déjà tout compris n'a pas à problématiser car il n'a pas à expliquer l'incompréhensible. Si l'on répond spontanément par

⁵⁷⁹ Déclaration d'un enseignant d'une ancienneté de 29 ans lors de la demi-journée de formation.

⁵⁸⁰ Cf. Chapitre 1.

⁵⁸¹ Duroisin, Duquette, et Monney, « Deux outils méthodologiques pour accompagner les (futur·e·s) enseignant·e·s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques au primaire ».

Critères	Descripteurs	Remarques explicatives
	<p>problématisation applicables au sujet. A titre d'exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>opposition ou relation</u> : Deux éléments sont en tension car l'un s'oppose à l'autre alors que l'on peut proposer une relation. Par exemple : L'usage des éoliennes pour la production de l'électricité justifie-t-il les nuisances sonores et visuelles engendrées ? - <u>valeur ou sans valeur</u> : deux éléments sont en tension, car l'un est dévalorisé par rapport à l'autre. Par exemple : les constructions anarchiques côtoient-elles toujours les quartiers chics ? - <u>nécessité et impossibilité</u> : une tension existe car une réponse est nécessaire mais en même temps impossible. Par exemple : l'usage des OGM dans les paysages agricoles ruraux garantit-il la sécurité alimentaire ? 	<p>"oui" ou par "non" cela peut être un indicateur de la non-problématisation. On problématise un sujet lorsqu'on :</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse pourquoi il est impossible d'y répondre directement par « oui » ou par « non »; - explique pourquoi il n'est pas immédiatement compréhensible ; - expose les tensions entre ses composantes ;
<p>Un dispositif qui tient compte de toutes les dimensions de la problématisation</p>	<p>Pendant la préparation de votre « leçon » sur le paysage, tenir compte des dimensions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Epistémologique : en favorisant des savoirs qui renvoient à l'interrogation des dynamiques socio-spatiales, plutôt que la description et l'énumération. - Psychologique : en favorisant des tâches soumises aux élèves qui sollicitent l'interprétation plutôt que l'énumération ou la description (traitement de données, croisement des sources, interprétation de cartes, des schémas ou des graphiques, simulation, études de cas et/ou de situations conflictuelles, débats, production de scénarii, etc. - Sociale : en favorisant les perspectives qui ancrent les enjeux sociaux plutôt que la simple description ou énumération. 	<p>Exemple : l'impact des nuisances sonores et visuelles des éoliennes productrices d'électricité dans un paysage rural</p> <p>Exemple : comparaison de nombre de candidats à l'émigration clandestine dans les embarcations de la mort (dites Harga) issues de quartiers anarchiques ou défavorisés par rapport à ceux issues de quartiers plus aisés ;</p> <p>Exemple : L'impact socio-économique et sanitaire de l'usage des OGM dans les paysages ruraux.</p>

Critères	Descripteurs	Remarques explicatives
Un dispositif en quatre phases	<p>Pensez à des situations d'apprentissage en quatre temps</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une situation d'exploration « spontanée » au cours de laquelle la situation-problème est présentée et sollicitant des réactions débouchant à l'introduction des nouveaux concepts géographiques étudiés ; - Une/des situations d'apprentissage structuré d'explicitation et d'appropriation de nouveaux acquis ; - Une/des situations de systématisation des apprentissages et de les réemployer afin de les fixer ; - Une/des situations d'apprentissage de l'intégration favorisant le réinvestissement des nouveaux acquis dans de nouvelles situations complexes et significatives ; - Une/des situations d'évaluation afin de contrôler les acquis. 	<p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le retour au vécu de l'élève : - Activités ludiques en rapport avec les nouveaux acquis ; - Réalisation et socialisation d'un projet.

Dans un contexte de contractualisation de la relation chercheur-sujet, la grille d'observation de la séquence pédagogique sera fournie et éventuellement discutée avec l'enseignant prestataire et son encadrant pédagogique.

4.5.2. La grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage : un détecteur fiable de pratiques enseignantes problématisées ?

Rappelons que notre étude est plus qualitative que quantitative, bien que ce dernier aspect n'ait pas été complètement écarté : il vise, nous le verrons, la prospection des tendances sans pour autant valider les hypothèses sur des bases quantitatives. Situés dans le champ de l'humain et de l'épistémologique, nous avons argumenté que les phénomènes didactiques, sont si complexes qu'il serait invraisemblable de cerner cette complexité due à l'interaction d'une infinité de variables et de paramètres par une approche méthodologique exclusivement quantitative. L'herméneutique compréhensive suppose la mise en œuvre d'outils qualitatifs adaptés à l'analyse des situations didactiques. C'est dans ce sens que nous avons opté pour une grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage.

L'outil est déjà ébauché dans les travaux de Thierry Philippot et Christine Bouissou à propos de l'analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire (2006)⁵⁸², le concept-clé dans cette étude étant la secondarisation. Elle est définie par ces deux auteurs comme étant : « une transformation et une reconfiguration cognitives des élèves, consistant à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à leur maîtrise symbolique », eux-mêmes ayant repris les travaux de Bautier et Goigoux en 2004⁵⁸³ sur ce concept de secondarisation. Ils fondent ainsi la socialisation spécifiquement scolaire, par contraste avec d'autres lieux et modes de socialisation, tels que la famille ou les médias. La secondarisation est centrale dans les processus de différenciation et d'inégalités scolaires, affirment-ils, mais les élèves socialement défavorisés peu préparés à faire face à ce type d'exigence, échouent à le comprendre. *Comme pour la problématisation*, la secondarisation fait en sorte que « les apprentissages

⁵⁸² BOUISSON, C., Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire : regards didactiques et socio-didactique. 2007.

⁵⁸³ BAUTIER, E., GOIGOUX, R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004. pp. 89-100.

scolaires doivent [donc] aider les élèves à opérer une transformation cognitive, vers un rapport reconfiguré, décontextualisé au réel. »

N'étant pas dans le cadre formel d'une analyse conceptuelle comparative entre secondarisation et problématisation, nous nous contenterons du point de vue pragmatique de mettre côte-à-côte les deux concepts dans leur expression instrumentale traduite ici par la grille d'observation élaborée par les deux auteurs à l'occasion de leur recherche, pour constater ainsi de troublantes analogies entre les deux concepts. Notre objectif dans cette démarche est de les mettre en interaction afin de fusionner une grille d'observation post-formation conceptuellement cohérente et méthodologiquement pertinente.

Grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage	Grille de lecture des situations d'enseignement-apprentissage
basées sur des dimensions caractérisant une « démarche favorable à la secondarisation du rapport au réel » (versus son contraire)	basées sur des dimensions caractérisant une démarche de problématisation
<ul style="list-style-type: none"> - « L'explicitation des enjeux » par l'enseignant : les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités (versus : ils restent très opaques) ; - « Le sens de l'activité » donné par l'enseignant : l'enseignant parvient à amener l'activité vers la définition et l'appropriation de savoirs objectifs rationnels et « seconds » (versus : l'enseignant se cantonne dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familial et quotidien) ; - « L'orientation des tâches et consignes » : l'élève est conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre, (versus : il est « seulement » conduit vers la réussite et la réalisation de la tâche) ; - « L'ajustement didactique » : celui-ci est correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé (versus : il est trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou trop fort (sur- 	<ul style="list-style-type: none"> - En amont de la « leçon », une réflexion approfondie sur la manière de problématiser le paysage a été menée (indicateur à consolider par l'entretien à mener avec l'enseignant pour donner suite à l'observation). - Titre ou thématique de « leçon » portant sur le paysage rural ou urbain : titre figurant dans le manuel ou autre titre renvoyant à une thématique paysagère plus problématisée en adéquation avec les programmes ; - Les réponses évidentes et catégoriques de type « oui » ou « non » sont bannies. - Il y a exploration compréhensive, analyse, explications, exposition des tensions : opposition vs relation, valeur vs sans valeur, nécessité et impossibilité, etc. - Il a été tenu compte de la dimension épistémologique : les savoirs qui renvoient à l'interrogation des dynamiques socio-spatiales, plutôt que la description et l'énumération ont été favorisés. - Il a été tenu compte de la dimension psychologique : les tâches soumises aux élèves sollicitent l'interprétation plutôt que

<p>ajustement didactique : les tâches sont simplifiées) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - « La mobilisation de concepts » : l'enseignant recherche l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique (versus : il valorise les aspects concrets, perceptifs et son vocabulaire est imprécis) ; - « Les critères de réussite » de la séance : la réussite de l'activité est évaluée au regard de la normativité des savoirs à acquérir (versus : c'est la participation des élèves et leurs comportements apparents qui sont des indices de réussite aux yeux de l'enseignant) ; - « Le rapport aux disciplines scolaires » : l'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée et au contrôle des processus cognitifs (versus : il introduit une distinction entre disciplines scolaires « fondamentales » - dont l'objectif est l'apprentissage et disciplines « accessoires » visant plutôt l'expression spontanée et le registre ludique). - « L'exactitude des savoirs » : l'enseignant est attentif à la justesse des savoirs qu'il invoque (versus : il est assez désinvolte). 	<p>l'énumération ou la description : traitement de données, croisement des sources, interprétation de cartes, des schémas ou des graphiques, simulation, études de cas et/ou de situations conflictuelles, débats, production de scénarii, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il a été tenu compte de la dimension sociale : les aspects et perspectives qui ancrent les enjeux sociaux plutôt que la simple description ou énumération ont été favorisées. - Une situation d'exploration « spontanée » au cours de laquelle la situation-problème est présentée et sollicitant des réactions débouchant à l'introduction des nouveaux concepts géographiques étudiés a été prévue. - Une/des situations d'apprentissage structuré d'explicitation et d'appropriation de nouveaux acquis ont été prévues. - Une/des situations de systématisation des apprentissages et de les réemployer afin de les fixer ont été prévues. - Une/des situations de l'apprentissage de l'intégration favorisant le réinvestissement des nouveaux acquis dans de nouvelles situations complexes et significatives tel que le retour au vécu de l'élève ou la réalisation et la socialisation d'un projet ont été prévues. - Une/des situations d'évaluation afin de contrôler les acquis ont été prévues.
---	--

En comparant les items de chaque colonne avec la colonne opposée, il s'avère que de part et d'autre, plusieurs d'entre eux peuvent se compléter, voire se fusionner, alors que d'autres, plus rares, gardent leur autonomie. L'idée est de faire en sorte que l'expression de la problématisation dans la pratique observée à travers le filtre de la grille soit épaulée par la secondarisation. Sans entrer dans les détails d'une analyse conceptuelle fine, ni dans les dérives d'une confusion notionnelle, il semblerait que la secondarisation présente une forte analogie conceptuelle avec la problématisation. Ainsi, il est fort probable que le processus de secondarisation soit soutenu, conforté dans l'appropriation par les élèves de démarches de problématisation, dans une sorte de chevauchement conceptuel où l'une consolide l'expression de l'autre dans les deux sens, sans

pour autant occulter ni écraser les traits conceptuels de chacune d'elles. Ce phénomène de chevauchement conceptuel est assez courant, et toute étude, lors de son cadrage théorique, tient à le clarifier par la mise au net des points de convergence et de divergence. Rappelons que la secondarisation renvoie à une transformation cognitive, dont il s'avère qu'elle est facilitée, ou au contraire rendue plus difficile du fait d'une dotation en capital social et/ou culturel, permettant un rapport reconfiguré, décontextualisé au réel. Cette même facilitation cognitive recontextualisante et reconfigérante du réel constitue l'objectif ultime de la problématisation mais dans un champ d'action plus vaste que la différenciation et les inégalités scolaires : celui du rapport épistémologique au savoir, ici géographique, et le sens donné aux apprentissages dans leurs dimensions psychologiques et sociales.

Ainsi, l'analogie conceptuelle de la problématisation et de la secondarisation donnerait cette première combinaison de grilles de lecture des situations d'enseignement-apprentissage. La similitude entre les deux grilles est catégorisée pour chaque item suivant un critère thématique : à l'exception d'un seul, chaque item de la grille de Philippot et Bouissou trouve son expression dans un ou plusieurs items de la grille élaborée par nos soins, sachant que sur le plan chronologique, la seconde a été élaborée et validée avant la découverte de la première. La configuration esquissée prendrait la forme suivante où les thèmes s'emboîtent et se chevauchent pour chaque item d'une grille à l'autre :

Grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage	Grille de lecture des situations d'enseignement-apprentissage
basées sur des dimensions caractérisant une « démarche favorable à la secondarisation du rapport au réel » (versus son contraire)	basées sur des dimensions caractérisant une démarche de problématisation
- « L'exactitude des savoirs » : l'enseignant est attentif à la justesse des savoirs qu'il invoque (versus : il est assez désinvolte).	- En amont de la « leçon », une réflexion approfondie à la manière de problématiser le paysage a été menée (indicateur à consolider par l'entretien à mener avec l'enseignant pour donner suite à l'observation). - Titre ou thématique de « leçon » portant sur le paysage rural ou urbain : titre figurant dans le manuel ou autre titre renvoyant à une thématique paysagère plus problématisée en adéquation avec les programmes ;

Grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage	Grille de lecture des situations d'enseignement-apprentissage
- « Le sens de l'activité » donné par l'enseignant : l'enseignant parvient à amener l'activité vers la définition et l'appropriation de savoirs objectifs rationnels et « seconds » (versus : l'enseignant se cantonne dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familial et quotidien) ;	- Il a été tenu compte de la dimension épistémologique : les savoirs qui renvoient à l'interrogation des dynamiques socio-spatiales, plutôt que la description et l'énumération ont été favorisés ;
- « L'explicitation des enjeux » par l'enseignant : les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités (versus : ils restent très opaques) ;	- Les réponses évidentes et catégoriques de type « oui » ou « non » sont bannies ; - Il y a exploration compréhensive, analyse, explications, exposition des tensions : opposition vs relation, valeur vs sans valeur, nécessité et impossibilité, etc.
- « L'orientation des tâches et consignes » : l'élève est conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre, (versus : il est « seulement » conduit vers la réussite et la réalisation de la tâche) ;	- Il a été tenu compte de la dimension psychologique : les tâches soumises aux élèves sollicitent l'interprétation plutôt que l'énumération ou la description : traitement de données, croisement des sources, interprétation de cartes, des schémas ou des graphiques, simulation, études de cas et/ou de situations conflictuelles, débats, production de scénarii, etc. - Il a été tenu compte de la dimension sociale : les aspects et perspectives qui ancrent les enjeux sociaux plutôt que la simple description ou énumération ont été favorisées.
- « La mobilisation de concepts » : l'enseignant recherche l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique (versus : il valorise les aspects concrets, perceptifs et son vocabulaire est imprécis) ;	- Une situation d'exploration « spontanée » au cours de laquelle la situation-problème est présentée et sollicitant des réactions débouchant à l'introduction des nouveaux concepts géographiques étudiés a été prévue. - Une/des situations d'apprentissage structuré d'explicitation et d'appropriation de nouveaux acquis ont été prévues. - Une/des situations de systématisation des apprentissages et de les réemployer afin de les fixer ont été prévues.
- « Le rapport aux disciplines scolaires » : l'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée et au contrôle des processus cognitifs (versus : il introduit une distinction entre disciplines scolaires « fondamentales » - dont l'objectif est l'apprentissage	- Une/des situations de l'apprentissage de l'intégration favorisant le réinvestissement des nouveaux acquis dans de nouvelles situations complexes et significatives tel que le retour au vécu de l'élève ou la réalisation et la socialisation d'un projet ont été prévues. (Intégration et interaction avec d'autres disciplines)

Grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage	Grille de lecture des situations d'enseignement-apprentissage
et disciplines « accessoires » visant plutôt l'expression spontanée et le registre ludique).	
- « L'ajustement didactique » : celui-ci est correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé (versus : il est trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou trop fort (sur-ajustement didactique : les tâches sont simplifiées) ;	-
- « Les critères de réussite » de la séance : la réussite de l'activité est évaluée au regard de la normativité des savoirs à acquérir (versus : c'est la participation des élèves et leurs comportements apparents qui sont des indices de réussite aux yeux de l'enseignant) ;	- Une/des situations d'évaluation afin de contrôler les acquis ont été prévues.

En visualisant en côte-à-côte cette approche thématique comparative, il s'avère que la relation entre la grille de référence de Philippot et Bouissou et la grille nouvellement élaborée est de type : « critère-indicateur » dans la mesure où les composantes de chaque thème de la nouvelle grille constituent souvent des indicateurs pour le thème analogue de la grille historique qui représente en soi un critère d'observation. Le contraire est plutôt rare, mais existe, par exemple, pour le dernier critère dans le tableau.

Prenant en considération les analogies thématiques et les croisements conceptuels, observés entre les deux grilles, nous nous permettons ainsi de les fusionner thématiquement pour aboutir à un seul outil de lecture. Nous épaulons notre démarche par un triple argument :

- *Méthodologique*, puisque les deux grilles sont doublement validées scientifiquement ;
 - la première *in situ* pour faire suite aux travaux de continuité de Philippot et Bouissou sur la secondarisation, qui, rappelons-le, croise conceptuellement la problématisation sur plusieurs thèmes ;

- la seconde est élaborée en faisant suite aux travaux de la présente recherche sur la problématisation.
- *Disciplinaire*, sachant que les deux grilles sont orientées vers l'observation des pratiques enseignantes en classe de géographie.
- *Pragmatique*, où il serait plus pertinent dans un souci de continuité scientifique d'adosser et d'adapter ses nouvelles pratiques de recherche sur d'autres pratiques et outils qui ont déjà fait leurs preuves.

L'outil fédérateur proposé a ainsi la forme de matrice thématique à plusieurs entrées :

- les critères de lecture des situations d'enseignement-apprentissage puisés pour leurs titres dans la grille de Philippot et Bouissou mais réorganisés dans un ordre différent correspondant mieux aux spécificités de la problématisation ;
- les « versus » pour chaque critère permettant d'une part de cerner les limites de la compréhension du critère par son contraire et d'autre part de situer l'observable sur une échelle de valeur qualitative ;
- les descripteurs pour chaque critère autorisant de peaufiner davantage l'échelle de valeur thématique permettant de situer l'observable ;
- les indicateurs pour chaque critère, puisés dans la nouvelle grille orientant l'observation vers les pratiques et les apprentissages problématisés ;
- une colonne permettant de consigner l'observable à travers les filtres de la matrice.

Grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage de paysage problématisé en classe de géographie

Adaptée d'après Christine Bouissou. Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire : regards didactiques et socio-didactique. 2007.

Lien, date et heure :

« Leçon » :

	Critère	Descripteur(s)	Verus	Indicateurs de problématisation	Observations
<i>C1</i>	L'exactitude des savoirs	L'enseignant est attentif à la justesse des savoirs qu'il invoque	L'enseignant est peu attaché à la qualité d'exactitude ou de véracité des savoirs	<ul style="list-style-type: none"> - Titre ou thématique de « leçon » portant sur le paysage rural ou urbain : titre figurant dans le manuel ou autre titre renvoyant à une thématique paysagère plus problématisée en adéquation avec les programmes ; - En amont de la « leçon », une réflexion approfondie à la manière de problématiser le paysage a été menée (indicateur à consolider par l'entretien à mener avec l'enseignant pour donner suite à l'observation). 	
<i>C2</i>	Le sens de l'activité donné par l'enseignant	L'enseignant parvient à amener l'activité vers la définition et l'appropriation de savoirs objectifs rationnels et « seconds »	L'enseignant se cantonne dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familial et quotidien	<ul style="list-style-type: none"> - Il a été tenu compte de la dimension épistémologique : les savoirs qui renvoient à l'interrogation des dynamiques socio-spatiales, plutôt que la description et l'énumération ont été favorisés ; 	

<i>C3</i>	L'explicitation des enjeux par l'enseignant	Les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités	Les enjeux restent très opaques	<ul style="list-style-type: none"> - Les réponses évidentes et catégoriques de type « oui » ou « non » sont bannies ; - Il y a exploration compréhensive, analyse, explications, exposition des tensions : opposition vs relation, valeur vs sans valeur, nécessité et impossibilité, etc. 	
<i>C4</i>	L'orientation des tâches et consignes	L'élève est conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre	L'élève est exclusivement conduit vers la réussite et la réalisation de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - Il a été tenu compte de la dimension psychologique : les tâches soumises aux élèves sollicitent l'interprétation plutôt que l'énumération ou la description : traitement de données, croisement des sources, interprétation de cartes, des schémas ou des graphiques, simulation, études de cas et/ou de situations conflictuelles, débats, production de scénarii, etc. - Il a été tenu compte de la dimension sociale : les aspects et perspectives qui ancrent les enjeux sociaux plutôt que la simple description ou énumération ont été favorisées. 	
<i>C5</i>	La mobilisation de concepts	L'enseignant recherche l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique	L'enseignant valorise les aspects concrets, perceptifs et son vocabulaire est imprécis	<ul style="list-style-type: none"> - Une situation d'exploration « spontanée » au cours de laquelle la situation-problème est présentée et sollicitant des réactions débouchant à l'introduction des nouveaux concepts géographiques étudiés a été prévue. - Une/des situations d'apprentissage structuré d'explicitation et d'appropriation de nouveaux acquis ont été prévues. - Une/des situations de systématisation des apprentissages et de les réemployer afin de les fixer ont été prévues. 	

C6	Le rapport aux disciplines scolaires	L'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée et au contrôle des processus cognitifs	L'enseignant introduit une distinction entre disciplines scolaires « fondamentales » - dont l'objectif est l'apprentissage et disciplines « accessoires » visant plutôt l'expression spontanée et le registre ludique	<ul style="list-style-type: none"> - Une/des situations de l'apprentissage de l'intégration favorisant le réinvestissement des nouveaux acquis dans de nouvelles situations complexes et significatives tel que le retour au vécu de l'élève ou la réalisation et la socialisation d'un projet ont été prévues. (Intégration et interaction avec d'autres disciplines) 	
C7	L'ajustement didactique	Celui-ci est correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé	Il est trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou trop fort (sur-ajustement didactique : les tâches sont simplifiées)	<ul style="list-style-type: none"> - Les corrections et les régulations de parcours sont identifiables et modérément usitées - L'autocorrection et la correction par les pairs sont favorisés par rapport à la correction de l'enseignant ; 	
C8	Les critères de réussite	La réussite de l'activité est évaluée au regard de la normativité des savoirs à acquérir	C'est la participation des élèves et leurs comportements apparents qui sont des indices de réussite aux yeux de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Une/des situations d'évaluation afin de contrôler les acquis ont été prévues. - L'évaluation est critériée - Elle ne se contente pas des aspects comportementalistes mais englobe la normativité des savoirs 	

Une fois la « leçon » achevée, un entretien semi-dirigé est amorcé immédiatement avec les élèves pour recueillir à chaud leurs ressentis et opinions à propos de l'expérience vécue. Enchaînera tout de suite après un entretien plus structuré avec l'enseignant prestataire : dans ce genre d'entretiens réflexifs la proximité de l'expérience vécue est primordiale.

4.6. L'entrevue qualitative : Un choix méthodologique pertinent ?

Opter pour ce choix revient d'abord à rappeler la situation de cette étude dans son profil méthodologique herméneutique, chercheur de sens et porteur de résultats provisoires, ce qu'il ne faut pas perdre de vue. Une recherche qui adopte un tel cadre conceptuel et méthodologique doit donc s'appuyer sur la construction de sens tout au long du processus de l'étude⁵⁸⁴.

Postulant la supposée vigueur de l'approche quantitative, Karsenti propose en bon pragmatique de concilier les deux approches pour profiter des avantages des deux :

« Au-delà des avantages reconnus à l'approche quantitative, il existe toujours la possibilité de diversifier les moyens de collecte afin de faire émerger des explications plus complètes et plus riches en usant de la complémentarité avec l'approche qualitative »⁵⁸⁵.

Il stipule avec d'autres auteurs que l'usage d'une méthode exclusivement quantitative a dévoilé des déficiences dans les conclusions et les discussions des résultats.

Pour illustrer par l'exemple cette approche méthodologique mixte, il a mené une étude qualitative par l'usage d'entrevues semi dirigées avec un échantillon de 16 élèves, à la suite d'une démarche quantitative afin d'argumenter leur choix à partir d'un questionnaire, misant ainsi sur « la robustesse d'une approche qualitative qui s'exprime par son caractère explicatif plus profond »⁵⁸⁶.

⁵⁸⁴ Guba et Lincoln, « Competing paradigms in qualitative research ».

⁵⁸⁵ Savoie-Zajc, Lorraine, et Thierry Karsenti. « Introduction : Vers une formation globale à la recherche ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, 11-18. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2004.

⁵⁸⁶ Savoie-Zajc et Karsenti, « Introduction : Vers une formation globale à la recherche ».

Ce choix méthodologique cadre-t-il avec l'étude en cours ? Vraisemblablement oui, car notre démarche méthodologique fait usage des deux approches, mais d'une manière très disproportionnée et nettement en faveur du paradigme quantitatif. Nous reviendrons sur cette mixité méthodologique, mais la réponse définitive à la question posée en début de paragraphe ne peut être apportée qu'après l'examen des avantages et contraintes de la démarche à adopter : L'entrevue qualitative.

Une fois n'est pas coutume, nous nous appuyons sur un document de vulgarisation⁵⁸⁷ pour définir l'entrevue qualitative. Ce document s'appuie toutefois sur des références bien scientifiques⁵⁸⁸. Il définit l'entrevue en se référant à ces quatre éléments structurants : «

1. entretien dirigé en tête-à-tête qui sert à recueillir des renseignements détaillés sur les sentiments, les pensées et les expériences de quelqu'un sur un sujet donné.
2. fournit des renseignements exhaustifs sur certaines personnes (le but n'est pas de parler à l'ensemble de la population ou d'obtenir un échantillon représentatif).
3. permet à la personne interviewée de donner des renseignements en ses propres mots.
4. peut être structurée, semi-structurée ou non structurée. »

Ainsi, les caractéristiques de l'entrevue qualitative telles qu'elles sont présentées cadrent tout à fait avec le caractère herméneutique de la recherche en cours. En l'espèce ce qu'il faut plus concrètement, c'est une démarche *exploratoire* qui compenserait les biais d'une observation directe et la compléterait, tout en permettant une extériorisation des sentiments, des pensées et des expériences *en ses propres mots*, afin d'en faciliter ensuite *le dégagement du sens*.

« Correctement mis en valeur, ces processus permettent au chercheur de retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés. Les

⁵⁸⁷ « Minitrouse sur les méthodes - Entrevues qualitatives : un aperçu ». Centre de l'excellence de l'Ontario en santé mentale des enfants et des adolescents, 4 février 2017.

⁵⁸⁸ Dans sa dernière page, ce document cite quatre références récentes et dignes de confiance :

- Patton, Michael Quinn. « Qualitative Interviewing ». In *Qualitative research and evaluation methods*, 3 ed. California: Sage Publications, 2002.
- Rubin, Herbert J., et Irene Rubin. *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. 3rd ed. California : SAGE, 2012.
- Seidman, Irving. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. 3rd ed. New York : Teachers College Press, 2006.
- Gaudreau, Louise, et N. Lacelle. *Manuel d'évaluation participative et négociée*. Montréal : Université du Québec, 1999.

méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part. »⁵⁸⁹

Ledit document de vulgarisation continue par inventorier les cinq cas d'usage de l'entretien : «

1. Pour obtenir sur un sujet particulier des renseignements détaillés et qualitatifs qui ne peuvent être obtenus par simple observation.
2. Pour recueillir des renseignements détaillés auprès « d'informateurs clés », de personnes qui peuvent contribuer pour beaucoup à votre évaluation en raison du poste qu'elles détiennent, de leur connaissance du sujet ou de leur expérience des programmes (p.ex., membres du personnel, participants à des programmes, autres parties prenantes).
3. Pour analyser une idée qui est peu connue ou sur laquelle peu de travaux de recherche ont été faits.
4. Pour définir des variables, des résultats ou des processus qui pourraient présenter un intérêt dans le cas d'une étude quantitative plus vaste.
5. Pour enrichir ou corroborer des résultats obtenus par d'autres moyens (p. ex., enquêtes, études de cas). »

Les cas 1, 2, 3 et 5 viennent corroborer notre choix méthodologique qualitatif, car ce sont des cas qui se vérifient dans la recherche en cours. Ces quatre cas cités nous orientent, comme par force, vers le choix méthodologique à établir. Par transposition dans le cas d'espèce, l'usage de l'entretien permet :

- *d'obtenir des renseignements qualitatifs* en posture réflexive par rapport à la mise en œuvre pédagogique des séquences pédagogiques et/ou des situations suggérées par le manuel ;
- *de recueillir des renseignements détaillés de la part d'informateurs clés* qui, en l'occurrence, sont des enseignants du primaire parlant de leur expérience vécue de formation, d'enseignement problématisé ou de transposition des situations du manuel en classe, ainsi que des élèves à propos de leur apprentissage problématisé ;
- *d'analyser une idée peu connue pour laquelle les travaux de recherche sont assez rares*, dans la mesure où dans un contexte tunisien, la problématisation en manuel de géographie, en formation et dans les pratiques enseignantes en classe de géographie n'a pas fait l'objet d'études ;

⁵⁸⁹ Quivy, Raymond, et Luc VanCampenhoudt. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3e éd. entièrement revue et Augmentée. Psycho sup. Paris : Dunod, 2006, 170.

- d' « enrichir et corroborer », enfin, par l'entrevue avec les enseignants et les élèves, l'analyse documentaire des manuels et les pratiques enseignantes suite à une formation à la problématisation.

Dans la lignée de l'orientation herméneutique et compréhensive de la recherche, d'autres auteurs appuient le degré de profondeur compréhensive des éléments d'analyse recueillis par cette méthode d'entrevue, ainsi que la « souplesse et la faible directivité du dispositif qui permet de récolter les témoignages et les interprétations des interlocuteurs en respectant leurs propres cadres de références : leur langage et leurs catégories mentales. »⁵⁹⁰

Ce choix qualitatif établi, il reste à délimiter son protocole et ses instruments.

4.6.1. L'entrevue qualitative : quel protocole ?

Nous examinons à titre d'illustration concrète de protocole *in situ*, une entrevue qui a « fonctionné » dans une étude canadienne⁵⁹¹ et choisie parce qu'elle présente le plus d'analogies avec notre recherche quant à sa vocation herméneutique et la manière dont l'entrevue est menée.

Il s'agit d'entrevues de nature phénoménologique⁵⁹² qui plaident en faveur du postulat selon lequel *le réel est celui que les humains expérimentent*. Six enseignants considérés comme des modèles pour favoriser le progrès de tous leurs élèves (en lecture), ont été en mesure de dévoiler le sens qu'ils accordent à leurs pratiques de différenciation. Ils ont dû raconter certaines expériences qui ont stimulé la construction de leurs pratiques et décrire le sens qu'ils accordent à leurs expériences professionnelles.

Nous analysons ici la démarche méthodologique de l'auteur pour en tirer des similitudes et des leçons à tirer pour notre étude :

- *Le choix des participants* a été légitimé par le fait « qu'ils sont reconnus comme des modèles pour favoriser la réussite et le plaisir de lire des élèves. ». Nombre d'indicateurs sont apportés par l'auteur pour argumenter son

⁵⁹⁰ « Minitrouse sur les méthodes - Entrevues qualitatives : un aperçu ».

⁵⁹¹ Turcotte, « Différencier l'enseignement de la lecture au primaire ».

⁵⁹² « Selon une perspective phénoménologique, la définition accordée au sens se rapporte à une *direction vers un but à atteindre* ou bien la *valeur accordée à une expérience*. » -

Bourdages, Louise. *La persistance aux études supérieures : Le cas du doctorat*. Vol. 12. Montréal : PUQ, 2011, 32.

choix : « Ils donnent des formations, élaborent du matériel pédagogique, publient des ouvrages sur l'enseignement (de la lecture) ou ont mérité des prix. [...] Les participants sont cités par des collègues, la direction et des conseillers pédagogiques. ».

En ajoutant la condition d'avoir bénéficié de la séquence de formation à la problématisation, et d'accepter formellement d'animer une séquence pédagogique et de d'échanger à l'entrevue, une grille de critères de choix des participants semble s'esquisser déjà.

Pour que les entretiens soient porteurs de sens, les enseignants participants devraient être dotés d'un certain esprit d'initiative et d'innovation, des personnes phares reconnues publiquement comme telles par leurs supérieurs hiérarchiques et leurs collègues. Ils se portent souvent volontaires pour animer des leçons d'observation, élaborer des supports didactiques, continuer leurs études supérieures et/ou contribuer à la publication de parascolaires, d'articles ou d'essais. Quatre au minimum, six au maximum répondant au critère de la représentativité géographique des régions de la Tunisie : Nord-Est – Nord-Ouest – Centre-Est – Centre-Ouest – Sud-Est – Sud-Ouest. Quatre, cinq ou six parmi ces régions devront être représentées dans l'échantillon des prestataires, avec une présence obligatoire dans cette représentativité du Nord, du Centre et du Sud ainsi que de l'Est et de l'Ouest⁵⁹³.

Le nombre limité de participants aux prestations des séquences pédagogiques et aux entrevues se justifie par la particularité herméneutique de l'étude visant à dégager un sens plus qu'à promulguer des lois, par la signifiante des personnes choisies et par l'étendue limitée de cette étude qui, rappelons-le, ne prétend qu'à des résultats provisoires.

- *Le déroulement* : le protocole retenu dans l'étude de référence se réalise en *trois temps*⁵⁹⁴ « et se fonde donc sur la compréhension de l'expérience passée, de l'expérience présente, ainsi que sur le sens accordé aux expériences à l'aide de la narration du participant. ». L'objectif de l'étude étant de remuer l'expertise de personnes bien ciblées, le recours à la narration orale reste

⁵⁹³ Nous reviendrons plus tard sur l'argumentation de la question de représentativité régionale.

⁵⁹⁴ Seidman, *Interviewing as qualitative research*.

très avantageux car il permet le contact étroit, à la limite de l'intime, avec le participant et une compréhension plus profonde du phénomène étudié, ici didactique.

Une entrevue pilote est d'abord menée avec un enseignant afin de permettre de valider un guide d'entrevue élaboré en participatif et de s'accoutumer avec le protocole et le processus d'entrevue de Seidman.

Lorsqu'un enseignant accepte de contribuer à l'étude, une réunion est fixée afin d'amorcer la première entrevue. La deuxième et la troisième entrevue se succèdent ensuite, pour un même participant, aux termes desquelles le chercheur contacte le participant suivant. Cela « permet de construire l'analyse tout au long de la collecte de données, puisque chaque entrevue guide la suivante »⁵⁹⁵. Le profil de chaque participant guide ainsi la gestion de la série d'entrevues du prochain participant ; le constructivisme participatif se trouve au cœur de l'étude.

Les entrevues sont enregistrées en mode audio et transcrites en *Verbatim* pour les passages les plus significatifs.

Pour revenir à notre propre étude, nous tirons la leçon que ce déroulement prend appui sur une démarche compréhensive et la construction du phénomène didactique en favorisant la narration du participant et son interaction orale avec le chercheur, ce qui cadre à priori avec notre étude. Mais ce n'est qu'en apparence car étant donné la spécificité de l'étude en cours, ces étapes ne sont nullement transférables intégralement. Cela nous emmène à :

- bannir l'entrevue pilote qui a pour but de se familiariser avec le processus d'entrevue de Seidman et de valider le guide d'entrevue ;
- concevoir une trame d'entrevue assez directive pour contourner l'expérimentation de familiarisation avec le processus de Seidman ;
- substituer la validation *in situ* par une élaboration sur une base bibliographique par comparaison avec des protocoles mis en œuvre avec succès ;

⁵⁹⁵ Turcotte, « Différencier l'enseignement de la lecture au primaire ».

- se contenter de deux entrevues post-prestation en un seul temps chacun : l'une en interaction collective avec les élèves et l'autre en échange individuel avec l'enseignant prestataire ;
- *L'instrumentation* : les narrations et les interactions relatées par le participant sont réunies sous des *thèmes* dans un tableau à plusieurs entrées qui est présenté au participant afin de lui permettre de commenter, d'ajouter ou encore d'ajuster des éléments à sa séquence d'entrevue ainsi transcrite.

Un *profil* est rédigé au terme de chaque entrevue. Il s'agit d'une lecture interprétative reformulée du discours de l'interviewé à travers la sémiotique et la fréquence de l'usage des mots-clés en relation avec le concept objet d'étude. Ce profil est également présenté au participant avec les tableaux finaux afin qu'il puisse l'approuver ou proposer des changements.

Selon plusieurs auteurs⁵⁹⁶, cet engagement participatif garantit la crédibilité et permet à la fois au participant et au chercheur de réfléchir sur ce qui a été narré et/ou échangé.

« Un journal de bord tenu par le chercheur sert à documenter ses biais, suppositions et préconceptions. Les entrées de ce journal sont prises en compte lors des entrevues et lors de l'analyse pour assurer une meilleure fiabilité »⁵⁹⁷.

Dans la continuité avec la présente recherche, il serait convenable d'associer aux étapes déjà précitées dans le paragraphe précédent des composantes enrichissant l'aspect constructiviste et participatif :

- *au milieu des séquences de l'entrevue* : exposer le *tableau thématique* en vue d'une régulation ;
- *au terme de l'entrevue* : étaler le *profil* accompagné des tableaux finaux qui sont à son origine, pour régulation.
- mis-à-part cet aspect participatif et *tout au long des entrevues* : tenir un journal de bord consignnant les démarches et les obstacles mentaux et matériels du chercheur lors de ces opérations.

⁵⁹⁶ Savoie-Zajc, Lorraine. « L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, édité par D.B. Gauthier, 5 éd., 337-59. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009.

⁵⁹⁷ Turcotte, « Différencier l'enseignement de la lecture au primaire ».

- *L'analyse comparative des résultats* : « Établir un *profil* représente déjà un premier niveau d'analyse. *L'analyse comparative* complète ce premier niveau en identifiant *la diversité* et *les similitudes* entre les expériences des participants⁵⁹⁸. La façon de procéder, pour cette analyse, est d'identifier les thèmes communs et divergents entre tous les participants en se servant des tableaux ».
- *La trame d'entrevue* : en prenant en compte le cadrage méthodologique et les travaux antérieurs déjà cités, nous avons opté, côté enseignant pour une trame assez directive en prévoyance de l'éventuel silence/mutisme de l'enseignant pour des points d'ancrage d'entrevue assez générales. Cependant, nous avons prévues l'alternative semi-dirigée pour les enseignants qui se sentent à l'aise en narration et en échanges. Les démarches et conditions pratiques d'opérationnalisation des entrevues se plient aux contraintes suivantes :
 - la validation du scénario par le chercheur et/ou l'inspecteur encadrant est une étape souhaitable mais non obligatoire ;
 - le guide de préparation du scénario et les contacts du chercheur sont communiqués deux semaines au moins avant la prestation de la séquence ;
 - la prestation dure de 45 à 60 minutes et l'entrevue réflexive 40 à 60 minutes ;
 - l'entrevue avec l'enseignant suit immédiatement sa prestation ;
 - des enregistrements sonores sont réalisés en classe et en entrevue pour appui et pour d'éventuelles extractions de séquences verbatim ;
 - la langue des prestations sera l'arabe formel et la langue des entrevues sera l'arabe dialectal avec l'usage des mots du jargon didactique et géographique en arabe formel ou même en français.

La trame qui en découle prend la forme d'une séquence en quatre temps :

⁵⁹⁸ Seidman, *Interviewing as qualitative research*.

Trame d'entrevue d'analyse réflexive des pratiques professionnelles
Pour donner suite à une observation en classe d'un enseignement/apprentissage
problématisé du paysage

1. **Mise en valeur de ce qui a été réalisé par l'inventaire de tous les points valorisants (exemples : interactions positives des élèves, préparation raffinée et/ou originale, productions ou produits obtenus, relation éducative apaisante, rapport à la discipline rassurante, maîtrise des concepts scientifiques, de la démarche, du temps, etc.) ;**
 2. **Expérience passée : où il sera question de raconter des expériences qui ont contribué à la construction des pratiques enseignantes en classe de géographie :**
 - 2.1. Depuis combien d'année exercez-vous ce métier ?
 - 2.2. Comment vous y êtes arrivé ?
 - 2.3. Vous considérez vous comme enseignant débutant ou confirmé ? Pourquoi ?
 - 2.4. Vous souvenez-vous d'une expérience en tant qu'élève vous-même auprès d'un professeur qui vous a marqué ?
 - 2.5. Quels sont les orientations, les conseils ou les remarques qui vous ont été donné par un professeur ou par un inspecteur et qui vous ont marqué ?
 - 2.6. Lors de votre pratique enseignante, avez-vous rencontré des élèves qui vous ont « appris des choses » ?
 - 2.7. Dans quelles circonstances avez-vous commencé à enseigner la géographie ? depuis combien d'années ?
 - 2.8. Mise-à-part la formation de l'année dernière, avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de la géographie ou en géographie disciplinaire ? En cas de réponse affirmative pouvez-vous décrire ce que vous en gardez ?
 - 2.9. Faites-vous usage du manuel scolaire ? Trouvez-vous que le manuel « donne des idées », invite à la réflexion ?
-

3. Expérience présente : où il sera question de décortiquer les pratiques du jour ainsi que les pratiques privilégiées en classe de géographie

- 3.1. Décrivez comment avez-vous procédé pour préparer votre « leçon ».
- 3.2. Reprenez en quelques idées ce que vous avez réalisé aujourd'hui : Quelles étapes ? Quels outils ? Quelles situations ? Quels types d'activités ?
- 3.3. Quel moment vous a le plus marqué ? en quoi ?
- 3.4. Y a-t-il eu un intérêt/désintérêt surprenant des élèves ?
- 3.5. Avez-vous noté un décalage entre ce qui a été planifié et ce qui a été réalisé ?
- 3.6. Ce qui a été réalisé aujourd'hui correspond-il à ce que vous faites d'habitude en classe de géographie ?
- 3.7. S'il y a des différences par rapport à la prestation du jour, lesquelles ?
- 3.8. Quelles traces écrites, cartographiques ou iconographiques les élèves ont-ils laissé ?
- 3.9. Avez-vous fait usage du manuel scolaire ? Comment l'exploitez-vous ? Comment l'évaluez-vous ?
- 3.10. Voyez-vous que le paysage pourrait constituer une entrée adéquate pour l'enseignement de la géographie ? Pourquoi et en quelles situations en cas de réponse affirmative ?
- 3.11. Dans les titres proposés au programme de géographie, lesquels stimulent davantage votre créativité pédagogique ?
- 3.12. Si vous avez mené une expérience innovante en classe de géographie pouvez-vous la décrire ?
- 3.13. Si vous avez enseigné la géographie sur deux niveaux pouvez-vous effectuer une brève comparaison entre les programmes de la cinquième et de la sixième ?

4. Sens : où il sera question de sonder le sens accordé aux expériences relatées.

- 4.1. Que signifie pour vous « impliquer les élèves dans leur apprentissage en géographie » ?
- 4.2. En ce qui concerne la « leçon » d'aujourd'hui, trouvez-vous que les élèves ont été impliqués dans leurs nouveaux apprentissages ? Quels sont vos indices pour le confirmer ou l'infirmer ?
- 4.3. Pour la « leçon » d'aujourd'hui toujours, trouvez-vous que les trois dimensions épistémologique, psychologique et sociale du paysage ont été convenablement

abordées ? Pouvez-vous soutenir votre réponse par des exemples de pratiques d'aujourd'hui ?

4.4. Selon vous, quel intérêt à enseigner la géographie aux élèves ?

4.5. Etudier le paysage, y compris d'une ville européenne, peut-il servir pour un élève tunisien ? Pouvez-vous dire pourquoi ?

4.6. Jugez-vous que vos élèves transfèrent leurs acquis en géographie dans d'autres contextes scolaires et/ou extrascolaires ? Pouvez-vous donner des exemples en cas de réponse affirmative ?

4.7. Avez-vous piloté un projet de classe et/ou un projet d'établissement intégrant des apprentissages en géographie ? Pouvez-vous donner un exemple ou deux en cas de réponse affirmative ?

- *L'entrevue ouverte avec les élèves* : la démarche consiste en la réalisation d'un petit entretien assez convivial à questions ouvertes avec le groupe-classe à prendre en charge par le chercheur lui-même au terme de la leçon et en présence de l'enseignant, peut-être même en l'impliquant dans le jeu. La contrainte est de faire en sorte que l'enseignant ne se sente pas en situation d'évaluation, ou pire, de jugement devant ses propres élèves. Quelques questions ouvertes sont à poser aux élèves en leur laissant libre cours aux réponses qui seront traitées thématiquement par la méthode des mots-clés sur le profil même de leur enseignant.

La trame de l'entretien avec les élèves sera assez réduite. Constituée de trois questions ouvertes, elle aura l'allure suivante :

Trame d'entrevue avec les élèves

Pour donner suite à une observation en classe d'un enseignement/apprentissage problématisé du paysage

Qu'est-ce que tu as préféré dans la leçon d'aujourd'hui ?

Qu'est-ce qui t'a surpris ou bien étonné dans la leçon d'aujourd'hui ?

Qu'est-ce que tu aimerais encore apprendre sur le sujet ?

4.6.2. L'entrevue qualitative : Le problème de décalage entre le « Faire » et le « Dire sur le faire »

Dans son étude⁵⁹⁹, le sociologue Bernard Lahire affirme que « nous ne sommes pas spontanément conscients – et en mesure de parler – de ce que nous sommes, de ce que nous faisons et de ce que nous savons ». Il illustre comment ce *principe d'effacement* est le fondement même du sens accordé aux sciences de l'homme et de la société : des écrans d'ordres psychologique, social et institutionnel, nous poussent inconsciemment à *dissimuler* systématiquement de notre discours sur le « Faire » les aspects jugés secondaires par rapport à ce qui constitue l'intrigue principale et/ou à fondre ce discours dans les moules préétablis, institutionnels, scolaires et sociaux.

« Tout observateur qui dispose des moyens d'objectivation des pratiques peut ainsi constater que les acteurs sont sans cesse pris dans une multitude d'activités qui se chevauchent, se coupent, s'entremêlent... Lorsqu'on leur demande de dire ce qu'ils ont fait, les acteurs opèrent ainsi le plus souvent une formidable abstraction de manière à pouvoir mettre en ordre et en forme une expérience complexe ».⁶⁰⁰

Lahire démontre aussi l'existence de « pratiques-écrans », tant que dans chaque domaine de pratique il y a un « pôle » plus représentatif de ce domaine que les autres, qui vient naturellement à l'esprit lorsque le domaine est évoqué. Cela a pour effet de masquer certaines pratiques. Ainsi, identifier la pratique de la lecture à des formes de lecture exclusivement littéraires occulte toutes les autres formes de pratique de la lecture.

Dès lors, il reste toujours vrai que les acteurs sont les mieux placés pour dire ce qu'ils font et savent, mais ils ne disposent pas aussitôt des moyens de perception et d'expression pour formuler leurs expériences spontanément.

Par un jeu de transmission de cadres discursifs, identitaires et idéologiques, « comme si l'idéologie pédagogique du discours officiel menait une vie parallèle autonome des pratiques pédagogiques », Pour le cas particulier des enseignants Lahire affirme qu' :

« On reconnaît, par exemple, des instituteurs ou professeurs d'école fraîchement sortis de leur formation [...] par le fait qu'ils peuvent tenir – avec la plus grande candeur

⁵⁹⁹ Lahire, « Logiques pratiques ».

⁶⁰⁰ *Ibid.*

– des discours sur leurs pratiques sans lien particulier avec leurs pratiques pédagogiques effectives. On retrouve dans de tels discours l'ensemble des leitmotivs pédagogiques du moment (« L'enfant au centre du système », « l'autonomie de l'enfant », « la découverte des règles par l'enfant », etc. ») qui sont comme déconnectés des pratiques réelles. »⁶⁰¹

Ainsi, il y a des leçons à tirer pour la présente recherche : il y a une mobilisation mentale totale de l'intervieweur, qui doit incarner le rôle de facilitateur. Dans ce contexte, Lahire recommande de :

- connaître son objet à fond, car plus on le connaît, « plus on apprend à connaître les questions à ne pas poser et celles à poser si l'on veut observer ou enregistrer autre chose que le simple jeu ou effet des catégories dominantes » ;
- dans la mesure du possible, être vigilant quant au choix du lieu d'entretien « qui peut être déterminant pour faire renaître (ou mettre à distance) les pratiques effectives ». Cette recommandation est d'autant plus prescrite pour les enseignants interviewés dans leurs salles de classe, car « entourés de toutes les traces de l'activité pédagogique effective », favorisant ainsi la narration et la prise de distance de leurs pratiques du moment et au quotidien ;
- bannir les questions « qui feraient glisser les enquêtés des logiques pratiques dans lesquelles ils sont pris vers les logiques discursives qu'ils ont appris à mobiliser ». En d'autres termes, il s'agit de faire exprimer les situations pratiques, supposées être bien connues de la part de l'intervieweur, plutôt que demander d'accoucher de représentations, d'opinions ou d'avis.

Dans notre cas il serait plus intéressant de (re)centrer le discours sur les étapes de la séquence pédagogique et surtout sur les traces écrites et iconographiques pour essayer d'en déduire (ou non) une démarche de problématisation.

⁶⁰¹ Lahire, « Logiques pratiques ».

4.7. Rôle du questionnaire : un outil quantitatif d'orientation

Au début de ce volet méthodologique, nous avons bien placé l'étude dans son paradigme herméneutique. Nous n'allons pas nous attarder ici pour reprendre cette argumentation pour une démarche compréhensive en didactique qui sollicite la robustesse interprétative d'un dispositif qualitatif. Néanmoins, nous avons procédé à la Karsenti⁶⁰² dans sa méthode mixte, peut-être à un moindre degré sur le plan quantitatif. Mais en raisonnant en termes de dominante, nous soutenons le paradigme compréhensif et qualitatif de notre protocole expérimental. Ici l'usage du questionnaire a été très accessoire aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Son usage se justifie par les éléments suivants :

- L'ingénierie de formation suppose le recueil de besoins en formation, l'outil le plus pratique reste le questionnaire dans la mesure où les enseignants à former sont dispersés sur le territoire tunisien du Nord au Sud ;
- Le questionnaire permet une orientation sommaire quant au rapport à la discipline géographique aussi bien du côté de l'enseignant que du côté de l'élève. Néanmoins, les résultats du questionnaire ne permettent nullement de répondre à nos questions de recherche, même provisoirement. Leur utilité est strictement descriptive et d'orientation ;
- Nous l'avons dit, l'argumentation sommaire par des données quantitatives s'insère dans la démarche de la pluralité de lectures explicatives des phénomènes observés et ce, afin de limiter les risques prêtés aux recherches compréhensives, à rappeler : de ne pas analyser les acteurs, de ne pas tenir compte de la circularité en se fixant uniquement sur les données qui corroborent la théorie et de favoriser une seule interprétation des données au détriment d'autres lectures différentes ou rivales ;
- Aucun outil informatique dédié de traitement statistique (type SPSS ou autres) n'est prévu pour le traitement des données des deux questionnaires. Les statistiques et graphiques engendrés par le système informatisé

⁶⁰² Savoie-Zajc et Karsenti, « Introduction : Vers une formation globale à la recherche ».

d'enquête seront directement et sommairement interprétées, à la lumière et en confrontation des données qualitatives.

Deux questionnaires ont été ainsi élaborés : le premier à l'intention des enseignants qui recevront la formation, le second à l'intention des élèves qui recevront une « leçon » problématisée sur le paysage.

Questionnaire Enseignant

Ce questionnaire s'insère dans le cadre d'une étude portant sur l'enseignement de la géographie dans les classes primaires en Tunisie. Elle porte sur l'analyse des besoins en formation des enseignants. Vous êtes cordialement invité à y répondre. Les réponses resteront anonymes et ne seront exploitées que dans le cadre de ladite recherche ou pour l'inventaire des besoins en formation.

1. Votre genre
 - 1.1. Féminin
 - 1.2. Masculin
 - 1.3. Sans réponse
2. Votre âge (échelle à choix unique de 18 à 65 ans)
3. Exercez-vous le métier d'enseignant-e dans une école
 - 3.1. Publique
 - 3.2. Privée
4. Dans quel Commissariat Régional de l'Education exercez-vous ? (Échelle à choix unique de 1 à 26)
5. Le nom de la circonscription dans laquelle vous exercez (réponse courte ou échelle à choix unique aux noms des circonscriptions)
6. Quelle est l'année de votre entrée au métier d'enseignant (échelle à choix unique de 1980 à 2022)
7. Quelle est votre situation administrative
 - 7.1. Titulaire
 - 7.2. Stagiaire
 - 7.3. Contractuel
 - 7.4. Etudiant en Licence Education et Enseignement
 - 7.5. Autre (à préciser)
8. Quel est / quels sont les diplômes que vous avez obtenus ? (plusieurs choix possibles)
 - 8.1. Diplôme de fin d'études normaliennes

- 8.2. Baccalauréat
 - 8.3. Diplôme de fin d'études des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres
 - 8.4. Diplôme du premier cycle universitaire
 - 8.5. Diplôme de technicien supérieur
 - 8.6. Licence
 - 8.7. Maîtrise
 - 8.8. Diplôme d'ingénieur
 - 8.9. Diplôme de master professionnel
 - 8.10. Diplôme de master de recherche
 - 8.11. Doctorat
 - 8.12. Autre (à préciser)
9. La spécialité de votre dernier diplôme (réponse courte)
10. Avez-vous reçu une formation professionnalisante AVANT votre entrée au métier d'enseignant ?
- 10.1. Ecole normale
 - 10.2. Institut Supérieur de Formation des Maîtres
 - 10.3. Ecole des professions de l'éducation
 - 10.4. Institut Supérieur pour la Licence Education et Enseignement
 - 10.5. Autre (à préciser)
 - 10.6. Je n'ai pas reçu de formation professionnalisante avant l'entrée au métier d'enseignant
11. Dans le cas où vous avez reçu une formation professionnalisante avant votre entrée au métier, veuillez préciser sa durée en nombre de mois (échelle de 1 à 60 mois)
12. Avez-vous mené une/des expérience(s) innovante(s) dans le cadre de votre métier d'enseignant ? (Une seule réponse possible)
- 12.1. Oui (si oui, à préciser)
 - 12.2. Non
13. Avez-vous enseigné la géographie ? (Une seule réponse possible)
- 13.1. Oui
 - 13.2. Non
14. L'enseignez-vous l'année en cours ? (Une seule réponse possible)
- 14.1. Oui
 - 14.2. Non
15. Pendant combien d'années avez-vous enseigné la géographie (Une seule réponse possible sur une échelle de 0 à 35)
16. Pour quels niveaux/classes (plusieurs réponses possibles)

- 16.1. 3^e
 - 16.2. 4^e
 - 16.3. 5^e
 - 16.4. 6^e
17. Pour vous la géographie est plutôt (Une seule réponse possible)
- 17.1. Des informations pertinentes pour mieux connaître son pays et d'autres pays
 - 17.2. Des connaissances, des comportements et des interactions avec l'environnement pour le préserver
 - 17.3. Une éducation à la citoyenneté
 - 17.4. Une matière intéressante qui peut facilement améliorer la moyenne générale pour les élèves qui apprennent
18. Parmi ces schémas, laquelle traduit le plus votre démarche habituelle en classe de géographie ? (Une seule réponse possible)
- 18.1. Exposé de la leçon –Résumé – Exercices d'application – Evaluation
 - 18.2. Présentation et exploitation de supports (cartes – illustrations – photos – statistiques – graphiques – etc.) – Travail collectif sur le dégagement du nouveau concept géographique – Mise en application dans des situations similaires – Evaluation
 - 18.3. Présentation d'une situation problématique – Débat et échanges de résolution du problème pour dégager le nouveau concept géographique – Intégration et transfert du concept dans des situations significatives pour les apprenants – Evaluation formative
 - 18.4. Autre schéma (à préciser)
19. Faites-vous usage des paysages pour l'enseignement de la géographie ? (Une seule réponse possible)
- 19.1. Oui
 - 19.2. Non
20. En cas de réponse affirmative à la question précédente, comment procédez-vous pour faire usage du paysage en classe de géographie (Plusieurs réponses possibles)
- 20.1. Illustrations et/ou photos réalistes
 - 20.2. Illustrations et/ou photos modifiés
 - 20.3. Enregistrements audiovisuels
 - 20.4. Enregistrements sonores
 - 20.5. Visites de terrain
 - 20.6. Enquêtes préalables
 - 20.7. Autres (à préciser)

21. Estimez-vous que vos élèves transfèrent leurs apprentissages en géographie dans d'autres contextes (en famille – dans la vie associative ...) (Une réponse possible)
 - 21.1. Oui
 - 21.2. Non
22. En cas de réponse affirmative à la question précédente veuillez décrire en quelques lignes des exemples de ce transfert. (Réponse longue)
23. Etes-vous intéressé-e par une formation à l'enseignement de la géographie (Une seule réponse sur une échelle de 4)
 - 23.1. Pas du tout intéressé-e
 - 23.2. Oui pourquoi pas
 - 23.3. Oui je le suis
 - 23.4. J'ai hâte de participer à cette formation

Questionnaire élève

1. Aimes-tu la géographie ? – Une seule réponse est possible
 - 1.1. Oui
 - 1.2. Non
 - 1.3. Je ne sais pas
2. A quoi sert la géographie ? – Plusieurs réponses sont possibles
 - 2.1. A avoir de bonnes notes pour améliorer ma moyenne générale
 - 2.2. A consolider ma culture générale
 - 2.3. A comprendre mon pays et ses problèmes
 - 2.4. A comprendre le monde qui m'entoure
 - 2.5. A préserver l'environnement
 - 2.6. A débattre des problèmes contemporains
 - 2.7. Je ne sais pas
3. Qu'aimes-tu dans une leçon de géographie ? – Choisis trois réponses
 - 3.1. Débattre avec mes copains
 - 3.2. Travailler en groupe
 - 3.3. Réaliser des projets
 - 3.4. Faire des sorties et des visites
 - 3.5. Ecrire des résumés sur mon cahier
 - 3.6. Dessiner des paysages, des schémas, des cartes et les colorer
 - 3.7. Apprendre par cœur des informations géographiques

- 3.8. Voir des photos et des documentaires et les analyser
4. Tu fais quoi de ton manuel de géographie ? – Plusieurs réponses sont possibles
 - 4.1. J'en fais usage avec le maître en classe
 - 4.2. J'en fais usage pour réviser mes leçons avant l'examen
 - 4.3. Sur mon manuel, je souligne, je prends des notes, je dessine et je coloris
 - 4.4. Je réalise des exercices pour tester mes connaissances
 - 4.5. Je réalise des activités pour comprendre la leçon
 - 4.6. Je ne fais pas usage du manuel de géographie
5. Comment exploites-tu tes acquis en géographie ? – Une seule réponse est possible
 - 5.1. C'est juste pour passer mon examen de géographie
 - 5.2. La géographie m'est utile dans d'autres disciplines (arabe, français, mathématiques, éveil scientifique, histoire, éducation civique, etc.)
 - 5.3. Je ne sais pas
6. As-tu contribué dans un projet de classe, d'école ou de cité dans lequel il a été question de faire usage de tes connaissances géographiques ? – Une seule réponse possible
 - 6.1. Oui
 - 6.2. Non
 - 6.3. Je ne sais pas

4.8. L'éthique au « risque » de la recherche : quelles considérations pour la recherche avec l'être humain ?

Dans cette étude, le penchant éthique de la question du groupe de contrôle s'impose avec force : est-il envisageable, sur le plan éthique, de prévoir des groupes témoins côte-à-côte aux groupes expérimentaux pour déceler l'impact de la formation à la problématisation, et déduire ou décliner, par comparaison, cet impact ? La réponse est nuancée :

1. Nonobstant l'aspect éthique, le paradigme compréhensif et herméneutique de la recherche ne justifie pas le recours à un tel protocole expérimental. Rappelons que les problématiques de recherche évoquent plutôt les aspects de la gestion compréhensive de la complexité d'une démarche de problématisation en formation. La question n'est pas seulement de savoir si oui ou non il a eu impact de la formation, ce qu'une approche comparative de type groupe expérimental/groupe de contrôle permet de confirmer ou infirmer, mais il s'agit d'analyser le « pourquoi » des phénomènes didactiques plus que de les décrire tout simplement. Le même raisonnement peut être soutenu, d'ailleurs, pour la démarche : pré et post « test ». Au risque de nous répéter, il s'agit de déchiffrer un comportement humain dans toute sa complexité au filtre de la problématisation. La vraie question méthodologique est de savoir si nous sommes dans une approche « processus » qui ouvre et détaille la boîte noire ou dans une démarche comportementaliste de type *input* versus *output*. La réponse a été dévoilée dès le début, car c'est d'une recherche qualitative qu'il s'agit, avec son lot de « caractère désespérant »⁶⁰³ où on ne sait exactement là où on va. Les paradigmes compréhensifs de la recherche en cours, ne justifient pas donc cette segmentation méthodologique.
2. Le dilemme éthique dans notre cas de figure est le suivant : sous prétexte de projet de recherche, est-il envisageable, sur le plan éthique, de doter un groupe d'enseignants d'une formation à la problématisation et d'en priver un autre ? Sinon est-il acceptable d'observer les pratiques et de s'entretenir avec un enseignant, à son insu, ou même avec son consentement, n'ayant

⁶⁰³ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 61.

délibérément reçu aucune formation, à titre de comparaison de résultats de recherche ? La seconde question renvoie au dilemme de la privation de la formation évoquée dans la première : le droit à la recherche la justifie-t-elle ? A notre sens : non, car dans le contexte particulier des métiers du relationnel, elle réduit le statut de l'humain, à la fois sujet et objet de la recherche, au statut de cobaye, au détriment d'une approche participative à laquelle nous nous attachons sur le plan épistémologique, car ce que produisent les participants, constituent une source de connaissances. Nous adoptons donc la posture épistémologique selon laquelle la position éthique d'ouverture à l'autre constitue un obstacle nécessaire à une connaissance négociée et co-construite « et présuppose un effort constant des acteurs de différents champs et occupant différentes fonctions, à s'engager ensemble, en synergie (de syn = avec et erg = travail), dans une réflexion critique émergeant de la mise en liaison entre leurs savoirs respectifs. »⁶⁰⁴ Ainsi, nous adhérons à cette école méthodologique où « la question éthique est au cœur des préoccupations via la conception du sujet qui est mise en avant dans cette approche : un sujet dans l'épaisseur de sa singularité, doté d'un appareil psychique et assujéti à son inconscient, un sujet pour lequel le moi n'est pas maître en sa maison pour paraphraser Freud. »⁶⁰⁵ Son versus, à notre sens, c'est de rendre le sujet-objet de recherche cobaye d'une démarche méthodologique qui l'admette.

Sur un autre registre éthique, « les études avec des enfants, des adolescents et des adultes incapables de discernement doivent obéir à des exigences particulièrement sévères. Afin de garantir la protection de ces personnes vulnérables dans le contexte de la recherche, les commissions d'éthique doivent vérifier soigneusement si ces exigences spécifiques sont respectées. »⁶⁰⁶. C'est pour ces raisons que nous avons réduit au minimum, dans le cadre de notre

⁶⁰⁴ Bourassa, Michelle, Louise Bélair, et Jacques Chevalier. « Les outils de la recherche participative ». *Éducation et francophonie* 35, n° 2 (2 juin 2021) : 1, 3.

⁶⁰⁵ Blanchard-Laville, Claudine, Philippe Chaussecourte, et Éric Roditi. « Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés ? » *Éducation et francophonie* 35, n° 2 (2 juin 2021): 45-61.

⁶⁰⁶ Académie Suisse des Sciences Médicales (ASSM). *Recherche avec l'être humain : Guide pratique*. 2e édition, Révisée et Adaptée à la Loi relative à la recherche sur l'être humain. Berne : Académie Suisse des Sciences Médicales (ASSM), 2015, 41.

recherche, le contact avec les élèves. Mises à part les salutations d'usage, le chercheur-observateur s'interdit d'intervenir en cours de la « leçon ». Il s'installe discrètement au fond de la salle de classe et assure un enregistrement sonore anonyme et une prise de notes des échanges en classe. Toute prise photographique ou vidéographique est bannie, à l'exception des productions et traces de l'enseignant ou des élèves si elles constituent un sens pour la recherche. L'entretien semi-ouvert est assuré par l'enseignant lui-même sous la demande du chercheur, en amont de la séance, ainsi que l'encadrement de la réalisation du questionnaire élève.

Dans une étude de référence déjà présentée⁶⁰⁷, comme dans la nôtre d'ailleurs, les participants signeront un formulaire de consentement, sans pression aucune, qui assurera « l'anonymat et la confidentialité lors de l'analyse, de la diffusion des résultats ainsi que sur les plans de la conservation et de la destruction des données enregistrées et écrites. »⁶⁰⁸

Dans l'étude de référence, chacun des participants avait accès à ses données, mais ne pouvait lire les données des autres participants avant que les profils finaux ne soient terminés. Les données recueillies ne citeront et ne feront allusion à aucune personne réelle ni à aucune école, tous les prénoms seront fictifs. Il en découle, en le cas d'espèce, la charte éthique suivante :

1. Un formulaire de consentement signé par l'enseignant prestataire sans pression garantira l'anonymat et la confidentialité des prestations, des analyses ainsi que les conditions de conservation et de destruction des données enregistrées ;
2. Ledit formulaire mentionnera la possibilité pour chacun des prestataires à l'accès à ses propres données, sans pour autant pouvoir accéder aux données des autres avant que les profils et les travaux de traitement ne soient terminés ;
3. Sauf mention du contraire par le sujet-objet, les données recueillis au cours de l'observation ou l'entretien réflexif ne citeront et ne feront allusion à

⁶⁰⁷ Turcotte, « Différencier l'enseignement de la lecture au primaire ».

⁶⁰⁸ *Ibid.*

aucune personne identifiable par des tiers. L'éventuel usage des prénoms et des noms des écoles sera fictif.

4.9. Au-delà de la représentativité : la question de l'équité dans le choix du terrain expérimental

Le titre de notre étude renvoie à la Tunisie qui n'est pas unique mais plurielle. Notre défi scientifique et d'équité étant l'analyse des questions et des hypothèses de recherche dans la complexité de la diversité territoriale et identitaire de ce pays. Partant du constat d'une certaine spécificité culturelle régionale, nous postulons que les pratiques enseignantes et le rapport aux programmes au manuel et même au métier y sont tributaires. Le paysage étant un concept-clé dans notre travail de recherche, nous estimons que la diversité paysagère du territoire tunisien ne fait qu'enrichir la portée de l'étude aussi bien sur le plan scientifique que symbolique.

Les géographes ont mis en évidence la diversité des critères des découpages en régions et districts. Ils les argumentent par « l'influence des composantes naturelles ou historiques, par celle des lois économiques, ou même par les lois géométriques. »⁶⁰⁹.

Lorsqu'on aborde l'aspect paysager, il reste inévitable d'évoquer *la région naturelle* déclinée en plusieurs types en fonction de la composante physique déterminante telles que l'unité géomorphologique, le bassin hydrographique ou la région climatique ou bioclimatique⁶¹⁰. Mais, comme pour le paysage, ces critères de découpage régional n'ont jamais constitué le seul critère. On y ajoute, à titre d'exemples, « la complémentarité entre lieux différents et entre zones agro-pédologiques distinctes. »⁶¹¹ Mais c'est l'approche « géosystème » qui a pris la relève, en dégagant mieux les interactions Homme-Nature, sur un arrière-plan environnemental, et en évoquant, par la même occasion, d'autres interrogations : « Le découpage doit-il épouser la configuration des unités naturelles pour une bonne gestion des ressources (comme dans le cas des

⁶⁰⁹ Hayder, Adnane, et Mohamed Cherif. « Introduction générales ». In *Les découpages territoriaux - Actes du colloque de l'Unité de Recherche Régionalisation et Développement Régional et Urbain (12-14 novembre 2015)*, 299. Tunis : Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis, 2018, 17.

⁶¹⁰ *Ibid.*

⁶¹¹ *Ibid.*

bassins hydrauliques) ? »⁶¹², ainsi que le dilemme des risques environnementaux afférents à l'orientation localiste, tels que les dégâts induits par l'installation d'une zone industrielle ou d'une décharge pour ses propres déchets.

La région économique, quant à elle, apporte aussi son lot de questions : « la correspondance entre découpage territorial et champs de relations économiques est-elle automatique ?, sinon faut-il modifier le découpage pour l'adapter à l'évolution de l'économie ? »⁶¹³ sachant que la centralisation accentuée par le modèle de la place centrale, « impliquent la modification des découpages territoriaux de manière à exprimer plus de contingence et de plus de complexité dans le paysage géographique. »⁶¹⁴

La région sociale, a pour vocation, en principe, de traduire la vie en société et d'exprimer l'identité patrimoniale d'une communauté et son espace de déploiement. Loin d'un souci de contrôle communal⁶¹⁵, le découpage territorial aurait pour penchant de favoriser de nouvelles dynamiques socio-spatiales fondées sur des « capacités locales renforcée » voire « l'émergence d'une nouvelle conscience régionale »⁶¹⁶

Nous avons déjà évoqué la vocation de contrôle dans le découpage de type social, mais cette tendance est beaucoup plus prononcée dans *la région politique*, où les soucis électoraux, le maintien du pouvoir en place et la desserte de la population en équipement, constituent les priorités des pouvoirs publics ; et où le découpage n'est jamais neutre, car il se fait souvent au profit et/ou aux dépens des différentes catégories d'acteurs spatiaux. Dans un contexte démocratique, les débats sur le découpage territorial prennent de la longueur dans le temps, à cause, justement, des conflits d'intérêts qu'elle engendre entre les différentes catégories socio-spatiales.⁶¹⁷

⁶¹² Hayder et Cherif, « Introduction générales », 18.

⁶¹³ Hayder et Cherif, « Introduction générales », 18.

⁶¹⁴ *Ibid.*, 19.

⁶¹⁵ C'était le cas en Tunisie lors des révisions de découpages effectuées pendant les années soixante-dix.

⁶¹⁶ Hayder et Cherif, « Introduction générales », 19.

⁶¹⁷ En France, il a fallu sept années pour que le comité Balladur aboutisse à la publication de la loi de la réforme de la délimitation des régions en janvier 2015, à cause de son option de promouvoir des régions encore plus compétitives et puissantes sur les plans économiques et électoral.

En Tunisie, le débat sur la délimitation territoriale remonte à l'aube de l'indépendance, mais c'est pendant les années 1990 que le besoin de revoir le découpage en cours s'est imposé. Le contexte socio-économique et politique de l'époque étant le rebondissement d'un certain libéralisme économique après la décennie de crise du système coopératif des années soixante. Le sujet s'est imposé de nouveau avec force après le changement politique de l'année 2011 couramment appelé en Tunisie « La Révolution », dans une conjoncture de revendication d'opportunités territoriales plus équitables. Rappelons, cependant, que l'objectif n'est pas d'étudier en profondeur cette question socio-spatiale épineuse bien que dotée d'un très haut potentiel de problématisation, mais plutôt d'argumenter la délimitation géographique de notre/nos terrain(s) de recherche.

Les travaux sur la régionalisation en Tunisie étant ainsi assez fournis, nous nous y référons dans leurs deux variantes, académique et institutionnelle.

Ainsi, Amor Belhedi⁶¹⁸ mentionne le constat du clivage territorial Nord-Sud, hérité de la nature et de l'histoire « qui fait que les données naturelles s'amenuisent du Tell au nord vers le sud aride en passant par les espaces steppiques. »⁶¹⁹ A ce clivage hérité, s'ajouterait un autre longitudinal consolidé par la politique coloniale de développement littoral et l'occupation humaine inégale qui en découle. L'Etat indépendant n'a fait qu'accentuer cette division Est-Ouest « opposant un littoral dynamique, de plus en plus dense et attractif, ouvert sur l'économie-monde et un intérieur laissé pour compte où la règle est plutôt le départ. »⁶²⁰

Les déséquilibres régionaux en Tunisie se manifestent ainsi par la littoralisation croissante, L'affinage continu de la capitale au profit de son espace métropolitain, la contraction de l'espace dynamique dans le triangle Bizerte-Kélibia-Mehdia, l'absence de la région en faveur d'une centralisation de plus en plus accrue et le déséquilibre des réseaux urbains dominé par la

⁶¹⁸ Belhadi, Amor. « Aménagement du territoire et régionalisation en Tunisie. Enjeux et défis ». *Le dialogue des territoires*, n° 8 (février 2016).

⁶¹⁹ *Ibid.*

⁶²⁰ *Ibid.*

capitale et caractérisé par l'absence de métropole régionale ou de villes moyennes.



Carte 1 - Les ensembles régionaux selon *Villes et développement, 1973*⁶²¹

Consciente de ces déséquilibres régionaux, les politiques mises en œuvre par l'Etat-nation en construction depuis 1956, a paradoxalement contribué à

⁶²¹ République tunisienne, Ministère de l'Equipement, Direction de l'Aménagement du Territoire, 1973.

l'accentuation de ces disparités⁶²². Déjà depuis 1973, un rapport institutionnel intitulé *Villes et Développement* (D.A.T, Groupe huit, 1973) propose un découpage sous forme de « grands ensembles régionaux » au nombre de 5, sur la base de nombreux critères. Le contexte politico-économique étant l'engagement sur la voie du libéralisme économique, après l'échec de la politique socialiste des coopératives et son abandon en 1969.

Le territoire tunisien a été ainsi segmenté en 5 districts : Nord-est, Nord-ouest, Centre-est, Centre-ouest et Sud, et ce, en se basant essentiellement sur des critères de développement économique et social. Le souci de l'époque étant la maîtrise de la croissance urbaine, et l'opposition à l'exode rural dû au boom libéral des années 70 et la prolifération des bidons-villes et quartiers spontanées autour de la capitale et des grandes agglomérations urbaines. Ainsi, la promotion d'une politique d'équipement de campagnes et de développement rural était de mise.

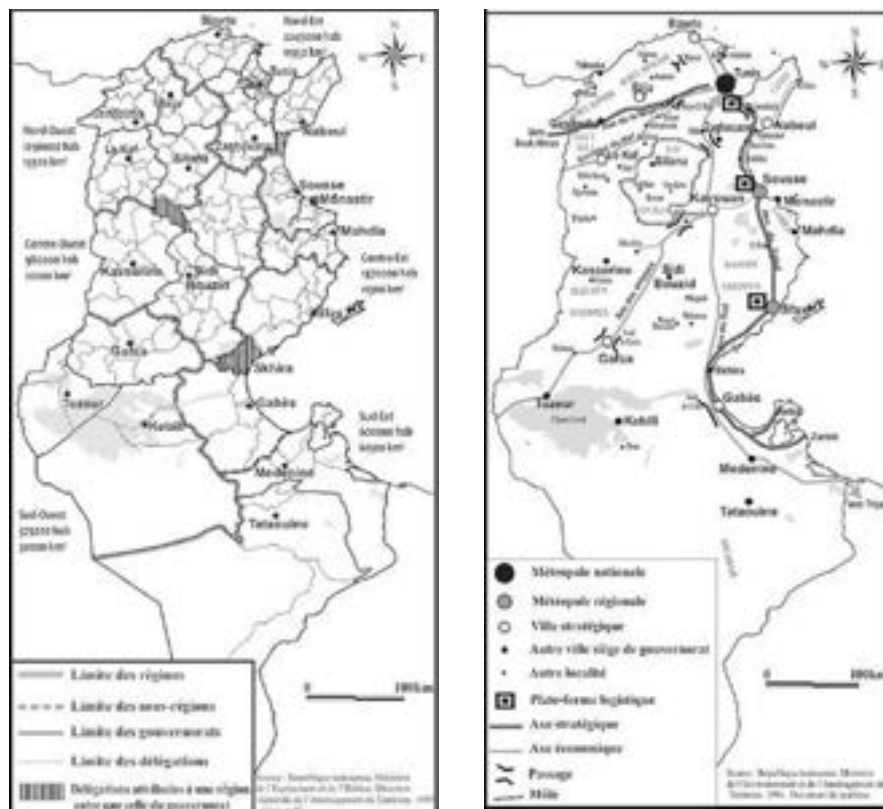
Les contestations sociales de 1978 (grève générale et manifestations) et de 1984 (dite émeute du pain), matées à l'époque dans le sang, ont conduit à l'élaboration du Schéma National d'Aménagement du Territoire (SNAT) de 1985. Il « proposait une nouvelle régionalisation, basée sur le découpage du territoire en six régions, tenant compte de facteurs physiques et socio-économiques, reflétant le gradient nord/sud et littoral/intérieur. »⁶²³. Selon ce document officiel, le développement devrait « assurer l'intégration du territoire national », d'« égaliser les avantages offerts aux entreprises et aux ménages sur l'ensemble du territoire » et la création de « pôles de développement économique et urbain », entre-autres mesures. Sur le plan du découpage régional, le district du Sud a été scindé en deux : le Sud-est et le Sud-ouest, en guise de tentative pour contrer le clivage longitudinal de la Tunisie méridionale.

Une décennie après, le Schéma National d'Aménagement du Territoire de 1996 fût promulgué. Les résultats du schéma précédent ont été très limités et le clivage littoral-intérieur s'accroît même, car les investisseurs privés se dirigeaient préférentiellement vers les villes littorales. Les vents de la

⁶²² Daoud, Abdelkarim. « La révolution tunisienne de janvier 2011 : une lecture par les déséquilibres du territoire ». *EchoGéo*, 23 septembre 2011.

⁶²³ Daoud. « La révolution tunisienne de janvier 2011 : une lecture par les déséquilibres du territoire ».

mondialisation ont soufflé sur la Tunisie, et les nouvelles priorités sont devenues la métropolisation et la littoralisation. Très sommairement, l'aménagement du territoire devait reposer sur cinq principes fondamentaux : l'intégration nationale, le respect du milieu, l'ancrage historique et sociétal, l'efficacité urbaine, et la qualification du capital humain. Le schéma de 1996 propose ainsi une régionalisation inédite, basée cette fois-ci sur ce qu'il appelle des « systèmes relationnels ». Le schéma « distingue en Tunisie trois secteurs morphologiques, une zone de convergence et le Sud. » Il ajoute que le territoire en Tunisie « s'organise autour de pôles, môles et passages. »⁶²⁴



Carte 2 - Les six régions selon le Schéma National d'Aménagement du Territoire de 1985 (à gauche)⁶²⁵ *Versus* Organisation relationnelle de l'espace selon le Schéma National d'Aménagement du Territoire de 1996⁶²⁶ (à droite)

Le découpage régional de 2004 est plutôt d'ordre économique et motivé par le souci d'installation de zones de développement. Ce schéma intitulé le

⁶²⁴ Daoud. « La révolution tunisienne de janvier 2011 : une lecture par les déséquilibres du territoire ».

⁶²⁵ République tunisienne, Ministère de l'Équipement et de l'Habitat, Direction Générale de l'Aménagement du Territoire, 1985.

⁶²⁶ République tunisienne, ministère de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire, 1996.

« Schéma Directeur d'Aménagement du Territoire » (SDATN), doté d'un schéma régional (SDARE)⁶²⁷, a repris le découpage territorial en six districts « Il s'agit d'un découpage fonctionnel permettant à l'administration centrale de définir, à cette échelle, des politiques de développement et d'aménagement du territoire. »⁶²⁸ Il s'agit d'un découpage « virtuel », en quelque sorte, puisque ces régions/districts n'existent pas institutionnellement. « La Région économique est ainsi construite par l'agrégation d'un ensemble de gouvernorats contigus. Ce découpage est fondé sur des impératifs de cohérence de l'aménagement du territoire, à cette échelle »⁶²⁹

Nous nous référons au site officiel du Ministère de l'Équipement et de l'Habit⁶³⁰ pour cerner les limites administratives de chaque district ou Région économique. A chaque District économique correspond un certain nombre d'entités administratives appelées Gouvernorats⁶³¹. Ainsi :

- au District du Nord-Est correspondent les Gouvernorats de Tunis, Ariana, Mannouba, Ben Arous (qui constituent le Grand Tunis), Bizerte, Nabeul et Zaghouan ;
- au District du Nord-Ouest correspondent les Gouvernorats de Béja, Jendouba, Siliana et Le Kef ;
- au District du Centre-Est correspondent de Nord au Sud les Gouvernorats de Sousse, Monastir, Mahdia et Sfax ;
- au District du Centre-Ouest correspondent les Gouvernorats de Kairouan, Kasserine et Sidi Bouzid ;

⁶²⁷ Ministère de l'Équipement, Direction Générale de l'Aménagement du Territoire. « Schéma Directeur d'Aménagement de la Région Économique du Sud-est. Stratégie d'Aménagement et de Développement de la Région Économique et plan programme ». Rapport final de la phase 2. Tunis : URAM, 2007.

⁶²⁸ Ben Jelloul, Mourad. « Régionalisation et équité territoriale : vers une nouvelle gouvernance territoriale en Tunisie » : *Maghreb - Machrek* N° 226, n° 4 (31 mars 2017): 121-44.

⁶²⁹ *Ibid.*

⁶³⁰ Ministère de l'équipement et de l'habitat. « Schémas directeurs d'aménagement des régions économiques », Consulté – 04 2023. <http://equipement.tn/fr/principaux-secteurs/amenagement-du-territoire/schemas-directeurs-damenagement-des-territoires-et-atlas-cartographiques/schemas-directeurs-damenagement-des-regions-economiques/>

⁶³¹ Au nombre de 24 en Tunisie, unité administrative régionale qui correspond grosso-modo à la Préfecture dans le système administratif français.

- au District du Sud-Est correspondent les Gouvernorats de Gabes, Médenine et Tataouine ;
- au District du Sud-Ouest correspondent les Gouvernorats de Gafsa, Tozeur et Kébili.

Après « La Révolution » de 2011, deux propositions de délimitation des plus connues ont été présentées : celle de 2011 élaborée par le Ministère de Développement Régional⁶³², et celle de l'Institut Tunisien des Etudes Stratégiques en 2014⁶³³. Cette dernière étude a distingué deux niveaux de structuration territoriale : celui des gouvernorats actuels, c'est-à-dire des régions, et celui des districts formés d'un regroupement de régions. Ces districts ont ainsi été formés sur la base de six critères⁶³⁴ :

- l'ancrage national et international afin d'établir un mixage entre les régions du littoral et de l'intérieur ;
- la fonctionnalité qui a trait à l'intensité de la mobilité des biens et des personnes ;
- l'efficience qui prend en compte des paramètres spatiaux et démographiques en vue de réaliser des économies d'échelles ;
- l'accessibilité par rapport aux déplacements des personnes ;
- la proximité et l'affinité entre les habitants des régions différentes ;
- l'équilibre politique et économique entre ces différents (futurs) districts.

Ainsi, l'étude préconise cinq districts : Majerda, Carthage, Cap-bon Sahel, Grand Centre, Oasis-Ksours.

Par rapport à l'objet de notre étude, l'idée est d'intégrer cette segmentation régionale aux différents secteurs paysagers de la Tunisie avant de l'appliquer pour l'échantillonnage spatial de notre terrain d'expérimentation.

⁶³² « Livre blanc sur le développement régional ». Tunis : Ministère du Développement Régional, novembre 2011.

⁶³³ « Quelle décentralisation pour une Tunisie reconfigurée ». Tunis : Institut Tunisien des Études Stratégiques, 2014.

⁶³⁴ Hayder et Cherif, « Introduction générales », 23-24.

Dans un souci de rigueur scientifique et d'équité territoriale, nous avons tenu à ce qu'une certaine représentativité régionale soit réellement existante dans notre étude. Il va sans dire que la représentativité régionale au niveau des unités administrative des gouvernorats au nombre de 24 reste utopique et ingérable sur le plan logistique pour une étude académique réalisée à l'échelle d'une personne. Et même si dans l'hypothèse où ces difficultés logistiques seraient contournables, on pourrait répliquer que la représentativité n'est pas aussi fine, sachant que les particularités locales des unités administratives les plus élémentaires (les Délégations) n'est pas représentée, ce qui nous ramène au nombre de 264⁶³⁵.

Nous basant sur le découpage en districts, nous estimons que la représentativité spatiale est assez réelle dans notre étude ; car, nonobstant le critère socio-économique, les rapports officiels et les documents qui corroborent ces découpages l'argumentent sur la base de traits marquants d'ordres : historique et culturel, de milieu physique et de ressources naturelles, climatiques, environnementaux, démographiques, de réseautage et de développement. Plusieurs auteurs évoquent ainsi la notion de « personnalité géographique » qui reprennent les clivages littoral/continental et Nord/Sud pour confirmer, dans une approche plus systémique, le découpage institutionnel en six districts.

Nous avons opté pour le découpage officiel en cours en six districts, au dépend du découpage stratégique de 2014 en cinq districts, plus prospectif et plus « séduisant » sur le plan intellectuel, certes, mais futuriste et non adopté par les pouvoirs publics jusqu'à ce jour, alors que le document a acquis l'âge de la raison.

Notre approche, en même temps paysagère, nous renvoie à d'autres contraintes spatiales, où il sera également question de représentativité paysagère. Nous avons essayé de combiner les deux approches représentatives en se basant sur les travaux antérieurs déjà réalisés. Ainsi, les six districts sont présents d'une manière ou d'une autre dans notre prospection. Pour ce faire,

⁶³⁵ Nombre de Délégations en Tunisie. Sachant qu'il existe une unité administrative plus cellulaire composant chaque délégation : les Imédas.

rappelons que l'Atlas des Paysages de la Tunisie⁶³⁶ a mentionné 14 unités paysagères qui marquent des chevauchements de part et d'autre de deux ou plusieurs Districts. Le tableau 16 cette complémentarité systémique. Nous reprenons dans ce tableau les codes couleurs⁶³⁷ qui codifient les unités paysagères dans *l'Atlas des Paysages de la Tunisie*, ainsi que les reprises des différentes définitions accordées par les auteurs à chaque unité⁶³⁸.

Tableau 16 - Correspondances des Districts socio-économiques, des Chefs-lieux de Gouvernorats et des Unités paysagères en Tunisie

Districts	Chefs-lieux de Gouvernorats	Unités paysagères correspondantes	Définitions paysagères ⁶³⁹ (Réplique des définitions de l'Atlas des Paysages de la Tunisie)
Nord-Est	Grand Tunis Bizerte Nabeul	Le Nord Est	Mosaïque de plusieurs sous-unités paysagères où se juxtaposent des sites urbains, des plaines alluviales et des dépressions fermées souvent lacustres.
	Zaghouan	La dorsale et ses confins	Entité bien définie dans l'espace qui sépare le Tell au Nord, des steppes au Sud. Cette masse continue et singulière de hauts sommets s'étend depuis Kef Tamesmida et Sif au Sud-Ouest jusqu'à jbel Boukornine qui domine le golfe de Tunis.
Nord-Ouest	Siliana	Le Haut Tell	Espace qui présente une géographie originale et variée. Ici, alternent des kefs isolés où s'accrochent des dyrs avec de larges plaines céréalières qui s'étendent à perte de vue.
	Le Kef	La moyenne vallée de Méjarda	S'insère entre le système montagneux du Nord-Ouest et le Haut Tell. Composée de plaines formant un couloir de 90 Km de long, cette unité est marquée par le passage du plus important cours d'eau du pays ainsi que par les cultures maraîchères qui occupent le fond de la vallée et les
	Béja Jendouba		

⁶³⁶ Abdelkafi, Jalel (Sous la Direction de). *Atlas des Paysages de la Tunisie*. Tunis : Ministère de l'Équipement de l'Habitat et de l'Aménagement du Territoire - Direction Générale de l'Aménagement du Territoire, 2005.

⁶³⁷ *Ibid.*, 4.

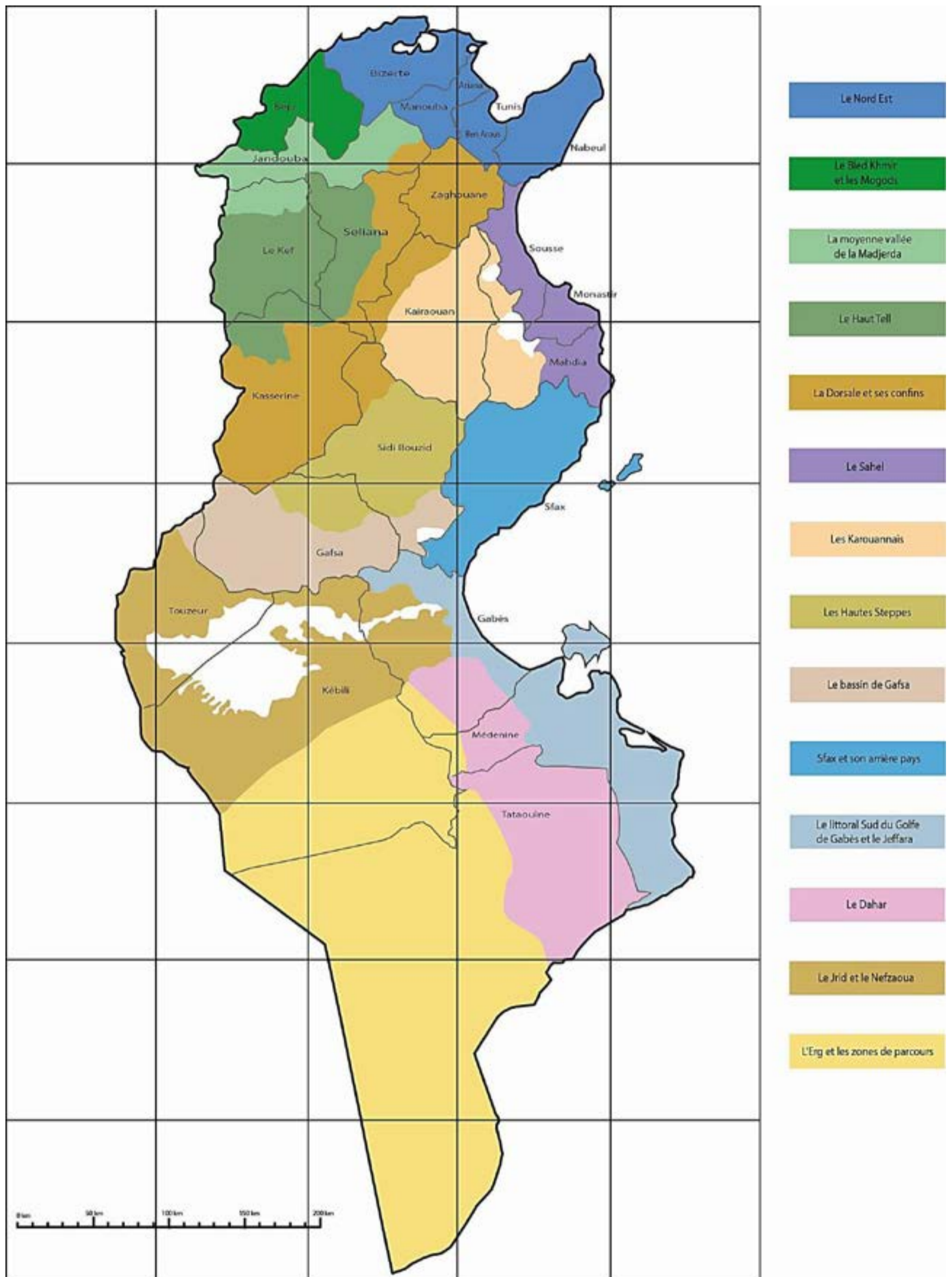
⁶³⁸ *Ibid.*, 3.

⁶³⁹ *Ibid.*, 3.

Districts	Chefs-lieux de Gouvernorats	Unités paysagères correspondantes	Définitions paysagères⁶³⁹ (Réplique des définitions de l'Atlas des Paysages de la Tunisie)
			cultures céréalières qui s'étendent de part et d'autre.
		Le Bled Khmir et les Mogods	Constituent une unité caractérisée par ses reliefs relativement élevés et par sa situation au Nord-Ouest du pays. C'est aussi un château d'eau et un espace forestier densément peuplé. La Population est répartie en douars et hameaux occupant des clairières.
Centre-Est	Sousse Monastir Mahdia	Le Sahel	Terre de l'olivier et d'anciens bourgs ruraux, s'individualise comme une zone de transition entre la Tunisie humide et la Tunisie subaride. C'est un espace où les mutations socio-économiques récentes sont responsables de transformations profondes et parfois radicales du paysage.
	Sfax	Sfax et son arrière-pays	Marqués par la dynamique agglomération de Sfax qui occupe une plaine littorale et polarise de vastes surfaces plantées d'oliviers en plein milieu semi-aride et unique en son genre en Tunisie et au Maghreb.
Centre-Ouest	Kairouan	Le Kairouannais	Espace de plaines et de pacage qui contraste par ses immensités steppiques avec les autres régions avoisinantes. Cette terre d'anciens pasteurs nomades et semi-nomades s'est reconvertie en une grande région de cultures céréalière et arboricole.
	Kasserine	La dorsale et ses confins	Entité bien définie dans l'espace qui sépare le Tell au Nord, des steppes au Sud. Cette masse continue et singulière de hauts sommets s'étend depuis Kef Tamesmida et Sif au Sud-Ouest jusqu'à jbel Boukornine qui domine le golfe de Tunis.
	Sidi Bouzid		
	Gafsa	Les hautes Steppes	Sont formées par une succession de jbel, de plateaux étagés et de hautes plaines. Si les hauteurs sont couvertes par une végétation naturelle steppique, les reliefs bas sont le domaine de

Districts	Chefs-lieux de Gouvernorats	Unités paysagères correspondantes	Définitions paysagères⁶³⁹ (Réplique des définitions de l'Atlas des Paysages de la Tunisie)
Sud-Ouest			l'arboriculture et des cultures maraîchères.
		Le Bassin de Gafsa	Terre de chaînons discontinus et de gisements de phosphates. Les centres miniers marquent le paysage et souffrent de l'enclavement.
	Tozeur Kébili	Le Jrid et le Nefzaoua	Forment une unité typiquement saharienne où se mêlent des oasis de plaine, des oasis de montagne au bord de canyons et des chotts qui composent des paysages uniques.
Sud-Est	Tataouine	L'Erg Oriental et les Zones de parcours	Constituent une vaste étendue aride qui développe ses reliefs au-delà des frontières du pays.
		Le Dahar	Visible à partir des dunes de l'Erg Oriental et de la plaine de la Jeffara est une montagne dont l'originalité profonde provient des vieilles communautés berbères qui s'y accrochent.
	Médenine Gabès	Le littoral Sud du Golfe de Gabes et la Jeffara	Forment le paysage original où s'articulent le palmier et l'olivier et où le développement touristique apporte une nouvelle donne à l'espace local.

Il s'en suit la carte qui résume les configurations spatiales des unités paysagères de la Tunisie.



Carte 3 - La répartition spatiale des unités paysagères en Tunisie⁶⁴⁰

⁶⁴⁰ Source : *Atlas des Paysages de la Tunisie* (2005) – p.4 (version française)

Sur un plan strictement logistique, il paraît très laborieux, dans notre étude, de représenter chacune des quatorze unités paysagères de la Tunisie par un échantillon d'enseignants et d'élèves. Ainsi, nous nous contenterons de s'appuyer sur les traits physiques et humains qui unissent chaque District socio-économique afin d'assurer une certaine représentation géographique équitable de la Tunisie. Nous porterons notre attention également sur la représentation des milieux rurales et urbains.

4.10. Conclusion de la troisième partie

Loin de plagier les démarches méthodologiques des différentes études présentées, la recherche en cours, en sa composante « entrevue », se trouve alignée sur cette démarche du fait de la pertinence même des approches de l'étude de référence⁶⁴¹, et en raison de sa nature herméneutique qui rejoint le paradigme de notre étude. Cependant, il faudrait mettre en garde contre les divergences entre les deux études :

- Dans notre cas, les entrevues seront réalisées en langue maternelle. Un travail supplémentaire – parfois pénible – de traduction de la langue arabe sera nécessaire, du moins pour les *profils* qui constitueront la base de l'analyse comparative.
- L'étude de référence s'intéresse au concept pédagogique de *différenciation*, complexe certes, mais *la problématisation* ajoute à sa complexité conceptuelle une complexité d'ordre didactique et disciplinaire. Aussi, « la problématisation » n'appartient-elle pas naturellement au champ lexical des professionnels de l'enseignement de la géographie, alors que « la différenciation » l'est pour ceux qui étaient interviewés dans la recherche susmentionnée.
- Alors que l'étude de référence est unimodale sur le plan méthodologique, dans la mesure où elle met en œuvre uniquement l'entrevue qualitative, la présente étude est multimodale, elle croise les résultats d'une analyse thématique de contenu, avec ceux d'une analyse thématique d'entrevue.

Lahire, quant à lui, nous prévient des écueils de la distorsion du « dire sur le Faire » par rapport au « Faire » effectif. Il nous expose les causes et nous recommande les précautions à prendre lors de l'élaboration d'une grille d'entrevue, pour *faciliter* la narration des pratiques d'une part, et ne pas

⁶⁴¹ Turcotte, « Différencier l'enseignement de la lecture au primaire ».

sombrer dans le discours filtré par les structures culturelles de perception et d'expression, d'autre part.

Deux questions surgissent donc à partir de ces observations :

1. Comment sonder et gérer un concept aussi complexe que la problématisation dans l'entrevue des enseignants et emmener ces derniers à verbaliser leurs pratiques « problématisantes » (ou non) sans pour autant les bloquer par l'usage d'une terminologie qu'ils jugeraient jargonante et en même temps les débloquent au regard des effets pervers des filtres des structures culturelles ?
2. Comment croiser les résultats de l'analyse thématique du manuel avec ceux des pratiques enseignantes et des entrevues sous le filtre de la problématisation ?

À la première question la réponse consiste à construire le guide d'entrevue autour d'un questionnement qui déjoue ces filtres culturels de perception et d'expression en axant les questions sur « les étapes de la leçon » et sur « les traces écrites et iconographiques ».

La lecture de ces pratiques ainsi déclarées se fera à la lumière des trois dimensions indiquées par Fabre et décrites auparavant : soit les dimensions *épistémologique*, *psychologique* et *sociale* et leurs indicateurs. Le terme ou l'expression dans le discours de l'enseignant interviewé, qui renvoie à l'une de ces trois dimensions, sera repéré-e et visualisé-e selon un code couleur.

Pour les professionnels qui n'ont pas généralement l'habitude de l'usage du vocable « Problématisation », cela implique que les questions en entretien n'usent pas ou alors très modérément de ce mot, pour préférer des approches par les dimensions du problème telles qu'elles sont décrites par Michel Fabre. Ceci impliquerait, peut-être, que le mot problématisation n'arrive qu'à la fin de la trame d'entretien, pour ne pas perturber celui-ci.

A la deuxième question, la réponse réside également dans les trois dimensions citées par Fabre, mais cette fois elles constitueront les entrées thématiques du tableau de croisement entre les grilles d'analyse thématique du manuel et celles des pratiques et des entretiens.

La recherche compréhensive reste liée à des contextes et des configurations de terrain parfois aléatoires, qui, selon les jeux des contraintes et des affranchissements, s'ouvrent ou s'occulent. La recherche évolue en affinant les jeux de tensions entre le cadre théorique, la question de recherche et les données de terrain. L'évolution n'est pas linéaire, ni même séquentielle, mais elle se construit en boucles qui épousent le modèle de l'enquête de Dewey⁶⁴² : en recherche, nous sommes au cœur d'un processus de problématisation avec des étapes de retour en arrière réflexifs. Le chercheur est ainsi dans une dynamique d'allers-et-retours constants de l'observation empirique à la théorie susceptibles de faire évoluer sa compréhension à la fois des données empiriques et de leurs « supports » théoriques⁶⁴³. « C'est progressivement, de boucle en boucle, que le lien devra se faire entre cadre d'analyse spécifié et matériau spécifié, de manière à ce qu'une discussion théorique s'instaure à partir de cette confrontation, entre idée et matière [...] »⁶⁴⁴

⁶⁴² Dumez, Hervé. « Comprendre l'étude de cas à partir du Comment nous pensons de Dewey ». *Le Libello d'ÆGIS* 3, n° 4 (2007): 9-17.

⁶⁴³ Dubois, Anna, et Lars-Erik Gadde. « Systematic Combining: An Abductive Approach to Case Research ». *Journal of Business Research* 55, n° 7 (juillet 2002) : 553-60.

⁶⁴⁴ Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative*, 26.

5. QUATRIEME PARTIE : La démarche empirique

Le matériau que nous collectons au cours de nos démarches empiriques plurielles⁶⁴⁵, est hétéroclite et composite, du fait même de notre paradigme compréhensif. Nous nous situons donc au cœur d'un processus de *triangulation* : il s'agit d'abord de sérier le matériau en l'aménageant sous forme de « moules » ou *templates*. Ces *templates* sont à leur tour hétérogènes, parfois même quasi-indépendants, mis-à-part le fil théorique qui les unit. L'atout de cette hétérogénéité c'est le fait que la multiplicité des *templates* et leur croisement dans une démarche interprétative, facilite la confirmation, ou au contraire, l'infirmité d'une hypothèse ou une interprétation théorique, consolidant ainsi la solidité de l'analyse et des discussions. « Si toutes les sources donnent la même réponse, alors vous avez *triangulé* vos données avec succès. »⁶⁴⁶

Rappelons ici la variété du matériau que nous collectons et traitons dans le cadre de cette étude. Mis-à-part l'analyse théorique et conceptuelle du « paysage problématisé », nous avons affaire à :

1. un corpus documentaire constitué de manuels scolaires de géographie ;
2. un scénario de séquence de formation ;
3. des observations de prestations d'enseignants et d'interactions d'élèves en classe de géographie ;
4. des entretiens avec les enseignants prestataires et des mini-entretiens avec les élèves ;
5. et accessoirement, des questionnaires d'enseignants et d'élèves.

La richesse et la variété de ce matériau garantissent la solidité de l'analyse, mais surtout la triangulation entre les différents types de matériau.

Nous procéderons pour chaque catégorie de matériau à une double démarche d'examen afin de peaufiner l'analyse, mais surtout, afin de contrer les risques

⁶⁴⁵ Mais concordantes du fait du lien théorique qui les unit.

⁶⁴⁶ Yin, *Applications of case study research*, 104.

méthodologiques : de *l'acteur abstrait*, de *circularité* et de *méconnaissance du phénomène d'équifinalité*⁶⁴⁷ :

- Une approche narrative descriptive qui favoriserait la prise en compte de *l'acteur* d'une part, et de *l'attention flottante* d'autre part, et qui s'interdirait de projeter des catégories théoriques connues d'avance ou d'adopter un schéma explicatif unique ;
- Une approche plus structurée qui série le matériau en *templates* qui ont trait avec la théorie d'origine, en l'occurrence, la problématisation en sa dimension paysagère.

Sauf pour la deuxième catégorie de matériaux (les séquences de formation à la problématisation), nous commençons par la narration de l'expérience de terrain. La raison est assez évidente : pour le cas du scénario pédagogique de formation, c'est l'apport du chercheur, chargé de la théorie « en amont », qui opère sur le terrain ; alors que pour les autres catégories de matériau, c'est le terrain qui impose ses contraintes. L'idée est de commencer par contextualiser ces contraintes dans une sorte de narration distanciée de la théorie. Rappelons que la distanciation empirique par rapport à la théorie-support à une certaine étape de l'analyse, a le triple avantage de favoriser l'attention flottante, l'émergence de nouvelles idées inédites et le combat du risque de circularité.

Conscients de la complexité de la mesure de l'impact de la formation, puisqu'il s'agit d'une problématisation « appliquée » à la formation, nous avons fait en sorte que la démarche de formation réponde par la suite aux quatre niveaux d'évaluation selon le modèle de Kirkpatrick⁶⁴⁸:

1. *Niveau de réaction* : évaluation des réactions des participants à la formation en repérant leur satisfaction, leur intérêt ou leur participation, à titre d'exemples. C'est un premier niveau qui ne représente pas un intérêt scientifique incontournable pour notre étude, mais nous pouvons le placer au niveau de la dimension psychologique de la problématisation qui a trait à la motivation. Il

⁶⁴⁷ L'explication de ces risques a été avancée dans le cadre méthodologique.

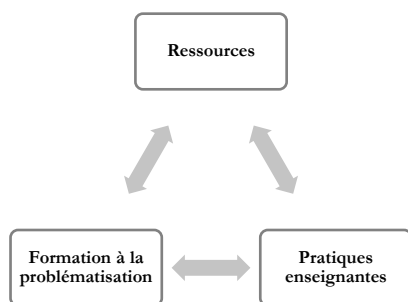
⁶⁴⁸ Smidt, Andy, Susan Balandin, Jeff Sigafoos, et Vicki A. Reed. « The Kirkpatrick Model: A Useful Tool for Evaluating Training Outcomes ». *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 34, n° 3 (septembre 2009): 266-74.

est à noter que c'est une évaluation que nous avons décidé « à chaud » et qui se réalise au cours de l'action de formation.

2. *Niveau d'apprentissage* : évaluation de ce que les participants ont appris et retenu à travers la formation en repérant les connaissances et les compétences acquises déclarées. Ici on se situe au niveau de la dimension épistémologique de la problématisation que nous pouvons déceler sur trois niveaux : soit « à chaud » lors de la formation, soit en observation de leçons, soit au cours de l'entretien réflexif.
3. *Niveau du comportement professionnel* : évaluation des changements de comportement chez les participants qui découlent de la formation, c'est-à-dire déceler si les participants mettent en œuvre les nouvelles compétences dans leur enseignement de la géographie. C'est un niveau que l'on ne peut observer qu'à partir de situations réelles en classe de géographie.
4. *Niveau de résultats* : évaluation des résultats ou impact de la formation sur les élèves en classe de géographie. C'est aussi un niveau d'évaluation qu'on ne peut repérer qu'en observant des classes de géographie et en réalisant des entretiens avec les élèves.

Il est important de noter que ces niveaux sont cumulatifs, c'est-à-dire que les « résultats » du niveau supérieur sont basés sur les « résultats » des niveaux inférieurs.

Dans cette hiérarchie de niveaux, il existe un niveau basique pour l'enseignement-apprentissage de la géographie qui est celui des ressources, le manuel en l'occurrence. Notre démarche d'analyse du matériau adoptera donc une logique stratiforme par niveau de complexité. Nous commençons par le niveau le plus élémentaire des ressources, nous montons d'un cran dans la complexité au niveau de la formation à la problématisation. Nous gérons, enfin, la complexité des pratiques observées et déclarées dans les classes et pendant les entretiens avec les



élèves et les enseignants. La démarche « quantitative » de soutien, en l'occurrence les questionnaires à l'intention des enseignants et des élèves, reste accessoire et transversale à notre

démarche compréhensive. Bien que hiérarchique, le schéma d'analyse du matériau est loin d'être séquentiel, mais plutôt systémique avec des allers-retours compréhensifs.

5.1. L'analyse documentaire des manuels scolaires à travers le filtre du paysage problématisé

Dans le cadre de la mise en œuvre du volet documentaire de notre dispositif empirique, nous avons procédé à la collecte de manuels de géographie de différentes époques représentatives de l'histoire scolaire contemporaine tunisienne, et ce, afin de déceler les traces d'un paysage problématisé à travers l'évolution de ces manuels. La collecte et la consultation sur place de ces manuels ont un contexte bien particulier qui a parfois exigé la mise en œuvre de méthodes d'investigation et de recherche quasi-détectives. C'est ce contexte de collecte que nous commençons par expliquer car il permet de comprendre le processus d'analyse, notamment en ce qui concerne les rares discontinuités chronologiques dans les séries des manuels. S'ensuivra, ensuite, la phase de catégorisation descriptive du corpus, narrative d'abord, puis structurée et critique ensuite. La discussion quant à une éventuelle problématisation du paysage dans ces manuels conclura cette section.

5.1.1. Les manuels de géographie en Tunisie : les péripéties d'une collecte.

Le Musée national de l'Éducation à Tunis a une histoire⁶⁴⁹. Il a été créé par un décret daté du 10 Septembre 2001, et a été commémoré le 4 novembre 2008 à l'occasion du cinquantenaire de la création du système éducatif tunisien. Entre temps, cinq ans avant son ouverture officielle, la collecte des ressources du patrimoine éducatif, auprès des écoles publiques, débutèrent déjà depuis 2003. En tant qu'acteur du système éducatif de l'époque, le chercheur se souvenait de la circulaire qui invitait les écoles et les enseignants de faire dons de tout document ou bien significatif qui pourrait enrichir les fonds du musée. C'était un appel ponctuel, non répétitif dans les années. L'administration du musée de l'Époque

⁶⁴⁹ Tunisie, Forum Histoire : Didactique Et Histoire De L'éducation-. « Forum d'histoire:Didactique et Histoire de l'éducation - Tunisie: Le Musée national de l'Éducation à Tunis: Approche didactique du patrimoine éducatif ». *Forum d'histoire* (blog), 7 janvier 2017.

se contentait, paraît-il, de ce qui a été collecté dans cette première campagne. Vingt ans après, les fonds en manuels de géographie pour les écoles primaires en ce musée sont assez maigres et ne peuvent constituer à eux seuls un corpus de travail.

Vint alors un épisode de recherches personnelles entrecoupé par des séquences de relâchement prescrites par la propagation de la pandémie, notamment pendant les années 2020 et 2021. Ainsi, nos principales ressources documentaires en manuels ont été les suivantes :

1. Les fonds de quelques écoles publiques ou privées. Ce sont généralement des écoles édifiées à la fin du dix-neuvième siècle ou au début du vingtième et qui ont su archiver, au fil des années, des fonds qui ont aujourd'hui une valeur historique, par un jeu de circonstances de continuité de directeurs consciencieux et sensibles à la sauvegarde de ce patrimoine éducatif. On peut se demander pourquoi ces fonds éparpillés entre les écoles ne sont pas sauvegardés dans le musée de l'Éducation. La réponse est d'abord dans la ponctualité dans la communication de ce musée et ensuite dans la valeur patrimoniale locale et symbolique de cet héritage pour les différentes générations qui ont fréquenté ces écoles. Ainsi, nous avons pu nous procurer, grâce à ces établissements et au réseau d'inspecteurs pédagogiques, trois manuels des années 1930, 1940 et 1950, une dizaine de guides méthodologiques pour « maître », et quelques planches des années 1960 pour l'enseignement de la géographie.
2. Comme par un heureux concours de circonstances, les collectionneurs des manuels scolaires ont vu leur nombre augmenter ces derniers temps. Leur activité prend l'ampleur d'une vogue ces cinq dernières années, avec la facilité de communication que procurent les réseaux sociaux numériques. Cela s'inscrit dans la foulée de la tendance *vintage* avec sa charge émotionnelle et nostalgique. C'est ainsi que nous avons pu nous procurer plus qu'une dizaine de manuels, parfois à prix collectionneur.
3. Les bouquinistes de Tunis, de Sousse, de Paris et de Lyon ont contribué à la majeure partie francophone de ces manuels et autres guides méthodologiques qui sont à la disposition de cette étude.

4. L'héritage du chercheur, issu d'une famille d'enseignants a contribué à enrichir ce corpus de travail par trois manuels de géographie en langue arabe des années 1950 et 1960 qui sont tellement rares à dénicher ailleurs aujourd'hui.

Nous disposons donc de deux catégories d'éléments dans ce corpus : les manuels proprement dits, et les documents de soutien qui sont des guides méthodologiques à l'intention des enseignants, des programmes officiels et des planches didactiques. Pour notre description et analyse, nous nous contenterons du corpus principal de manuels représentatifs de plusieurs ères éducatives en Tunisie, puisque c'est l'objectif énoncé depuis le début de cette étude. Les autres documents ne seront que des supports de soutien en faveur de la compréhension du matériau principal qu'est les manuels. Précisons que l'avènement du système éducatif tunisien indépendant depuis le 4 novembre 1958, a progressivement instauré la dictature du manuel unique. Avant, la variété des catégories d'écoles permettait l'usage de plusieurs manuels à la fois, avec une certaine liberté donnée au enseignants et leurs encadrants pédagogiques pour le choix des manuels : des manuels français pour les écoles françaises ou les écoles privées à vocation religieuse ou laïque, les manuels français destinés à la Régence ou à l'Afrique française ou les manuels arabes pour les écoles franco-arabes⁶⁵⁰. La règle du manuel unique a été institutionnalisée à partir des années 1980, par les circulaires périodiques qui précisent la « liste officielle » des manuels et interdisent, par la même occasion, l'usage d'autres documents imprimés en classe. Notons, cependant, que cette règle de manuel unique n'est pas de rigueur dans les établissements privés.

Cet état de fait a entraîné des difficultés pour le chercheur quant à sa certitude de l'usage d'un manuel donné dans une école tunisienne, publique ou privée. La question est : comment être sûr qu'un manuel donné du corpus de travail a été d'usage à une époque ou une autre par un élève tunisien ?

1. Des éléments de réponses résident dans notre définition d'une école tunisienne. Ainsi, considérons-nous les écoles d'avant la nationalisation du système éducatif tunisien : françaises, italiennes, maltaises, religieuses ou à vocation religieuse (écoles des Pères Blancs, écoles des Sœurs, écoles juives)

⁶⁵⁰ La première partie contextuelle a précisé les différentes catégories d'écoles d'avant l'indépendance.

comme des écoles tunisiennes ? Le chercheur s'interdit tout débat sur cette question à cause de sa portée idéologique. Objectivement, tout établissement scolaire, public ou privé, ayant fonctionné sur le territoire de la « Régence » est un établissement potentiellement tunisien du fait de sa territorialité dans le cadre d'un régime de Protectorat, mais aussi parce que des Tunisiens de souche ont fréquenté ces écoles : ce sont des écoles qui ont assuré le service public (ou privé) d'enseignement d'enfants tunisiens ou d'enfants d'autres nationalités résidents en Tunisie. D'ailleurs c'est encore le cas aujourd'hui pour les écoles déclarées officiellement étrangères, y compris françaises, ou les quelques écoles privées gérées par des religieux de confession chrétienne jusqu'à ce jour.⁶⁵¹

2. Ainsi, plusieurs pistes nous orientent quant à l'usage potentiel d'un manuel de notre corpus de travail par *un élève tunisien ou vivant en Tunisie* :
 - a. Les manuels tunisiens en langue arabe ne sont pas concernés par ce problème puisqu'ils ne prolifèrent qu'à partir des années 1950 et sont d'usage dans les écoles franco-arabes d'abord, devenus écoles tunisiennes publiques en 1958.
 - b. Les manuels français trouvés dans des écoles qui étaient à l'époque protectorale, soit des écoles françaises, soit des écoles franco-arabes, comportent une forte présomption d'usage dans ces écoles, voire une certitude. Nous disposons même d'un manuel de l'époque qui porte le cachet de son école de provenance.
 - c. Les manuels français qui sont conçus à l'intention d'un public cible d'élèves bien déclaré, tels que les élèves de « l'Afrique française », à titre d'exemple, ou les manuels qui incluent des chapitres ou des « leçons » sur la Tunisie comportent une forte présomption d'usage par un élève tunisien.

⁶⁵¹ Salem Mansouri, dans son ouvrage *Les documents majeurs de l'UGTT*, p.187, apporte « et qu'on ne dise pas que les enfants musulmans ne sont pas, en principe, refusés à l'école française ; pratiquement, on refuse leur inscription dans ces écoles et, d'autre part, la majorité d'entre eux ne cherche pas à s'y inscrire en raison de l'absence de l'enseignement de l'arabe dans ces écoles ». Cette affirmation n'est argumentée par aucune donnée statistique dans l'ouvrage et comporte une certaine charge idéologique qu'on ne peut accepter.

- d. Les manuels anciens trouvés en plusieurs exemplaires chez un libraire ou un bouquiniste local qui déclare que c'est un très ancien stock qu'il est en train de liquider, qu'il lui appartient ou qui appartient à un autre négociant, ou qu'il liquide carrément un stock acheté d'une école privée, portent l'indice de l'usage par un élève tunisien.

Ainsi, et dans l'impossibilité d'assurer la traçabilité pour chaque manuel trouvé, nous n'avons gardé dans notre matériau de travail que les quatre catégories de manuels cités plus haut, afin de nous assurer que nous sommes en présence de manuels qui ont servi à des élèves tunisiens ou ayant vécu en Tunisie. D'ailleurs, quelques manuels recoupent deux ou plus des catégories. Nous disposons en fin de compte de trente-et-un manuels : dix en langue arabe et vingt-et-un en langue française.

5.1.2. Les manuels de géographie en Tunisie : une approche descriptive

Nous procédons d'abord à une démarche descriptive qui recense les manuels et leurs principales caractéristiques formelles pour une première catégorisation, afin de soumettre la typologie dégagée ainsi au filtre du paysage dans sa dimension problématisée. De cette manière, nous effectuons un premier tri formel, car il serait illusoire, sur le plan méthodologique, de soumettre tous les manuels, pris isolément, à la matrice du paysage problématisé. En consultant les manuels sélectionnés, nous avons remarqué qu'ils disposent de caractéristiques communes formelles qui permettent de les catégoriser et d'en dégager une typologie, nonobstant la théorie sous-jacente.

Pour chaque manuel, nous procédons, dans un premier temps, en précisant son titre, ses auteurs, son éditeur, sa langue, française ou arabe, la date de sa première édition ainsi que celle de l'édition actuelle, les niveaux auxquels il est adressé, le nombre de pages, la dominante des « leçons » s'il s'agit de l'inventaire ou de l'activité, la domination du texte par rapport à l'iconographie, la domination du noir par rapport à la couleur, l'existence de photos de paysages dans les « leçons » et enfin, le paradigme qui oriente chaque leçon du manuel : est-ce l'inventaire ou la mise en activité et/ou en problème ? Cet examen formel a été confié à une autre personne étrangère à l'étude, mais assez initiée aux travaux de recherche, qui se contentait de consulter les manuels mises à sa disposition et de

remplir une fiche pour chacun. L'objectif étant de garantir la neutralité du chercheur du côté de l'empreinte de la théorie sous-jacente, en évitant au maximum sa projection de cette théorie sur des données objectives issues du matériau ; c'est ce que nous avons présenté en tant que risque de circularité. A ce premier stade descriptif, rappelons-le, il n'est pas encore question de débattre de la question de savoir si les manuels présentent ou non les signes d'un paysage problématisé.

Tableau 17 – Descriptif des manuels analysés : la forme

Numéro	Titre	Auteur(s)	Éditeur	Langue	Date de la première édition	Date de l'édition actuelle	Niveau	Nombre de pages	Dominante de la "leçon"	Répartition : texte / iconographie dans la "leçon"	Répartition : noir / couleur dans la "leçon"	L'existence de photos de paysages dans les "leçons"	Le plus important dans chaque leçon de ce manuel
1	Cours de Géographie	L. Gallouédec / F. Maurette / J. Martin	Hachette	Française	1926	1955	Cours moyen	87	La description et l'inventaire	2	2	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations; Les résumés;
2	Géographie	L. Gallouédec / F. Maurette / J. Martin	Hachette	Française	1937	1955	Cours élémentaire et moyen	71	La description et l'inventaire	2	3	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations; Les résumés;
3	La Tunisie	H. Bec / A. Bernaudeau / J. Reix	Librairie Tournier	Française	1938	1938	Écoles primaires de la régence	51	La description et l'inventaire	2	2	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations; Les résumés;
4	La Terre, les cinq parties du monde, France et France d'outre-mer	E. Colin / A. Fraysse	Librairie Armand Colin. Paris	Française	1942	1951	Classe de fin d'études CEP	100	La description et l'inventaire	2	1	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations; Les résumés;
5	La France et l'union française	J. Tarraire	Fernand Nathan	Française	1947	1947	Cours moyens des écoles primaires	64	La description et l'inventaire	3	2	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations; Les résumés;
6	Géographie	P. Kaepelin / A. Leyritz	A. Hatier	Française	1948	1948	Cours élémentaire moyen 1 et 2 A	73	La description et l'inventaire	2	2	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations; Les activités et les exercices ;
7	Géographie de l'Afrique du Nord	J. Tarraire / E. Prigent	Fernand Nathan	Française	1954	1954	Cours moyen + classe de fin d'études des écoles primaires	16	La description et l'inventaire	2	2	Des photos de paysages existent dans	Les connaissances et les

Numéro	Titre	Auteur(s)	Éditeur	Langue	Date de la première édition	Date de l'édition actuelle	Niveau	Nombre de pages	Dominante de la "leçon"	Répartition : texte / iconographie dans la "leçon"	Répartition : noir / couleur dans la "leçon"	L'existence de photos de paysages dans les "leçons"	Le plus important dans chaque leçon de ce manuel
							de l'Afrique du Nord					chaque leçon en noir et blanc	informations;Les résumés;
8	Géographie	François Pinardel	éditions l'école	Française	1958	1958	Cours moyen	76	La description et l'inventaire	3	3	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les connaissances et les informations;Les résumés;
9	Géographie	Gallouédec / Maurette / Martin	Hachette	Française	1952	1952	Cours élémentaire	52	La description et l'inventaire	2	4	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les connaissances et les informations;Les résumés;
10	Leçon de géographie	Jean Brunhes	Maison Mame	Française	1953	1953	Cours élémentaire	50	La description et l'inventaire	2	4	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les connaissances et les informations;Les activités et les exercices ;
11	La France et l'union française	J. Tarraire	Fernand Nathan	Française	1955	1955	Cours moyen	64	La description et l'inventaire	2	2	Des illustrations dessinées de paysages existent dans chaque leçon soit en noir soit en couleurs	Les connaissances et les informations;Les résumés;
12	الجغرافية المصورة	علي بوسلامة	منشورات التعليم	Arabe	1955	1955	المدارس الابتدائية	43	La description et l'inventaire	2	3	Des illustrations dessinées de paysages existent dans chaque leçon soit en noir soit en couleurs	Les connaissances et les informations;Les activités et les exercices ;
13	Géographie documentaire	Louis Planel	Librairie classique	Française	1956	1956	Cours élémentaire et moyen	64	La description et l'inventaire	4	4	Des photos de paysages existent dans	Les connaissances et les

Numéro	Titre	Auteur(s)	Éditeur	Langue	Date de la première édition	Date de l'édition actuelle	Niveau	Nombre de pages	Dominante de la "leçon"	Répartition : texte / iconographie dans la "leçon"	Répartition : noir / couleur dans la "leçon"	L'existence de photos de paysages dans les "leçons"	Le plus important dans chaque leçon de ce manuel
14	Géographie de la Tunisie	M. Regagnon / A. Pellegrin	Eugène Belin La Caravelle	Française	1956	1956	à l'usage des écoles primaires de la Tunisie et des classes de 8ème et 7ème des Lycées et collèges	58	La description et l'inventaire	4	4	chaque leçon en couleurs Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	informations;Les résumés; Les connaissances et les informations;Les résumés;
15	Géographie	P. Kaepelin / A. Leyritz	A. Hatier	Française	1956	1956	Cours supérieur et classe de fin d'études primaires	97	La description et l'inventaire	2	2	Des illustrations dessinées de paysages existent dans chaque leçon soit en noir soit en couleurs	Les connaissances et les informations;Les résumés;
16	La Géographie documentaire	Louis Planel	Librairie classique Eugène Belin	Française	1957	1957	Cours élémentaire : classe de 10ème et 9ème des lycées et collèges	80	La description et l'inventaire	2	4	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations;Les résumés;
17	Géographie	V. Chagny / M. Cabeau / J. Forez	Librairie Armand Colin	Française	1959	1959	Cours moyen 1ère année	80	La description et l'inventaire	4	4	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les connaissances et les informations;Les résumés;
18	Géographie	E. Pradel / M. Vincent / P. Taguel	classiques Sudel	Française	1961	1961	Cours moyen	109	La description et l'inventaire	2	2	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations;Les résumés;
19	Géographie	L. François / M. Villin	Librairie Hachette	Française	1961	1961	Cours moyen : 1ère année	95	La description et l'inventaire	3	4	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les connaissances et les informations;Les résumés;

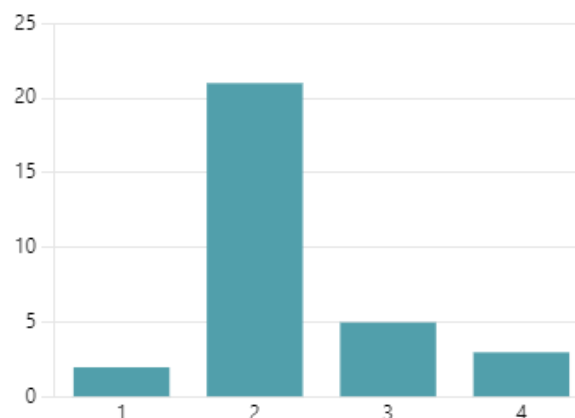
Numéro	Titre	Auteur(s)	Éditeur	Langue	Date de la première édition	Date de l'édition actuelle	Niveau	Nombre de pages	Dominante de la "leçon"	Répartition : texte / iconographie dans la "leçon"	Répartition : noir / couleur dans la "leçon"	L'existence de photos de paysages dans les "leçons"	Le plus important dans chaque leçon de ce manuel
20	Géographie : La France, la communauté Franco-Africaine	H. Gossot / P. Méjean	Librairie Istra	Française	1961	1961	Cours moyen	135	La description et l'inventaire	2	4	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les connaissances et les informations; Les résumés;
21	Géographie	M. Chaulanges / E. Abraham / A. Abraham	Librairie Delagrave	Française	1968	1968	Cours élémentaire	48	La description et l'inventaire	2	4	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les connaissances et les informations; Les activités et les exercices ;
22	Je découvre la géographie	J. Ageorges / J. Anscombe	éditions M.D.I	Française	1973	1973	Cours élémentaire : 10ème et 9ème des lycées et collèges	91	La description et l'inventaire	1	4	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les projets et les situations-problèmes; Les résumés;
23	كتاب الجغرافيا	إدارة التعليم الابتدائي	الشركة التونسية للتوزيع	Arabe	1965	1974	السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	87	Les activités et les exercices	2	3	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les activités et les exercices ; Les projets et les situations-problèmes;
23	جغرافيا تونس والمغرب العربي	التهامي خلف الله / محمود شيخ روحه / الهاشمي التريكي	الشركة التونسية للتوزيع	Arabe	1979	1979	السنة السادسة من التعليم الابتدائي	122	La description et l'inventaire	2	2	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations; Les projets et les situations-problèmes;
25	كتاب الجغرافيا	محمد الهاشمي زين العابدين / محمد علي المرابط / رضا العزوي	المركز القومي البيداغوجي	Arabe	1980	1980	السنة السادسة من التعليم الابتدائي	160	La description et l'inventaire	2	3	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les connaissances et les informations; Les activités et les exercices ;

Numéro	Titre	Auteur(s)	Éditeur	Langue	Date de la première édition	Date de l'édition actuelle	Niveau	Nombre de pages	Dominante de la "leçon"	Répartition : texte / iconographie dans la "leçon"	Répartition : noir / couleur dans la "leçon"	L'existence de photos de paysages dans les "leçons"	Le plus important dans chaque leçon de ce manuel
26	الأرض كوكبنا	عبد الله شريف / المنصف بوغزالة / نزيهة الفرشيشي / محمد قريمان / منصور الحمدراوي	المركز القومي البيداغوجي	Arabe	1990	1990	السنة الخامسة من التعليم الأساسي	148	Les activités et les exercices	3	2	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les activités et les exercices ;Les projets et les situations- problèmes;
27	كتاب الجغرافيا	حافظ ستهم / نور الدين ستهم / علي التومي / عبد الفتاح القاصح / يوسف بوعزيز / عبد السلام بوزيد / نور الدين غربال / المنجي العكروت	المركز القومي البيداغوجي	Arabe	1990	1990	السنة السادسة من التعليم الأساسي	195	Les activités et les exercices	3	3	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les activités et les exercices ;Les projets et les situations- problèmes;
28	المواد الإجتماعية	مجموعة من المربين	المركز القومي البيداغوجي	Arabe	2000	2000	السنة الخامسة من التعليم الأساسي	176	Les activités et les exercices	2	3	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les activités et les exercices ;Les projets et les situations- problèmes;
29	كتاب الجغرافيا	محمد الهاشمي زين العابدين / محمد علي المرابط / رضا العزوزي / مصباح عيشة	المركز القومي البيداغوجي	Arabe	1990	1990	السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	125	La description et l'inventaire	1	2	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en noir et blanc	Les connaissances et les informations;Les résumés;
30	كتاب المواد الإجتماعية	مجموعة من المربين	المركز الوطني البيداغوجي	Arabe	2000	2000	السنة السادسة من التعليم الأساسي	277	Les activités et les exercices	2	3	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les projets et les situations- problèmes;Les activités et les exercices ;
31	كتاب التاريخ والجغرافيا	مجموعة من المربين	المركز الوطني البيداغوجي	Arabe	2015	2015	السنة السادسة من التعليم الابتدائي	192	Les activités et les exercices	2	4	Des photos de paysages existent dans chaque leçon en couleurs	Les activités et les exercices ;Les projets et les situations- problèmes;

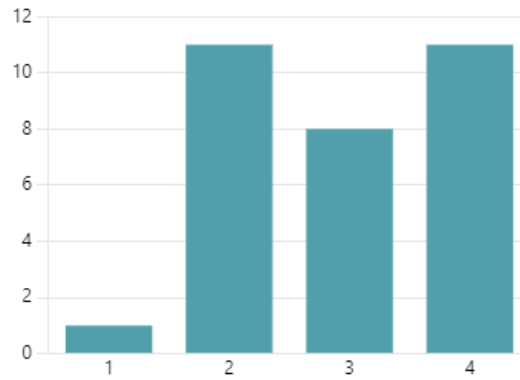
Quantitativement, parmi trente-et-un manuels, vingt-cinq focalisent la plupart de leurs contenus sur la description et l'inventaire, six seulement sur les activités et les exercices. Chronologiquement, ce sont les manuels de l'après 1990 qui favorisent ce dernier aspect. Signalons, cependant, qu'il existe des parenthèses dans les années 1970 sur ce parcours d'apparence uniforme. Nous y reviendrons.



Par rapport à la répartition : texte/iconographie, plus d'une vingtaine de manuels se situent à la deuxième position sur une échelle d'évaluation de 1 à 4. Cela concorde avec la tendance à l'inventaire qui dominait les anciens manuels d'avant 1990 ;



Alors que pour la répartition : noir et blanc/couleur, une vingtaine de manuels se situent à la troisième et quatrième position sur la même échelle suivant l'évolution chronologique des techniques d'impression.



Tous les manuels comportent des photos et/ou des illustrations paysagères en noir et blanc ou en couleur, et cela encore, par rapport à l'évolution de l'imprimerie.

Sur le plan du sens, il n'y a que huit manuels qui proposent, mais rarement, des situations-problèmes et/ou des projets à réaliser, alors que la plupart proposent des connaissances et des résumés. Onze manuels seulement suggèrent des exercices à réaliser de pertinence variée.



Nous dégageons, ainsi, quatre paradigmes chrono-thématiques pour classifier les manuels :

1. *Le paradigme de l'inventaire*, qui a dominé les manuels de la « Régence », quand la Tunisie était un protectorat français, ainsi que les manuels qui ont vu la naissance, en 1958, du système éducatif tunisien de l'après-indépendance, et jusqu'à la fin des années 80. Dans ces manuels, la leçon de géographie se structurait autour des savoirs à connaître sous formes de rubriques thématiques pour chaque leçon, ainsi qu'un résumé, souvent clé-en-main. Il est d'usage également de trouver quelques questions en guise de contrôle de connaissances ou, dans une étape plus évoluée, quelques exercices d'application. Parfois, dans quelques rares manuels, des devoirs rédactionnels ou des cartes à réaliser sont sollicités. Du côté de l'iconographie, l'évolution des techniques de l'impression a impacté la mutation du noir à la couleur dans ces manuels, avec une qualité d'impression souvent

impressionnante par sa qualité, très rarement par sa mauvaise qualité. Les prises ou les illustrations paysagères ont toujours orné ces manuels, mais ce sont des paysages qui rejoignent ce paradigme d'inventaire. Ainsi, on expose par le texte et on illustre ce qui a été écrit, par une photo ou une illustration paysagère, en noir et petite de taille au début, plus grande et en couleurs, par la suite. A l'époque du Certificat d'Etudes Primaires, le souci était d'obtenir ce certificat en restituant des connaissances apprises. A cet égard, les auteurs d'un mémento de 1956 cadrent bien cet état de fait en notant dans l'introduction de leur ouvrage : « Nous n'avons pas développé les réponses aux questions posées ; nos réponses ne constituent qu'un minimum. Un élève consciencieux ne s'en satisfera pas ; il les complétera par ses connaissances acquises au cours de l'année et, si besoin est, en consultant ses manuels, que ce modeste mémento ne saurait remplacer. »⁶⁵² En lisant entre les lignes, un bon manuel de l'époque est un manuel riche en connaissances. On ne peut, dans ce contexte, parler de problématisation appliquée au paysage. Encore est-il légitime sur le plan épistémologique d'essayer de connecter des manuels datant de soixante ans, avec une théorie didactique qui est assez récente, non par ses origines, mais en sa forme actuelle. Quant au paysage dans sa forme épurée, il a toujours constitué un support didactique pour la classe de géographie dans ses différentes variantes de formes : petites ou grandes, photos ou gravures, en noir ou en couleur, selon les progrès de la technique d'imprimerie. Un exemple typique dans un manuel arabe de 1955 : les prises photographiques paysagères sont tirées à part en noir et blanc sur du papier couché de format A4. Ces photographies de paysages sont mêlées à des scènes de la vie urbaine ou rurale. Mais cet usage du paysage « à l'inventaire » a vu quelques exceptions d'usage plus didactique.

2. *Les parenthèses interrogatives du paysage*, où, à la fin des années 1960 et au début des années 1970, deux manuels de notre collection accompagnent les prises photographiques ou les illustrations paysagères par des questions qui incitent parfois à la réflexion sans pour autant prétendre à la problématisation. Pour une gravure de falaise de marée haute, par exemple, on pose les questions suivantes : « 1. Comment appelle-t-on un terrain plat et élevé comme celui de la prairie ? 2.

⁶⁵² Gilbert, L., et R. Le Groumellec. *Les leçons au Certificat d'Etudes Primaires : Histoire - Géographie - Sciences*. Paris: Fernand Nathan, éditeur, 1956, 5.

Pourquoi est-il taillé à pic ? 3. Cette côte est-elle très élevée ? 4. De quelle couleur est la falaise ? De quoi est-elle composée ? 5. Que font les vagues à force de frapper le pied de la falaise ? 6. Pourquoi le haut de la falaise avance-t-il au-dessus de la mer ? Qu'arrivera-t-il un jour ? 7. Pourquoi ne répare-t-on pas la maison démolie en haut de la falaise ? Pourquoi le village est-il construit assez loin de la mer ? 8. Que disent les écriteaux ? Que peut-il arriver à cet endroit ? »⁶⁵³. La question n°7 aurait pu constituer les prémices d'une problématisation appuyée sur le paysage. A notre sens, elle incite au débat et à l'enquête d'une part, et elle intègre les dimensions épistémologiques, psychologiques et sociales de la problématisation, d'autre part. Elle l'aurait pu, si elle n'était précédée par des questions de type inventaire, qui renvoient aux connaissances inscrites dans la page impaire en face. D'ailleurs, il semblerait que cette démarche interrogative du paysage est inscrite dans le paradigme fédérateur de ce manuel « C'est pourquoi, chaque leçon de ce manuel a été divisée en deux parties pouvant occuper les deux séances hebdomadaires prévues au programme⁶⁵⁴: a) une séance d'observation où les élèves participeront à la découverte des aspects géographiques du paysage-type représenté. [...] »⁶⁵⁵. Rappelons que les paysages présentés dans ce manuel, sont des paysages-types illustrés par un illustrateur sur commande des auteurs. Ce sont donc des paysages imagés et non authentiques à visée didactique, mais qui comportent d'une façon non systématique, une intrigue ou une énigme à résoudre. C'est une approche paysagère assez innovatrice pour l'époque qui rejoint peut-être l'évolution épistémologique environnementale de la géographie au début des années 1970. Un autre exemple, issu cette fois du manuel tunisien typique des années 60-70 où les prises photographiques des paysages sont authentiques, accompagnés par des questions qui renvoient très souvent aux « savoirs », mais qui ne sont que rarement incluses dans la « leçon ». Les réponses à ces questions sont conçues « pour préparer l'enfant à la leçon avant sa réalisation en classe »⁶⁵⁶. Le paradigme n'est donc ni de problématisation, ni même de situation-problème, mais d'incitation à la « réflexion » en amont de la leçon pour la préparer. Les questions sous les prises

⁶⁵³ Ageorges, J., et J. Anscombe. *Je découvre la géographie*. 1971. Reprint, Paris : Éditions M.D.I., 1973, 50.

⁶⁵⁴ Chaque séance est de vingt minutes.

⁶⁵⁵ Ageorges et Anscombe, *Je découvre la géographie*, deuxième de couverture.

⁶⁵⁶ Direction de l'Enseignement Primaire. *Manuel de géographie (en arabe)*. 1967. Reprint, Tunis : Société Tunisienne de Diffusion, 1974, Introduction.

photographiques paysagères sont du genre « Village de Aïn Drahem en hiver : Qu'est-ce qui couvre ce village ? Pourquoi la neige tombe en cette région ? »⁶⁵⁷ ou pour la Médina de Bizerte : « Ancien quartier : Comment sont les rues (étroitesse, serpentement, ...) ? Comment vois-tu les maisons (forme, fenêtres, portes ...) ? »⁶⁵⁸. Les questions semblent simplistes et quelques questions contiennent les réponses à d'autres questions antérieures, ce qui n'est pas un défaut en soi dans un contexte d'apprentissage, mais ne peut prétendre à la problématisation ni même à sa mise en forme en situation-problème. Notons qu'après cette épisode unique des années 1970, la régression était notable pour la démarche d'inventaire, jusqu'à la réforme des années 1990 dite de Charfi.

3. *Le tournant de l'activisme* : C'est avec la fin des années 1980 que le courant « L'enfant, source de ses apprentissages » commence à trouver ses échos dans le système éducatif tunisien en prenant le relais à la vogue de « L'objectif opérationnel », comportementaliste par son essence. Les décideurs éducatifs réalisent enfin que la complexité de l'apprentissage ne se gère pas, comme dans une entreprise, par la hiérarchisation de finalités, d'objectifs et d'indicateurs comportementaux, mais qu'il faudrait aussi introduire dans la boîte noire de ses propres apprentissages, l'élève, devenu soudainement « Apprenant ». La répercussion de cette orientation est observable dans les manuels de géographie⁶⁵⁹ de l'époque qui évoluent en « machines à activités », où les différentes étapes d'une leçon sont dirigées par des exercices à réaliser de formes : phrases lacunaires à compléter, petits paragraphes à rédiger, données à classer dans un tableau à partir d'une carte thématique, de statistiques, de graphiques, rarement d'une prise photographique paysagère. La leçon de « Reliefs de la Tunisie », pour les classes de sixième, commence par deux lignes à remplir par l'élève pour rappeler les reliefs du Maghreb arabe, en guise de révision et de lien avec la leçon du jour. Une carte simplifiée des reliefs de la Tunisie (plaines, plateaux et montagnes avec la dénomination des trois principales chaînes montagneuses) est présentée et il est demandé à l'élève d'explorer cette carte, pour : 1. Compléter une phrase lacunaire dégageant les

⁶⁵⁷ Direction de l'Enseignement Primaire. *Manuel de géographie (en arabe)*. 1967. Reprint, Tunis: Société Tunisienne de Diffusion, 1974, 33.

⁶⁵⁸ Direction de l'Enseignement Primaire, *Manuel de géographie (en arabe)*, 37.

⁶⁵⁹ Mais pour d'autres disciplines également, tel que l'éveil scientifique, les mathématiques ou la grammaire arabe.

trois types de reliefs et rédiger une conclusion en deux lignes ; 2. Compléter un tableau désignant et localisant les trois principales chaînes montagneuses et rédiger une deuxième conclusion ; etc. pour faire le tour des plateaux et des plaines. On présente à la fin de la leçon trois prises photographiques de plaine, de la montagne Chaânbi, la plus haute de la Tunisie et des versants du plateau Edhafer méridional. Aucune activité n'est spécifiée à propos de ces trois photographies paysagères sur le manuel de l'élève, ni même sur le guide méthodologique de l'enseignant, où chaque leçon est énoncée par son déroulement très précis à la manière d'un enseignement programmé, et les réponses attendues de la part des élèves, avec, en bonus pour l'enseignant, une base de connaissances géographiques au début de chaque chapitre.

Notons que cette manière de faire dans le manuel et son guide méthodologique ont contribué à la propagation d'un style d'enseignement standardisé qui ne prend pas en compte les différences des élèves, leurs vécus et leurs véritables problèmes socio-spatiales. Dans la partie contextuelle de cette étude, nous avons présenté un exemple de leçon que préconise un guide méthodologique qui reprend le paradigme orientant la catégorie de manuels de cette époque. L'enseignant est ainsi réduit au rôle de technocrate qui ne fait que mettre en exécution des directives et des démarches pédagogiques supposées être infaillibles, et consignées sur un document solennel. Cette phase dans l'histoire des manuels tunisiens, ne constitue, en réalité, qu'une continuité à celle de l'inventaire, avec une coque d'activités qui dérivent parfois vers l'activisme pédagogique : le faire pour le faire ; un élève source de ses apprentissages « ça doit faire », accompagné par un enseignant qui est contraint « de faire de cette façon ». Il est donc évident que nous sommes loin de la vocation didactique du paysage, souvent non exploré pédagogiquement, du moins au niveau du manuel et de son guide pédagogique, mais qui est présenté à titre d'illustration pour les connaissances ou de « curiosités » géographiques. Nous sommes encore nettement plus loin du paysage dans sa dimension problématisante, avec un élève qui est engagé dans un artifice d'activités et d'exercices dont la pertinence est parfois discutable, et un enseignant applicationniste, devenue subitement « professionnel » après quelques années par l'avènement de l'approche par compétences en 2002.

4. *L'ancrage par les compétences* : Nous n'allons pas revenir sur les contextes didactiques et politiques du choix de l'approche par compétences, ni sur les liaisons conceptuelles entre la problématisation et cette approche, car nous l'avons déjà fait dans la première partie contextuelle. Interrogeons-nous, simplement, pour savoir si cette orientation a trouvé ses échos dans le manuel scolaire de géographie, d'autant plus qu'il est unique. Dans les programmes officiels de 2002, les finalités déclarées de l'enseignement de la géographie viennent soutenir une tendance pour la pédagogie du problème. On parle de « Comprendre le monde contemporain », de « Reconnaître les problématiques de localisation des phénomènes géographiques et en concevoir des solutions », de « Comprendre l'organisation des espaces géographiques selon différentes échelles », de « La promotion mentale des jeunes », de « L'entraînement à la relativisation » ou de « L'éducation à la citoyenneté active et aux valeurs universelles »⁶⁶⁰. À examiner le manuel, nous avons des indices formels que nous sommes en quête d'une certaine problématisation. Ainsi, nous trouvons des situations complexes qui incitent souvent au débat, à la comparaison, à la mise en relation avec le vécu, à la réflexion, à l'intégration des apprentissages et à la gestion de la complexité. À la différence des autres catégories de manuels, où pour réfuter l'usage d'une pédagogie du problème, il suffit d'apporter un seul contre-exemple sur la base d'indices formels, ici nous sommes vraisemblablement en situation d'exploration de l'existence de cette pédagogie, ce qui reste nettement plus compliqué à manipuler sur le plan méthodologique. Nous procédons alors, comme nous l'avons annoncé dans le cadre méthodologique de cette étude, à une analyse plus approfondie via une matrice thématique.

Ainsi, sur des bases formelles, nous avons dégagé quatre catégories chrono-thématiques de manuels, qui sont souvent en intime relation avec les mutations socio-éducatives de la société tunisienne et avec une tendance irrévocable semble-t-il, à l'unification du manuel, devenu aujourd'hui unique, du moins dans les écoles publiques. Deux de ces catégories ne se prêtent pas aux critères d'une problématisation par le paysage, déjà sur le plan formel, il s'agit des manuels répondant aux paradigmes de l'inventaire et de l'activisme. Les deux autres

⁶⁶⁰ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire », 101.

catégories répondant aux paradigmes interrogatifs et celui de l'ancrage par compétences, semblent cacher des pistes de problématisation par le paysage qu'il faudrait explorer davantage par une analyse thématique plus approfondie.

5.1.3. Les manuels de géographie en Tunisie à travers le filtre d'une problématisation par le paysage.

Deux catégories de manuels sont passibles, donc, d'examen à la problématisation par le paysage : les manuels interrogatifs et les manuels qui ancrent les compétences. Nous choisissons un « chef de file » pour chaque catégorie. Pour la seconde, il n'y a pas de choix possible car il n'existe qu'un seul⁶⁶¹, le plus récent, en langue arabe. La première catégorie est représentée dans notre collection par deux manuels, l'un en langue arabe, l'autre en langue française, plus représentatif de la catégorie, à notre sens, par le degré de pertinence de ses questions paysagères, avec un autre argument de son choix : celui de la parité des langues. Dans l'impossibilité logistique de traiter tout le manuel, nous choisissons pour chaque manuel, deux leçons que nous jugeons, a priori, les plus représentatives de leurs paradigmes respectifs. Par représentatives, nous signifions les leçons les plus chargées par leur dimension socio-spatiale. Une seule leçon extraite de chacun des manuels aurait suffi pour remplir son rôle de support d'analyse, d'autant plus que les auteurs, pour les deux manuels respectivement, adoptent scrupuleusement la même structure et les mêmes étapes pour chaque leçon prise à part ; mais deux leçons donnent la possibilité de la comparaison en cas d'éventuelles différences internes, d'une part, et laissent la porte ouverte à un autre échantillon pour boucler l'analyse, en cas de besoin, d'autre part. Nous commençons par justifier le choix des deux leçons et les reproduire telles qu'elles se présentent sur le manuel, pour les soumettre, ensuite, à l'épreuve de la matrice de problématisation dans sa dimension paysagère. Les leçons du manuel français sont reproduites telles qu'elles se présentent sur le manuel, alors que celles du manuel arabe sont traduites en français, y compris pour les supports iconographiques qui les accompagnent.

⁶⁶¹ Rappelons que nous nous situons dans un contexte institutionnel de manuel unique.

Pour le manuel en langue française, désigné désormais dans l'analyse par le manuel MF, nous avons opté pour les deux leçons : 25⁶⁶² : « La falaise à marée haute » et 30⁶⁶³ : « Les pays tropicaux ». Les justificatifs de ce choix sont les suivants :

1. *Sur le plan épistémologique* : chacune des leçons est représentative du découpage disciplinaire de l'époque, découpage qui distingue géographie physique et géographie humaine ;
2. *Du point de vue du paysage* : il y a un certain contraste entre la première gravure paysagère, qui ne dévoile aucune présence humaine directe, et la seconde qui regorge de présence humaine vivante.
3. *Du point de vue socio-spatial* : il y a une diversité didactique pour aborder les aspects sociaux de l'espace : alors que la première leçon renvoie à des questionnements sur les interactions paysagères entre l'Homme et son milieu, la seconde ancre son approche sur les stéréotypes et les clichés ethniques et raciales, ce qui renvoie à la dimension psychologique de la problématisation dans sa portée éthique, adaptée, bien évidemment, aux contextes réformateurs de l'époque de ces années 1970.
4. *Du point de vue de son contexte par rapport à l'histoire de l'éducation en France* : c'est un manuel qui, pour sa première édition, vient juste après la rupture de 1969, dite du « tiers-temps pédagogique », qui « dégrade » la géographie de son statut de discipline fondamentale à une discipline d'éveil⁶⁶⁴. Elle fait objet de polémiques au titre de la dilution des savoirs et de l'usage abusif d'activités qui se font au détriment de l'acquisition des vrais savoirs.

En ce qui concerne le manuel de la langue arabe, désigné manuel MA, nous avons opté pour une reprise plus approfondie des deux leçons analysées dans le cadre du mémoire de mastère⁶⁶⁵, en argumentant l'analyse, toutefois, par la dimension paysagère, inexistante auparavant. Les justificatifs de ce choix sont de trois ordres :

⁶⁶² Ageorges et Anscombe, *Je découvre la géographie*, 50.

⁶⁶³ *Ibid.*, 60.

⁶⁶⁴ Arrêté du 7 août 1969 - J.O. du 8 août 1969 - B.O.E.N. n° 32 du 28 août 1969

⁶⁶⁵ Ben Hammouda, « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire », 91-102.

5. Le même (et l'unique) manuel est toujours de rigueur aujourd'hui dans les classes tunisiennes de géographie, depuis son analyse en 2018, mais aussi bien longtemps avant, depuis 2006.
6. *Sur le plan épistémologique* : l'approche des deux leçons, d'un point de vue épistémologique, s'apprêtent à un regard critique transposable pour d'autres leçons du même manuel.
7. *Sur le plan psychologique* : les caractéristiques de nouveauté, de signifiante et de complexité des situations présentées, semblent également s'apprêter à une critique qui peut être étendue à d'autres leçons du manuel.
8. *Sur le plan sociologique* : la thématique est socialement chargée. Bien que ce n'est pas explicite sur le manuel, la question socialement vive évoquée implicitement (ou à évoquer par l'enseignant) est l'épineux problème de la migration clandestine, qui est de plus en plus en actualité, sur le plan micro, c'est-à-dire dans les familles, aussi bien que sur le plan macro au niveau des Etats.
9. *En vue d'une cohérence méthodologique* : les deux leçons à analyser seront évoquées lors de l'entretien avec les enseignants. Elles dissimulent une question socialement vive, celle de l'immigration clandestine, qu'il serait significatif pour l'étude de savoir si les enseignants en sont conscients.

Titre de la première « Leçon » - séquence analysée : <i>Paysage d'une grande ville appartenant au monde développé (Sic.) :</i> <i>Paris : Site et situation</i>	Pages : de 134 à 136	Thème – Domaine : <i>Les paysages urbains</i>
--	--------------------------------	---

La « leçon » - séquence telle que présentée dans le manuel
(Traduction descriptive de l'arabe – Cartes, photos et documents iconographiques sont présentés d'une manière strictement identique au document original, y compris pour la taille des supports) :

Situation 1 :

1. Je découvre :

Moez [*prénom d'un garçon*] a participé à un concours organisé par une chaîne de télévision. Il a pu répondre aux questions proposées et a gagné un prix qui consiste en un voyage de trois jours à Paris, la capitale de la France. Avant de voyager, Moez a rassemblé des documents et des informations en relation avec cette ville afin d'en avoir une première idée et pour qu'il puisse profiter convenablement de sa visite :



Document n°1 : Carte de la France [*Le mot en arabe au milieu la carte : « Paris »*]



Document n°2 : Un paysage de la ville de Paris

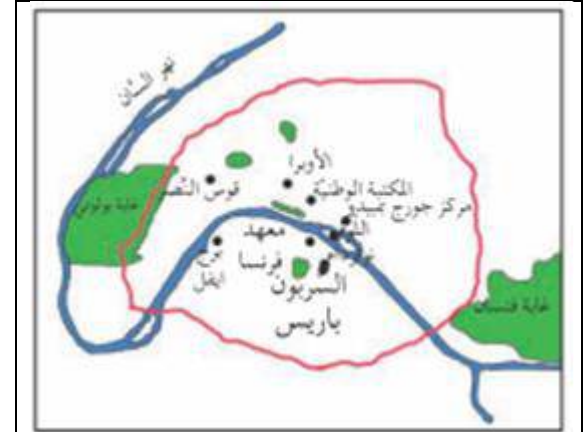
2. J'analyse :

a.

- J'observe le document n°1 et je détermine le site de la ville de Paris par rapport à la France [le terme « par rapport » a été traduit fidèlement tel qu'exprimé en langue arabe dans la séquence]

b.

- J'observe le document n°2 et je note sur mon cahier mes observations à propos du premier plan du paysage.
- J'identifie le dernier plan et je le décris.
- J'observe les documents n° 3 et n°4 et je détermine l'emplacement de la ville de Paris.
- Je pointe les régions où la ville de Paris a vu son extension et je cite les raisons.
- Je cite quelques monuments au nord de la rivière et d'autres au sud de la rivière.
- Je détermine l'emplacement de la Tour Eiffel.



Document n°3 : Site de la ville de Paris
[**Cours d'eau** : la Seine – **Au Nord** : Le Louvre – Centre Georges Pompidou – La Bibliothèque Nationale – l'Opéra – L'Arc de Triomphe – **Au Sud** : Notre Dame – La Sorbonne – Institut de France – La Tour Eiffel – **A l'Est** : Bois de Vincennes – **A l'Ouest** : Bois de Boulogne]

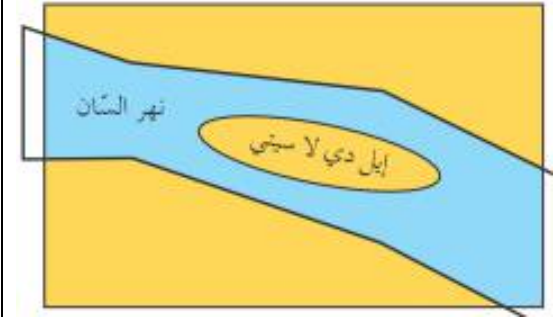
3. Je conclus :

La ville de Paris se situe de la France.
Elle est traversée

J'enrichis mes connaissances :

La tour Eiffel : L'un des monuments de la ville de Paris par référence à son concepteur l'ingénieur Eiffel. C'est une tour en acier.

تأسست التّواة الأولى
لمدينة باريس بجزيرة "إيل دي لاسيتي"



Document n°4 : Situation de la ville de Paris

[**Cours d'eau :** la Seine – **Ile :** Ile de la Cité –
Mention en arabe en haut de la représentation graphique: Le premier noyau de la ville de Paris a été fondé sur l'Ile de la Cité]

Situation 2 :

1. Je découvre :

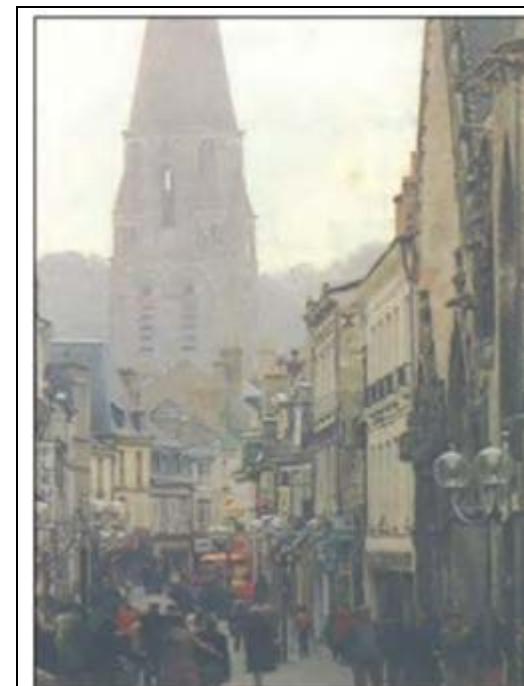
J'observe la photo (Document n°5)

2. J'analyse :

- Je note mes observations sur mon cahier.
- Je décris le paysage urbain sur la photo.
- Je cite quelques activités observées sur la photo.

3. Je conclus :

La ville de Paris s'étend sur une superficie
Elle contient un centre et des banlieues.




Document n°5 : Rue piétonne à Paris.

Je mobilise mes acquis :

Activité 1 :

Tu as collaboré avec un ami à toi pour déterminer le positionnement de Paris par rapports à d'autres capitales mondiales (sic).
Pour cela, vous avez préparé un tableau.

Je recopie ce tableau sur mon cahier et je le remplie en s'aidant par la carte qui l'accompagne :

	Capitales européennes près de Paris	 <p>Document n°6 : Carte de l'Europe [Les capitales : Berlin – Londres – Rome – Madrid]</p>
Au Nord		
À l'Est		
Au Sud-Est		
Au Sud-Ouest		

Activité 2 :

Je regarde le paysage urbain suivant et je détermine :

- Ce que représente le premier plan à droite du paysage ?
- Ce que représente le plan qui occupe la région médiane du paysage ?
- Ce que représente le plan-arrière du paysage ?
- Je dessine sur mon cahier un schéma simplifié de ce paysage mettant en relief les principaux monuments.

Je dépasse :

Je cherche dans des documents et des magazines des photos, des illustrations, des schémas et des textes en relation avec la capitale française, puis je les classe.



Document n°7 : Musée du Louvre à Paris

Titre de la seconde « Leçon » - séquence analysée : <i>Paysage d'une grande ville appartenant au monde développé (Sic.) :</i> <i>Paris : Activités et fonctions</i>	Pages : <i>de 137 à 139</i>	Thème – Domaine : <i>Les paysages urbains</i>
--	---------------------------------------	---

La « leçon » - séquence telle que présentée dans le manuel
(Traduction descriptive de l'arabe – Cartes, photos et documents iconographiques sont présentés d'une manière strictement identique au document original, y compris pour la taille des supports) :

Je découvre, j'analyse et je déduis :

Situation 1 :

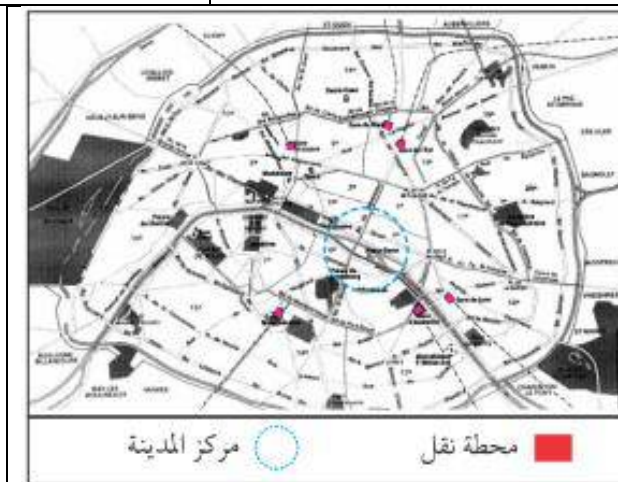
1. Je découvre :

Quand Moez [*prénom du même garçon de la séquence 1*] est revenu à son pays, il t'a confié des plans de la ville de Paris (Document n°1) et quelques photos illustrant les principaux monuments et leurs emplacements avec un ensemble de documents dont tu vas essayer d'en tirer profit.

2. J'analyse :

J'enregistre mes observations concernant :

- La façon dont les rues sont agencées et entrecroisées (Document n°1)
- Le type de ce plan
- L'élément naturel qui a influencé l'agencement du réseau urbain.
- Compte le nombre de stations existantes à la ville du Grand Paris (Sic.) (Document n°1)
- Je mentionne les causes de la densité de ces stations (Document n°1)
- Je détermine l'emplacement de chacun de ces stations par rapport au centre-ville.



Document n°1 : [Sans titre]

Légende :
Rectangle rouge : Station de transport
Cercle bleu en pointillés : Centre-ville

J'enrichis mes connaissances :

Les caractéristiques de l'urbanisation

Les évolutions modernes qu'ont connus les villes ont engendré une ressemblance et une unification du paysage urbain : (entrées et sorties des villes, types et formes de bâtiments et matériaux de construction utilisés).

3. Je conclus :

La ville de Paris est constituée de, de..... et de.....
dans tous les sens, ainsi que des résidentiel(le)s.

Situation 2 :

1. Je découvre :

Je lis le contenu de ces textes et je les étudie pour connaître encore plus les activités et les fonctions de la ville de Paris

La ville bénéficie d'un rayonnement patrimonial et historique unique puisqu'elle compte 125 musées, ainsi que de la vitalité de ses théâtres et ses places culturelles. Paris reste la capitale de

Texte n°2 [Sans titre]

La politique d'aménagement territorial adopté par l'État français depuis 1964 en vue d'établir l'équilibre entre les principales fonctions des villes et leurs diversifications, et ce, en instaurant de grandes entreprises industrielles, des

Texte n°3 [Sans titre]

Paris, la capitale de la France, reste un pôle pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. Ses écoles supérieures et ses facultés reçoivent plus de 140 mille étudiant étranger. L'UNESCO s'y est

Texte n°4 [Sans titre]

2. J'analyse :

- Je lis le texte n° 2 et je détermine le domaine de rayonnement de Paris sur la France et le monde.
- Je lis le texte n° 3 et j'explique les principales fonctions qui caractérisent la ville de Paris par rapport aux autres villes françaises.
- Je lis le document n°4 et je cite le rôle que joue Paris dans les domaines de la culture, l'enseignement et la recherche scientifique.
- Je nomme l'organisation mondiale la plus importante installée à Paris et qui s'intéresse à l'enseignement et l'éducation.

3. Je conclus :

Paris qui est de la France est aussi une mondiale à cause de son rayonnement dans plusieurs domaines : politiques, culturels, Et.....

J'enrichis mes connaissances

À Paris il y a 3 grands aéroports à travers lesquels passent chaque année 25 millions de voyageurs, ils occupent donc le deuxième rang mondial. La majorité

Je dépasse :

Paris est une grande ville qui se caractérise par une haute densité de population. Je cherche ce qu'elle comporte d'équipement pour :

- Le transport des voyageurs ;
- L'organisation du trafic ;

Je mobilise mes acquis :

Activité 1 :

- Je détermine l'emplacement de l'avenue des Champs-Élysées à l'intérieur de la ville de Paris.
- Je cite les activités qui caractérisent cette avenue.

Activité 2 :



Bibliothèque Nationale de France



Ministère des finances à Paris



La Tour Eiffel

- J'examine ces paysages.
- Je cite la fonction de chacun des établissements photographiés.



Document n°5 : Avenue des Champs-Élysées



Leçon n° 25

l'observe la gravure.

1. Comment appelle-t-on un terrain plat et élevé comme celui de la prairie?
2. Pourquoi est-il taillé à pic?
3. Cette côte est-elle très élevée?
4. De quelle couleur est la falaise? De quoi est-elle composée?
5. Que font les vagues à force de frapper le pied de la falaise?
6. Pourquoi le haut de la falaise avance-t-il au-dessus de la mer? Qu'arrivera-t-il un jour?
7. Pourquoi ne répare-t-on pas la maison démolie en haut de la falaise? Pourquoi le village est-il construit assez loin de la mer?
8. Que disent les écriteaux? Que peut-il arriver à cet endroit?

La falaise est une côte élevée en bordure d'un plateau calcaire.

Elle tombe à pic sur la mer.

Elle est parfois très élevée.

Il y a des falaises hautes de 100 à 120 mètres.

A marée haute les vagues viennent frapper le bas de la falaise.

La force des vagues est très grande surtout quand souffle la tempête.

Elles creusent au pied de la falaise de profondes cavernes.

Bientôt l'énorme mur n'est plus soutenu et une partie s'effondre.

La mer en brise les morceaux, les roule, les use, les arrondit et en fait des galets.

Ainsi la mer détruit et fait reculer la côte.

Sur la gravure on voit 2 morceaux de calcaire dur qui ont résisté.

L'un se dresse tout seul. On l'appelle « l'aiguille ».

L'autre est encore rattaché à la falaise et la mer a creusé un trou qu'on appelle « la porte ».

A marée haute on ne peut pas s'approcher de l'aiguille ni passer sous la porte sans se mouiller les pieds.

Les côtes de Normandie ont de hautes falaises calcaires.



Je retiens :

La falaise est la bordure d'un plateau calcaire.

Les vagues attaquent le pied de la falaise qui s'écroule par morceaux. Ainsi la mer détruit et fait reculer la côte.

Parfois, un morceau de falaise résiste et se dresse tout seul dans la mer.



Leçon n° 30

J'observe la gravure

- De quelle couleur est la peau des habitants de ce pays tropical ?
- Comment les appelle-t-on ?
- Sont-ils habillés comme nous ? Quel vêtement portent les femmes ? les hommes ?
- Les petits nègres ont-ils beaucoup d'habits. Que portent-ils seulement ?
- Regarde leurs pieds. Comment marchent-ils tous ?
- C'est le marché. Quels fruits y vend-on ? Quels objets peut-on y acheter ? A quoi servent-ils ?
- Comment les femmes portent-elles leurs provisions ? Comment la mère porte-t-elle son bébé ?
★ Dans deux corbeilles, au bord de la gravure, on voit des graines.
- Que font les femmes avec leurs bâtons ? Que deviennent les graines ?
- Quelle est la forme des cases (huttes) des nègres ? En quoi sont-elles ? Ont-elles des fenêtres ? Pourquoi ?
- Que fait un nègre dans son champ ? Quel animal tire la charrue ?
- Quels animaux domestiques vois-tu sur la place ?
- Quels animaux sauvages vois-tu sur le fleuve ? Et au loin ?

Mamadou est un enfant noir. Il vit dans les pays tropicaux où le soleil est brûlant et où il fait toujours très chaud. Mais il y pleut aussi beaucoup.

L'été est la saison des pluies. L'eau tombe en abondance pendant 3 à 4 mois.

Ensuite c'est la longue saison sèche. Le travail de la terre recommence.

Le père de Mamadou brûle les hautes herbes de la savane et laboure le sol. Mamadou guide les buffles qui tirent la charrue.

Son père cultive le riz, le manioc qui sert à faire le tapioca, les arachides (ou cacahuètes) dont on fait l'huile, le mil qui fera de la farine, le café et le coton.

Mamadou garde les bœufs et les moutons.

Leur hutte, qu'on appelle une casa, est construite au milieu du village.

Chaque village a des artisans qui fabriquent des étoffes, des armes, des poteries. Le petit Mamadou apprend à tisser la toile.

Il ne va jamais dans la savane où vivent le lion, la panthère, qui sont carnassiers, et l'antilope, le zèbre, la girafe, le rhinocéros qui mangent de l'herbe. Mais il a vu les hippopotames énormes qui nagent au bord du fleuve.

Mamadou aime les fêtes et les danses qui réunissent tous les habitants du village.

Je retiens :

Les pays tropicaux ont une saison des pluies et une saison sèche. Il y fait toujours très chaud.

Ils produisent du riz, des arachides, du café et du coton.

Dans la savane vivent le lion, le tigre, l'antilope, le zèbre, la girafe, le rhinocéros et l'hippopotame.



Dans la savane



Les cultures tropicales



Les animaux sauvages

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
Épistémologique	De signification	Apprentissages disciplinaires pertinents, valides et exacts	Savoirs qui renvoient à une perspective <i>énumérative</i> des caractéristiques naturelles des sociétés	MA : - <i>Les tâches 2-a et 2-b (Points 1,2 et 3) de la situation 1, l'activité 1 (1ère séquence), ainsi que les situations 1 et 2 et les activités 1 et 2 (2ème séquence) renvoient à des perspectives énumératives et descriptives des caractéristiques naturelles des sociétés.</i> Le fait de déterminer le positionnement et l'emplacement de la ville de Paris par rapport à ses caractéristiques naturelles, son évolution historique, son environnement immédiat et européen, ses activités et ses fonctions renvoient à l'énumération et la description. Cette détermination reste stéréotypée et reflète des clichés. L'approche par monuments ne semble pas la plus pertinente pour aborder les dynamiques socio-spatiales de Paris, sachant qu'une bonne partie des familles tunisiennes ont des proches qui habitent Paris ou sa banlieue.
			Savoirs qui renvoient à une perspective <i>descriptive</i> des caractéristiques naturelles des sociétés	- <i>Les tâches 2-B (Points 4,5 et 6) de la situation 1, les tâches 2 de la situation 2, ainsi que l'activité 2 (1ère séquence) et les situations 1 et 2 (2ème séquence) renvoient à des perspectives centrées sur la présentation et l'interrogation, aussi sommaire soient-elles, des dynamiques socio-spatiales.</i> Les documents photographiques présentés, difficilement lisibles d'ailleurs, ne sont pas les plus représentatives de ces dynamiques : migration et immigration, « gentrification » et déprolétarianisation, ville bourgeoise <i>versus</i> ville de gauche, les enjeux de la mixité, Paris-banlieue, constituent des alternatives plus pertinentes pour aborder ces problématiques socio-spatiales, mais en même temps plus en adéquation avec la réalité sociale d'une population tunisienne, qui a ses prolongations à Paris.
			Savoirs qui renvoient à une perspective centrée sur la <i>présentation des dynamiques socio-spatiales</i>	MF : - <i>Les questions de 1 à 8 de la p.50 sous la gravure paysagère, renvoient à des perspectives énumératives et descriptives des caractéristiques naturelles des sociétés. Les questions 7 et 8 renvoient à une ébauche d'interrogation des dynamiques socio-spatiales. Ils constituent des apprentissages géographiques pertinents et valides.</i> Dans cette leçon, le fait socio-spatial n'a été qu'accessoire et implicite. La priorité a été attribuée aux faits naturels comme le prouvent les informations et les illustrations de la page 51 qui focalisent sur le cycle de vie de la falaise, soit sur l'aspect « géographie physique ». La question 7 et 8 à propos de la maison en ruines et des écriteaux auraient pu être une bonne accroche pour aborder la question sociétale.
			Savoirs qui renvoient à une perspective centrée sur l' <i>interrogation des dynamiques socio-spatiales</i>	- <i>Les questions 1 à 12 de la p.60 renvoient seulement à des perspectives descriptives et énumératives des caractéristiques naturelles des sociétés. Les apprentissages géographiques s'ils sont parfois valides, manquent incontestablement de pertinence, même dans le contexte socio-culturel des années 1970.</i> La validité des apprentissages ici n'est que relative, elle signifie la conformité des éléments réels objet d'apprentissage avec leur représentation sociale. Ici, nous sommes face à un « pouvoir de violence symbolique » ⁶⁶⁶ , qui

⁶⁶⁶ Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Collection « Le sens commun ». Paris: Éd. de Minuit, 2005.

				contribue à donner une légitimité au rapport de force à l'origine des hiérarchies sociales, non en reproduisant les structures sociales, mais en se basant sur les stéréotypes et les clichés sociaux pour les ancrer ⁶⁶⁷ .
--	--	--	--	--

⁶⁶⁷ Nous sommes bien dans le champ de la définition : « Tout pouvoir de violence symbolique est tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » - Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Éd. du Seuil, 2000, 18.

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
Psychologique	D' expression	Réfèrent significatif pour l'élève car en relation avec son vécu réel ou imaginaire	Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité à dominante <i>descriptive</i> et/ou <i>énumérative</i> en relation avec son vécu	<p>MA - La première situation d'impulsion de la première leçon est en adéquation avec le vécu réel et imaginaire de l'élève. Il est souvent en face d'émissions télévisuelles où des héros gagnent des sommes astronomiques. La pratique du loto sportif est ancrée dans les tranches les plus populaires de la société tunisienne. Dans ces mêmes tranches sociales, le fait de « bruler » (expression pour désigner l'immigration clandestine en Europe), constitue un autre vécu pour les élèves, mais aussi un rêve pour la plupart de ceux qui appartiennent à ces tranches sociales, ce qui constitue une entrée plus adéquate que le « gain d'un voyage », très aléatoire. La situation d'impulsion de la deuxième séquence vient en continuum avec la première. Une autre entrée possible et évoquée dans l'un des textes supports : c'est le rôle de Paris en tant que pôle universitaire. Plusieurs proches des élèves appartiennent à cette catégorie d'étudiants qui terminent leurs études à Paris.</p> <p>MF – Les gravures paysagères présentées, aussi bien dans les pages 50 que 60, renvoient à un vécu médiatique de l'élève de l'époque, via les documentaires ou les fictions cinématographiques ou télévisées. A moins d'habiter en région côtière de hautes falaises (Nord et Nord-Est en Tunisie), ce paysage de falaise à marée haute ne correspond que partiellement au vécu réel de quelques élèves originaires de ces régions, alors que dans le texte on se réfère aux côtes calcaires de la Normandie. Les personnages stéréotypés de la seconde planche soutiennent les clichés véhiculés par les séries télévisées de l'époque (Tarzan) ou les films de safari qui trouvent leur ancrage historique à l'époque des colonies. Lors des débats en classe, il y a de très fortes chances que ces aspects médiatiques soient abordés, d'autant plus que l'usage de ce manuel est réservé à une tranche financièrement aisée fréquentant les écoles privées⁶⁶⁸ ou alors les écoles étrangères sur le sol tunisien.</p>

⁶⁶⁸ Dans les écoles publiques, au milieu des années 1970, la géographie était enseignée en langue arabe par référence à un manuel arabe bien connu à l'époque.

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
		<p>Référent significatif pour l'élève car mettant en valeur son estime de soi</p>	<p>Les tâches ou les questions soumises aux élèves ne sont pas mécaniques mais exigent une activité de nature <i>interprétative</i> comportant un/des traitement(s) de données ou des croisements de ressources</p>	<p>MA – Le fait d’octroyer le gain d’un séjour à Paris à Moez (un garçon), ne favorise l’estime de soi que des élèves du genre masculin. Dans l’inconscient collectif musulman, les filles ne voyagent que sous tutelle, ou accompagnées, opinion confirmée volontairement ou involontairement par la situation 1 telle que présentée. Ce constat renvoie à la question discriminatoire et stéréotypée du genre dans les manuels scolaires⁶⁶⁹. Quelques tâches et questions proposées ne sont pas tout-à-fait mécaniques et exigent une certaine réflexion interprétative et le croisement de données.</p> <p>MF – Si l’estime de soi n’est pas favorisé pour la première planche de la falaise à marée haute, à cause de la compréhension bien tardive du constructeur de la maison de l’action de la houle sur la falaise, la seconde planche tropicale flatte l’appartenance ethnique par rapport au « nègre » (Sic.), et ce, en usant, parfois en abusant, des clichés de couleur noire de la peau, de corps et pieds nus ou des animaux de safari. Les manuels scolaires sont pour autant « instruments idéologiques de socialisation [qui] sont à la fois lieu d’expression de l’identité et de l’altérité et acteur de changement, ou de conservation, des représentations, des valeurs et des références nationales, religieuses, ethniques, linguistiques et régionales. »⁶⁷⁰ Encore est-il vrai que la question 7 de la page 50 renvoie à un effort interprétatif qui exige le croisement des ressources, existantes essentiellement sur la page 51. Pour le reste des questions, la quasi-totalité des réponses sont incluses sur les pages en face, en l’occurrence 51 et 61. C’est alors une activité mécanique de type « motivation à la lecture silencieuse ». Est-il aussi effrayant de constater que l’estime de soi de l’élève est réalisé sur la base du dénigrement de « l’autre », sachant que la société tunisienne, mais française aussi, intègre les porteurs de cette différence, essentiellement à cause des mouvements de populations imputables à la recherche du travail à partir de la fin Seconde Guerre mondiale.</p>

⁶⁶⁹ Sinigalia-Amadio, Sabrina. « Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires ». *Tréma*, n° 35-36 (1 décembre 2011) : 98115.

⁶⁷⁰ Yavari-d’Hellencourt, Nouchine. « La représentation du «Turc» dans les manuels scolaires iraniens ». *CEMOTI* 14, n° 1 (1992) : 53-62.

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
Psychologique	D' expression	Référent significatif pour l'élève car aboutissant à un produit socialisable	Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité de nature <i>interprétative</i> comportant une/des interprétation(s) de cartes, de graphique(s) de texte(s) ou de schéma(s)	<p>MA – Nous distinguons entre deux types de tâches :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les tâches et questionnements simples</i> : ont un caractère souvent descriptif et énumératif, rarement interprétatif et sont nombreuses dans les deux séquences. Ils se situent sur les échelons les plus bas du traitement de l'information : observer, citer, décrire, déterminer, pointer, relever (à partir d'un support photographique ou cartographique) – collectionner des textes et documents iconographiques et cartographiques (dans quel but ?) - <i>Les tâches et questionnement complexes</i> : elles sont peu nombreuses dans les deux leçons abordées. Ainsi, les sources n'ont été croisées que très sommairement (les documents 3 et 4). Les trois textes présentés dans la 2^{ème} situation de l'activité 2 n'ont pas été traités en confrontation pour en dégager des informations. Les situations conflictuelles exigeant des débats n'ont pas été prévues, les simulations ou les productions de scénarios n'ont pas été encouragées. D'où le caractère individualiste des tâches et questionnements et l'absence de conflits sociocognitifs. <p>Signalons, cependant, que dans le cadre d'une <i>approche par compétences</i> une séquence dite <i>intégrative</i> vient clôturer la thématique urbaine du manuel et lui donner du sens. Les situations ne sont que plus significatives, complexes et mobilisatrices de l'intelligence collective des élèves⁶⁷¹. Les quelques activités et tâches complexes soumises aux élèves présentent quelquefois un certain défi, dans des situations parfois inédites. Malheureusement, la qualité typographique des photos et leurs tailles, associée à une approche paysagère de clichés « à la carte postale », fait que ces défis ne se situent pas toujours dans leurs Zones Proximales de Développement de l'élève. À titre d'exemples, il est quasi impossible de dégager les activités à partir de la photo de la rue piétonne, comme rien ne fait référence sur les supports présentés au contraste : Centre/Banlieues, imposé comme par force dans la « conclusion ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sauf vigilance de l'enseignant, <i>l'aspect sociocognitif</i> reste le plus biaisé à travers les questionnements et activités proposées. En cours de la leçon, et à une exception près, les consignes sont toujours présentées en modalité individuelle. Aucun débat en sous-groupes ni en plénière n'est explicitement encouragé. La conceptualisation ne se retrouve ainsi qu'entravée. A la fin de la leçon, aucune production socialisable n'a été prévue. Même pour l'activité de dépassement, aucune
		Référent significatif pour l'élève car supposant un conflit sociocognitif ou un débat	Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité <i>interprétative</i> comportant une/des étude(s) de situation(s) conflictuelle(s)	

⁶⁷¹ Exemple de situation présenté dans une séquence dite « intégrative » au terme de la thématique – Manuel p.142 : « Dans le cadre de jumelage entre une école tunisienne et une école française dans la région parisienne, des élèves de la cinquième année ont été invités pour visiter la ville de Paris afin de rencontrer leurs amis » - Dans les situations qui suivent, les élèves tunisiens sont tenus, à partir de support photographique, à présenter à leurs amis français la ville de Tunis, son positionnement et son emplacement, les éléments du paysage urbain tunisien présenté, les activités pratiquées dans l'une des entreprises présentes sur la photo et ce qui a changé en comparant deux paysages de la même avenue à

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
		Réfèrent significatif pour l'élève car présentant un défi	Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité <i>interprétative</i> comportant une/des simulation(s)	<p>ouverture n'a été réservée pour la collection de textes, de photos et de cartes à réaliser, ou la même la simple recherche d'informations au terme de la deuxième séquence, alors que ce genre d'activité se prête pertinemment à la socialisation mobilisatrice de motivation.</p> <p>MF – Les questions et activités de nature <i>interprétative</i>, si elles existent, ne sont qu'unimodales : les supports d'interprétation sont constitués exclusivement de gravures dessinées à la main. Ils ne sont que de deux tailles : une grande et unique dans la page de gauche et plusieurs plus petites (au nombre de trois ou quatre selon les leçons), qui accompagnent la marge droite du texte de la leçon, sur la page en face. Il est curieux de constater qu'un manuel de géographie ne comporte aucune carte, aucune graphique, aucune photo (à l'exception de la 1^{ère} de couverture) et aucun schéma. Dans les deux leçons analysées la seule activité <i>interprétative</i> comportant une amorce d'étude de situation conflictuelle invitant au conflit sociocognitif et au débat, est celle de la maison abandonnée sur la falaise. La question 8, de son côté amorce d'une simulation d'éboulement de la falaise, par référence aux écriteaux signalant un danger sur la gravure principale, ça pourrait constituer, par un travail de l'enseignant, une occasion de débats et/ou de construction de scénarii, ici en géographie dite « physique ». A notre sens, ce sont les deux uniques situations des deux leçons qui présentent un vrai défi intellectuel que l'élève doit relever par une recherche individuelle et/ou un débat collectif. Concernant cet aspect collectif, rien dans la formulation des questions ne renvoie à l'individualisation des réponses, ce qui laisse à penser que ces questions sont susceptibles d'être traitées collectivement en suscitant un conflit sociocognitif, ou au contraire, en réponses individuelles, tout reste à l'initiative de l'enseignant. Cependant, Les auteurs du manuel privilégient une approche plus participative dans leur petite introduction de la deuxième de couverture : « [...] une séance d'observation où les élèves participeront à la découverte des aspects géographiques du paysage type représenté ».</p>
Psychologique	D' expression		Les tâches ou les questions soumises aux élèves exigent une activité <i>interprétative</i> comportant une/des production(s) de scénario(s)	

Tunis : une ancienne et une nouvelle : qu'est ce qui a changé et qu'est-ce que cela prouve ? – Les mêmes élèves tunisiens ont reçu une photo de la ville de Paris (Cité de La Défense) de leurs homologues français à décrire dans une approche paysagère et à transformer en schéma simplifié.

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
Sociale	De référence	Résonance des items par rapport à la réalité sociale	Ancrages dans une perspective <i>descriptive</i> en lien avec un aspect de la réalité sociale	MA – La ville de Paris et la France sont bien ancrées dans la réalité sociale et les enjeux sociaux tunisiens. Un grand nombre des classes sociales tunisiennes ont leurs proches à Paris et les visites sont échangées de part et d'autre. Aussi, Paris et la France (voisine de l'Italie) constituent-elles l'espoir migratoire de plusieurs tranches de jeunes de la société tunisienne, par la voie régulière comme par le réseau clandestin. Plusieurs des jeunes « Haraga » ⁶⁷² mutent de l'Italie, terre de mise à terme de leur dangereux périple, vers la France, sans doute à cause des liens historiques et linguistiques. Ces enjeux n'ont pas trouvé résonance dans les tâches, questionnements et activités présentées. Par souci de simplification, peut-être, ces enjeux sociaux d'une géographie contemporaine

⁶⁷² Mot du dialecte tunisien désignant les migrants clandestins dans les embarcations de la mort vers les îles italiennes les plus proches.

		<p>Résonance des items par rapport aux enjeux sociaux</p>	<p>Ancrages dans une perspective <i>interprétative</i> en lien avec les enjeux sociaux</p>	<p>n'ont constitué ni une amorce, ni un objet d'étude, en faveur d'une ville étudiée sous son angle de clichés parisiens. Alors que l'intérêt même de la discipline géographique est de s'initier aux enjeux sociaux que préconisent les finalités des programmes officiels : « Comprendre le monde contemporain », « Reconnaître les problématiques de localisation des phénomènes géographiques et en concevoir des solutions » « Comprendre l'organisation des espaces géographiques selon différentes échelles », mais entre les intentions des programmes et leur mise en œuvre sur le manuel réside tout l'intérêt de cette analyse.</p> <p>MF – Dans les deux leçons choisies, il a eu également ancrage des clichés, mais sociaux cette fois. Si la première leçon n'est chargée que partiellement sur le plan social, avec l'allusion socialement neutre à l'habitation du domaine dynamique de la falaise, la seconde l'est bien, mais dans une perspective plus profonde de « conservation, des représentations, des valeurs et des références nationales, religieuses, ethniques, linguistiques et régionales. »⁶⁷³. Cette deuxième leçon ne semble pas être en résonance avec les mutations des deux sociétés, aussi bien tunisienne que française des années 1970. « Non, le racisme climatique n'est pas mort, il s'enseigne encore », affirmait Denis Retaillé⁶⁷⁴. Nous devons ce concept de <i>racisme climatique</i> à Pierre Gourou⁶⁷⁵.</p>
--	--	--	--	---

⁶⁷³ Yavari-d'Hellencourt, « La représentation du «Turc» dans les manuels scolaires iraniens ».

⁶⁷⁴ Retaillé, Denis. « Faire de la géographie un programme ». *Espaces Temps* 66, n° 1 (1998): 155-73.

⁶⁷⁵ Gourou, Pierre. *Pour une géographie humaine*. Paris: Flammarion, 1973.

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
Fonctionnelle	Méthodologique	Critères relatifs aux objets d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ● Adéquation aux programmes <ul style="list-style-type: none"> - <i>Forte</i> : Titre et supports adéquats - <i>Apparente</i> : Titre adéquat et supports inadéquats (ou le contraire) - <i>Faible</i> ou <i>inexistante</i> ● Répartition des contenus (thèmes, chapitres ...) 	<p>MA – L'adéquation aux programmes est forte puisque les titres des deux leçons reprennent à la lettre ceux énoncés dans les programmes : « Paysage d'une grande ville appartenant au monde développé » - Les programmes donnent des exemples de trois villes à titre indicatif : Paris, Londres et Rome. Le choix des concepteurs du manuel a porté sur la première ville, certainement pour des raisons d'affinité (ou alors de rivalité) historiques et linguistiques non explicitement déclarées. Cinq sous-titres qui développent la thématique urbaine ont été énoncés dans les programmes officiels : Positionnement et emplacement de la ville – L'importance de la densité de la population – Plan de la ville – Centre et banlieues – Activités et fonctions. Fidèles à ces mentions officielles, et pour des raisons d'agencement pratique, les concepteurs du manuel ont choisi de scinder la thématique en deux leçons, la première portant sur le positionnement et l'emplacement de la ville et la seconde sur les activités et les fonctions. D'ailleurs ils ont repris la même démarche adoptée lors de la présentation de la ville de Tunis dans les leçons qui ont précédé. Les autres éléments d'études qui ont un intérêt socio-spatial fondamental ont été dilués entre les deux titres. La question socialement épineuse du centre et des banlieues n'a été abordée que très sommairement par l'usage de deux ou trois mots dans la rubrique d'enrichissement. <i>Idem</i> pour la densité de la population qui aurait pu intégrer la question de la mixité et de l'immigration, y compris clandestine. Cela va sans dire que les situations et supports ont été choisis en fonction des deux titres génériques énoncés, participant ainsi à diluer encore plus ce qui semble essentiel dans une approche géographique socialement vive, et mettant, par la même occasion à l'index, une certaine conception exclusivement descriptive de la géographie scolaire tunisienne.</p> <p>MF – Le manuel étant édité en France par une maison française, en 1971 pour sa première édition et en 1974 pour l'édition dont nous disposons, il se plie aux directives de l'arrêté du 7 août 1969, dit du <i>tiers-temps pédagogique</i>, qui traduit cette rupture de donner à la géographie le nouveau statut d'une discipline d'éveil. La circulaire n° IV 69-371 du 2 septembre 1969 en texte d'application au dit arrêté stipule à son propos : « un texte propre à engendrer le mouvement et à permettre le progrès pédagogique grâce à des adaptations successives pour le plus grand bien des élèves. » C'est aussi, selon la même circulaire, « un texte qui vaut surtout par l'ouverture qu'il offre à l'imagination créatrice des maîtres et à la recherche pédagogique. » dont la finalité est « faire tomber les cloisons étanches qui avaient pu être établies entre les diverses disciplines. » A défaut d'avoir accès à la circulaire n°72-178 du 24 avril 1972 relative à l'initiation au monde moderne, soit les « nouvelles » instructions pour la géographie à l'école élémentaire, nous nous contentons quant à la conformité aux programmes dans ce MF de se fier à la référence des auteurs aux programmes officiels (lesquels ?) dans la deuxième de couverture.</p>

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
Fonctionnelle	Méthodologique		<ul style="list-style-type: none"> • Adéquation avec le niveau des élèves <ul style="list-style-type: none"> - niveau de complexité des supports - Terminologie utilisée 	<p>MA – Globalement, le contenu est adapté au niveau des élèves. Quelques consignes et questionnements semblent infantilisants et à la limite du futile pour des élèves de dix ans supposés maîtriser leur langue maternelle, ouverts sur les médias et commençant à manipuler le raisonnement abstrait. Aussi, la terminologie utilisée semble-t-elle par moments trop technique pour des élèves qui sont à leur première année géographique. Ainsi, <i>Densité de la population – Urbanisation</i> : sont des concepts géographiques à présenter aux élèves débutants sous des aspects plus concrets. D'ailleurs les programmes officiels préconisent de traiter la question de densité en comparant celle du milieu urbain à la densité du milieu rural.</p> <p>MF – Le style, les tournures et le vocabulaire à l'usage dans ce manuel sont bien adaptés au niveau d'un élève moyen de ce niveau (CE). Les nouveaux concepts géographiques sont colorés en bleu ou en rouge, très probablement pour un traitement collectif en classe. La complexité des supports illustrés est basique ; il n'existe qu'un seul type de support : des gravures de couleurs attrayantes. Les petites gravures de la page de droite dans chaque leçon illustrent souvent les nouveaux concepts et un résumé synthétise pour l'élève ce qui semble essentiel « à retenir ». Ainsi, la rupture du statut d'éveil n'est pas totale car le continuum avec le paradigme de l'inventaire est là.</p>

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
Fonctionnelle	Méthodologique	Critères de guidance relatifs aux étapes d'un apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ● Cohérence dans la présentation des contenus <ul style="list-style-type: none"> - Situations d'apprentissage - Exploration - Consolidation des acquis - Intégration des acquis - Évaluation des acquis 	<p>MA – Les Leçons adoptent toutes la structure suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une phase exploratoire intitulée : <i>Je découvre, j'analyse et je déduis</i>. Pour la partie <i>Découverte</i> un support textuel, cartographique ou photographique est généralement présenté sous forme de plusieurs situations comportant pour quelques-unes un aspect énigmatique à démêler. La phase <i>Analyse</i> est orientée par des questionnements et des interrogations des supports, qui exigent très rarement des confrontations des ressources. La conclusion se résume, la plupart du temps, en un petit cadre comportant un paragraphe lacunaire à compléter, parfois rébarbatif et peu compréhensible. - Une phase de structuration des connaissances intitulée : <i>Je mobilise mes acquis</i>, où des activités d'application, rarement complexes et sommairement intégratives, sont présentées pour la fixation et l'évaluation formative. - Une phase de dépassement où des activités libres sont proposées à ceux qui veulent bien les réaliser sans pour autant indiquer la finalité ni l'avenir de ces travaux. <p><i>Au terme de chaque thématique</i> nous trouvons deux composantes que nous n'avons pas jugé utiles de traduire, mais nous les évoquons pour des raisons de cohérence (ici, la thématique urbaine : Tunis et Paris) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une séquence intégrative est proposée. Elle essaye de travailler la complexité et la signification des apprentissages en reprenant la thématique dans de nouvelles situations, mais pas toujours avec un grand succès car on flaire l'artifice dans la plupart de ces situations. - Une séquence d'évaluation formative à caractère intégratif, elle aussi, qui suit la même lignée et qui vient clôturer ce cycle didactique constitué d'une <i>phase d'apprentissage</i>, d'une <i>phase d'intégration</i> et d'une <i>phase d'évaluation formative</i>. <p>MF – La structure type d'une leçon est beaucoup plus simple que le MA. La leçon est partagée sur deux pages en côte-à-côte. Celle de gauche comporte la gravure paysagère qui occupe la moitié de la page en haut, et en dessous les questions correspondantes d'exploration. Celle de droite comporte « la leçon » avec sa composante textuelle, où les nouveaux concepts géographiques sont désignés en couleur rouge ou bleue. De petites gravures illustrent et expliquent les nouveautés de la leçon et un résumé conçu par les auteurs vient conclure par l'essentiel à retenir. Cette structure simplifiée est justifiée, à notre sens, par le changement de son statut disciplinaire à son statut d'éveil. Les auteurs l'expliquent autrement dans la deuxième de couverture : « L'expérience a prouvé qu'il était raisonnablement impossible, en 20 minutes, d'initier les enfants à la compréhension d'un grand fait géographique. [...] C'est pourquoi, chaque leçon de ce manuel a été divisée en deux parties pouvant occuper les deux séances hebdomadaires prévues au programme. » La première est une séance d'observation participative pour la découverte des aspects géographiques, nous l'avons dit.</p>

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
		Critères indépendants des objets d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Lisibilité linguistique - Facilitateurs techniques - Facilitateurs pédagogiques 	<p>MA – La langue arabe employée dans les séquences choisies semble convenir à la majorité des élèves, le manuel étant unique et supposé être adressé à toutes les catégories sociales. En revanche, les trois textes présentés à la situation 2 de la deuxième séquence semblent provenir d'une traduction qui, sur le plan de la construction syntaxique arabe, n'est pas très lisible pour cette tranche d'âge. Les supports photographiques ne répondent pas à l'ergonomie d'une lecture d'image confortable, voire possible. Par souci d'économie d'espace, semble-t-il, la taille des photos et des supports cartographiques a été sacrifiée. La qualité d'impression, le choix des couleurs et la qualité du papier ne favorisant pas la lisibilité de ces supports, cet aspect ergonomique reste à revoir.</p> <p>MF – La langue française employée est très accessible soit pour des natifs soit pour des élèves tunisiens qui commençaient à apprendre la langue française dès la deuxième année de l'école primaire publique, c'est-à-dire dès sept ans. Dans les écoles privées tunisiennes où ce manuel serait d'usage à l'époque, les élèves tunisiens s'initiaient à la langue française à partir de la maternelle, voire à partir du jardin d'enfants pour quelques-uns. La structuration interne répétitive des leçons offre des repères visuels stables et des accroches sensorielles auxquelles les élèves s'habituent de leçon en leçon, et cela les sécurise sur le plan cognitif et psychologique. Côté enseignant, les mots colorés méritent de sa part une attention particulière de traitement en classe et d'explication. Ces mêmes mots sont souvent explicités et visualisés dans les petites gravures illustratives de la page droite. Ces petites gravures comportent parfois, à même le dessin, les noms des notions géographiques illustrées et un titre significatif en dessous de chacune.</p>

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
Fonctionnelle	D' intérêt	Critères relatifs à la présentation matérielle du manuel	<ul style="list-style-type: none"> - Couverture - Reliure - Papier - Impression - Format - Volume - Poids - Qualité/Prix 	<p>MA – Le manuel est imprimé en quadrichromie sur papier offset non couché. La couverture est dotée d'un grammage plus conséquent, mais non cartonnée. Le volume est intitulé : « Manuel des disciplines sociales » et comporte trois parties selon l'ordre : Histoire, géographie, éducation civique. Cela a pour effet de le rendre assez volumineux avec 232 pages en format A4 et pas toujours pratique à transporter dans un sac d'écolier, surtout si l'emploi de temps ne comporte que l'une des trois disciplines dans la journée. Le manuel de géographie, quant à lui, est composé de 74 pages qui s'étendent de la p.81 à la p.155 dans le manuel global.</p> <p>La reliure est en série dite « à chaud » à la manière des livres de poche. De par sa qualité de manuel unique, le tirage se fait en grande quantité et une version numérique PDF imprimable et gratuite figure sur le site de l'éditeur⁶⁷⁶public, le Centre National Pédagogique. Il est tenu d'appliquer la politique nationale en matière de manuel, affiche un prix modique à la quatrième de couverture, soit l'équivalent de 1,5 euros. Il s'agit d'une politique nationale de subvention et de soutien du manuel scolaire héritée de l'époque bourguibienne⁶⁷⁷ et perdurée jusqu'à ce jour. C'est l'un des principaux arguments institutionnels déclarés pour plaider en faveur du manuel unique.</p> <p>MF – Le manuel est imprimé en quadrichromie sur papier offset non couché de très bonne qualité, après cinquante ans, il garde encore sa blancheur d'origine. La couverture est glacée et cartonnée, ce qui lui donne cet aspect de robustesse et de transférabilité dans le cadre de la fratrie. La reliure est cousue-collée, cela permet au manuel d'être ouvert d'une façon répétitive à 180°, voire plus, sans dommages pour les cahiers qui le constituent ou les feuilles. Cette conception durable fait que le manuel garde toujours son aspect du neuf cinquante ans après son impression. Il a les dimensions de la quasi-totalité des manuels de géographie de l'époque, à quelques millimètres près, soit : 20*25,5 cm et composé de 92 pages. Cette conception le rend léger, maniable et transportable facilement dans un sac d'écolier. Aucune indication du prix sur le manuel, et le prix de son achat par le chercheur ne peut être significatif, car récent. A titre indicatif, des manuels similaires de quelques années de différence portent un prix de six-cent millimes tunisien, le taux d'inflation en Tunisie de 1973 à 2023 étant de 2112%, son prix aujourd'hui serait de 12,5 dinars.</p>

⁶⁷⁶ URL de téléchargements en format PDF : Site du Centre National Pédagogique, <<http://www.cnp.com.tn/CNP1/web/french/biblio/man-eleves.jsp>>, (23 – 3 – 2018).

⁶⁷⁷ En Tunisie, les communes ne subventionnent pas l'enseignement primaire.

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
		Critères relatifs au traitement de texte et à la cohérence formelle	<ul style="list-style-type: none"> - Illustration - Mise en page - Lisibilité typographique - Cohérence formelle 	<p>MA – Charte graphique et mise en page sont répétitives et sécurisantes. Elles ne déroutent pas le jeune lecteur et sont partagées d’ailleurs par les deux autres parties consacrées à histoire et éducation civique.</p> <p>La typographie est aérée, la police de caractère dans sa typologie et sa taille est lisible par des élèves qui ne sont pas porteurs de troubles ou éprouvant des difficultés de lecture. Les lettres arabes sur le manuel ne sont pas voyellisées⁶⁷⁸, car le lecteur au niveau de la cinquième année est supposé lire facilement sans voyellisation.</p> <p>La composante iconographique n’est pas concluante : la plupart des photos et cartes sont illisibles du fait de leurs tailles, trop minuscules pour une approche qu’on ne peut qualifier de paysagère, du moins formellement ; mais aussi en raison de la mauvaise qualité technique du tirage à grande échelle.</p> <p>MF – La charte graphique et la mise en page constituent les points des plus forts de ce manuel. Elles sont toujours les mêmes du début à la fin du manuel contribuant ainsi à l’ancrage durable de repères visuels et cognitifs pour l’élève. Cela constitue un tout bien cohérent sur le plan formel. L’usage de police de caractère sans empattements de type Arial dans une taille convenable rend les textes très lisibles. Les mots colorés renvoient à une recherche d’explication soit sur la grande gravure, soit sur les plus petites à proximité. C’est un artifice visuel bien réussi, issu des techniques des dictionnaires illustrés et incitant à la recherche dynamique de l’information. Les gravures manuelles sont dotées d’une coloration bien attirante pour les jeunes lecteurs.</p>

⁶⁷⁸ En langue arabe, la voyellisation est une pratique scripturale qui consiste à mettre les signes de voyelles au-dessus et au-dessous des lettres consonnes formant les mots. C’est un usage que l’on diminue au fur et à mesure de l’avancement de l’apprentissage de la lecture. L’élève de la cinquième année est supposé être expert en lecture, ce qui n’est pas toujours le cas, c’est pour cette raison que l’on s’abstient de voyalliser, alors que sur le livre de lecture ou de langue, cette pratique est de mise, même à ce niveau scolaire assez avancé.

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
Paysagère	Intégrative	Résonance des items par rapport à une approche paysagère visuelle	Ancrages dans une perspective <i>visuelle</i> photographique ou illustrative en lien avec un aspect paysager	Dans les deux manuels, l'aspect paysager visuel est bien favorisé par rapport à une perspective multisensorielle, où les questions et les activités dans les leçons choisies font toujours référence à l'aspect visuel du phénomène géographique observé. Dans le MA, l'interrogation d'une prise photographique paysagère, constitue un support pédagogique parmi d'autres supports possibles et utilisables (cartes, graphiques, schémas, supports textuels, etc.), alors que dans le MF, la grande planche paysagère illustrée de gauche constitue systématiquement l'accroche d'interrogation sur le phénomène géographique étudié. Cette approche a l'avantage de favoriser des repères visuels et cognitifs chez l'élève, mais elle a aussi l'inconvénient d'appauvrir sa démarche de raisonnement géographique devenu ainsi unimodal cerné par la lecture paysagère d'une illustration au dépend des autres supports géographiques possibles et nécessaires.
		Résonance des items par rapport à une approche paysagère multi-sensorielle	Ancrages dans une perspective <i>multisensorielle</i> en lien avec un aspect paysager	

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
		Résonance des items par rapport à une approche paysagère narrative	Ancrages dans une perspective <i>narrative</i> en lien avec un aspect paysager	<p>La narration paysagère est favorisée dans les deux manuels. Elle est plus participative, du moins par son approche actionnelle, sur le manuel MA que sur le MF, doté d'une approche plutôt interrogative. Sur ce second manuel, le texte narratif répond à la majorité des questions en rapport avec la grande gravure de la première séance de vingt minutes. Le texte narratif, ainsi que son résumé sont finalement conçus par les auteurs du manuel en réponse aux questionnements de la séance précédente. L'approche actionnelle dans MA est un peu différente : ce sont les activités en situations pédagogiques qui incitent à une rédaction assistée par des facilitateurs textuels de la narration paysagère.</p>

Dimension	Fonction	Critères	Indicateurs	Profil thématique
		<p>Rapport au paysage dans les items</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Action spatiale : <i>Intégration par l'action sur les différentes couches géographiques</i>⁶⁷⁹ – Développement économique et durable : <i>Aménagement</i> – Type de l'appropriation : <i>Interaction entre l'objet et le sujet</i> – Identification : <i>Construit social</i> – Type de rapport : <i>Espace-support</i> – Perception : <i>Espace perçu multi-sensoriel</i> – Représentation : <i>Espace vécu - Espace imagé</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sur MA – Ce sont les couches anthropiques qui sont favorisées du fait de la nature urbaine même du phénomène géographique étudié. Les aspects hydrologiques n'ont pas été pour autant omis, très probablement à cause de sa présence urbaine très influente. Sur MF – Ce sont les couches topographiques et la dynamique morphologique qui sont mises en valeur dans la première leçon alors que, dans la seconde c'est la couche anthropique, et accessoirement, son aménagement qui sont mises en exergue. 2. L'interaction entre l'objet et le sujet est explicitée dans la première leçon choisie MF portant sur la falaise, avec la question de la maison abandonnée. Pour la seconde leçon du même manuel, l'interaction en zone tropicale est abordée mais dans sa forme stéréotypée de clichés et non sous l'angle de problématiques socio-climatiques ou socio-spatiales. Cette approche par « clichés » on la retrouve, trente ans après, dans MA, qui, à son tour, ne traite pas les vrais problèmes discriminatoires et migratoires du paysage parisien, qui sont d'ailleurs en intime relation avec le vécu de l'élève tunisien, mais favorise les stéréotypes « à la carte postale » pour touristes ; c'est le construit infrastructurel qui est favorisé au construit social, même si les deux sont en liaison, pas toujours évidente pour l'élève, qu'il s'agit, justement de l'élucider. 3. Dans l'une ou l'autre des séquences choisies, le paysage a été support de fortes représentations spatiales, et non de véritables dynamiques socio-spatiales, à l'exception, peut-être, du débat autour de la maison abandonnée sur la falaise en MF et du rôle scientifique de la ville de Paris, en tant que pôle universitaire, côté MA. L'accent a été mis sur un espace imagé chargé de clichés, ancrant les stéréotypes des fictions ou documentaires cinématographiques et télévisés, ou encore, d'une vision égocentrée de l'espace.

⁶⁷⁹ Les données géographiques sont organisées et souvent représentées sous forme de couches superposables essentiellement par l'usage des outils SIG, mais pas uniquement. Ces couches rassemblent chacune des *entités géographiques* de même nature : une couche pour l'hydrologie, une couche pour la topographie, une couche pour les parcelles cadastrales, une couche pour le réseau routier, une couche pour les bâtiments, une couche pour les installations industrielles ou touristiques, etc.

5.1.4. L'apport des manuels de géographie pour la problématisation dans sa dimension paysagère

Une recherche est réalisée pour répondre à ses propres questions. Mais elle pourrait, en bon signe méthodologique, paraît-il, dévoiler des aspects inattendus, soit à propos de ses propres questions de recherche, soit en relation avec des questions satellites qui ne font pas partie directement de la recherche, mais qu'on ne peut pour autant occulter. Ainsi, et nonobstant la question de la problématisation, il est incontestable qu'il y a chevauchement et influence des manuels de géographie français en Tunisie, étant donné que la Tunisie était un protectorat français de 1881 à 1956 et a maintenu des liens culturels et éducatifs avec la France.

Par chevauchement, nous signifions deux aspects propres à l'époque protectorale et post-indépendance, jusqu'à 1958 :

- Des manuels de géographie imprimés en la métropole, destinés à l'origine à l'intention des Français de souche, sont en usage en Tunisie, soit dans les écoles française publiques installées sur le sol tunisien, soit dans les écoles privées. Ces deux types d'écoles intègrent toujours des élèves tunisiens ;
- Des manuels de géographie imprimés en la métropole (en français) ou en Tunisie (en français ou en arabe) mais qui incluent un contenu spécifique à la Tunisie, à la région du Maghreb et/ou aux colonies françaises. Ils ont été en usage dans les écoles franco-arabes, devenus après 1958, écoles publiques nationales.

Par influence, nous signifions plusieurs possibles, mais nous n'évoquons que deux qui concernent directement l'étude en cours :

- Nonobstant les péripéties historiques de la seconde moitié du XXe siècle entre la France et la Tunisie, souvent mouvementées, nous notons une similitude frappante entre les paradigmes orientant les manuels tunisiens et les manuels français pour une époque donnée, même si parfois, les courants suivent en Tunisie après un certain moment d'inertie. Cela est compréhensible, car les manuels ne font que traduire les évolutions des courants pédagogiques de part et d'autre des côtes méditerranéennes : ce qui prospère pédagogiquement en

France, finit par trouver ses échos en Tunisie, puisque les références culturelles des décideurs éducatifs tunisiens de l'époque sont françaises.

- Il existe une constante paysagère dans les manuels communs ou indépendants des deux pays à travers les époques pédagogiques. Cette constante est nuancée chronologiquement :
 - D'abord en noir, puis en couleurs, elle est descriptive et « muette » en soi, car c'est l'inventaire textuel l'accompagnant qui la rend expressive et significative pour l'élève. Peut-être bien les pratiques pédagogiques des enseignants, mais nous ne pouvons l'affirmer en l'absence de preuves (rapports de visites ou d'inspections de l'époque) ;
 - Dans une étape suivante, cette présence paysagère devient plus interrogative, introduisant au début, une problématisation élémentaire de forme, s'ancrant essentiellement sur la composante psychologique de la problématisation à travers une situation-problème qui n'est pas d'ailleurs systématiquement présente dans toutes les leçons. Ici, il y a de fortes présomptions que les pratiques pédagogiques des enseignants suivent puisque le paradigme orientant le manuel n'est pas détaché de celui qui oriente le courant pédagogique dominant à une époque donnée.

Ainsi, nous avons pu dégager quatre moments chrono-thématiques pour l'évolution des manuels de géographie en Tunisie dont deux sont passibles d'analyses thématiques de la problématisation dans sa dimension paysagère : il s'agit des manuels répondant aux paradigmes : *interrogatif* et celui de *l'ancrage par compétences*. Cela signifie que les deux autres paradigmes : celui de *l'inventaire* et celui de *l'activisme* ne répondent pas aux conditions formelles minimales d'examens via la matrice du paysage problématisé.

Le manuel représentatif du courant interrogatif vient à une époque charnière de l'histoire de l'éducation en France, où la géographie s'est transformée de discipline fondamentale à discipline d'éveil dans le cadre de la réforme dite du « tiers-temps pédagogique ». En ces débuts des années 1970, les textes d'application du décret instituant cette réforme, encouragent la liberté de l'enseignant à adapter les programmes aux contraintes de chaque classe, d'une part, et à une certaine construction du savoir par l'élève, d'autre part. Ainsi, dans

le manuel objet d'étude, il a eu une certaine contre-réaction à l'égard du paradigme de l'inventaire. Il interroge à propos du paysage, en évoquant souvent des aspects épistémologiques et disciplinaires de la géographie « physique » ou « humaine » (par référence à l'épistémologie de l'époque). Il s'adosse, par moments, à des ancrages psychologiques en stimulant, par les interrogations quelquefois « naïves », la curiosité des élèves, ou en déclenchant, plus rarement, des situations-problèmes. L'ancrage socio-spatial est exceptionnellement entamé, alors qu'il aurait pu être le moteur de la première leçon analysée, en explorant davantage la portée socio-spatiale de la maison abandonnée sur la falaise, ou pour la seconde leçon, en focalisant, par exemple, sur les problèmes de développement en lieu et place des clichés et stéréotypes qui frôlent le « racisme climatique »⁶⁸⁰. Ainsi, par rapport à la problématisation dans sa dimension paysagère, ce manuel appartenant au courant interrogatif, ne répond que partiellement à la composante épistémologique par référence à des connaissances, souvent *contextuellement* pertinentes, parfois valides et exactes. Le contexte scientifique de l'époque étant l'évolution épistémologique du savoir géographique vers une géographie écologique associée à une approche comportementaliste de l'espace « l'espace est un espace vécu, un espace perçu et un espace représenté à la fois »⁶⁸¹. Aussi, le découpage disciplinaire, entre géographie physique et géographie humaine est-il encore de mise. Le contexte socio-spatial était autant sous l'influence de la nostalgie des découvertes des années safari qui nous renvoie à ce que Michel Chevalier et Georges Roques appellent « la paragéographie » trouvant ses sources dans les pratiques sociales de référence⁶⁸². La dimension psychologique a trouvé son écho, d'abord dans la composante fonctionnelle du/des manuel(s), qui se distingue par sa qualité d'impression, ses couleurs attirantes et sa charte graphiques qui donne des repères visuels robustes au jeune lecteur par leur aspect répétitif. Elle l'a trouvé ensuite dans sa référence au vécu réel et imaginaire de l'élève, au risque d'ancrer ce vécu sur des clichés qui accompagnent le boom médiatique télévisuel de l'époque⁶⁸³. Quant à la dimension sociale, elle est présente aussi que faire se peut avec une référence à un aspect socio-spatial (maison

⁶⁸⁰ Gourou, Pierre. *Pour une géographie humaine*.

⁶⁸¹ Belhédi, *Épistémologie de la géographie : déchiffrer l'espace*, 73.

⁶⁸² Roques, Georges. *Décrypter le monde aujourd'hui : la crise de la géographie*.

⁶⁸³ Daktari et Tarzan sont des séries télévisées de ces débuts des années 1970.

abandonnée sur la falaise) pour une question censée appartenir au champ de la « géographie physique »⁶⁸⁴, greffant ainsi une question socialement vive sur une notion géographique physique ; une approche inédite pour l'époque. Les questions sont, pour leur majorité, fermées et les réponses à ces questions fermées et pour les quelques questions ouvertes, nécessitent pour la plupart le retour au texte de la page en face, ce qui n'est pas l'approche préconisée par les auteurs, car ils scindent la leçon en deux séances séparées sur l'emploi du temps. Les gravures illustrées de paysages s'appropriant plus que les photos réelles à l'ancrage de situations-problèmes, conflictuelles ou énigmatique suscitant le débat, mais on doit constater la rareté de l'usage de cet artifice pédagogique sur ce type de manuel.

Pourtant, à une époque où la théorie de problématisation n'a pas encore rassemblé son appareillage conceptuel, il est curieux de constater combien les ingrédients d'une problématisation ancrée dans le paysage sont présents dans ce premier manuel. De là, et en l'absence de preuves de traces tangibles (rapports de visites d'encadrants pédagogiques), on ne peut affirmer si l'enseignant problématise son enseignement, s'il encourage les élèves à transformer les questions fermées en question ouvertes, à poser la même question par différentes formes, ou à intégrer la pensée hypothétique dans les questions, afin de les faire prendre conscience de la richesse du concept étudié et les aider à son appropriation.

Quant au manuel représentant le paradigme de *l'ancrage par les compétences*, rappelons qu'il est unique pour les écoles publiques, et que du fait de son unicité, il est présumé traduire l'intention des programmes officiels. Les mentions de ces programmes en termes de finalités disciplinaires viennent soutenir la tendance pour une problématisation de l'enseignement/apprentissage de la géographie en Tunisie. Ainsi, on cite « Comprendre le monde contemporain », « Reconnaître les problématiques de localisation des phénomènes géographiques et en concevoir des solutions », « Comprendre l'organisation des espaces géographiques selon différentes échelles », « La promotion mentale des jeunes », « L'entraînement à la relativisation » ou « L'éducation à la citoyenneté active et aux valeurs universelles ».

⁶⁸⁴ Nous raisonnons dans le contexte de l'époque.

Le levier Manuel répond-il pertinemment à ces bonnes intentions officielles de problématisation ? Résumons ce que nous avons noté lors de l'analyse thématique des deux leçons représentatives du manuel :

- *Sur le plan épistémologique* : les leçons analysées ont minimisé les questions socialement vives qui caractérisent la problématique urbaine, en faveur d'une conception plus descriptive de la géographie scolaire. L'approche paysagère a été ainsi réduite à son expression la plus superficielle : énumérer et décrire, bien plus rarement confronter et croiser. Ainsi, les clichés touristiques parisiens ont eu la priorité sur les problématiques socio-spatiales des banlieues, de mixité, d'immigration ou de clandestinité.
- *Sur le plan psychologique* : la problématisation s'est vue réduite à trois niveaux :
 - Si, par moments, les situations présentées sont *inédites*, les freins à leur exploration sont souvent d'ordre technique, telles que ces photos ou cartes illisibles en raison de leurs tailles réduites ou de la qualité du tirage en imprimerie. Parfois ces obstacles sont dus à l'inadéquation avec la zone proximale de développement des élèves ou l'absence de maîtrise d'habiletés ou de savoir-faire, telle que la reproduction au crayon des différents plans d'un paysage à l'origine photographié.
 - La *signifiante* n'a été qu'extrinsèque : le leitmotiv des deux séquences est l'histoire d'un jeune protagoniste de sexe masculin qui gagne une visite à Paris en récompense au cours d'un concours télévisuel. Cette signifiante intrinsèque, moteur de la problématisation, n'a pas été développée : les tâches et questionnements incitant aux débats, aux défis socialisables, aux conflits sociocognitifs, à la construction de scénarios, à la résolution de situations conflictuelles font vraiment défaut en faveur de tâches plus individuelles.
 - Quant à la *complexité*, constructrice de compétences sociales durables, elle n'a pas été menée à son terme. Les tâches à réaliser revêtent souvent un caractère ponctuel et simpliste : c'est le *produit* qui a été favorisé au détriment du *processus*, du cheminement qui constitue le noyau de la problématisation. Cette carence a été atténuée par l'annexion de séquences dites *intégratives*, au terme de toute thématique du manuel.

Encore, fallait-il que les tâches présentées dans la phase d'intégration aient un véritable caractère complexe.

- *Sur le plan de la résonance sociale* : Les villes européennes et Paris en particulier, sont bien ancrées dans le quotidien de l'élève tunisien, dans son vécu réel par les liens familiaux d'immigrés, mais aussi dans son vécu imaginaire, qui tend, hélas, à être de plus en plus réel, par le rêve de l'eldorado migratoire clandestin qui secoue les jeunes des classes les plus défavorisées. Ces enjeux socio-spatiaux n'ont pas trouvé écho dans les séquences présentées, occultant, encore une fois, l'une des dimensions de la problématisation.

Il s'avère donc que nonobstant les formulations explicites dans le préambule des programmes officiels, ce second manuel, à travers les deux séquences analysées, n'a pas suffisamment rempli son rôle de médiateur de problématisation, encore moins par rapport à sa dimension paysagère,

Mais il faut l'avouer : malgré ces bonnes intentions officielles du préambule, ce sont ces mêmes programmes qui ont décliné, ensuite, des finalités ambitieuses, en contenus d'enseignement qui mettent en arrière-plan les véritables problématiques socio-spatiales. Fidèle à ces déclinaisons, le manuel n'a fait que reprendre ces contenus, en accroissant l'écart avec les intentions originelles, par des situations, des tâches et des questionnements qu'il propose. Le résultat final n'est qu'une distorsion à la véritable problématisation. Nous espérons retrouver son essence dans les pratiques enseignantes à la suite d'une formation dont ils auront bénéficié.

5.2. La formation à la problématisation et son scénario pédagogique

Dans le cadre de la mise en œuvre de notre dispositif empirique, nous avons procédé à la réalisation d'une demi-journée de formation à la problématisation en géographie. Ces journées ont été réalisées à la suite d'un contexte sanitaire et social assez mouvementé. Nous procédons à la description de ce contexte et de la logistique de gestion adoptée pour s'y adapter, du déroulement assez standardisé de ces demi-journées et des résultats et traces obtenus à leurs termes.

5.2.1. Les contextes et la logistique

Sept groupes expérimentaux⁶⁸⁵ ont bénéficié chacun d'une demi-journée de formation de quatre heures, y compris une pause-café de vingt minutes. La formation démarre en matinée à neuf heures et s'achève à treize heures. Elle a intéressé sept localisations géographiquement représentatives⁶⁸⁶ en 2022, et une localisation unique en 2023, et ce, pour comparer et enrichir les discussions à propos de l'impact de l'effet « temps » sur les pratiques enseignantes en classe de géographie. L'année 2021 a été caractérisée par la gravité du déploiement de la pandémie Covid 19 et de l'agressivité de sa nouvelle souche. Toutes les actions présentiellees de formation ont été mises en sourdine, fait qui coïncide chronologiquement avec le changement de l'équipe ministérielle à la tête du ministère de l'Éducation et du resurgissement des mouvements sociaux à la rentrée 2021, mettant les inspecteurs pédagogiques sous pressions de formations prioritaires « de base » pendant la fin du premier trimestre et tout au long du deuxième trimestre de la rentrée 2021-2022⁶⁸⁷. Ainsi, selon la disponibilité dans les agendas de ces inspecteurs de circonscriptions pédagogiques, et des enseignants qui s'y rattachent, nous n'avons pu réaliser les six demi-journées de

⁶⁸⁵ Notons que nous avons justifié dans notre cadre méthodologique le non-recours à des groupes témoins sur des bases éthiques.

⁶⁸⁶ Sur cette question de représentativité géographique, nous renvoyons à la section correspondante dans le troisième chapitre consacré au cadre méthodologique.

⁶⁸⁷ En effet, les inspecteurs pédagogiques étaient sous la pression de boucler un programme spécifique de formation prioritaire financé par la Banque Mondiale et intitulé PREFAT pour ..., qui porte essentiellement sur les formations de base des nouvelles recrues.

formation qu'en cours du troisième trimestre 2022 annexée d'une demi-journée unique à titre comparatif en mai 2023.

Apportons les précisions suivantes avant de présenter le calendrier de déroulement de ces demi-journées :

1. Dans un contexte tunisien, il est d'usage de réaliser les actions de formation dans une école. D'ailleurs les enseignants la préfèrent à l'espace dédié appelé Centre Régional de Formation et de Perfectionnement qui se trouve au chef-lieu du Gouvernorat, et ce, en raison de la distance importante qui les séparent parfois de ce centre, mais aussi en raison de la convivialité de la réception dans une école. En zones rurales notamment, les directeurs assurent une pause-café riche augmentée de produits de terroir. Nous avons même été témoin de deux directeurs qui ont assuré un déjeuner à tous les participants ;
2. Toujours dans un contexte tunisien, les enseignants mobilisés lors d'une journée de formation, le sont aux dépens de leurs élèves s'ils ont classe en cette journée. Pour cerner un peu les « dégâts », les inspecteurs-formateurs essaient de former des groupes d'enseignants qui n'ont pas classe à la date de la demi-journée de formation, d'où le nombre parfois réduit d'enseignants participant à la journée. Précisons que pour un enseignant tunisien du primaire, le nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire varie entre quinze et dix-huit heures. Et selon les organisations pédagogiques des écoles, les enseignants peuvent bénéficier d'une, de deux ou, plus rarement, de trois journées vacantes par semaine de travail.
3. La demi-journée de mai 2023 a été réalisée afin d'enrichir les discussions et comparer l'effet temporel sur le niveau d'évaluation du comportement professionnel selon l'échelle Kirkpatrick. La leçon d'observation dans la classe de l'enseignant volontaire et l'entretien qui a suivi sa prestation a eu lieu quelques jours après la mise en œuvre de la journée de formation.

Tableau 18 – Calendrier des demi-journées de formation d’enseignants à la problématisation en classe de géographie

N°	Date de la demi-journée	Localisation	Caractéristiques de l'école	Nombre de participants⁶⁸⁸
1	07 – 05 – 2022	Ecole primaire Nahli – Nord-Est	Urbaine montagnarde	11
2	13 – 05 – 2022	Ecole primaire Salah Ben Salah Moknine – Centre-Est	Urbaine côtière	13
3	14 – 05 – 2022	Ecole primaire Avenue Bourguiba Metouia – Sud-Est	Urbaine oasienne côtière	15
4	21 – 05 – 2022	Ecole Primaire Avenue Bourguiba Thibar – Nord-Ouest	Rurale montagnarde intérieure	15
5	23 – 05 – 2022	Ecole primaire Riaicha – Centre-Ouest	Rurale montagnarde	21
6	28 – 05 – 2022	Ecole primaire Ghliissia Gaddara – Sud-Ouest	Rurale oasienne porte du désert	19
7	20 – 05 – 2023	Ecole primaire El Garia – Nord-Est (à proximité d’un champ d’éoliennes)	Rurale montagnarde côtière	32
<i>Nombre total de bénéficiaires</i>				126

Quatre parmi les sept inspecteurs pédagogiques de circonscriptions ont assisté au déroulement de la journée sans pour autant en prendre part. Nous avons longuement insisté à ce que ces inspecteurs assistent car cela constituerait une motivation de suivi de la formation de leur part et une initiation à la problématisation pour ces formateurs de formateurs.

⁶⁸⁸ Des feuilles d’émargement signées par les participants sont à l’appui de ces chiffres.

5.2.2. Le déroulement des demi-journées de formation

Nous avons ainsi procédé à la construction d'un scénario de formation qui intègre la problématisation sur deux niveaux :

- *Sur le plan de la forme* : en configurant les situations de formation en tant que situations-problèmes⁶⁸⁹. Ainsi, nous avons procédé à une activité de projection psychologique de l'espace géographique vécu, une deuxième activité de mise en ordre d'un article de presse en ligne, une troisième de production et d'oralisation d'une carte mentale et une dernière de production de situation-problème et/ou de scénarii pédagogiques à exploiter en classe de géographie.
- *Sur le plan du fond* : en proposant une situation paysagère du vécu tunisien qui s'inspire largement des éoliennes virtuelles dans le paysage genevois, avec la différence que les éoliennes tunisiennes meublent bel et bien le paysage et suscitent plusieurs problèmes bien réels d'ordre socio-spatial. Cette pseudo-reprise est justifiée d'une part par un état de l'art qui existe déjà sur la question, et d'autre part par la mise en place d'un transfert fonctionnel de la problématisation de sa première facette « apprenant » dans les Situations d'Enseignement Apprentissage qui se réfèrent à la pédagogie du problème, à sa seconde facette « enseignant » où l'analyse des pratiques professionnelles constitue sa seconde orientation⁶⁹⁰.

Pour contrer les biais expérimentaux, nous avons procédé à la mise en place de deux types de garanties :

- Le chercheur, étant lui-même formateur de profession, a procédé en personne à la mise en exécution du scénario de formation, et ce, afin de minimiser les déformations et les distorsions inévitables pour chaque formateur d'enseignants pris individuellement. Dans le contexte tunisien, ces formateurs sont les inspecteurs pédagogiques. D'ailleurs, cette demi-journée de formation est perçue par ces mêmes inspecteurs comme étant un « cadeau », d'autant plus qu'aucune action de formation en géographie n'a été assurée depuis

⁶⁸⁹ Sur ce point, nous renvoyons au chapitre conceptuel qui différencie entre la problématisation et la situation-problème.

⁶⁹⁰ Fleury, Bernadette, Michel Fabre, et Jean Houssaye. *Peut-on enseigner autrement ? une expérience de formation d'enseignants*.

plusieurs années, voire depuis toujours, pour la quasi-totalité des circonscriptions pédagogiques expérimentales.

- Un scénario pédagogique unifié qui n'introduit pas de modifications majeures d'une formation à une autre, et ce, pour observer convenablement et avec le minimum possible de déformations l'impact sur les pratiques enseignantes. Cependant, quelques régulations mineures sont inévitables au cours de l'action de formation : la spécificité régionale ou locale impose, par moments, des exemples différés soit pendant les échanges oraux ou de mises au point avec les enseignants, soit lors des productions de scénarii pédagogiques, de cartes mentales ou de situations-problèmes.

Les situations de formation se sont enchaînées d'une manière séquentielle l'une après l'autre, avec un arrière-plan de démarche concentrique de construction de connaissances et de compétences, car la situation qui succède reprend un ou plusieurs éléments des situations qui ont précédé. En voici une description narrative :

1. *Mise en train* : après les présentations d'usage, deux questions ont été posées afin de contextualiser la journée : comment êtes-vous arrivé à l'enseignement de la géographie et comment enseignez-vous la géographie ? A la première question, la quasi-totalité des enseignants ont répondu que du fait de la polyvalence et l'interdisciplinarité⁶⁹¹ dans leur profession, ils ont été amenés à l'enseignement de la géographie par ce qu'imposent les organisations pédagogiques des écoles en début de chaque année scolaire. Certains ont avoué se plaire dans les disciplines sociales plus que dans d'autres et ont exprimé à leurs directeurs et leurs conseils d'établissements leur souhait de renouveler l'expérience sur plusieurs années consécutives et jusqu'à ce jour. Les raisons de ce choix renvoient, d'après ce qu'ils disent, au caractère « vivant » de la géographie et à ses relations étroites avec le vécu des élèves. A la seconde question, les réponses sont tellement mêlées et différentes quant à la démarche adoptée lors de la leçon de géographie. Mais elles convergent toutes vers l'acquisition des savoirs géographiques, c'est-à-dire la mise en

⁶⁹¹ Philippot, Thierry. « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre ». *Tréma*, n° 39 (1 juin 2013) : 6275.

valeur des connaissances au détriment des autres dimensions. Aussi, la question du manuel scolaire, voire des programmes de géographie a-t-elle été débattue avec force entre les participants, qui soulignent à chaque rencontre le caractère caduc et périmé du manuel ainsi que l'absence de mise à jour de ses informations géographiques et statistiques.

2. *Activité projective⁶⁹² du paysage vécu/senti/perçu/conçu* : l'objectif d'une démarche projective est généralement de permettre à un individu d'explorer et de mieux comprendre ses émotions, ses désirs, ses peurs, ses ressources cachées, ou d'autres aspects de sa psyché, ici en relation avec l'espace. Les exercices de projection peuvent être utilisés dans de nombreux contextes⁶⁹³, notamment en psychothérapie, en coaching, en développement personnel ou en formation. Ainsi, nous avons adapté l'épreuve du village imaginaire⁶⁹⁴ à notre démarche. Nous avons demandé aux participants d'oraliser, dans une sorte de brainstorming les reliefs terrestres qu'ils connaissent, alors que l'un d'eux s'est porté volontaire pour transcrire les reliefs proposés au tableau blanc. Des feuilles blanches de format A4 ou A3, selon le choix de chaque participant, ont été ensuite distribuées à chacun. La consigne était de froisser la feuille et de la rouvrir à nouveau, de cerner avec le crayon une île imaginaire au milieu de la feuille, et de greffer sur cette île quelques-uns des reliefs transcrits au tableau en les dessinant, chacun sur sa feuille, et en s'aidant, au besoin, par les plis provoqués par le froissement de la feuille de papier. Il s'agit pour chaque relief ou chaque surface aquatique dessinée de lui attribuer un nom singulier, personnel et fantaisiste qui ne fait pas référence à une localisation déjà connue, par exemples : le mont de l'espoir, la plaine de la tolérance, la mer des ténèbres, etc. Des crayons de couleurs, des stylos feutres de différentes épaisseurs et des pastels sont mis à la disposition des participants qui se déplacent pour s'en servir sur une table au milieu de la salle. La tâche de dessin a pris en soi dix à quinze minutes en moyenne. On place ensuite une chaise en plein milieu de la salle, et des volontaires parmi les participants s'y assoient, un à un, face aux

⁶⁹² Sternis, Claude. « Petite géographie des traces : Le dessin à la rencontre de l'autre en contexte transculturel ». *L'Autre* Volume 22, n° 2 (1 septembre 2021) : 198-209.

⁶⁹³ Villerbu, Loïc M., Bernard Gaillard, et Claude Bouchard. « Les méthodes projectives : variations expérimentales de deux dimensions anthropologiques et leurs applications à l'épreuve du village imaginaire ». *Bulletin de psychologie* 52, n° 439 (1999) : 71-76.

⁶⁹⁴ *Ibid.*

autres, pour oraliser chacun sa carte mentale à tour de rôle. L'oralisation est d'abord spontanée et consiste à décrire librement son île. Le formateur dirige peu-à-peu le flux de la description par des questions à propos des raisons de la nomination d'un certain relief, et c'est pour justifier cette nomination que le participant commence à entrer dans les profondeurs de son histoire personnelle. Nous avons dû demander à sept reprises à des enseignants d'arrêter la description à cause de leurs larmes parfois en sanglots, tellement l'exercice est puissant sur le plan psychique. La question centrale était la suivante : « est-ce que votre île, telle que vous l'avez dessinée, vous renvoie à un espace, un paysage que vous connaissez, qui vous est familier, qui vous évoque des souvenirs proches ou lointains ? ». La quasi-totalité des enseignants répond par l'affirmative en évoquant un espace réel de vie, actuel ou passé, un paysage d'enfance ou un souhait de vivre dans un espace analogue existant réellement. Même les citadins renvoient à leurs origines rurales ou à des paysages urbains dans lesquelles ils évoluent ou ont évolué. Les participants ont conclu que tout paysage n'est jamais neutre émotionnellement ni socialement puisque l'Homme en fait partie et que c'est lui qui devient souvent l'agent principal de son façonnage. Le débat didactique qui en découle, c'est comment rendre le paysage émotionnellement sensible en classe de géographie pour impliquer davantage les élèves ? Entre-temps, lors des moments de dessin des cartes mentales, un bruit inconnu est diffusé dans la salle⁶⁹⁵ et la question était posée pour connaître l'origine de ce bruit mystérieux. Les participants évoquaient alors l'avion, le bateau, le moulin ou une machine-outil, tout en dessinant.

3. *Les éoliennes de Borj Essalhi* : Chacun des participants est invité à se déplacer pour choisir aléatoirement un post-it d'une certaine couleur parmi trois, quatre ou cinq proposées suivant le nombre d'enseignants. Les participants sont répartis ainsi en groupes de travail de cinq ou six personnes par référence à la couleur choisie. Un article de presse en ligne⁶⁹⁶ a été distribué sous la forme de pages en désordre à chaque groupe en sa version arabe⁶⁹⁷. La première tâche

⁶⁹⁵ Via une enceinte acoustique Bluetooth : [\(153\) Wind Turbine Sound : Son d'une Éolienne - YouTube](#)

⁶⁹⁶ « À Borj Essalhi, le prix salé des éoliennes ». Consulté le 30 mai 2023.

<https://inkyfada.com/fr/2021/04/20/eoliennes-cap-bon-tunisie/>.

⁶⁹⁷ [روبرتاج | في برج الصالحي، الثمن الباهظ لمزارع الرياح – إنكفاضة \(inkyfada.com\)](#)

demandée étant de remettre l'article en ordre tout en insérant chaque prise paysagère dans son contexte textuel dans l'article. L'objectif pédagogique étant de garantir une lecture active et motivée de l'article et d'être vigilant quant à l'évolution en zoom des prises paysagères. La deuxième tâche demandée étant de réaliser une carte heuristique résumant l'article et mettant en relief la problématique paysagère et socio-spatiale évoquée. Entre-temps, quelques participants ont fait le lien avec le bruit diffusé dans la salle au cours de la première situation, annonçant que c'était le bruit assourdissant d'une éolienne proche d'une habitation et concluant ainsi que le paysage, contrairement à ce que sa signification en langue arabe évoque⁶⁹⁸, peut-être audible, voire olfactif, kinesthésique ou gustatif. Le débat didactique qui en découle est ainsi de savoir comment explorer ces pistes multisensorielles paysagères dans une classe de géographie ? La dernière tâche relative à cette situation est collective. Elle consiste à mettre en ordre les prises paysagères qui accompagnent l'article selon le critère de la neutralité émotionnelle débattu lors de la première situation : du moins neutre émotionnellement au plus neutre. Les enseignants ont conclu à la corrélation entre le degré du zoom de la prise et son potentiel de neutralité : plus la prise est zoomée et anthropisée plus elle s'éloigne de la neutralité émotionnelle. Toutes les tâches sont séquencées par des débats paysagers qui reprennent les dimensions épistémologique, psychologique et socio-spatiale de la situation présentée.

4. *Ateliers de production* : Les mêmes groupes de participants déjà constitués sont invités, soit à la conception de situation-problèmes, soit à la réalisation de scénarii de « leçons » de géographie issue du programme officiel, en s'inspirant ou en simulant la situation-problème présentée. L'une ou l'autre des options intègrent le paysage problématisé dans ses dimensions multisensorielle, épistémologique, sociale et psychologique, y compris pour la non-neutralité spatio-affective. Pour les groupes qui choisissent de concevoir une « leçon » intégrale, une grille de positionnement et d'auto-évaluation est fournie, une

⁶⁹⁸ En langue arabe, le terme paysage : mach'hâd, renvoie uniquement à la vue ou littéralement : « ce qui est perçu par la vue ».

sorte d'outil d'aide à l'élaboration. Les travaux sont ensuite exposés, discutés, évalués et des pistes de régulation sont proposées de la part des participants.

5. *Evaluation* : En réalité, c'est une co-évaluation oralisée et à chaud où les participants devraient répondre à la question : « Qu'est-ce qui a changé pour vous au terme de cette demi-journée ? ». Par ordre de récurrence, les participants évoquaient la puissance de l'activité projective et son effet sur leur psyché, le style d'animation assez « exotique » par rapport à ce dont ils ont l'habitude de faire, leur nouvelle sensibilité à d'autres dimensions, essentiellement sociale, en classe de géographie. L'effet « isomorphisme »⁶⁹⁹ a vraisemblablement bien joué à notre sens.

5.2.3. Le bilan de la formation

Nous avons noté d'abord avec un certain désarroi la marginalisation de la formation continue des enseignants en géographie en Tunisie. La plupart des enseignants, même en fin de carrière (trente ans ou plus), ont avoué ne jamais avoir reçu une formation en géographie et que la nôtre était la première dans leur parcours professionnel (sic)⁷⁰⁰. Au cours de nos échanges, une seule enseignante déclare assister avec quelques collègues à une leçon d'observation en géographie, il y a une dizaine d'années ou plus, suivi d'une discussion sous l'égide de leur inspecteur encadrant. Cela corrobore l'hypothèse que nous avons lancé dans la partie introductive de cette étude à propos du statut de « dernière classe » de la discipline géographique au niveau du primaire en Tunisie (et ailleurs). Les enseignants l'ont confirmé à maintes reprises lors des échanges : la priorité absolue pour eux était le « lire-écrire-compter ». Le problème dépasse largement le cadre de la formation continue ou même initiale des enseignants, elle englobe la macro, la *noosphère* et l'institution dans sa politique éducative.

A mettre à l'actif de notre dispositif de formation, nous avons noté une prise de conscience, inédite, jusqu'au moment de la formation, des différentes dimensions d'un paysage problématisé. Alors que les enseignants ne mettaient l'accent que sur la composante cognitive dans leur classe de géographie, la demi-journée de formation les a conscientisé à d'autres dimensions psychologiques et

⁶⁹⁹ Guillaume, Jean-François, et Michel Xhonneux. « Faire et faire faire. Le principe d'isomorphisme dans la formation des enseignants de sciences sociales ». *Puzzle* 22 (2007).

⁷⁰⁰ Exemple : Témoignage d'un enseignant de Nasrallah au seuil de la retraite.

sociales d'un paysage anthropisé par définition. Ainsi, au terme de la formation, ils ont montré plus de tolérance à l'égard des statistiques ou données périmées dans le manuel, comprenant que d'autres sources sont disponibles d'une part, et que le plus important est ailleurs, d'autre part. La décortication d'une situation-problème intégrant les trois dimensions d'un paysage problématisé a constitué une véritable mutation épistémologique pour les enseignants participants. Désormais ils reconnaissent l'importance de la mise en forme d'un paysage problématisé multidimensionnel et multisensoriel dans le cadre d'une situation-problème. Si la prise de conscience de cette importance en situation de formation est une chose, la mise en œuvre dans une situation de classe de géographie en est une autre. Côté classe, justement, nous avons constaté du fait des réactions des participants, que le principe de l'isomorphisme en formation⁷⁰¹ a, du moins, déclenché des interrogations épistémologiques et des remises en question quant à leur mise en œuvre pédagogique habituelle d'une leçon de géographie. Les enseignants sont désormais plus attentifs quant à la connexion des situations d'enseignement-apprentissage au vécu des élèves. Mais cela reste à vérifier en situations de classe.

Du côté du passif, par rapport à la localisation géographique où la formation a été réalisée, les participants n'ont pas manifesté le même engouement pour la situation-problème relative au champ des éoliennes qui a été traitée d'une façon standardisée pour tous, nous l'avons dit. Dans le Sud-Est, par exemple, la pollution provoquée par le complexe industriel chimique à proximité, par le phosphogypse qui en découle et son impact environnemental très prononcé sur le littoral et sur l'oasis, constituent une priorité plus vitale pour les enseignants de cette région et ils l'ont explicitement exprimé. Alors que les enseignants du Nord-Est, et qui se situent carrément à proximité de l'un de ces champs éoliens, se sont identifiés sur le plan socio-spatial à la situation présentée et ont même apporté des histoires de vie analogues, notamment en ce qui concerne l'expropriation de terrains en faveur de l'établissement public chargé de la mise en œuvre du projet.

⁷⁰¹ Roosen-Lecocq, Berthe. « Isomorphisme dans la formation des futurs enseignants de géographie ». *Bulletin de la Société géographique de Liège*, n° 28 (1993): 97-102.

La leçon à tirer au niveau de la problématisation de la formation est de diversifier les situations-problèmes dans le cadre de la formation continue des enseignants en prenant davantage en considération le vécu paysager et spatial du public-cible. Une autre démarche, plus institutionnalisée cette fois, consiste à assurer la formation des formateurs en *et* par la problématisation, car le problème nous semble se situer à ce niveau. Nous y reviendrons en conclusion générale.

Maintenant, si on transfère ce constat sur un plan plus macro, c'est-à-dire en classe de géographie, le paysage *vécu* semble avoir un potentiel problématisant plus intéressant pour les élèves. Un manuel qui présenterait une diversité de paysages problématisés adaptés à chaque contexte socio-spatial régional ou local, serait une aubaine didactique et pédagogique pour l'enseignant de géographie.

Ce qui reste à vérifier, est de taille, car il se situe au niveau de la classe de géographie, afin de suivre l'impact d'une formation problématisée sur les pratiques enseignantes, observées d'abord au sein même de la classe, puis déclarées et discutées en réflexivité avec l'enseignant.

5.3. Les leçons d'observation

Comme déclaré par les enseignants lors des demi-journées de formation, la situation de la formation continue en géographie en Tunisie est assez navrante en soi. Nous l'avons dit, cette formation spécifique est quasi-absente, ou du moins très rare. Paradoxalement, cela a l'avantage, pour la présente recherche, de neutraliser les biais expérimentaux. Ainsi, nous étions les premiers à assurer une formation en géographie pour la quasi-totalité des enseignants participant. Plus encore, nous étions les derniers, car entre ladite formation et l'observation en classe, soit en l'intervalle de onze mois, aucune autre formation en géographie ne vient faire interférence avec notre démarche.

Pour rendre compte de cette démarche, nous commençons par la contextualiser en indiquant ses contraintes, sa logistique et ses produits sur le plan formel, pour la confronter ensuite à une grille de lecture thématique qui approfondit le contenu. Nous terminons en discutant les résultats de ces observations par rapport à la problématisation dans sa dimension paysagère, d'une part, et vis-à-vis à l'impact de la formation discernée, d'autre part.

5.3.1. L'observation en classes de géographie : le contexte et la logistique

La rentrée scolaire 2022-2023 a été très mouvementée. Le syndicat des enseignants a mobilisé les enseignants suppléants et les stagiaires en exercice, les premiers à cause de leur situation précaire, les seconds pour accélérer la régularisation de leur paiement de salaires qui prend du retard. Cela a entraîné le blocage du travail des classes dans plusieurs écoles, et le taux de ce blocage, a varié, selon les régions, de 20% à 70%, paralysant parfois de petites écoles entières dans des zones rurales. La situation a été débloquée vers la fin du mois de novembre 2022, soit pratiquement au terme du premier trimestre.

Dans ces conditions de stress institutionnel et syndical, il était inconcevable de demander aux inspecteurs de permettre l'observation d'une classe de géographie, d'autant plus que le programme n'est pas assez avancé et que les enseignants ayant reçu la formation n'ont pas encore pu intérioriser la démarche de problématisation en classe de géographie, car en matière de formation dans les métiers du relationnel, il faut prendre en compte ce temps « d'inertie

formative »⁷⁰². Il n'était pas possible, non plus, de solliciter ces observations lors du deuxième trimestre, déjà assez court en soi, mais surtout caractérisé par le stress des inspecteurs et des enseignants qui avaient le souci de « rattraper le temps perdu » (comprendre en disciplines fondamentales), d'une part, et du changement de l'équipe ministérielle à la fin du mois de janvier 2023, qui a amplifié le stress général en le propageant à toutes les composantes du système éducatif, d'autre part.

Le début du troisième trimestre correspondait au mois de ramadhan, qui n'était pas culturellement, ni logistiquement d'ailleurs, propice à ce genre de visites, à cause des agencements introduits sur l'organisation pédagogique des écoles. Nous aurions dû lancer nos sollicitations auprès des inspecteurs à la fin du mois d'avril 2023 afin de commencer les visites en début du mois de mai.

Tous les inspecteurs/inspectrices sollicités ont répondu favorablement à l'appel. Nous avons eu, cependant, deux difficultés :

- une inspectrice a muté du Centre-Ouest au Nord-Ouest. Elle a contacté le collègue qui a pris sa relève pour la continuité du projet. Il a fini par l'adopter mais avec un temps de retard assez stressant ;
- une seconde inspectrice du Nord-Ouest, a, de son côté, muté tout en gardant quelques écoles de son ancienne circonscription sous sa tutelle. Et c'est certainement à cause de cette situation déstabilisante qu'elle a pris un peu trop de temps pour répondre à l'appel, au point que nous avons pris la décision rapide de lancer une formation sur le même district, à une cinquantaine de kilomètres, et en faire le suivi en classe, chose qui a été réalisée. Mais l'inspectrice en question a fini par répondre présente, et pour résultat, nous avons eu une demi-journée de formation de plus et une observation de classe supplémentaire.

Concrètement, nous commençons par téléphoner à l'inspecteur concerné pour vérifier la possibilité d'assister à une leçon d'observation en classe de géographie avec un enseignant de son choix qui a bénéficié de la formation en 2022. Nous rappelons à chaque fois que nous sommes dans le contexte d'une recherche

⁷⁰² Baudouin, Jean-Michel. « La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. » *Raison éducative* 2.2 (1999): 149-68.

scientifique et nous demandons à l'inspecteur s'il autorise de mentionner son nom sur le manuscrit de la thèse, et la réponse a été toujours affirmative. Les inspecteurs choisissent spontanément ceux qu'ils trouvent « le meilleur » selon leurs propres critères de choix, afin qu'il représente convenablement la circonscription. Ils prennent un ou deux jours pour consulter les organisations pédagogiques des écoles et nous reviennent pour préciser des options de dates. Nous choisissons la date suivant la disponibilité dans l'agenda et la proximité géographique des lieux d'observation afin d'optimiser les déplacements. N'ayant pas de contact direct avec l'enseignant prestataire, nous demandons à l'inspecteur encadreur :

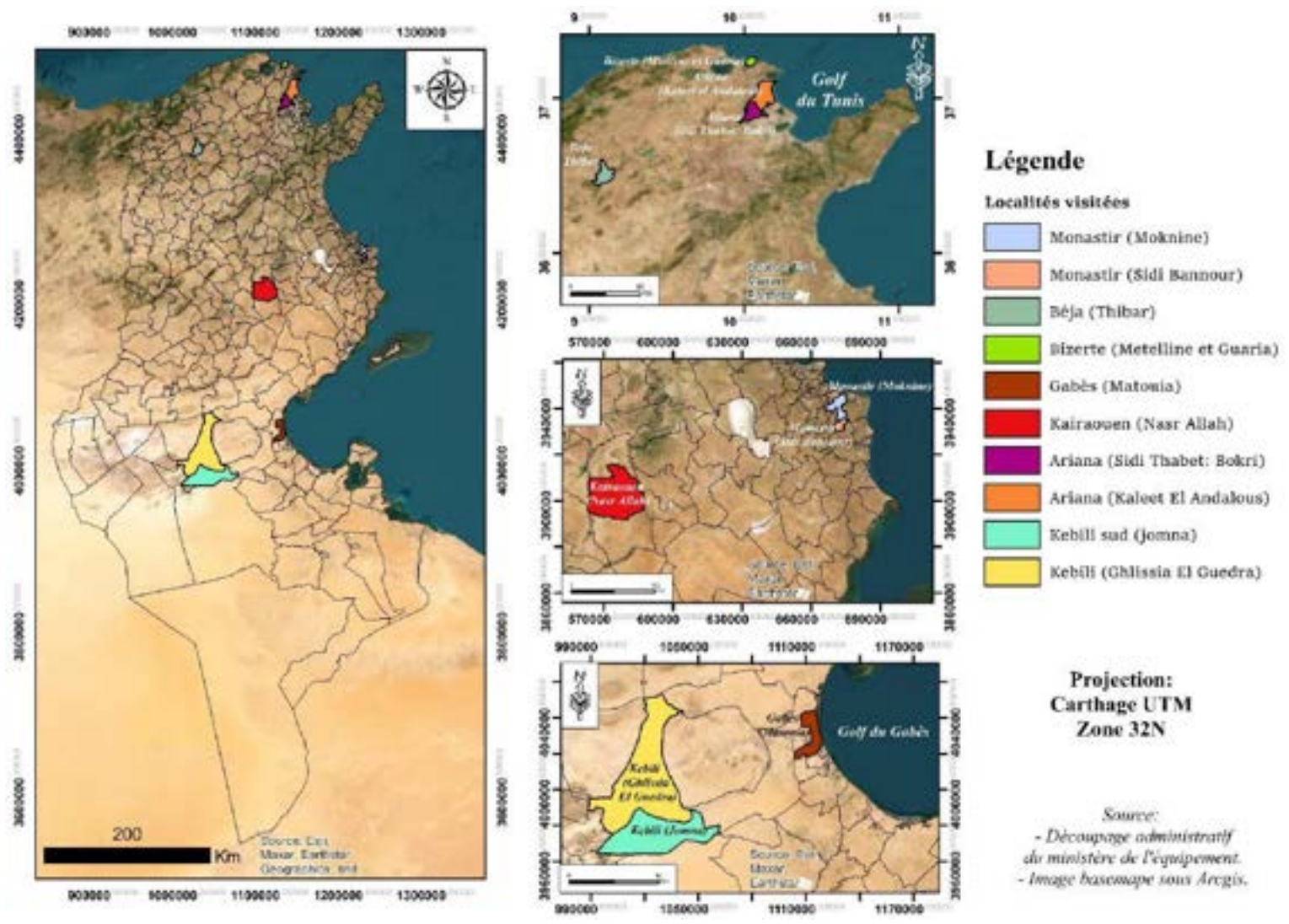
- d'aviser l'enseignant choisi de la date et de l'heure de notre visite ;
- de lui communiquer une grille (en langue arabe et en annexe) qui contractualise la planification de la leçon dans une perspective de problématisation adaptée par simplification à partir de la grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage de paysage problématisé en classe de géographie, présentée dans notre cadre méthodologique. Deux enseignants déclarent qu'ils n'ont pu recevoir la grille que tardivement, c'est-à-dire la veille de la leçon ;
- d'assister lui-même à la leçon d'observation et à l'entretien qui s'en suit ; mais sur ce point nous n'avons eu que trois sur sept inspecteurs qui ont trouvé le temps d'assister en personne à la leçon et/ou à l'entretien, fort probablement à cause de la charge des travaux en cette fin d'année scolaire ;
- de ne lui imposer aucun contenu à enseigner, pour rester dans le cadre institutionnel qui respecte les programmes officiels, sachant que le guide d'élaboration fourni aux enseignants encourage les thématiques paysagères de la 5e année.

La répartition géographique des localités d'observation a été quasi-identique à celle des demi-journées de formation, à la différence de quelques kilomètres pour une école qui est parfois différente de celle où la formation a eu lieu, pour donner suite au choix de l'inspecteur encadreur. Ce tableau et la figure qui suit résument cet état des lieux spatial avec la date correspondante à chaque événement de formation et/ou d'observation. Nous procédons dans la présentation des éléments de ce tableau par ordre alphabétique des chefs-lieux des gouvernorats

où la localisation de la formation ou de l'observation est rattachée administrativement.

Tableau 19 – Correspondances et distances en km entre les lieux de la formation à la problématisation et les lieux d’observation des pratiques enseignantes et des entretiens avec les enseignants et les élèves

N°	Lieu de la formation	Date de la formation	Lieu de l’observation	Date de l’observation	Chef-lieu du gouvernorat	Distance entre Tunis et le lieu de la formation en km	Distance entre le lieu de la formation et le lieu de l’observation en km
1	E.P. Nahli	07 – 05 – 2022	E.P. Bokri	25 – 05 - 2023	Ariana	6	3
2	EP. av. Habib Bourguiba - Thibar	21 – 05 – 2022	EP. av. Habib Bourguiba - Thibar	16 – 05 – 2023	Béja	150	0
3	E.P. El Garia	20 – 05 - 2023	E.P. Metline 1	23 – 05 - 2023	Bizerte	60	3
4	E.P av. Habib Bourguiba - Metouia	14 – 05 – 2022	E.P av. Habib Bourguiba - Metouia	04 – 05 – 2023	Gabès	400	0
5	E.P. Riaïcha – Nasr Allah	23 – 05 - 2022	E.P. Riaïcha - Nasr Allah	19 – 05 - 2023	Kairouan	240	0
6	E.P. Ghliissia El Guedra	28 – 05 - 2022	E.P. Jomna	11 – 05 - 2023	Kébili	540	25
7	E.P av. Habib Bourguiba - Moknine	13 – 05 – 2022	E.P. Sidi Bannour - Moknine	02 – 05 – 2023	Monastir	195	13
Total						1591	44



Carte 4 – La localisation des évènements de formations, d’observations et d’entretiens

Ainsi, nous aurons dû parcourir 6500 km environ entre allers et retours à partir de Tunis, et ce, afin de couvrir les formations, les observations et les entretiens.

L'enseignant étant toujours avisé de la visite, nous nous présentons sur place avant une trentaine de minutes environ et, accompagné de l'inspecteur ou non, nous nous dirigeons toujours vers le directeur de l'établissement. Nous invitons l'enseignant, nous le remercions pour son engagement, nous lui rappelons que nous nous situons dans le contexte particulier d'une recherche scientifique et nous lui donnons les instructions suivantes :

- de mettre en œuvre sa leçon telle qu'il l'a planifiée, et s'il le veut bien, de mettre à notre disposition après la leçon sa fiche de préparation de son scénario, si elle existe. Six sur sept enseignants visités ont bien fourni leurs fiches sur papier, le septième déclare suivre le déroulement de sa leçon sur son ordinateur ;
- de poser, à la fin de la leçon, les trois questions d'entretiens aux élèves présents et de ne pas diriger ou influencer leurs réponses ; chose qui a été toujours faite sans aucune entrave ;
- de distribuer le questionnaire aux élèves et de leur demander de répondre en cochant la/les réponse(s) qui correspond(ent) à leurs choix sans les influencer ou les diriger dans leurs réponses. Ils sont sollicités à lire les consignes et les options de réponses à haute voix, ou au besoin, d'intervenir individuellement auprès des élèves qui sont en difficulté ou qui ont des besoins spécifiques. Cela s'est déroulé également sans aucun problème notable ;
- de bien vouloir accepter, après le départ des élèves, de s'entretenir à propos de la leçon et de l'enseignement de la géographie, en les avisant que ledit entretien est plus long que celui qui se fait d'habitude après une visite de l'inspecteur et qu'il n'a pas la même structure. Ils ont tous accepté cet entretien ;
- s'ils acceptent ou non de voir leurs noms figurer sur le manuscrit de la thèse. Ils ont tous accepté, rempli et signé un formulaire l'attestant⁷⁰³ ;
- que la leçon et l'entretien seront enregistrés en audio afin de pouvoir les explorer scientifiquement, ce qui a été accepté sans aucune résistance.

⁷⁰³ En annexe.

Les termes du contrat ainsi précisées, nous saluons les élèves, qui ont d'ailleurs l'habitude de recevoir des visiteurs en classe⁷⁰⁴. Nous nous installons au fond de la salle, puis nous entamons l'observation du déroulement de la leçon. Pour cela, nous avons adopté une posture très discrète en masque neutre et en ne faisant que prendre des notes. Par moments, nous lançons un regard encourageant sur les cahiers ou les productions des élèves, question d'avoir une idée sur ce qu'a été réalisé pendant les activités individuelles ou groupales, mais nous nous interdisons toute intervention directe au cours de la leçon et nous demandons à l'inspecteur présent, le cas échéant, de faire de même. Aucun incident de parcours n'a été constaté au cours des sept observations, à part une panne technique d'un vidéoprojecteur où l'enseignant, en désespoir de cause, s'est contenté de montrer ses supports visuels à même son ordinateur portable, les élèves n'étant pas très nombreux. Un inspecteur encadrant a voulu « joindre l'utile à l'agréable » en cumulant à notre visite une visite d'inspection, mais il a fini par comprendre que les deux démarches, professionnelle d'évaluation et scientifique d'observation, sont incompatibles.

En somme, nous avons eu à observer sept leçons, différentes l'une de l'autre pour la plupart, pour les 5^e année en majorité mais avec quelques leçons pour les 6^e année. Elles sont réparties en ordre chronologique comme sur le tableau ... :

⁷⁰⁴ Essentiellement : l'inspecteur, l'assistant pédagogique, parfois le directeur de l'école ou un collègue.

Tableau 20 – Répartition chronologique des leçons observées suivant : la localisation, le titre et le nombre d'élèves

<i>Leçon n°</i>	Date de l'observation	Titre de la leçon	Niveau	Localisation	Nombre d'élèves
1	02 – 05 – 2023	Les services que fournit la ville	5 ^e année	Sidi Bannour - Monastir	17
2	04 – 05 – 2023	La campagne a besoin de la ville	5 ^e année	Metouia – Gabès	24
3	11 – 05 - 2023	Les plans de la ville	5 ^e année	Jomna - Kébili	30
4	16 – 05 – 2023	La campagne a besoin de la ville	5 ^e année	Thibar - Béja	31
5	19 – 05 - 2023	Ville de Tunis : Activités et fonctions	5 ^e année	Nasr Allah – Kairouan	21
6	23 – 05 - 2023	La balance commerciale en Tunisie	6 ^e année	Metline - Bizerte	29
7	25 – 05 - 2023	Le tourisme en Tunisie	6 ^e année	Bokri - Ariana	17
Total					169

D'une manière générale, nous avons noté chez tous les enseignants observés une volonté généralisée de « vouloir faire à la perfection », au point de dépasser largement le volume horaire consacré à la leçon dans les organisations pédagogiques. Nous reviendrons sur ce point important lors de l'analyse. Aussi, constatons-nous l'abondance des supports pédagogiques employés et leur variété, numériques ou conventionnels. La structuration de la leçon a été également de mise, tous les enseignants observés ont structuré leurs leçons en phase de planification et ont essayé, aussi que faire se peut, de respecter les étapes de cette structuration lors de la mise en œuvre en classe de géographie. Dans l'une des écoles, nous étions en avance de deux heures, et nous avons demandé à l'enseignante de commencer avant le temps prévu (10 heures), si cela était possible, elle a négocié pour qu'elle puisse commencer à 9 heures. Nous avons compris, par la force des choses, que les enseignants essaient par tous les moyens que nous assistions à la « meilleure » classe : Dans les organisations pédagogiques dans un contexte tunisien, il arrive souvent à l'enseignant d'enseigner le même niveau pour

deux classes différentes, par exemple la 5^e A et la 5^e B, et par rapport aux évaluations réalisées ou alors dans ses représentations, il y a toujours une classe qui est « meilleure » pour laquelle il essaye de nous orienter, souvent via son inspecteur. Mais, d'après l'expérience professionnelle du chercheur, cela n'a vraiment pas un impact significatif sur le déroulement de la leçon, car les élèves, dans n'importe quelle classe, finissent toujours par donner le meilleur d'eux-mêmes, même si souvent il y a une période de latence au début.

Ainsi, les élèves ont globalement contribué à la construction de la leçon d'une manière plus au moins conséquente. Ils posent parfois des questions intéressantes ou apportent des informations pertinentes via des dossiers de recherche qu'ils ont réalisés en amont de la leçon, à la manière d'une « classe inversée », en quelque sorte. Mais de là à dire que les l'enseignement dans sa dimension paysagère est problématisé, ou que la formation a signé son impact sur les pratiques professionnelles de l'enseignant, il reste au moins deux étapes à faire : une analyse formelle et une analyse thématique du matériau ainsi collecté, à savoir, les enregistrements sonores, les fiches des enseignants et les notes prises par l'observateur pendant les sept leçons.

5.3.2. L'analyse formelle de la pratique en classe de géographie

Les paramètres d'une situation de classe sont tellement nombreux. Il serait utopique de les cerner tous en observation, même outillée. Nous nous contentons alors de « quantifier » quelques indicateurs observables et mesurables qui nous semblent favoriser un enseignement problématisé. Notre démarche n'étant ni quantitative ni comportementaliste, nous insistons sur le fait que cette étape de l'analyse n'est que préliminaire, car formelle. Mais elle permet, en revanche, d'introduire ou d'éclairer quelques aspects de l'analyse thématique qui suivra, et qui est nettement plus compréhensive.

Du point de vue du quantifiable, nous avons essayé de chronométrer, à partir des enregistrements sonores des sept séances de classe, les points focaux suivants :

- la durée réelle de la séance par rapport au volume horaire théorique consigné dans les emplois du temps officiels et qui est de *quarante minutes*⁷⁰⁵, car l'écart positif nous semble, en principe, traduire la volonté de l'enseignant de problématiser son enseignement, bien qu'il est institutionnellement prohibé, car il se fait aux dépens des autres disciplines⁷⁰⁶ ;
- le temps de parole de l'enseignant, ou le *Teacher Talking Time*⁷⁰⁷, le fameux *TTT*, cher aux anglosaxons, qui renvoie à un paradigme transmissif, allant à l'encontre de ce qu'un enseignement problématisé du paysage pourrait être. Il est vrai que c'est un concept propre à l'apprentissage d'une langue, mais cela traduit pertinemment, et d'une manière mesurable, le paradigme avec lequel l'enseignant gère son enseignement, car pour un enseignant qui accapare le temps de parole en classe de géographie on ne peut se référer, déjà sur le plan formel, à la problématisation ;
- le temps de parole de l'élève ou *STT* pour *Student Talking Time*, quant à lui, corrobore, en principe, la démarche de problématisation, car il pourrait traduire un questionnement, une réflexion ou un débat. L'élève pourrait parler aussi pour rendre-compte à partir d'un support paysager ou autre, ou argumenter son point de vue. Dans des situations plus rares, l'élève parle pour ne rien dire, par exemple pour interpeller l'enseignant ou bien alors pour demander l'autorisation d'intervenir en criant « maîtresse ! maîtresse » ;
- le temps des tranquillités ou silences, ou *QT* pour *Quiet Time*, pour qui, la littérature n'est pas abondante dans le contexte éducatif. C'est pourtant un temps qui est, soit un silence « productif », où l'élève est en quête de réaliser une activité en solitaire, donc de réfléchir ou de se poser des questions, sauf si l'activité est mécanique ; soit un silence « parlant » où l'élève est en train d'interagir avec ses pairs dans le cadre d'un travail groupal afin de co-produire

⁷⁰⁵ Ce volume horaire était de soixante minutes, les différents réaménagements des emplois de temps ont toujours sacrifié l'histoire, la géographie et l'éducation civique, notamment celui de 2018 et celui intervenu en raison de la pandémie du Covid-19.

⁷⁰⁶ Le découpage disciplinaire temporel est de mise dans le contexte tunisien, malgré qu'il ne soit pas tout-à-fait compatible avec l'approche pédagogique officielle en vigueur : l'approche par compétences. Mais la « tunisification » politique progressive de cette approche l'a déformée au fil des années.

⁷⁰⁷ Kostadinovska-Stojchevska, Bisera, et Ivana Popovikj. « Teacher talking time vs. Student talking time: moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom ». *The International Journal of Applied Language Studies and Culture* 2, n° 2 (31 décembre 2019): 25-31.

un objet, de s'interroger, d'interroger de débattre et d'argumenter. Dans ce cas, il y a de fortes présomptions sur le plan formel, que nous nous situons dans une démarche de problématisation ;

- la fréquence de récurrences de ces trois temps : de parole de l'enseignant, de parole de l'élève ou de silence. Cet indicateur de fréquence corrobore les indices principaux. De ce fait, plus le nombre de récurrences est élevé, plus l'indice en relation avec ledit indicateur est consolidé. Il s'agit d'une relation de corrélation plus que de causalité, bien qu'il n'y ait pas place dans cette étude à ce jargon « quantitatif ».

Le croisement de ces données et leurs pourcentages respectifs dans un tableur engendre le tableau n° qui répond à la structure suivante, où :

- T^*T est le temps total de la leçon exprimé en secondes ;
- $\%T^*T$ est le pourcentage du temps de la leçon par rapport au temps institutionnel de 40 minutes pour une leçon de géographie ;
- $T^{**}T$ est le temps de parole de l'enseignant exprimé en secondes ;
- $\%T^{**}T$ est le pourcentage du temps de parole de l'enseignant par rapport à la durée totale de la leçon exprimé en secondes ;
- Récurrence $T^{**}T$ est le nombre de fois où l'enseignant a pris la parole ;
- ST^*T est le temps de parole des élèves exprimé en secondes ;
- $\%ST^*T$ est le pourcentage du temps de parole des élèves par rapport à la durée totale de la leçon exprimé en secondes ;
- Récurrence ST^*T est le nombre de fois où les élèves ont pris la parole ;
- QT est le temps de silence exprimé en secondes
- $\%QT$ est le pourcentage du temps de silence par rapport à la durée totale de la leçon exprimé en secondes.

Tableau 21 – Temps total par rapport aux temps d'intervention de l'enseignant, des élèves et des silences (exprimés en secondes)

N°	Localité	TT	%TT	TTT	%TTT	Récurrance TTT	STT	%STT	Récurrance STT	QT	%QT
1	Sidi Bannour - Monastir	5128	213,67	1717	33,48	65	1361	26,54	65	2050	39,98
2	Metouia – Gabès	4487	186,96	1234	27,50	67	993	22,13	44	2260	50,37
3	Jomna - Kébili	5495	228,96	2737	49,81	94	1223	22,26	69	1535	27,93
4	Thibar - Béja	4995	208,13	1184	23,70	79	1251	25,05	79	2560	51,25
5	Nasr Allah – Kairouan	4837	201,54	2767	57,20	67	430	8,89	43	1640	33,91
6	Metline - Bizerte	6441	268,38	2691	41,78	118	1914	29,72	118	1836	28,50
7	Bokri - Ariana	4741	197,54	1466	30,92	117	952	20,08	73	2323	49,00

Ainsi, par rapport au temps réglementaire discerné pour chaque séance, nous remarquons un dépassement de 200% en moyenne : des 40 minutes consignées dans l'emploi du temps pour une séance de géographie, les enseignants dépensent le double, voire plus, en volume horaire. Ils en sont conscients et ils l'expriment parfois, soit en cours de la séance, soit au moment de l'entretien, avec plus ou moins de justifications. Cela a des explications :

- *une explication culturelle* : on ne peut présenter à un « invité » qui s'est déplacé des dizaines ou des centaines de kilomètres une leçon inachevée ou ne comportant pas ce qu'attendait ledit invité de cette leçon. Le chercheur avait l'impression que cela fait partie du rituel de l'hospitalité qu'offrent l'enseignant, le directeur et l'inspecteur. C'est pour cette raison qu'il n'a pu intervenir sur ce paramètre temps, ni imposer le chronométrage à l'enseignant, d'autant plus que ce dernier présente souvent sa fiche avec une préparation assez conséquente. Le risque de bousculer, de décevoir ou de vexer était plus important, en termes de gestion de risques de la recherche, que celui de dépasser le temps imparti.
- *une explication socio-professionnelle* : qui nous renvoie à Lahire et les *pratiques-écrans*⁷⁰⁸, mais ici dans la pratique professionnelle et pas seulement dans le discours sur ces pratiques. Lahire démontre que dans chaque domaine de pratique il y a un « pôle » plus représentatif de ce domaine que les autres, qui vient naturellement à l'esprit lorsque le domaine est évoqué, ici, par la pratique observée *in situ*. Cette augmentation impressionnante et délibérée, de la part de l'enseignant, du temps imparti à la leçon, revient en réalité à sa volonté, parfois inconsciente, de montrer au visiteur que ce qui a été convenu en « pôle » pendant la demi-journée de formation, ou à travers le guide de conception, est là, aux dépens d'autres pratiques moins « nobles » qui devraient être masquées.

Les conséquences de ces constats pour notre recherche sont assez poignantes : puisque *tous* les enseignants observés ont révisé à l'augmentation le temps réglementaire de la leçon, c'est qu'ils sont unanimes à dire que ce temps institutionnel n'est pas compatible avec une problématisation de l'enseignement de la géographie en Tunisie. Rappelons qu'au cours des dix dernières années, le temps d'une leçon de géographie a été objet de diminutions successives. A l'origine, la

⁷⁰⁸ Lahire, « Logiques pratiques ».

séance était de soixante minutes en lieu et place des quarante minutes actuelles. Autrement dit, nous nous trouvons dans une situation de blocage institutionnel vis-à-vis de la problématisation dû au temps attribué à la classe de géographie. Ou bien c'est un effort d'agencement temporel institutionnel ou une formation spécifique à la gestion du temps de classe de géographie dans le cadre de la problématisation qu'il faudrait prévoir. A vrai dire, c'est aussi une question de planification plus subtile en amont de la leçon de la part de l'enseignant, mais ce qui reste inquiétant, c'est qu'ils sont tous dans cette situation de déficit temporel.

Sur la question du temps de parole ou de silence, un graphique comparatif visualise mieux la situation :

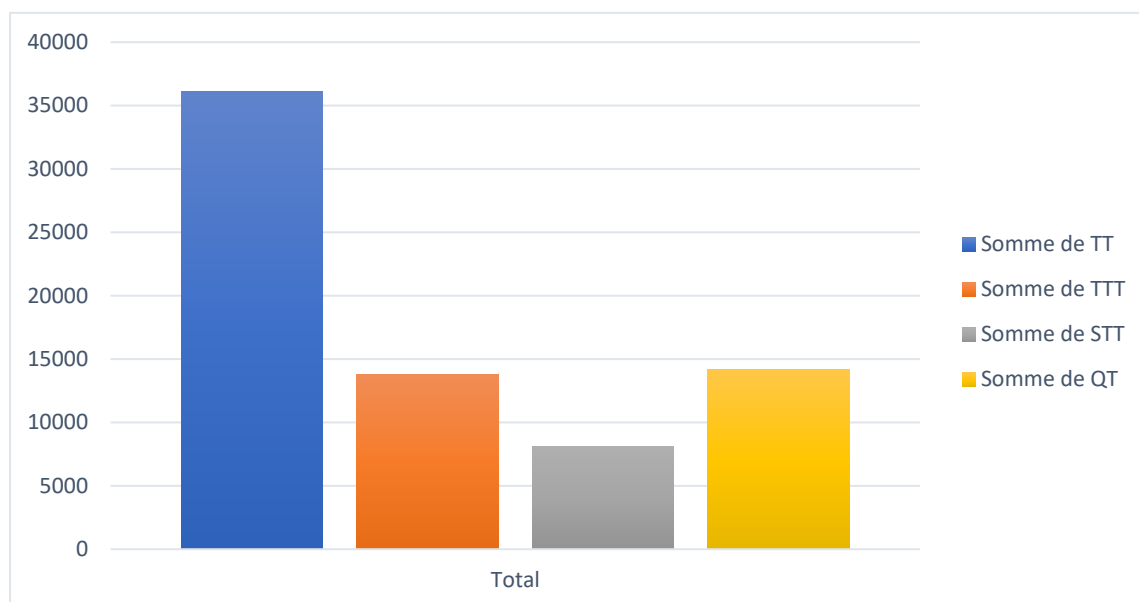


Figure 15 – Temps de parole et de silence par rapport au temps total

Nous abordons la question d'un point de vue sommatif, bien qu'en matière de complexité de l'humain ce n'est pas la somme, mais ce sont les différences d'un phénomène humain observé à l'autre, qui sont les plus significatives. Mais acceptons que ce n'est qu'un passage transitoire, superficiel et formel pour comprendre et corroborer l'analyse thématique qui suivra. Nous partons du postulat que le temps de la parole de l'enseignant n'est pas un temps *actionnel* pour l'élève. Il raisonne et réfléchit, *peut-être*, mais il n'agit que rarement pour produire, par exemple pour répondre à une question, ou alors pas du tout. Par produire, nous signifions la production dans sa portée en relation avec la problématisation, par

l'interrogation des dynamiques socio-spatiales: exploration compréhensive, analyse, explications, exposition des tensions, des oppositions, des relations, des valeurs, des nécessités et impossibilités ; il y a traitement de données, croisement des sources, interprétation de cartes, des schémas ou des graphiques, simulation, études de cas et/ou de situations conflictuelles, débats, production de scénarii, etc. Tout cela ne peut se réaliser, logiquement, si la parole est accaparée par l'enseignant. Sa parole ne pourrait être qu'une simple amorce pour déclencher, orienter, ou expliquer, dans une situation didactique, lesdites productions.

Plus pragmatiquement, un observateur d'une classe de géographie (ou d'autre discipline) remarquera que si le l'enseignant parle, les élèves sont, soit inactifs, soit ils interagissent par la parole, et là, leur temps de parole sera mesuré en faveur de leur action. Le même observateur remarquera que pour les temps de silence, l'élève est, paradoxalement, actif, soit pour une production groupale ou individuelle, puisqu'en classe, la communication n'est pas que verbale. Très rarement, en ces temps de silence, l'élève exécute une tâche mécanique (telle que copier), mais même pour ces tâches de bas niveau, il reste toujours actif.

Ainsi, pour connecter notre raisonnement à la problématisation, nous apercevons que les temps de parole des élèves, cumulés au temps de silence actionnel est, d'une manière sommative, bien supérieur au temps de parole des enseignants (22328 secondes contre 13796 secondes), ce qui suppose que, sur le plan formel, l'élève se trouve en contexte actionnel qui serait propice à la problématisation. Une analyse thématique plus fine et plus compréhensive, nous dévoilera comment et dans quelle mesure cela se passe. Notons simplement, à titre d'illustration de pertinence, que pour l'exception de la localisation 5 où l'enseignant accapare très visiblement la parole, nous retrouvons l'écho de cette situation dans le tableau thématique en nuage de couleurs : c'est la leçon qui a cumulé le plus de zones d'ombres.

Pour revenir au contexte verbal, et nonobstant les aspects non verbaux de la communication en classe, notons qu'en termes de nombre, les interventions des élèves ne s'éloignent que peu des interventions des enseignants comme le montre ce graphique. Cela corrobore nos discussions à propos des temps de parole. Mais avouons que cette démarche sommative ne fait qu'introduire l'analyse thématique plus compréhensive.

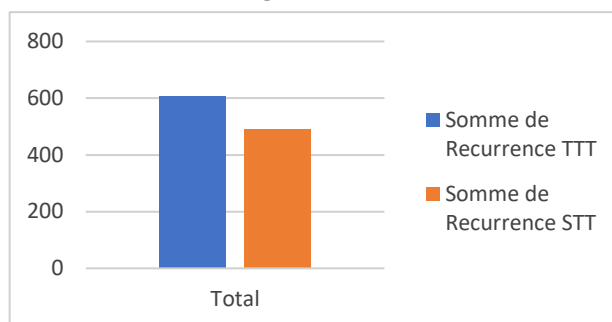


Figure 16 – Nombre d'interventions des élèves par rapport à celles des enseignants

5.3.3. L'analyse thématique de la pratique en classe de géographie

Nous nous référons à la matrice de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage de paysage problématisé en classe de géographie que nous avons adapté dans notre cadrage méthodologique. Après les écoutes répétées des enregistrements des séances de classe et les lectures des notes prises lors des observations, nous estimons qu'il serait plus significatif pour notre recherche de l'explorer dans deux perspectives :

- l'une globale qui donne un aperçu général de la tendance de la problématisation en sa dimension paysagère dans la classe de géographie en Tunisie, suite à la formation réalisée, et qui se fait par référence à une traduction visuelle de l'écoute active et critériée des leçons ;
- l'autre plus analytique en s'adossant sur des extraits qui nous ont semblé les plus pertinents dans nos prises de notes aux moments de l'observation des sept classes de géographie visitée.

En ce qui concerne cette première approche globale, nous plaçons, devant chaque indicateur, pour chaque leçon observée, une couleur de référence sur une échelle à trois niveaux : le vert si l'indicateur est vérifié lors de l'observation de la leçon, le jaune si l'indicateur n'est que partiellement vérifié et le rouge si sa vérification n'est pas établie.

Ainsi, nous procédons, à la fin, à une visualisation globale du nuage de couleurs obtenu, permettant de localiser les zones claires, les zones médianes ou les zones d'ombre afin d'analyser et de commenter les composantes d'un paysage

problématisé dans la pratique enseignante observée, et introduire, par la suite, une lecture thématique plus approfondie dans la variante de matrice qui suivra et qui sera argumentée d'exemples du terrain d'observation, les classes de géographie, en l'occurrence.

Tableau 22 – Matrice de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage de paysage problématisé en classe de géographie en nuage de couleurs

	Critère	Descripteur(s)	Verus	Indicateurs de problématisation	Leçon							
					1	2	3	4	5	6	7	
C1	L'exactitude des savoirs	L'enseignant est attentif à la justesse des savoirs qu'il invoque	L'enseignant est peu attaché à la qualité d'exactitude ou de véracité des savoirs	Titre ou thématique de « leçon » portant sur le paysage rural ou urbain : titre figurant dans le manuel ou autre titre renvoyant à une thématique paysagère plus problématisée en adéquation avec les programmes ;								
				En amont de la leçon, une réflexion approfondie à la manière de problématiser le paysage a été menée (indicateur à consolider par l'entretien à mener avec l'enseignant pour donner suite à l'observation).								
C2	Le sens de l'activité donné par l'enseignant	L'enseignant parvient à amener l'activité vers la définition et l'appropriation de savoirs objectifs rationnels et « seconds »	L'enseignant se cantonne dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familial et quotidien	Il a été tenu compte de la dimension épistémologique : les savoirs qui renvoient à l'interrogation des dynamiques socio-spatiales, plutôt que la description et l'énumération ont été favorisés ;								
C3	L'explicitation des enjeux par l'enseignant	Les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités	Les enjeux restent très opaques	Les réponses évidentes et catégoriques de type « oui » ou « non » sont bannies ;								
				Il y a exploration compréhensive, analyse, explications, exposition des tensions : opposition vs relation, valeur vs sans valeur, nécessité et impossibilité, etc.								
C4	L'orientation des tâches et consignes	L'élève est conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre	L'élève est exclusivement conduit vers la réussite et la réalisation de la tâche	Il a été tenu compte de la dimension psychologique : les tâches soumises aux élèves sollicitent l'interprétation plutôt que l'énumération ou la description : traitement de données, croisement des sources, interprétation de cartes, des schémas ou des graphiques, simulation, études de cas et/ou de situations conflictuelles, débats, production de scénarii, etc.								
				Il a été tenu compte de la dimension sociale : les aspects et perspectives qui ancrent les enjeux sociaux plutôt que la simple description ou énumération ont été favorisées.								
C5	La mobilisation de concepts	L'enseignant recherche l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique	L'enseignant valorise les aspects concrets, perceptifs et son vocabulaire est imprécis	Une situation d'exploration « spontanée » au cours de laquelle la situation-problème est présentée et sollicitant des réactions débouchant à l'introduction des nouveaux concepts géographiques étudiés a été prévue.								
				Une/des situations d'apprentissage structuré d'explicitation et d'appropriation de nouveaux acquis ont été prévues.								
				Une/des situations de systématisation des apprentissages et de les réemployer afin de les fixer ont été prévues.								
C6	Le rapport aux disciplines scolaires	L'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée et au contrôle des processus cognitifs	L'enseignant introduit une distinction entre disciplines scolaires « fondamentales » - dont l'objectif est l'apprentissage et disciplines « accessoires » visant plutôt l'expression spontanée et le registre ludique	Une/des situations de l'apprentissage de l'intégration favorisant le réinvestissement des nouveaux acquis dans de nouvelles situations complexes et significatives tel que le retour au vécu de l'élève ou la réalisation et la socialisation d'un projet ont été prévues. (Intégration et interaction avec d'autres disciplines)								
C7	L'ajustement didactique	Celui-ci est correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé	Il est trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou trop fort (sur-ajustement didactique : les tâches sont simplifiées)	Les corrections et les régulations de parcours sont identifiables et modérément usitées								
				L'autocorrection et la correction par les pairs sont favorisés par rapport à la correction de l'enseignant								
C8	Les critères de réussite	La réussite de l'activité est évaluée au regard de la normativité des savoirs à acquérir	C'est la participation des élèves et leurs comportements apparents qui sont des indices de réussite aux yeux de l'enseignant	Une/des situations d'évaluation afin de contrôler les acquis ont été prévues.								
				L'évaluation est critériée								
				Elle ne se contente pas des aspects comportementalistes mais englobe la normativité des savoirs								

Nous notons une large prédominance de la zone verte sur le nuage des couleurs. Rappelons que nous devons cette coloration à une écoute active et répétée des séances de classe de géographie. En ce qui concerne notre étude, cela signifie, vraisemblablement, que d'une manière générale, les enseignants problématisent leur enseignement en classe de géographie, avec des zones d'ombre qui concernent essentiellement les critères de la planification et de l'intégration des apprentissages. L'insuffisance constatée en planification trouve son écho dans le déficit temporel constaté lors de notre première analyse formelle.

Mais ce n'est qu'une lecture globale. Bien que thématique, elle n'est que descriptive. Afin de donner plus de sens à cette analyse, nous apportons, dans la seconde configuration de la même matrice, un exemple signifiant, réel et pertinent, placé devant chaque indicateur des huit critères, et en étroite relation avec cet indicateur *et* son critère de référence. Sous l'exemple, un commentaire critique est consigné.

Lors de notre tournée, nous avons observé des dizaines d'exemples de pratiques enseignantes en rapport avec la problématisation en sa dimension paysagère, ou non. Notre choix des seize exemples apportés parmi le lot, est justifié par les éléments suivants :

1. *sur le plan éthique*, il reste essentiel, dans une étude qui creuse le relationnel humain, de choisir les éléments qui valorisent le travail de l'enseignant. Car il serait inconcevable, d'un point de vue éthique, d'inviter un enseignant à se former à la problématisation, de solliciter son accord pour en observer l'impact, puis de chercher à mettre en évidence ses écarts par rapport à cette formation, dans sa propre classe, d'autant plus que ces écarts sont minimes et qu'ils révèlent généralement de ses gestes professionnels habituels et non spécifiques à sa manière d'enseigner la géographie. Tous les enseignants participants ont renseigné un formulaire permettant de dévoiler leurs noms, et le fait de mettre leurs écarts en exergue constituerait une stigmatisation et une violation de ce contrat de confiance ;
2. *sur le plan scientifique*, et dans notre contexte d'étude, nous avons préféré le chemin inverse à celui de pister les anomalies. Nous avons opté pour la mise en valeur de ce qui est significatif, pour l'enseignant, pour la recherche et pour le système, mais sans pour autant occulter les imperfections et les écarts qui

sont explicitement consignés dans un commentaire critique en dessous, toujours à partir de ce qui constitue aux yeux de l'enseignant, une conformité, une « bonne pratique » qui n'engendre que rarement une pratique écran. Nous nous situons ainsi dans une démarche de complémentarité constructive, participative et valorisante. Rappelons à cet égard, que sur le plan épistémologique, notre démarche scientifique est compréhensive et non comparative, et que cette option méthodologique renvoie au paradigme herméneutique qui plaide pour la signifiante du phénomène étudié et non son écart à une norme préétablie ;

3. *sur le plan institutionnel et politique*, car pour réaliser cette recherche, nous agissons dans le cadre d'un système éducatif qui nous a permis de le faire. C'est dans ce sens qu'il n'est pas dans notre intention de stigmatiser ce système ou de faire son procès, en focalisant sur les défaillances de ses acteurs. L'objectif, étant, bien au contraire, d'ancrer des progrès sur ce qui existe de bien déjà. Nous trouvons plausible de porter des critiques sur un manuel unique qui date de plus de vingt ans et qui est toujours en usage dans les classes de géographie, mais employer le même registre critique pour des acteurs du système, relève de la stigmatisation et de la mise à l'index de ces mêmes acteurs qui ont une partie sociale qui les représente.

Critère	Descripteur(s)	Verus	Indicateurs de problématisation	Extraits commentés des leçons observées	
C1	L'exactitude des savoirs	L'enseignant est attentif à la justesse des savoirs qu'il invoque	L'enseignant est peu attaché à la qualité d'exactitude ou de véracité des savoirs	Titre ou thématique de « leçon » portant sur le paysage rural ou urbain : titre figurant dans le manuel ou autre titre renvoyant à une thématique paysagère plus problématisée en adéquation avec les programmes ;	Pour étudier les différents plans de la ville, l'enseignante commence par inviter les élèves à revenir sur les caractéristiques d'un paysage urbain déjà abordées lors de la dernière leçon. Elle invite ses élèves, ensuite, à explorer les photos de paysages de villes pour en dégager ensuite les différentes formes et plans. Elle ne cesse de renvoyer au vécu paysager des élèves pour ancrer les concepts : le plan linéaire de la ville de Kébili, le plan non géométrique d'une des villes arabes visitées lors d'une sortie scolaire, etc.
					La plupart des leçons renvoient directement à une thématique paysagère ou qui pourrait l'être : Les services que fournit la ville - La campagne a besoin de la ville - Les plans de la ville - La campagne a besoin de la ville - Ville de Tunis : Activités et fonctions - La balance commerciale en Tunisie - Le tourisme en Tunisie. A part l'avant dernière leçon qui revêt un aspect technique de géographie économique, toutes les autres leçons peuvent être abordées sous un angle paysager. Et même pour cette avant dernière leçon, une réflexion sur les situations en amont pourrait problématiser son enseignement sous un angle paysager. Nous présentons dans le C5, un exemple du vécu des classes d'une mise en situation-problème du concept de balance commerciale.
				En amont de la leçon, une réflexion approfondie à la manière de problématiser le paysage a été menée (indicateur à consolider par l'entretien à mener avec l'enseignant pour donner suite à l'observation).	Pour illustrer et débattre des activités de la ville, voici la situation que l'enseignant propose et qui ne figure pas sur le manuel (traduction de l'arabe) : « Quand le paysan et ses enfants sont arrivés en ville, chacun d'eux a pris sa destination pour faire ses courses : le père à la banque pour retirer de l'argent liquide, Rami à la faculté pour s'inscrire et assister à son cours, Ahmed à la maison de culture pour participer au club de peinture et Khalil à l'hôpital pour soigner ses dents. » D'une manière générale, nous avons remarqué que les enseignants ont le souci de « terminer » les programmes, ce qui est institutionnellement compréhensible. Nous trouvons aussi qu'ils sont un peu trop attachés au manuel, unique et emblème de l'institution. Bien que son avantage indéniable soit de faire gagner un temps précieux à l'enseignant lors de la préparation de ses leçons de géographie, nous trouvons d'autre part qu'il bride la créativité pédagogique de l'enseignant. Notons, cependant que la plupart des enseignants visités argumentent le manuel en créant leurs propres situations, mais le contexte étant bien particulier de nos leçons d'observation, nous ne pouvons être sûrs qu'ils le font à chaque leçon de géographie.
C2	Le sens de l'activité donné par l'enseignant	L'enseignant parvient à amener l'activité vers la définition et l'appropriation de savoirs objectifs rationnels et « seconds »	L'enseignant se cantonne dans le registre premier de l'opinion, l'utilité, l'attractivité, le contexte familial et quotidien	Il a été tenu compte de la dimension épistémologique : les savoirs qui renvoient à l'interrogation des dynamiques socio-spatiales, plutôt que la description et l'énumération ont été favorisés ;	Pour illustrer et débattre des relations entre la ville et la campagne, l'enseignante a proposé la situation-problème suivante afin d'amorcer le débat : Zied est un agriculteur qui a voulu se préparer à la saison de l'ensemencement. Il voulait avoir des semences et des engrais, comme il a pensé à réparer son tracteur en panne et d'emprunter l'argent nécessaire à toutes ces actions. Selon toi comment va-t-il faire ?
					La situation proposée renvoie à la dynamique socio-spatiale de ce campagnard tenu à composer avec le milieu urbain. Les enseignants s'investissent à creuser les problèmes d'ordre socio-spatial, bien qu'ils ne le fassent que superficiellement par moments : c'est l'inventaire qui l'emporte en ces moments. Nous estimons que sur ce point particulier, la formation d'une demi-journée, parfois pendant toute une carrière, ne peut bouleverser les gestes professionnels disciplinaires ancrés pendant plusieurs années. Mais la plupart des pratiques et des entretiens avec les enseignants dévoilent un nouveau regard sur l'enseignement de la géographie, à la suite de la petite « secousse » de la formation.
C3	L'explicitation des enjeux par l'enseignant	Les enjeux cognitifs et culturels de l'activité sont explicités	Les enjeux restent très opaques	Les réponses évidentes et catégoriques de type « oui » ou « non » sont bannies ;	A la question problématique que l'enseignante a posée : « est-ce que Gafsa est une ville touristique ? », les réponses de type « oui » ou « non » ont été bannies. Les élèves sont répartis en groupes de travail afin d'établir une liste de critères pour trancher sur le caractère touristique ou non de cette ville. Un nuage de mots est établi au tableau à partir des travaux des groupes d'élèves (mer – désert – oasis – dromadaires – hôtels – touristes – vestiges – etc.) et les élèves amorcent un débat que l'enseignante invite à le consigner en dossier pour la séance à venir.
					Il est indéniable que le point fort de tous les enseignants observés à l'occasion de cette tournée, c'est, justement, leur maîtrise de l'incitation à la réflexion en fuyant les réponses typiques ou non justifiées.
				Il y a exploration compréhensive, analyse, explications, exposition des tensions : opposition vs relation, valeur vs sans valeur, nécessité et impossibilité, etc.	Pour introduire la thématique du tourisme en Tunisie, l'enseignante a présenté l'intérieur d'un avion et lance le débat à propos des nationalités des passagers et les raisons de cette diversité de provenances au sein d'un avion. Ici, l'exemple est typique de mise en situation des enjeux cognitifs et culturels de l'activité touristique en Tunisie. Il y a exploration par lancement d'hypothèses, par l'analyse et l'explication des relations. Les valeurs n'ont pas été suffisamment abordés dans ce contexte, à cause de leur caractère « tabou », peut-être : ces dernières années lors de la montée des gouvernements à penchant islamique, un débat de tourisme Hallel ou Haram a eu lieu dans les médias ou sur les réseaux. Les attentats de Bardo et de Sousse, qui visaient l'activité touristique pour des raisons idéologiques, auraient pu enrichir ce débat pour des élèves citadins assez « branchés » de 6 ^e année de 11 à 12 ans.
C4	L'orientation des tâches et consignes	L'élève est conduit à la prise de conscience et au contrôle des processus	L'élève est exclusivement conduit vers la réussite et la	Il a été tenu compte de la dimension psychologique : les tâches soumises aux élèves sollicitent l'interprétation plutôt que l'énumération ou la description : traitement de données, croisement des sources,	Par l'usage de la technique de la « classe inversée », les élèves sont invités, en modalité de travail groupal, à dégager les activités et les services de la ville à partir des dossiers qu'ils ont préparés en amont de la leçon. Pour soutenir leur recherche, l'enseignant distribue des photos et prises paysagères illustrant des activités citadines. Un parmi les élèves a posé la question de savoir s'il peut ajouter des services qui ne figurent ni sur les photos ni sur les dossiers de recherche. La réponse de l'enseignant a été affirmative. Un représentant de chaque groupe a ensuite socialisé en plénière les trouvailles groupales afin de les confronter aux autres.

Critère	Descripteur(s)	Verus	Indicateurs de problématisation	Extraits commentés des leçons observées	
	cognitifs à mettre en œuvre	réalisation de la tâche	interprétation de cartes, des schémas ou des graphiques, simulation, études de cas et/ou de situations conflictuelles, débats, production de scénarii, etc.	Nous sommes bien dans un contexte de contrôle des processus cognitifs à mettre en œuvre. Les élèves traitent des données, les croisent, les interprètent, débattent, produisent et socialisent ce qu'ils ont produit en vue de confrontation. Il est courant d'entendre que les dossiers demandés par l'enseignant aux élèves ne servent pas à grande chose puisqu'ils sont plagés du Net sans effort de production ou de recherche livresque de leur part. Mais en explorant ces dossiers comme il a été décrit dans l'exemple, la recherche et la production sont là et plus encore, favorisant ainsi la dimension psychologique de la problématisation. Par la même occasion, l'enseignant a exploré le potentiel didactique des prises paysagères.	
			Il a été tenu compte de la dimension sociale : les aspects et perspectives qui ancrent les enjeux sociaux plutôt que la simple description ou énumération ont été favorisées.	L'enseignante invite les élèves, dans le cadre d'un jeu de rôles, à produire des saynètes mettant en scène les habitants de la campagne et de la ville et fixant les avantages et les inconvénients de l'une et de l'autre. L'enseignante a amorcé la préparation de cette saynète en petits groupes, sans pour autant la jouer dans la même séance. Elle a promis de commencer la prochaine leçon par une socialisation des saynètes ainsi préparées. A condition d'être exploitée convenablement, cette situation permet d'explorer, de confronter et d'ancrer les enjeux sociaux. Les relations et/ou les oppositions socio-spatiales qui définissent les deux milieux : citadin et rural seront ainsi mises à nu. Les tensions qui caractérisent ces relations ou ses oppositions, les clichés et les tabous seront plus facilement exploitables sur le plan didactique et tolérables sur le plan socio-institutionnel.	
C5	La mobilisation de concepts	L'enseignant recherche l'abstraction par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique	L'enseignant valorise les aspects concrets, perceptifs et son vocabulaire est imprécis	Une situation d'exploration « spontanée » au cours de laquelle la situation-problème est présentée et sollicitant des réactions débouchant à l'introduction des nouveaux concepts géographiques étudiés a été prévue.	Pour rendre le concept de balance commerciale plus concret, l'enseignante propose une situation qui renvoie au budget familial avec un projet d'achat d'un bien (un mouton pour l'aïd, un vécu très significatif pour l'élève tunisien ⁷⁰⁹) et des calculs en relation avec les recettes et les dépenses familiales. Elle a transposé cette situation au niveau de l'État et de sa balance commerciale
				Une/des situations d'apprentissage structuré d'explicitation et d'appropriation de nouveaux acquis ont été prévues.	A partir d'une situation concrète en relation avec le vécu de l'élève, l'enseignante a réussi à introduire un concept assez « rébarbatif » pour un élève de onze ans et qui relève de la géographie économique. Cette quête de l'abstraction par l'usage d'un vocabulaire spécifique, relève, justement, de l'évolution cognitive d'un élève de cet âge. Les ponts dressés avec les autres disciplines (mathématiques), ne font que consolider la signification de ce concept pour l'élève et donner du sens à l'activité. L'ancrage paysager de ce concept, aurait pu, à notre sens, apporter plus de sens au concept, par exemple : le lugubre paysage des bateaux commerciaux cloués au port de la Goulette (aux environs de Tunis) en raison de la Pandémie du Covid-19.
				Une/des situations de systématisation des apprentissages et de les réemployer afin de les fixer ont été prévues.	L'explicitation des différentes formes des plans de villes a été assurée via une situation de localisation spatiale où une protagoniste (Emna), invite son amie de correspondance pour son anniversaire. Elle lui envoie une carte/un schéma de localisation de la maison pour qu'elle puisse s'orienter dans la ville. L'amorce pour présenter un plan linéaire d'une ville est pertinente. L'enseignante aurait pu distribuer plusieurs itinéraires qui introduisent chacun un plan différent pour chaque ville, et ce, en modalité de travail groupal. Les groupes de travail peuvent, ensuite, confronter et partager, en plénière, leurs découvertes et débats pour introduire les autres types de plans de villes.
C6	Le rapport aux disciplines scolaires	L'enseignant considère que l'ensemble des disciplines concourt au développement de la pensée et au contrôle des processus cognitifs	L'enseignant introduit une distinction entre disciplines scolaires « fondamentales » - dont l'objectif est l'apprentissage et disciplines « accessoires » visant plutôt l'expression	Une/des situations de l'apprentissage de l'intégration favorisant le réinvestissement des nouveaux acquis dans de nouvelles situations complexes et significatives tel que le retour au vécu de l'élève ou la réalisation et la socialisation d'un projet ont été prévues. (Intégration et interaction avec d'autres disciplines)	Afin de finaliser une conclusion à propos des plans de villes, l'enseignante dresse, avec l'aide de ses élèves, une carte mentale au tableau, avec, au centre, l'intitulé « Types de plans » et pour les ramifications, les différentes configurations de plans de villes. Cette activité a été suivie par le remplissage d'un tableau : ce qui existe au centre/ce qui existe aux périphéries en modalité individuelle à partir de supports visuels de prises paysagères. La systématisation des apprentissages est le « sport » le plus pratiqué par les enseignants. Le manuel abonde de ce type d'exercices systématiques de fixation que les enseignants exploitent, souvent à bon escient, mais parfois au détriment des autres activités plus intégratives et plus complexes, donc plus donneuses de sens aux apprentissages.
					En guise de situation d'intégration, les élèves ont eu les yeux bandés et l'enseignante distribue différents objets dans un carton (boîte de lait, voiture en jouet, pâtes, légumes, bsissa ⁷¹⁰ , différentes feuilles de papier, comportant des documents administratifs, des photos et des illustrations. Les élèves, encore les yeux bandés, sont invités à deviner ce qu'ils ont entre les mains, puis d'enlever la bande et de classer les objets dans deux cartons distincts : « Ce que la campagne fournit à la ville », « ce que la ville fournit à la campagne ». Un élève a conclu : notre campagne fournit la laine de nos moutons à la ville, nous rachetons cette laine sous la forme d'habits. Une situation d'intégration ludique et qui ancre à la fois une dimension multisensorielle et actionnelle, constitue, à vrai dire, une exception dans notre tournée dans les classes de géographie. Réellement, nous avons noté que l'intégration des apprentissages constitue le maillon faible de la chaîne. C'est une performance de l'enseignant qui demande le savoir-faire pour le décloisonnement des apprentissages disciplinaires et la gestion de leur complexité par la même occasion. Avouons que c'est un état d'esprit et un parcours de formation qui dépasse le contexte de la classe de géographie, pour englober les autres disciplines et les gestes professionnels de l'enseignant, en général.

⁷⁰⁹ Nonobstant sa portée religieuse.

⁷¹⁰ Aliment local à base de blé complet ou autres céréales grillées, sucrées et assaisonnées d'huile d'olive et d'épices, avec une odeur et une texture, bien spécifiques.

	Critère	Descripteur(s)	Verus	Indicateurs de problématisation	Extraits commentés des leçons observées
			spontanée et le registre ludique		
C7	L'ajustement didactique	Celui-ci est correct, adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage visé	Il est trop faible (sous-ajustement didactique : les règles et les contraintes floues) ou trop fort (sur-ajustement didactique : les tâches sont simplifiées)	Les corrections et les régulations de parcours sont identifiables et modérément usitées L'autocorrection et la correction par les pairs sont favorisés par rapport à la correction de l'enseignant	<p>En vue d'instaurer une démarche de découverte de la configuration en plan rectiligne de la ville de Kébili, et afin d'éviter une réponse catégorique, l'enseignante demande à un élève de situer cette ville sur la carte (agricole) de la Tunisie. L'élève ne pouvait le faire dans une sorte de mise en scène involontaire du blocage.</p> <p>Il est courant et généralisé chez tous les enseignants visités de demander aux élèves de « justifier leurs réponses », au risque de les bloquer par rares moments. C'est un « geste » professionnel qu'il serait opportun de « travailler » d'une manière transdisciplinaire dans la formation continue de l'enseignant, et non spécifiquement pour la géographie.</p> <p>Lors de la rédaction collective d'un paragraphe en « dictée à l'adulte », précisant les caractéristiques d'une ville touristique, l'enseignante s'arrête d'écrire au tableau en cas d'erreur de la part de l'élève qui « dicte ». Ce sont ses pairs qui prennent la relève pour corriger l'erreur et c'est ainsi que l'enseignante continue à écrire.</p> <p>Tout en mobilisant l'intelligence collective, l'enseignante ne dramatise pas l'erreur, mais, au contraire, elle encourage par son silence et son « immobilité » la correction par les pairs. Encore une fois, ce sont des gestes professionnels qui s'acquièrent en transversal, essentiellement par la formation continue et transversale également.</p>
C8	Les critères de réussite	La réussite de l'activité est évaluée au regard de la normativité des savoirs à acquérir	C'est la participation des élèves et leurs comportements apparents qui sont des indices de réussite aux yeux de l'enseignant	<p>Une/des situations d'évaluation afin de contrôler les acquis ont été prévues.</p> <p>L'évaluation est critériée</p> <p>Elle ne se contente pas des aspects comportementalistes mais englobe la normativité des savoirs</p>	<p>1- L'enseignante présente aux élèves l'exercice à réaliser sur les cahiers de classe : Je barre ce que la ville n'assure pas à la campagne : fruits et légumes – meubles – peaux et laine – machines agricoles – soins de santé – vétérinaire.</p> <p>2- L'enseignante formule la question suivante : l'exode rural produit-il des problèmes ?</p> <p>L'activité 1 se situe en bas de l'échelle de Maslow, elle emprunte le paradigme de l'inventaire et est qualifiée de « mécanique » quant à son exécution. Elle ne demande que la simple restitution d'information. L'activité 2 est plus intégrative. Elle invite à la réflexion et évoque de vrais dilemmes socio-spatiales, tout en contrôlant les acquis des élèves. Sa gestion et son exploitation est plus complexe, pour l'enseignant, que l'activité 1.</p> <p>Nous n'avons pas rencontré, lors de notre tournée, une contractualisation des critères de l'évaluation. Ce sont généralement des activités mécaniques faciles à gérer et à corriger pour l'enseignant.</p> <p>L'enseignante réalise une projection vidéo d'un documentaire qui présente la réserve naturelle avoisinante à l'école (Djebba près de Thibar). Les élèves discutent et décrivent ce qu'ils ont vu et l'associent à ce qu'ils connaissent et aux produits de leur terroir. Un élève déclare : Je suis fier d'appartenir à cette région de la Tunisie.</p> <p>Ce type d'activité constitue l'archétype d'une évaluation à la fois intégrative et ancrée dans la normativité des savoirs à acquérir. C'est une évaluation formative qui régule mais aussi consolide le processus d'apprentissage. C'est ce type d'évaluation qui répond le plus à un paradigme de problématisation. En le cas d'espèce, il est ancré sur le paysage dans sa dimension multisensorielle.</p>

5.3.4. Entre singularité(s) et rapprochement(s) : la pratique enseignante en classe de géographie au cœur de notre dispositif expérimental

Nous estimons que l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants de géographie dans les classes primaires tunisiennes se situe au cœur de notre protocole expérimental. Si nous avons à hiérarchiser nos différentes démarches empiriques, nous mettons à la tête l'observation et l'analyse des pratiques de classe, car c'est elles qui dévoilent l'impact de la formation à la problématisation, d'une part, et les points d'ancrage des « bonnes pratiques » de problématisation, d'autre part.

Ainsi, la lecture formelle et thématique des séquences observées, concordent pour affirmer que le principe de l'isomorphisme en formation a bien joué. Les éléments suivants en constituent les preuves :

1. Les trois dimensions de la problématisation : épistémologique, psychologique et, à moindre mesure, sociale sont présents dans la quasi-totalité des leçons observées. Les savoirs renvoient souvent à l'interrogation des dynamiques socio-spatiales en dépassant la « couche » descriptive et énumérative, nécessaire, mais non suffisante dans les pratiques enseignantes. Sur le plan psychologique, l'approche est plutôt actionnelle sans sombrer dans l'activisme. Les situations présentées sont souvent en étroite relation avec le vécu réel ou imaginaire des élèves. Nous avons remarqué également le souci des enseignants à mettre en œuvre une démarche d'abstraction qui prend en compte le degré de développement de l'élève mais aussi encourage l'usage du vocabulaire spécifique à la discipline dans une leçon donnée. Il existe également une volonté d'intégration disciplinaire chez quelques enseignants observés qui mobilisent les savoirs d'autres disciplines en classe de géographie. On s'interrogera, par la suite, et pendant l'entretien, pour savoir si le contraire est aussi vrai : des savoirs géographiques sont-ils également explorés dans d'autres disciplines ? Par ailleurs, les mesures temporelles et statistiques des séquences enregistrées, corroborent cette pratique de l'enseignement problématisé chez les enseignants observés, puisque la problématisation suppose l'action de l'élève et que le temps actionnel de l'élève dépasse largement le temps actionnel de l'enseignant. De même, le déficit temporel généralisé traduit la volonté de faire à la perfection,

mais aussi des anomalies dans la planification de sa classe de géographie. Il peut traduire aussi une déficience institutionnelle dans les emplois de temps ;

2. Du côté du paysage, nous avons noté que l'ancrage paysager chez les enseignants n'est pas toujours de mise. S'il est bien compréhensible que les enseignants se rattachent aux programmes officiels, puisqu'ils se considèrent comme les représentants de l'institution, nous trouvons qu'ils sont en même temps trop plaqués au manuel, unique et symbole de la même institution, mais avec son lot d'insuffisances que nous avons analysées. Ce détachement paysager, on le remarque dès la planification, qui a été pourtant assistée en amont, dans le cadre de l'expérimentation de cette étude, par une formation et un guide d'élaboration. Les prises paysagères qui figurent sur le manuel ne peuvent constituer des supports fiables de travail, en raison de leur taille et de la qualité du tirage, nous l'avons dit. Une banque de « paysages » porteuses de problématisation avec un guide méthodologique les accompagnant et une formation plus poussée à la problématisation du paysage, seraient des appuis plus que précieux pour les enseignants.
3. L'enseignement à la gestion de la complexité en situations intégratives est le talon d'Achille dans les pratiques de ces enseignants, ce qui explique la concentration des zones jaunes autour de ce critère dans le nuage des couleurs. Les situations d'évaluation étant à leur tour supposées être des situations d'intégration, nous remarquons, les mêmes zones d'ombres autour de critère de l'évaluation, avec parfois quelques rares tâches rouges. Les enseignants se fient ainsi à la simplicité d'une évaluation comportementaliste au détriment d'une évaluation intégrative plus complexe à concevoir et à mettre en œuvre, mais en même temps, plus formative et plus signifiante pour l'élève. Pourtant, dans les situations d'impulsion ou d'exploration les enseignants observés excellent dans la construction de situations intégratives et complexes, les ingrédients de ces situations existent, paradoxalement, chez les enseignants.
4. L'autre dimension de l'intégration, est disciplinaire. Elle opère dans les deux sens : on « invite » les autres disciplines en classe de géographie, ou alors ce sont les autres disciplines qui « invitent » la géographie. On a pu vérifier le premier aspect à quatre reprises lors de nos observations. Ainsi, les mathématiques, l'histoire et l'éducation civique, ainsi que la lecture, d'une manière plus

transversale sont observables lors de notre tournée en classes de géographie. Pour le second aspect, il serait difficile de le vérifier en l'absence d'un accès généralisé aux autres classes de disciplines., cela dépasse largement les moyens logistiques et institutionnelles de cette étude bien cadrée par la didactique de la géographie, mais les entretiens avec les enseignants peuvent le dévoiler⁷¹¹.

De ce fait, et bien que la formation discernée ait signé son impact dans les pratiques observées des enseignants, cette observation a dévoilé d'autres besoins en formation. Dès la phase de la planification, les enseignants doivent porter leur attention sur la gestion temporelle et l'intégration de la dimension paysagère. La gestion de la complexité et l'intégration des apprentissages dans des situations significatives et complexes, se préparent quant à elles dès la phase de planification, mais se poursuivent après la classe dans le cadre d'une pédagogie du projet.

Avouons, par ailleurs, que le dernier tableau impose un « saucissonnage » des pratiques des enseignants et c'est un passage obligé pour un premier niveau d'analyse thématique. Maintenant, dans une perspective d'étude de cas, il s'agit de restituer aux acteurs l'autonomie dont ils font preuve, non seulement pour contourner le risque de « l'acteur absent », mais surtout parce que notre démarche ne peut être compréhensive qu'en creusant la logique d'action de ces acteurs.

Nous adoptons une démarche compréhensive, à la fois intégrative et croisée par la variation des entrées :

1. la première entrée se fera par les observations de classe, en les confrontant aux discours des enseignants lors des entretiens individuels et des élèves lors des entretiens collectifs ;
2. la deuxième entrée enchaînera avec le discours des élèves qui croiseront celui des enseignants et l'observation des classes ;
3. la troisième entrée mettra le discours des enseignants face à leurs pratiques et au discours des élèves.

Plutôt que de présenter une analyse exhaustive de la mise en rapport des observations et des entretiens, nous avons opté pour une présentation focalisée sur

⁷¹¹ Un inspecteur d'arabe, aurait pu avoir cette chance, puisqu'il a accès à toutes les disciplines, mais localisé dans sa circonscription de tutelle.

quelques exemples travaillés par comparaison et mise en contraste. L'idée est de raisonner en termes de *dominante* pour chaque entrée, en choisissant deux ou trois exemples pertinents qui cadrent avec les spécificités de chaque entrée et différents pour chacune, de manière que nous ayons en fin d'analyse, une vue panoramique, mais détaillée, de ce qui s'est joué réellement sur terrain, tout en préservant la singularité de l'acteur.

5.3.5. La compréhension par l'observation

Dans une démarche narrative, à travers deux portraits d'enseignants, nous établissons le parcours de chacun, dans le cadre permis par la recherche, qui fait que tel enseignant a proposé telle pratique. Nous essayerons de distinguer, pour chacun, l'effet des structures, l'appropriation de la formation, la singularité d'une trajectoire ou d'une pratique qui s'est formée dans une histoire personnelle ou institutionnelle. Nous nous penchons, plus particulièrement, sur l'appropriation et la restitution des éléments des situations de formation que nous avons pu décrire et analyser précédemment. Nous terminons cette analyse par mettre en exergue les rapprochements réels ou possibles entre les acteurs à travers leurs pratiques.

Il reste, maintenant, la question du choix des profils. Pour accentuer le contraste, il serait tentant d'opter pour un portrait qui entre bien dans le cadre de la recherche, et pour un autre qui ne peut entrer dans ce cadre, ou alors partiellement (à vrai dire il n'est qu'un seul, nous l'avons dit). Mais nonobstant les considérations éthiques que nous avons évoquées, il serait plus intéressant pour une démarche compréhensive de choisir les portraits les plus significatifs. Nous considérons la multiplicité d'exemples choisis, pour un seul acteur, comme indice de signifiante. Rappelons, par ailleurs, que ces exemples sont choisis en relation avec des indicateurs pertinents de problématisation en sa dimension paysagère, ce qui signifie que la multiplicité des exemples chez un seul enseignant renforce, en principe, son potentiel de problématisation de son enseignement. Nous allons donc choisir les deux leçons pour lesquels les exemples sont les plus récurrents dans le tableau précédent (et ce ne sont pas les mêmes exemples), soit trois extraits ou plus par leçon. Nous associons ces leçons à leurs auteurs et nous les abordons dans un contexte narratif pour dégager le parcours de l'acteur en relation avec la leçon observée, la singularité de sa trajectoire, illustrée par des exemples, l'impact de l'histoire personnelle ou institutionnelle, l'appropriation et la restitution de la

formation (le principe de l'isomorphisme) et le rapport au manuel. Les rapprochements réels ou possibles seront évoqués d'une manière transversale. Nous reprenons ainsi des analyses déjà faites dans une logique thématique, en les recomposant autour de la question de la singularité de l'acteur-enseignant.

Pour mettre en application notre critère de choix nous dénombrons dans le tableau précédent, quatre exemples extraits de la leçon : « Les plans de villes » pour l'enseignante de Jemna et trois exemples extraits de la leçon « Le tourisme en Tunisie » pour l'enseignante de Bokri. Ainsi, nous aurons, par ailleurs, les deux niveaux du primaire ayant la géographie en programme, représentés : la 5^e année pour la première leçon et la 6^e année pour la seconde. Rappelons que Jomna est un village oasien du Sud-Ouest, à proximité de la ville de Kébili aux portes du désert du Sahara et que Bokri est une banlieue citadine de la ville de l'Ariana (8 km de Tunis) se situant à quelques centaines de mètres d'un gigantesque complexe commercial comportant les grandes enseignes (Géant, Décathlon, Pathé, etc.) Nous avons ainsi les deux milieux rural et suburbain représentés dans cette analyse.

Pour épauler cette approche compréhensive mettant l'acteur en scène et l'intégrer davantage, mais aussi pour des raisons de cohésion, nous aurons à associer l'entretien de l'enseignant au descriptif narratif de sa leçon : l'un expliquerait l'autre et vice-versa. Ici, l'entrée étant par la leçon. Ainsi, il y a des aspects de la leçon que l'on ne peut comprendre que par rapport au discours de l'enseignant dans l'entretien. De même, bien que l'entretien soit plus généraliste et personnel, nous aurons, pour les mêmes raisons compréhensives, à explorer les entretiens avec les élèves dans le même tableau narratif de l'enseignant.

Dans le descriptif narratif qui va suivre, nous désignons par « M » l'enseignante, par « E » l'élève, par « E n » pour l'élève n et par « Es » s'il s'agit d'un ensemble d'élèves qui interviennent à la fois.

Profil 1 : l'enseignante de Jemna

Leçon : « Les plans de villes » - 5^e année

Parcours de classe

Dans cette école rurale oasienne du Sud-Ouest tunisien aux portes du désert, les trente élèves de la 5^e année ont entamé la leçon par un chant de bienvenue en l'honneur des invités (l'inspectrice de circonscription accompagné du chercheur).

Situation 1 - L'enseignante a entamé sa leçon par une question posée aux élèves : « qui peut rappeler le concept de ville ». Un élève répond en donnant les caractéristiques du paysage urbain. Sur les ardoises elle a demandé aux élèves, en guise de révision des deux concepts, d'écrire « site » ou « position », pour désigner des localisations (sommets de montagnes, sur une route, au Sud tunisien, sur les berges d'une rivière, etc.) avec corrections collectives et individuelles ;

Situation 2 – A partir de la carte administrative de la Tunisie : M : Que lisez-vous sur cette carte ? E1 : Noms des chefs-lieux – E2 : Noms de villes – M : Jomna est une ville ou un village ? Hésitations des élèves. M : Que trouvons-nous dans la ville ? Es : bâtiments – magasins – usines – écoles – lycées – marchés – hôpitaux – pharmacies – lieux de distraction.

Situation 3 – Situation figurant sur le manuel : « Emna (prénom d'une fillette) invite son amie qui habite dans une autre ville pour fêter avec elle son anniversaire. Elle



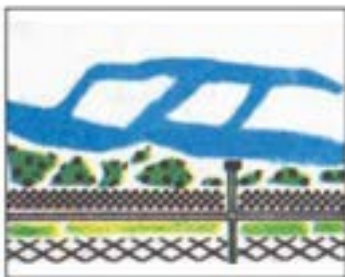
lui a envoyé un plan de position pour qu'elle puisse trouver la maison sans peine. » Elle demande aux élèves : de préciser la position de la maison par rapport à la gare – de désigner les parcours possibles pour que l'amie de Emna rejoigne la maison

E1 : désigne un itinéraire – M : est-ce le parcours le plus court ? E2 : choisit l'itinéraire le plus court. M encourage l'usage des orientations N/S/E/O lors des réponses – M demande de décrire l'organisation des rues et leurs croisements. Es : rues parallèles – croisées – perpendiculaires. M encourage à chercher d'autres itinéraires pour la maison de Emna.

Conclusion : M : que représente ce dessin ? Es : c'est un plan de la ville de Emna
M : de quoi est constitué donc le plan d'une ville ? Es : bâtiments et réseau routier
(Conclusion consignée sur les cahiers des élèves : le plan de ville est constitué de bâtiments entrecoupés par les rues et les routes)

Situation 4 : (sans support) M : Est-ce que toutes les villes ont le même plan ? E : non, chaque ville a son propre plan. M : chaque ville a son propre plan qui traduit son extension et ses changements. Est-il possible de formuler une conclusion (sic.) ? M : Qui fait usage des plans ? E : le touriste – l'architecte (réponses figurant sur le manuel) M : reprise de la définition du plan. E : il représente les surfaces bâties et le réseau routier qui la traverse.

Situation 5 : A partir de la carte agricole de la Tunisie. M : interpelle un élève nominativement en l'invitant au tableau. M : où se trouve Jomna ? E : blocage. Il ne sait où s'orienter sur la carte. M : elle découpe la carte en Est/Ouest et Nord/Sud pour aider l'E à situer son village par rapport à la ville Sud-Ouest de Kébili (la ville la plus proche du village de Jomna).



Situation 6 : Manuel p.118. M : Présentation d'une configuration linéaire d'un plan de ville.

Es : les bâtiments s'installent tout au long de la rue principale : immeubles – sociétés – cafés – administrations – établissements scolaires.

Situation 7 : Plan de la ville Kébili élaboré par M (retour au vécu). M : elle a tracé une ligne rouge sur la route reliant Gabès et Douz et traversant la ville de Kébili. Es : configuration linéaire de la ville de Kébili.

Situation 8 : manuel p.118 : à partir des plans des villes de Barcelone. M : comment se présentent les rues ? Es : rectilignes et perpendiculaires. M : c'est un plan en échiquier. Es : ça rappelle l'échiquier, le jeu d'échec.

Situation 9 : Plan de la ville de Milano.



M : gestuel circulaire et exocentrique. Es : les rues font leur départ du centre. Les rues sont circulaires. M : amorce une situation-problème : pourquoi les couleurs sont graduées sur le plan : vert sombre, vert clair et jaune ? Es : des cités qui entourent le centre. M : plan radioconcentrique de la ville de Milano. Densité des habitants plus importante au centre. M : autre exemple qu'elle montre, le plan de la ville de Paris.

Situation 10 : A partir du vécu des élèves et leurs connaissances de la structure de la ville arabe et de leur village. Es : mosquée au centre de la ville/village, tout autour

des souks et des maisons qui ne sont pas réguliers. Ruelles étroites, serpentine, non rectilignes. M : le plan est non géométrique (ce qui existe à notre village Jomna).

Conclusion : M : dresse une carte mentale sur le tableau dont le noyau central est « types de plans ». Elle ajoute une ramification à chaque fois qu'un type de plan de ville est étudié.

Situation 11 : plan de la ville de Sfax (Centre-Est) ; manuel p.119



M et Es : lecture de la carte en décryptant sa légende.

Es : nombreux souks (fabrication de chaussures – commerces et services – fabrication de bijoux) – plan de la ville non géométriques – ruelles étroites et serpentine – remparts et plusieurs portes de la ville

Conclusion : M : écrit au tableau et Es en « dictée à l'adulte » : la localisation des activités économiques diffère selon le type d'activité : les activités « nobles » au centre et les activités qui le sont moins aux périphéries.

Situation 12 : Exercice d'application. Es : se déplacent un à un au tableau pour mettre une série d'activités sous les deux colonnes d'un tableau à double entrée : Le centre (faculté – centres administratifs – mairie) / Les périphéries (habitations – usines).

Situation 13 : Exercice à caractère intégratif sur les cahiers de classe. M : présente le village de Jomna sur un plan que tu dessines et indique son type (on n'a pas pu distinguer les productions des élèves, l'enseignante a préféré réaliser le protocole d'entretien avec eux puis de laisser le temps nécessaire aux élèves pour réaliser l'exercice sur leurs cahiers)

Une histoire personnelle qui a marqué son rapport à l'enseignement

Cette diplômée d'histoire⁷¹² qui a quatorze années d'ancienneté professionnelle, déclare, à juste titre d'ailleurs, « maîtriser sa discipline » et « travailler spontanément ». Dans sa classe, elle a le penchant de l'enseignant au profil autoritaire, et elle le déclare lors de l'entretien : « je sens que je suis une enseignante

⁷¹² donc bien initiée à la discipline géographique, puisqu'en Tunisie, tout parcours d'histoire est agrémenté de plusieurs modules de géographie, essentiellement dite « humaine »

expérimentée, confirmée, je suis présente en classe, je sais maîtriser ma classe ». D'ailleurs elle déclare être « marquée » positivement par un enseignant, actuellement son assistant pédagogique, lorsque, élève, elle s'est trompée dans la multiplication de 9x8. Elle a eu droit à une gifle, qui, paradoxalement, est à l'origine de son amour pour les mathématiques (sic). Cette image de l'autorité s'est construite également grâce à son père, ancien surveillant général dans un lycée, qui a « imprégné ma pratique », mais aussi, grâce à sa mère décédée « et j'en souffre encore » qui lui conseillait d'être « modérée dans toute relation ou action ».

Sans qu'elle ne tombe dans les dérives violentes, l'enseignante, du fait de son histoire personnelle, a la facilité de dramatiser l'erreur de ses élèves en désignant nominativement l'élève qui a commis l'erreur sur son ardoise. D'ailleurs cette pratique de procédé de La Martinière ne se justifie plus aujourd'hui avec une classe de trente élèves, mais nous savons d'emblée qu'elle le doit à ce représentant de « l'ancienne école », son assistant pédagogique, à la fois, son ex-enseignant. Nous avons également eu droit à une autre démonstration d'autorité pendant la leçon : Elle demande : « est-il possible de formuler une conclusion ? » (sic), alors que c'est elle qui a déjà formulé la dite conclusion d'avance. Un troisième exemple « autoritaire », enfin, lorsque, en vue d'instaurer une démarche de découverte de la configuration en plan rectiligne de la ville de Kébili, et afin d'éviter une réponse catégorique, l'enseignante demande à un élève de situer cette ville sur la carte (agricole) de la Tunisie. L'élève ne pouvait le faire dans une sorte de mise en scène involontaire du blocage. Il est courant chez les enseignants visités de demander aux élèves de répondre subitement ou de « justifier leurs réponses », au risque de les bloquer par moments. C'est un « geste » professionnel qu'il serait opportun de « travailler » d'une manière transdisciplinaire dans la formation continue de l'enseignant, et non spécifiquement pour la géographie. Le précédent tableau souligne bien que ce style autoritaire n'est pas tout à fait compatible avec une problématisation de l'enseignement.

L'enseignante déclare avoir appris une leçon de vie de la part d'un élève qui a perdu ses deux parents dans un accident de circulation. C'est un élève qui semble délaissé ses devoirs de maison et oublier ses affaires. Elle l'a puni pour ça. Jusqu'au jour où elle découvre qu'il a veillé sur sa sœur fiévreuse toute la nuit. « Il est fier. Il ne dévoile pas un secret de famille. Il subit en silence mon injustice ». Elle déclare avoir appris de lui la mise en sourdine de sa vie privée en travail et que « c'est grâce à lui que j'ai su faire le deuil de ma mère ». Cette expérience marque un tournant dans sa vie professionnelle et personnelle.

C'est ce récit de vie qui expliquerait le recours répétitif, inconscient peut-être, au vécu de l'élève : plan de la ville de Kébili, plan du noyau arabe du village de Jomna, la situation de départ qui

renvoie au vécu, soit réel, soit imaginaire de l'élève. Et c'est à juste titre, car cette référence au vécu corrobore la problématisation comme le signale le tableau précédent.

Elle a commencé à enseigner la géographie avec une sixième année en 2016 – 2017, par obligation de l'organisation pédagogique de l'école et non vraiment par son choix personnel. Mais elle apprécie, depuis, son enseignement, du fait de sa spécialité historique, mais aussi à cause de l'association de la géographie aux disciplines scientifiques dans les organisations pédagogiques des écoles (les mathématiques qu'elle adore).

L'impact de la formation initiale de cette enseignante est perceptible dans sa vigilance quant à l'exploration et l'usage des concepts géographiques par ses élèves d'une manière très rigoureuse, essentiellement pour la typologie des plans de ville et le centre et les périphéries. Cela ne fait que consolider la problématisation dans son enseignement du point de vue épistémologique.

Concernant l'intérêt de l'enseignement de la géographie, « c'est de rendre l'élève conscient sur les problèmes de son espace de vie et la relation avec les autres espaces avoisinants ou lointains », déclare-t-elle. Elle avoue que c'est une discipline que l'élève peut explorer en arithmétiques, en géométrie ou en éveil scientifique. C'est dommage qu'il y ait ce « saut » entre les concepts géographiques dans le programme de la cinquième année, pense-t-elle, « il y a plus de cohérence dans les programmes de sixième année ».

N'ayant pas de fiche sous les yeux, il est étonnant de constater avec quelle lucidité l'enseignante a pu reproduire, au détail près, les étapes de sa leçon lors de l'entretien. Chaque étape est nommée par référence à sa désignation dans les documents officiels, dans une sorte de conceptualisation institutionnelle. Elle cite « l'étape d'exploration, l'exploitation des documents, la conclusion et la structuration, l'application fonctionnelle, l'évaluation, l'extension. » C'est l'intégration des apprentissages, bien qu'institutionnalisée et donneuse de sens aux apprentissages, qui manque, dans son discours certes, mais également très peu présente dans sa pratique. Car cela constituerait une limite pour une démarche d'un enseignement problématisé, de ne constater qu'une seule activité à caractère intégratif en fin de séance (le dessin du village), que nous n'avons pu voir le résultat faute de temps pour l'enseignante, bien que les élèves déclarent « savoir maintenant dessiner un plan de ville » lors de l'entretien collectif avec eux. A contrario, on constate que l'intégration dans sa dimension transdisciplinaire est présente dans son discours (et ses pratiques).

En géographie, une formation unique mais impactante

L'enseignante affirme, devant son encadrante pédagogique d'ailleurs, qu'elle n'a pas reçu une formation continue en géographie, à part celle offerte dans le cadre de cette recherche en 2022. Elle déclare faire appel, en cas de besoin, à ses collègues enseignants, pour les questions pédagogiques, et ses anciens collègues d'université, pour les questions scientifiques. A la question de ce qui lui reste de la formation de l'an dernier, elle répond tout simplement « j'ai aimé le fait d'être formée en géographie ». Mais elle déclare après, qu'elle a découvert la carte mentale et que c'est la première année qu'elle l'a mise en application en classe de géographie. A la question « que signifie pour vous impliquer les élèves dans leur apprentissage en géographie ? » elle a explicitement répondu : le mettre en relation avec son vécu.

Pourtant nous avons repéré que le principe de l'isomorphisme en formation a bien joué dans le cas de cette enseignante. Son retour répétitif au vécu des élèves, comme nous l'avons signalé plus haut, nous renvoie à l'étude de cas réel des habitants de Borj Salhi victimes de la pollution visuelle et auditive des éoliennes. L'explicitation des différentes formes des plans de villes a été assurée *via* une situation de localisation spatiale où une protagoniste (Emna), invite son amie de correspondance pour son anniversaire. Elle lui envoie une carte/un schéma de localisation de la maison pour qu'elle puisse s'orienter dans la ville. Bien que la situation soit intégralement empruntée du manuel, cela nous rappelle les situations suggérées par les enseignants, bien ancrées dans le vécu réel ou imaginaire de l'élève, lors de l'élaboration de scénarii de séquences en fin de formation. Ensuite, et afin de finaliser une conclusion à propos des plans de villes, l'enseignante dresse, avec l'aide de ses élèves, une carte mentale au tableau, avec, au centre, l'intitulé « Types de plans » et pour les ramifications, les différentes configurations de plans de villes. Cette activité a été suivie par le remplissage d'un tableau : ce qui existe au centre/ce qui existe aux périphéries en modalité individuelle à partir de supports visuels de prises paysagères. Cela renvoie directement à l'activité d'élaboration de carte mentale, lors de la formation, à propos de la situation des habitants de Borj Salhi. Enfin, elle invite ses élèves, en fin de séance à se situer mentalement dans leur village natal, afin de distinguer l'architecture de la ville arabe dans la conception irrégulière de ses rues. Cela nous rappelle ce que nous avons suggéré lors de la formation de retrouver un problème socio-spatial local à partir de la situation des habitants auprès des éoliennes. Ces trois exemples d'isomorphisme réfèrent aux dimensions psychologiques et sociales que nous avons travaillées, plus qu'à la dimension épistémologique, lors de la mise en œuvre de la formation, considérant que l'ancrage épistémologique constitue déjà matière à réflexion pour l'enseignant qui est toujours soucieux de la véracité des savoirs qu'il enseigne en se référant, essentiellement, au manuel.

« Je procède toujours ainsi, en classe de géographie », déclare-t-elle. « J'ai juste voulu faire travailler les élèves en groupe sur le plan de leur propre village, mais les contraintes logistiques de leur nombre [30] m'ont empêchée. J'ai opté pour l'activité

individuelle [en fin de séance sur les cahiers individuels] ». Elle déclare avoir été surprise par la réponse de cette élève lors de l'entretien collectif « ce qui m'étonne c'est comment les gens peuvent vivre et se déplacer dans les ruelles étroites de la ville arabe.

Le rapport au manuel : un attachement observé *versus* une distanciation déclarée

L'enseignante déclare lors de l'entretien qu'elle « fait usage du manuel ». Elle trouve qu'il n'invite pas à la réflexion et qu'il ne comporte pas des situations-problèmes.

Ici, nous trouvons qu'il y a discordance entre ses pratiques effectives et ce qu'elle déclare, car nous nous apercevons qu'elle est, par moment, bien « collée » au manuel. Nous avons cité plus haut l'exemple de la situation d'impulsion où une protagoniste invite son amie de correspondance en lui envoyant un plan de localisation. Non seulement l'enseignante adopte intégralement cette situation, mais elle emprunte son schéma d'exploration suggéré dans le manuel. Par rapport aux différentes configurations des plans de ville, l'enseignante suit, également, le chemin du manuel, sans grands changements, y compris pour figures et schémas. Elle a juste réalisé, par ses propres moyens, un plan de la ville de Kébili en guise de retour au vécu réel des élèves. Rappelons que la ville de Kébili se situe à quelques kilomètres du village de Jomna.

Un renvoi au paysage associé au vécu de l'élève

L'enseignante trouve que le paysage urbain est un concept difficile à s'approprier pour un élève d'origine rurale. Elle trouve que ses élèves interagissent mieux avec les leçons où le paysage rural est de mise. Par ailleurs, elle affirme que l'étude d'un paysage d'un pays européen (ville de Paris) n'a pas d'intérêt pour l'élève car détaché de son vécu.

Pour étudier les différents plans de la ville, l'enseignante commence par inviter les élèves à revenir sur les caractéristiques d'un paysage urbain déjà abordées lors de la dernière leçon. Elle invite ses élèves, ensuite, à explorer les photos de paysages de villes pour en dégager ensuite les différentes formes et plans. Elle ne cesse de renvoyer au vécu paysager des élèves pour ancrer les concepts : le plan linéaire de la ville de Kébili, le plan non géométrique d'une des villes arabes visitées lors d'une sortie scolaire, etc.

C'est ce renvoi combiné, à la fois au paysage et au vécu, qui a motivé les élèves à vouloir découvrir d'autres espaces, d'autres paysages. Lors de l'entretien collectif avec les élèves, ils déclarent « vouloir visiter la ville [arabe] de Sfax ».

Profil 2 : l'enseignante de Bokri

Leçon : « Le tourisme en Tunisie » - 6^e année

Cette école suburbaine, à proximité de l'un des plus grands centres commerciaux de la capitale est une école moyenne dont les classes ne sont pas chargées par leur nombre d'élèves (pas encore du moins, parce qu'à proximité, une énorme cité dortoir vient d'être érigée). L'enseignante nous accueille, l'inspectrice chargée de son encadrement et le chercheur, au sein de sa classe composée de 17 élèves.

Situation 1 : A partir d'un son enregistré d'avion. M : c'est quel bruit ? Es : le bruit d'un avion (l'école est à une dizaine de kilomètres environ de l'aéroport Tunis-Carthage). M : où se trouve l'avion ? Es : à l'aéroport. M : dessine sur le tableau trois bulles : Avion – Aéroport – Voyageurs. M : est-ce que les voyageurs dans l'aéroport ont une seule nationalité ? Es : non. Française, italienne, tunisienne, allemande, argentine, chinoise, ... M : qui sont ces gens-là ? E1 : ce sont des touristes. E2 : ce sont aussi des Tunisiens qui ont visité l'étranger et reviennent au pays.

Conclusion : Es : diverses nationalités viennent visiter la Tunisie.

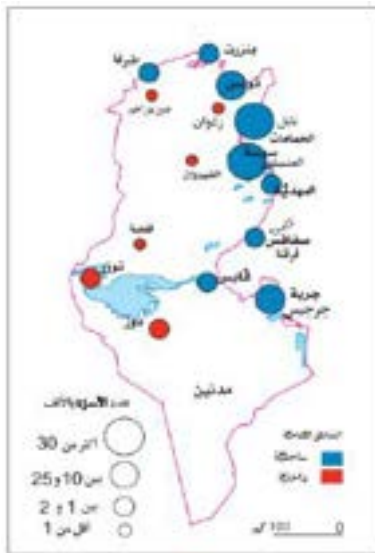
M : l'emplacement de la Tunisie est stratégique. Notre leçon du jour : les zones touristiques les plus importantes de la Tunisie.

Situation 2 : Jeu de rôles en groupes préétablis. Es : bienvenue en Tunisie (des élèves souhaitent la bienvenue aux visiteurs de la Tunisie, chacun à sa manière).

Situation 3 : répartition des élèves en groupes de travail selon leurs choix de couleurs de post-it. M : chaque groupe colorie les villes où les touristes voyagent d'habitude sur une carte imprimée de la Tunisie. Es : complètent les cartes. E1 : la ville de Gafsa (Sud-Ouest) est-elle une ville touristique ? M : reprise de la question de l'élève à propos de Gafsa. Es : débat d'opinions. M : quels sont les critères pour trancher si une ville ou une autre est touristique ? Es : mer – désert – dromadaire – hôtel – touristes (tunisiens ou étrangers) – oasis – monuments historiques. M : Y a-t-il un ou plusieurs de ces critères dans la ville de Gafsa ? Es : silencieux. M : propose aux groupes d'élèves de réaliser une enquête qui sera présentée la séance prochaine ; pour répondre à cette question. M : qu'est-ce que les touristes préfèrent en Tunisie ? Es : découvrir l'histoire et le patrimoine d'une région. M : d'où le rôle important du guide touristique. Es : jeu de rôles impliquant les fonctions d'un guide touristique (jeu de rôles préparé à l'avance).

Situation 4 : M : présentation de quelques photos de type « carte postale » pour introduire quelques villes touristiques. Es : analyse d'une vue touristique de la ville de Hammamet. M : demande de décrire à partir de photos. Es : Hammamet (mer) – Douz (désert) – Kourbous (balnéaire) – Jem (historique)

Situation 5 : A partir de la carte de localisation des sites touristiques en Tunisie (carte non coloriée)



M : désigner en colorant en bleu les sites touristiques littoraux et en rouge les sites touristiques de l'intérieur. Es : colorient les cartes (travail groupal et interactions intra-groupales). Es : ils restituent leurs travaux. M : correction collective au tableau sur une carte projetée en entourant les villes touristiques côtières.

Conclusion : E1 : La plupart des sites touristiques en Tunisie se situent sur le littoral. E2 : La mer attire les touristes.

M : même démarche collective pour les sites intérieurs.

M : dresse un tableau qu'elle remplit en « dictée à l'adulte » : sites littoraux/sites intérieurs

E : Pourquoi n'y a-t-il pas une activité touristique pour Médenine (dernière localisation indiquée sur la carte au Sud) ?

M : il faut ajouter les sites « désertiques » (en rapport avec le désert du Sahara). Que trouve le touriste dans ce genre de sites ?

Es : travaillent en groupes. Restituent les caractéristiques du tourisme du désert en mots-clés : dunes – oasis – soleil – festivals – dromadaires – palmiers – courses de voitures et de motos

M : nous transformons ce que vous avez dit en paragraphe.

Es : interagissent en groupes pour rédiger des paragraphes décrivant ce que fait un touriste au désert. (Clichés)

Situation 6 d'intégration : M : se mettre à la place d'un guide touristique pour présenter un site touristique tunisien. Es : ville de Mahdia – ville de Tunis (la Médina – les artisans) – ville de Kairouan (makroudh).

Es : le tourisme anime le commerce et l'artisanat.

Résumé : M : en « dictée à l'adulte », elle écrit sur le tableau, en reformulant correctement, parfois en dirigeant par des questions. Es : le tourisme est important pour l'économie en Tunisie. – il y a des sites touristiques sur le littoral et d'autres à l'intérieur. – Le tourisme du désert anime la vie économique et l'artisanat dans ces régions. – Le tourisme littoral se développe entre les mois d'avril et octobre en raison des conditions climatiques.

Un style conciliant d'enseignement

L'enseignante est diplômée de langue et littérature arabes et elle a dix-huit années d'ancienneté professionnelle. Son entrée dans la profession est passée par un concours sur dossier en 2005, car elle n'a pu réussir au concours du CAPES. Elle n'a reçu, donc, aucune formation initiale pédagogique ou professionnalisante. Elle déclare, modestement, qu'en dépit de son ancienneté, elle se situe en « mi-chemin entre la débutante et l'expérimentée » et qu'elle « apprend toujours ». Quand elle était élève, elle gardait le souvenir d'une enseignante qui lui était très proche « car elle sait prendre doucement les élèves ». Une fois étudiante, un professeur universitaire lui recommandait de « ne pas être timide et de regarder dans les yeux de son interlocuteur lorsqu'elle parle ». Elle déclare apprendre de ses élèves, l'une orientée au lycée pilote et qui continue ses études en Allemagne « lui a appris à dépasser ses difficultés », l'autre, son élève de l'année en cours, lui apprend « la joie de vivre » car toujours joyeuse malgré son milieu modeste. Elle a commencé à enseigner la géographie depuis une dizaine d'années par nécessité des organisations pédagogiques de l'école et elle le continue jusqu'à ce jour, mais elle n'a enseigné qu'à des sixièmes années et jamais des cinquièmes.

Il est indéniable que le point fort des pratiques observées de cette enseignante, c'est, justement, son style d'enseignement conciliant et sa maîtrise de l'incitation à la réflexion en écartant les réponses typiques ou non justifiées. C'est son tempérament et son histoire personnelle, mais aussi institutionnelle, qui ont marqué sa pratique. Ainsi, à la question problématique qu'elle a posée : « est-ce que Gafsa est une ville touristique ? », les réponses de type « oui » ou « non » ont été bannies. Les élèves sont répartis en groupes de travail afin d'établir une liste de critères pour trancher sur le caractère touristique ou non de cette ville. Un nuage de mots est établi au tableau à partir des travaux des groupes d'élèves (mer – désert – oasis – dromadaires – hôtels – touristes – vestiges – etc.) et les élèves amorcent un débat que l'enseignante invite à le consigner en enquête pour la séance à venir. Sa démarche d'enseignement, de traitement de l'erreur et de l'information en classe est une démarche qui s'aligne sur les critères psychologiques de la problématisation. A

titre d'illustration de son style de traitement de l'erreur, nous avons remarqué que lors de la rédaction collective d'un paragraphe en « dictée à l'adulte », précisant les caractéristiques d'une ville touristique, l'enseignante s'arrête d'écrire au tableau en cas d'erreur de la part de l'élève qui « dicte ». Ce sont ses pairs qui prennent la relève pour corriger l'erreur et c'est ainsi que l'enseignante continue à écrire, sans qu'elle n'intervienne verbalement, ou alors très rarement.

Afin de contrer la timidité de quelques élèves, cette timidité attribuée à son histoire personnelle, elle déclare avoir recours souvent à ces enquêtes, mais surtout des jeux de rôles, « des élèves timides ont participé », affirme-t-elle. Elle regrette, par ailleurs, que pour la leçon du jour et faute de temps, elle n'a pas pu réaliser un jeu de rôles, ni finaliser l'enquête à propos du caractère touristique de la ville de Gafsa.

A la question : « Quelles traces écrites, cartographiques ou iconographiques les élèves ont-ils laissé ? », elle indique les cartes avec les localisations touristiques réalisées par les élèves, le plan de positionnement et les critères de désignation d'un site touristique, le résumé sur « le cahier de géographie » et l'exercice d'évaluation sur « les cahiers de classe »⁷¹³. Nous avons pu, effectivement observer ces traces.

Par rapport aux valeurs, les pratiques apparaissent en retrait. Même si d'un point de vue externe à l'acteur, des possibilités existaient comme le montre l'exemple des attentats de Bardo et de Sousse, l'acteur ne s'en est pas saisi, peut-être en raison d'enjeux idéologiques que cela enclenche. C'est un fait très insolite dans la société tunisienne que de subir ce genre d'actes terroristes.

Nous estimons que cette enseignante engage un enseignement problématisé dans sa classe surtout par rapport aux deux dimensions : épistémologique et psychologique. La dimension socio-spatiale a été, encore une fois, occultée dans les pratiques de cette enseignante. Côté macro-intégration des apprentissages, c'est-à-dire les projets, l'enseignante déclare donner du sens à ce qu'elle enseigne en impliquant les élèves des deux classes de sixième dans la réalisation d'une grande carte du Maghreb, en début d'année, ainsi que la contribution de ses classes et de son école, l'année dernière dans un gros projet de circonscription : « La citoyenneté environnementale : préserver les ressources en eau ».

⁷¹³ Cahier individuel gardé en classe, sur lequel, chaque jour, l'élève réalise un exercice écrit d'évaluation ou à caractère intégratif. Le cahier de roulement est un cahier institutionnel, ou chaque jour, à tour de rôle, un élève réalise l'activité destinée au cahier de classe.

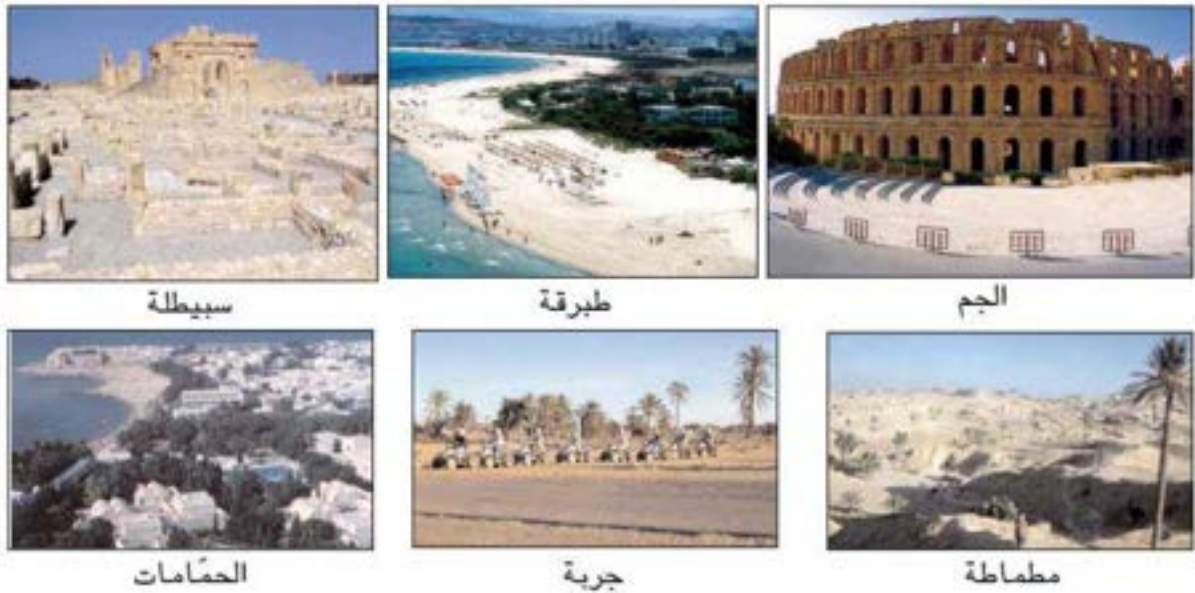
Une soif à la formation associée à son isomorphisme en classe

Mise à part la formation de 2022 dans le cadre de cette recherche, l'enseignante n'a reçu qu'une seule formation en géographie qui remonte à une dizaine d'années environ. C'était juste une leçon d'observation de la pratique enseignante en classe de géographie, suivie d'une discussion animée par l'inspecteur encadreur, qu'elle a nommé d'ailleurs. Par rapport à la formation de 2022, elle avoue que l'activité projective en relation avec le froissement de la feuille est restée gravée dans sa mémoire.

Pour notre part, nous trouvons que le principe de l'isomorphisme a également joué dans ce cas. Ainsi, pour introduire la thématique du tourisme en Tunisie, l'enseignante a diffusé un son enregistré d'avion un stimulant la curiosité des élèves, a présenté l'intérieur d'un avion et a lancé le débat à propos des nationalités des passagers et les raisons de cette diversité de provenances au sein d'un avion. Cela nous renvoie directement à la situation de formation, où le formateur a présenté le bruit assourdissant d'une éolienne. L'exemple est typique de mise en situation des enjeux cognitifs et culturels de l'activité touristique en Tunisie. Il y a exploration par lancement d'hypothèses, par l'analyse et l'explication des relations. Le renvoi au vécu n'est pas très accentué dans la pratique de l'enseignante, mais il a été cité lors de l'entretien. Nous estimons que la référence est institutionnelle mais ancrée par la formation. Le travail groupal a constitué, également, le *leitmotiv* de cette leçon, exactement à la manière avec laquelle les choses se sont déroulées pendant la formation. Ici, l'ancrage de cette pratique est plus formatif qu'institutionnel. Nous avons enfin noté le transfert de la technique des post-it en couleurs, pour départager les élèves en groupes aléatoires, technique qui a débarqué directement de la demi-journée de formation.

Un rapport au manuel bien mitigé

L'enseignante déclare lors de l'entretien qu'elle « l'utilise très peu », et que ce sont plutôt les élèves qui en font usage. Pourtant, elle trouve qu'il invite à la réflexion et qu'il donne parfois des idées. A part le manuel, ses ressources sont au nombre de quatre : internet, sa propre culture, les programmes officiels et le vécu des élèves. Pourtant c'est l'un des rares leçons sur le manuel qui contenait des photos. Ce manuel de sixième année en est particulièrement pauvre.



Nous avons, effectivement, observé un détachement presque total vis-à-vis du manuel lors de l'observation. Ici les observations et les déclarations concordent.

Un rapport non observé au paysage pour une leçon qui s'y prêtait

Lors de l'entretien, l'enseignante trouve que le paysage pourrait constituer une entrée adéquate pour l'enseignement de la géographie, sans pour autant dire pourquoi et en quelles situations. Par ailleurs, l'enseignante a déclaré également que la leçon portant sur le paysage urbain d'une ville européenne (Paris) dans le manuel de la cinquième année ne pouvait pas vraiment intéresser les élèves qui avaient d'autres préoccupations dans leur vécu.

Nous trouvons que cette leçon est particulièrement propice pour une approche paysagère, par exemple par l'ancrage des problématiques socio-spatiale du tourisme en Tunisie, dans une approche diachronique des prises photographiques paysagères, en soulignant l'impact des installations touristiques sur le littoral et son évolution à travers les années avec le développement des zones touristiques. Le manuel aurait pu jouer son rôle dans ce sens, car cela dépasserait peut-être les possibilités logistiques et techniques des enseignants.

5.3.6. Regards croisés : le praticien face à son discours

Ce face-à-face de deux profils d'enseignants est très instructif pour les enchaînements de notre démarche. Nous sommes en présence de deux styles d'enseignement opposés, dus à des histoires personnelles, professionnelles et institutionnelles différentes. L'une est de style autoritaire qui dramatise l'erreur de l'élève, au point parfois de le bloquer, et se substitue plus facilement à lui pour répondre ou produire à sa place, alors que l'autre est de style conciliant encourageant le travail groupal et exploitant à bon escient l'erreur de l'élève. Ce constat évoque la question de l'impact du style d'enseignement sur sa problématisation. Ce que nous avons pu constater, c'est que les deux enseignantes, nonobstant leurs différences de style, développent un enseignement problématisé, chacune à sa manière :

- la première en ancrant la dimension psychologique par le recours très fréquent au vécu de l'élève, ou encore la dimension épistémologique perceptible à travers sa vigilance quant à l'usage des concepts géographiques du fait de sa formation initiale d'historienne ;
- la seconde en ancrant davantage la dimension psychologique par un retour au vécu moins fréquent par rapport à la première, certes, mais surtout en suscitant des débats à partir de situations-problèmes, d'enquêtes, de jeux de rôles et de projets, et en assurant une gestion plus constructive de l'erreur.

Nous constatons, que dans les deux classes, les problèmes socio-spatiaux n'ont pas été abordés dans leur pleine dimension, en particulier concernant la question des valeurs. La dimension sociale est ainsi assez occultée dans les deux études de cas. Nous considérons que cette dimension sociale est potentiellement existante chez la deuxième enseignante, non au cours de notre observation de sa classe, mais à partir des projets de classe/de circonscription qu'elle a déclarés.

En ce qui concerne leur rapport à la formation, nous constatons qu'elles se l'approprient, chacune à sa manière. D'abord par un isomorphisme de forme en adoptant (et en adaptant) les techniques d'animation qu'elles ont vécues au cours des demi-journées, mais ce sont ces mises en situations-problème suscitant des débats qui traduisent une appropriation de fond.

Le paradoxe du rapport au manuel est le suivant : la première enseignante s'attache au manuel. Dans son discours, elle critique ses situations peu signifiantes,

à son avis, mais elle les utilise souvent intégralement dans sa pratique. La seconde enseignante ne fait pratiquement pas usage du manuel alors qu'elle déclare qu'il est tout-à-fait intéressant. Nous trouvons des éléments d'explication de cette situation paradoxale dans « les pratiques écrans » de Lahire, où chacune des enseignantes formule en discours son « idéologie de la pratique » par rapport au manuel, mais c'est la pratique, qui tranche, en fin de compte le vrai rapport à cet objet didactique.

Les deux enseignantes sont d'accord sur le fait que le paysage pourrait constituer une entrée pertinente à l'enseignement de la géographie. Cependant, la première enseignante a opté pour l'inventaire des plans de villes, alors qu'elle aurait pu avoir comme entrée à sa leçon la transposition d'un paysage urbain à un plan. La seconde enseignante nous a semblé ne pas saisir l'opportunité d'un enseignement problématisé par sa dimension paysagère qui aurait pu être diachronique pour débattre des problématiques socio-spatiales du tourisme en Tunisie.

Mais par rapport à cet état des lieux, ce va-et-vient entre l'observable et le déclaré dans la pratique enseignante, nous avons pu rencontrer un paradoxe enclenché par la suite du processus, c'est-à-dire, l'entretien collectif avec les élèves. Car, en fin de compte, nous décelons, au milieu du discours des élèves, que la dimension sociale de la problématisation est bien présente à travers les valeurs exprimées par ces apprenants. Ainsi, les élèves de la seconde enseignante, déclarent « découvrir la beauté de la Tunisie » au point de vouloir visiter d'autres villes de leur pays. Ils sont, en même temps, surpris par le rôle économique du tourisme ainsi que le nombre élevé de touristes en Tunisie. Les élèves de la première enseignante évoquent, quant à eux, leur étonnement par rapport à la manière avec laquelle les habitants circulent dans les ruelles étroites de la ville arabe exprimant, eux aussi, leur désir de bien vouloir découvrir cet aspect insolite par une visite des lieux.

Nous essayons, dans la section suivante, de résoudre cette énigme de contraste entre les pratiques enseignantes, observées ou déclarées, et le discours des élèves, ici, par rapport à la dimension sociale de la problématisation, en décryptant davantage leurs discours.

5.4. Expressions d'élèves

Pour situer nos contacts avec les élèves, nous n'allons pas revenir sur la description contextuelle qui a été faite dans la section précédente. Notons simplement les points saillants qui sont en relation directe avec la démarche de l'interrogation des élèves. En mai 2023, au terme de chaque leçon observée :

- un petit protocole d'entretien a été confié à l'enseignant pour le réaliser avec ses élèves, comportant trois questions ouvertes. Nous avons jugé plus propice de faire passer l'entretien par l'enseignant lui-même, pour ne pas dépayser l'élève et lui permettre de répondre dans son « milieu naturel ». Cependant, nous avons insisté auprès de l'enseignant pour qu'il n'influence pas les réponses des élèves d'une manière ou d'une autre, et qu'il joue simplement le rôle de l'animateur, chose qui a été respectée, car nous avons été témoins de la passation de cet entretien qui a été enregistré, d'ailleurs, en continuité avec la leçon d'observation et perçu par les élèves dans cette continuité ;
- un questionnaire fermé, écrit et anonyme a été également confié à l'enseignant pour qu'il le fasse passer aux élèves. Les imprimés sont distribués à la fin de l'entretien oral et la consigne a été donnée à l'enseignant, auparavant, de ne pas influencer les réponses et d'aider les élèves en difficulté à lire les questions et/ou à les comprendre. Nous n'avons pas assisté au déroulement de la passation, nous fiant au flair pédagogique de l'enseignant et pour qu'il ne se sente pas trop « sous contrôle » avant l'entretien individuel avec lui qui va suivre.

Ainsi, nous avons rassemblé un matériau conséquent, relatif à l'élève, que nous traitons sur trois niveaux :

- un niveau formel d'analyse quantitative sommaire du questionnaire, afin de déceler la tendance générale, car dans une démarche compréhensive, la sommation n'est pas significative en soi ;
- un niveau intermédiaire d'analyse thématique basé sur la mise en thèmes du discours des élèves par rapport aux concepts de référence ;
- un troisième niveau de compréhension fine par trois études de cas pertinents d'entretiens d'élèves croisées avec les leçons et les dires des enseignants en rapport .

5.4.1. L'analyse formelle des questionnaires des élèves : la distanciation entre représentations et vécu

Nous situons ce questionnaire, qui représente en principe un outil quantitatif, comme étant un « préambule », sur le plan méthodologique, à l'approche compréhensive. C'est un questionnaire qui mêle les représentations et le vécu des élèves en classe de géographie afin de les démêler ensuite.

Il s'agit de 169 formulaires de questionnaire distribués aux élèves de différentes régions, selon le même plan, déjà présenté, de déroulement des leçons d'observation, puisque les questionnaires sont remplis par les élèves au terme de chaque leçon observée et entretien collectif réalisé. Parmi les formulaires collectés, nous avons écarté 19 formulaires en raison, soit de la non-conformité à la consigne, soit de l'ambiguïté des réponses (on ne peut distinguer la croix devant la réponse ou on confond la croix avec une rayure ou il y a surcharge induisant l'illisibilité de la réponse). Nous traitons ainsi 150 formulaires. Nous nous sommes contentés d'un traitement sommatif très sommaire des données collectées en calculant le nombre des réponses et leur pourcentage par item donné. Nous n'avons pas à faire usage d'un outil statistique d'analyse fine de données, pour une première raison de paradigme de recherche compréhensive que nous avons évoquée à maintes reprises, mais aussi parce qu'il n'y a pas d'hypothèses ou variables quantitatifs associées à nos questions de recherche, car tout se joue dans la sphère compréhensive. Plus que statistiquement, les réponses des élèves seront traitées thématiquement afin d'en dégager le sens d'orientation pour une compréhension tant souhaitée.

Nous insistons sur le caractère d'orientation des résultats bruts et des pourcentages présentés dans le tableau des résultats, car, comme nous l'avons dit, la compréhension de la complexité d'un phénomène humain relationnel ne peut se résumer à une analyse statistique, même pointue. Des résultats bruts d'un item d'un certain nombre d'individus n'ont, en soi, qu'une valeur de situation et non de compréhension.

Ainsi, après traitement, nous avons obtenu le tableau statistique suivant :

Tableau 24 – Réponses des 150 élèves réparties en nombre et en pourcentage

Réponses aux questions	En nb	En %	Représentations graphiques des réponses
1. Aimes-tu la géographie ? – Une seule réponse est possible			
1.1. Oui	136	90,67	
1.2. Non	1	0,67	
1.3. Je ne sais pas	13	8,67	
2. A quoi sert la géographie ? – Plusieurs réponses sont possibles			
2.1. A avoir de bonnes notes pour améliorer ma moyenne générale	75	50,00	
2.2. A consolider ma culture générale	116	77,33	
2.3. A comprendre mon pays et ses problèmes	98	65,33	
2.4. A comprendre le monde qui m'entoure	95	63,33	
2.5. A préserver l'environnement	29	19,33	
2.6. A débattre des problèmes contemporains	40	26,67	
2.7. Je ne sais pas	3	2,00	
3. Qu'aimes-tu dans une leçon de géographie ? – Choisis trois réponses			
3.1. Débattre avec mes copains	57	38,00	
3.2. Travailler en groupe	88	58,67	
3.3. Réaliser des projets	68	45,33	
3.4. Faire des sorties et des visites	88	58,67	
3.5. Ecrire des résumés sur mon cahier	41	27,33	
3.6. Dessiner des paysages, des schémas, des cartes et les colorer	51	34,00	
3.7. Apprendre par cœur des informations géographiques	49	32,67	
3.8. Voir des photos et regarder des documentaires et les analyser	44	29,33	
4. Tu fais quoi de ton manuel de géographie ? – Plusieurs réponses sont possibles			
4.1. J'en fais usage avec le maître en classe	99	66,00	
4.2. J'en fais usage pour réviser mes leçons avant l'examen	97	64,67	
4.3. Sur mon manuel, je souligne, je prends des notes, je dessine et je coloris	54	36,00	
4.4. Je réalise des exercices pour tester mes connaissances	81	54,00	
4.5. Je réalise des activités pour comprendre la leçon	110	73,33	
4.6. Je ne fais pas usage du manuel de géographie	3	2,00	
5. Comment exploites-tu tes acquis en géographie ? – Une seule réponse est possible			
5.1. C'est juste pour passer mon examen de géographie	28	18,67	
5.2. La géographie m'est utile dans d'autres disciplines (arabe, français, mathématiques, éveil scientifique, histoire, éducation civique, etc.)	113	75,33	
5.3. Je ne sais pas	9	6,00	
6. As-tu contribué dans un projet de classe, d'école ou de cité dans lequel il a été question de faire usage de tes connaissances géographiques ? – Une seule réponse possible			
6.1. Oui	115	76,67	
6.2. Non	35	23,33	

En reprenant ces résultats thématiquement et en les réagénçant par rapport au cadre théorique de la recherche, nous obtenons la carte suivante :



Figure 17 – Répartition thématique en pourcentage des réponses des 150 élèves

Nous plaçons ainsi quatre domaines thématiques, où, chaque domaine est décliné en un certain nombre d'items, parfois de sous-items pour la seconde thématique. Signalons que les items colorés se retrouvent d'une thématique à l'autre, à cause de leurs caractères transversaux : une couleur caractéristique pour chaque item récurrent.

Examinons en détail les orientations que dévoilent ces résultats :

Un rapport parfois utilitaire à la géographie d'inventaire

Nous décelons un certain ancrage du paradigme de l'inventaire chez la moitié des élèves qui trouvent que la géographie est faite pour apprendre « afin d'avoir de bonnes notes » dans un brin d'utilitarisme pragmatique, qui ne va pas jusqu'au point de l'étudier « juste pour passer l'examen ». Cette tendance est fortement contrebalancée par le lien que les élèves expriment faire avec les autres disciplines, essentiellement : l'arabe, l'éveil scientifique, les mathématiques, l'histoire et l'éducation civique : cela renvoie à un certain sens donné à la discipline et répond partiellement à la question : pourquoi faisons-nous de la géographie en classe ?

Construction d'un sens plus psychologique que social

Ici, nous différencions entre le sens psychologique qui ancre la motivation de l'apprentissage géographique et le sens social qui implante les problématiques socio-spatiales.

Même pour la composante psychologique et motivationnelle, nous remarquons une forte présence de la composante de l'inventaire, car les trois-quarts des élèves considèrent qu'ils sont en train de « consolider leur culture générale » en étudiant la géographie, tout en faisant des liens avec les autres disciplines, et c'est la même proportion d'élèves qui déclarent l'une et l'autre (sans pour autant être les mêmes élèves). Nous notons l'importance accordée par les élèves à la composante métacognitive, à la manière avec laquelle ils raisonnent leur propre processus d'apprentissage. Ainsi, en séance de géographie, la moitié des élèves environ aiment « travailler en groupe », « réaliser des projets » ou faire des sorties et des visites. Plus du tiers des élèves trouvent que la classe de géographie est propice pour le débat avec entre-copains.

Par rapport à la conscience des problèmes sociaux-spatiaux, il y a égalité dans le nombre des élèves qui portent un intérêt à leurs problématiques nationales et ceux

qui sont intéressés par le monde plus vaste qui les entourent. Un quart des élèves rejoint ceux qui aiment débattre en classe de géographie, en focalisant le débat sur « les problèmes contemporains ». Paradoxalement, la préservation de l'environnement ne fait partie des problèmes contemporains que pour une minorité d'élèves. Cela pourrait être attribué à une lacune au niveau des programmes ou du manuel le déclinant.

Un rapport au paysage qui corrobore le sens donné aux apprentissages géographiques

La thématique paysagère est évoquée dans les réponses sous trois aspects, décroissants en représentativité : faire des sorties et des visites, représenter par le dessin des paysages, des schémas, des cartes et les colorer et regarder des photos et des documentaires pour les analyser. Nous considérons que cette thématique paysagère est en relation très étroite avec le sens accordé aux apprentissages géographiques par l'élève. Nous soulignons également le besoin imminent déclaré par les élèves de faire des sorties et des visites, soit une soif d'une expérience paysagère plus immersive et multisensorielle.

Un rapport au manuel bien « solennel »

L'usage du manuel pour les deux-tiers des élèves est un usage officiel, assisté par l'enseignant en classe. Il pourrait être utilisé à domicile pour révisions avant l'examen : ici, c'est la thématique de l'inventaire qui se réitère dans une visée utilitaire. En classe, c'est un manuel-outil, sur lequel on réalise des activités pour comprendre la leçon, ou alors des exercices pour tester ses connaissances. Pour les élèves, un manuel c'est sérieux, on ne peut se permettre de souligner, dessiner, colorer ou prendre des notes à même le manuel. Le manuel c'est le livre « Al Kitab », c'est relié à la sainteté dans l'inconscient collectif des élèves, le livre [saint] est intouchable. En fin d'année, dans un rituel macabre, on déchire les cahiers devant les établissements scolaires, jamais le manuel.

Ainsi, ce questionnaire dévoile, d'une manière sommative et formelle, des représentations et un vécu mitigés en classe de géographie. La tradition inventaire ne cesse de se perpétuer, associée souvent à une approche utilitaire de la discipline. Le sens donné aux apprentissages contrebalance cette ancienne école : les revendications psychologiques, sociales et paysagères des élèves sont présentes avec force. Ce questionnaire nous oriente vers ce qu'une classe de géographie

devrait « devenir » : un lieu où le sens donné à la discipline devrait être construit. Mais ce n'est qu'une orientation sommative. Pour monter d'un cran l'analyse, nous décortiquons le discours des élèves lors de l'entretien collectif en fin de leçon.

5.4.2. Le discours des élèves : une métacognition instructive

Nous avons chargé l'enseignant, au terme de sa leçon, de poser trois questions ouvertes aux élèves pour enclencher l'entretien collectif :

- Qu'est-ce que tu as aimé ou préféré dans la leçon d'aujourd'hui ?
- Qu'est-ce qui t'a surpris ou bien étonné dans la leçon d'aujourd'hui ?
- Qu'est-ce que tu aimerais encore apprendre sur le sujet (la leçon du jour) ?

L'enseignant introduit le protocole en disant aux élèves qu'il va leur poser trois questions en relation avec la leçon d'aujourd'hui. Les élèves n'ayant pas l'habitude de ce genre de mise en scène de pratiques évaluatives, dramatisées plus encore par la présence d'un ou de deux visiteurs en salle de classe, leur première réaction est un temps de réflexion interprété souvent par l'enseignant en tant que mutisme ; il a hâte, donc, de reprendre la question. Ce sont les « meilleurs » élèves (comprendre les élèves qui ont eu les plus d'interactions au cours de la leçon) qui répondent les premiers, suivent les réponses des autres élèves qui reprennent les choses en mains après ces moments de timidité. Lorsque nous remarquons un retour au « mutisme », nous faisons signe à l'enseignant de passer à la question suivante, s'il ne le fait pas lui-même. Nous avons enregistré et noté cinquante-sept réponses d'élèves que nous avons catégorisées par rapport à chaque classe observée, suivant l'ordre alphabétique des localités d'observation.

Nous avons mis les réponses des élèves en neuf types thématiques, qui s'entrecroisent parfois. Ainsi, nous avons pu distinguer des réponses paysagères, d'aptitudes et savoir-faire, métacognitives, d'inventaire, para-géographiques, politiques, de valeurs, socio-spatiales et transdisciplinaires. A chaque type de discours, nous avons associé une couleur distinctive afin de déceler, d'un coup d'œil, dans le tableau récapitulatif, les tendances thématiques par classe observée et par question posée.

Nous obtenons la matrice suivante dont la légende de lecture est en bas du tableau :

Tableau 25 – Types de thèmes évoqués dans l'entretien des élèves par rapport à la leçon observée et à chaque question posée

Localité	École	Leçon	Question 1 : Qu'est-ce que tu as préféré dans la leçon d'aujourd'hui ?	Question 2 : Qu'est-ce qui t'a surpris ou bien étonné dans la leçon d'aujourd'hui ?	Question 3 : Qu'est-ce que tu aimerais encore apprendre sur le sujet ?
Ariana	Bokri	Le tourisme en Tunisie	La beauté des régions de la Tunisie m'incite à vouloir visiter des villes tunisiennes (Douz et Kairouen)	Le rôle important du tourisme dans l'économie tunisienne	Découvrir les monuments historiques des villes intérieures de la Tunisie
			L'importance de sauvegarder le patrimoine tunisien	Le rôle de la mer et de l'artisanat dans le tourisme tunisien	Pourquoi les touristes viennent-ils nombreux en Tunisie ?
			L'importance du patrimoine culturel et historique aux yeux des touristes		Le nombre de touristes qui visitent la Tunisie chaque année
Kébili	Jomna	Les plans de la ville	Découverte des différents plans de la ville	Le croisement des rues en ville	Le nombre de routes et de rues dans chaque type de plan de ville
				Découvrir d'autres plans	Découvrir la ville de Maradona (sic.)
				Découvrir d'autres villes avec leurs plans (Madrid)	Découvrir les monuments historiques des villes intérieures de la Tunisie
			La découverte des photos de Paris	La circulation des gens dans des rues si étroites dans la ville arabe	Découvrir les monuments historiques des villes intérieures de la Tunisie
			J'ai appris à dessiner le plan d'une ville	Le découpage des villes de Nice et Barcelone	Le nombre d'habitants dans chaque type de plan de ville
Metline	Metline 1	La balance commerciale en Tunisie	La collaboration entre les élèves	Comment se fait-il que la Tunisie soit en situation de déficit continu de sa balance commerciale alors qu'elle dispose de beaucoup de biens ?	Les origines des dettes de la Tunisie
			J'ai connu plus d'informations sur mon pays	Y-a-t'il incompetence ou relâchement dans la gestion commerciale en Tunisie ?	Les raisons du manque de développement en Tunisie
			Trouver des solutions pour la Tunisie et rendre les citoyens plus conscients (en consommation)	Il n'y a pas une politique de priorités dans la production en Tunisie	
Metouia	Av. Habib Bourguiba	La campagne a besoin de la ville	La campagne et la ville se complètent	La boucle : la campagne offre la matière première à la ville et la ville lui rend cette matière première sous forme de produits finis	Pourquoi il y a plus d'habitant en ville ?
			La campagne a besoin de la ville et vice-versa		
			Il ne faut pas se moquer de la campagne		
Moknine	Sidi Bannour	Les services que fournit la ville	Rappel des autres leçons	La manière d'étudier aujourd'hui est différente	Préserver les enfants des dangers de la route
			La manière d'étudier aujourd'hui est ludique	Le travail en groupes	
			La manière d'étudier aujourd'hui est différente		
Nasr Allah	Riaïcha	Ville de Tunis : Activités et fonctions	La découverte de la ville de Tunis qui est différente des autres villes	Le nombre d'habitants de la ville de Tunis	Pourquoi il y a plus d'habitant en ville ?
			La découverte des lieux touristiques, culturels et commerciales de la ville de Tunis	L'exode rural des habitants de la campagne	
Thibar	av. Habib Bourguiba	La campagne a besoin de la ville	Le sketch de la "querelle" entre la ville et la campagne	Les monuments qui existent au parc de Djebba	Aller visiter le parc de Djebba
			La campagne et la ville se complètent	La découverte du parc de Djebba près de notre village	Savoir qui fournit plus de produits : la ville ou la campagne ?
			La campagne a besoin de la ville et vice-versa	La boucle : la campagne offre la matière première à la ville et la ville lui rend cette matière première sous forme de produits finis	Thibar était-elle une mer ?
			La relation avec la leçon de la langue arabe		

Légende :
couleur par type de thématique

paysagère aptitudes et savoir-faire métacognitive inventaire para-géographique politique valeurs socio-spatiale transdisciplinaire

Afin de conceptualiser ces données par rapport au cadre théorique de référence, nous avons pu mettre en catégories thématiques les types de réponses des élèves suivant ce schéma :

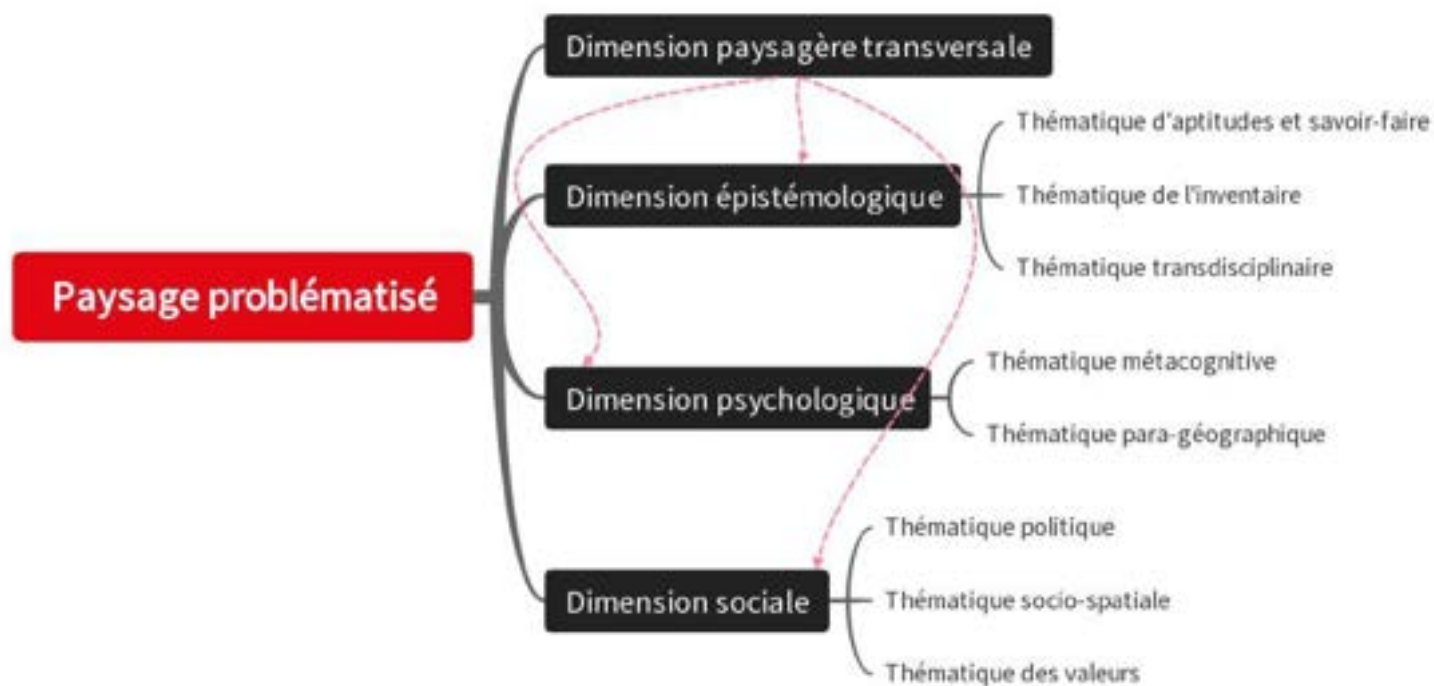


Figure 18 – Catégorisation thématique des réponses des élèves

Si nous associons cette figure aux réponses commentées des élèves, nous aurons une idée de ce qui s'est joué réellement lors de ces leçons du point de vue de l'élève, par rapport à notre cadre de référence.

Dimension paysagère transversale

Par sa transversalité et ses croisements avec les autres dimensions, nous constatons la diversité des aspects paysagers évoqués dans les réponses des élèves.

C'est le thème du *paysage à vivre* ou celui du *paysage vécu* qui domine les dires des élèves. Pour le premier, on retrouve la récurrence de la découverte du paysage par la visite, cette expérience paysagère immersive et multisensorielle : « la beauté des régions de la Tunisie m'incite à vouloir visiter des villes tunisiennes (Douz et Kairouen) », « découvrir les monuments historiques des villes intérieures de la Tunisie », « aller visiter la ville de Sfax », « la découverte de la ville de Tunis qui est différente des autres villes », « la découverte des lieux touristiques, culturels et commerciales de la ville de Tunis », « les monuments qui existent au parc de

Djebba », « aller visiter le parc de Djebba », « la découverte du parc de Djebba près de notre village ». Nous redécouvrons, encore une fois, dans les paroles des élèves, une soif intense de sortie, une demande très insistante, c'est comme si tous les élèves voulaient passer le message que la classe de géographie se fait hors des enceintes de la bâtisse. Ce sont des revendications, tantôt contextualisées par les caractéristiques locales (comme pour le parc de Djebba), tantôt par la découverte des paysages nationaux (découverte d'autres villes de la Tunisie), voire mondiaux : « Savoir plus sur la ville de Paris ».

Par rapport au paysage tel qu'il est vécu, nous découvrons une curiosité grandissante chez les élèves afin de décrypter la façon dont l'*autre* le *différent de moi* s'approprie l'espace paysager, soit localement « Le croisement des rues en ville », arabe surtout (Médina), soit mondialement « Le découpage des villes de Nice et Barcelone. », « Le découpage de la ville de Milan. », « La découverte des photos de Paris. », « La photo de la ville de Paris ».

Nous retrouvons dans tout ça un appel soutenu et répété au changement de paradigmes de l'enseignement de la géographie. L'accroche proposée par les élèves se fait par différentes entrées paysagères, immersive, vécu, réelle ou imaginaire.

Dimension épistémologique

Ici, nous retrouvons l'ancrage de la thématique (classique) de l'inventaire. Il y a d'abord le thème du *nombre* qui revient à chaque fois « le nombre de touristes qui visitent la Tunisie chaque année », « le nombre de routes et de rues dans chaque type de plan de ville », « le nombre d'habitants dans chaque type de plan de ville », « le nombre d'habitants de la ville de Tunis » ou « savoir qui fournit plus de produits : la ville ou la campagne ? » On retrouve généralement cette soif du nombre dans les réponses à la troisième question et cela renvoie à l'ancrage de ce paradigme numéral dans le manuel, spécialement celui de la sixième année, et des pratiques enseignantes qui en découlent, au point que les élèves se représentent la géographie en termes : « Quel est le nombre de ... ? » Le pourquoi de ces nombres, qui a nettement plus de sens du point de vue épistémologique, n'est évoqué que d'une manière implicite ou accessoire par ces mêmes élèves. C'est le rôle de l'enseignant de déclencher la problématisation par des interrogations en relation avec cette passion aux nombres, exprimée à maintes reprises par les élèves.

Par ailleurs, nous retrouvons des échos de ce paradigme d'inventaire dans des formulations plus significatives et plus complexes. Il y a celles qui expriment l'appropriation d'un *processus* : « le rôle important du tourisme dans l'économie tunisienne », « le rôle de la mer et de l'artisanat dans le tourisme tunisien » ou alors « la boucle : la campagne offre la matière première à la ville et la ville lui rend cette matière première sous forme de produits finis ». Cette complexité épistémologique, bien que basée sur l'inventaire, témoigne d'une approche plus problématisée de l'enseignement/apprentissage de la géographie.

Le thème de *la découverte* est également assez récurrent dans la thématique d'inventaire, soit en réponse à la question sur ce qu'ils ont appris, à celle par quoi ils sont étonnés ou surpris ou à la dernière question relative à leurs attentes. Nous retrouvons ainsi : « découverte des différents plans de la ville », « découvrir d'autres plans [de villes] » ou alors « découvrir d'autres villes avec leurs plans (Madrid) ». Nous n'allons pas revenir sur ce qui a été dit dans l'analyse de la thématique paysagère, rappelons juste son caractère transversal et soulignons que ce thème de découverte corrobore le thème du *paysage à vivre*.

Par rapport à la thématique du savoir-faire ou des aptitudes, nous retrouvons uniquement : « J'ai appris à dessiner le plan d'une ville », ce qui est assez pauvre pour un parcours de sept leçons observées. Il faudrait préciser, également, que l'affirmation de cet élève n'a pas fait l'objet d'une vérification formelle. Mais sachant que « le dessin d'un plan d'une ville », aussi schématique et élémentaire soit-il, demande un savoir-faire assez poussé, à commencer par l'enseignant qui n'est pas toujours en mesure de réaliser cette prouesse technique, nous doutons fort que l'élève est véritablement en mesure de le faire. De ce fait, ce discours d'élève reflète la pauvreté en savoir-faire géographiques dans les programmes, les manuels et la formation initiale ou continue des enseignants. Rappelons, pour revenir à l'approche paysagère, que nous avons proposé pour cette leçon, un savoir-faire de transposition assistée d'un paysage urbain à un plan de ville. C'est une option d'une grande complexité qui renvoie à la maîtrise d'autres techniques de base dans d'autres disciplines et à la transdisciplinarité.

Concernant cette caractéristique, nous n'avons pu relever dans le discours des élèves que « La relation avec la leçon de la langue arabe ». Mais nous avons pu

remarquer, lors des leçons, des ponts lancés avec d'autres disciplines, notamment les mathématiques, l'histoire et la langue arabe comme l'affirme cet élève.

Dimension psychologique

Deux thématiques sont évoquées par les élèves dans ce contexte : celle de la réflexion sur leur propre parcours d'apprentissage et l'autre, en relation avec ce qui est para-géographique.

Pour le thème métacognitif, les élèves évoquent « la collaboration entre les élèves », « le travail en groupes », « le sketch de la "querelle" entre la ville et la campagne » et le « rappel des autres leçons ». Cela nous oriente sur les modalités de travail en classe de géographie que les élèves apprécient et qui donnent du sens à leurs apprentissages, car cela les motive, suscite les échanges et les débats et leur présente un défi intellectuel à relever. Comme pour « dénoncer » les pratiques habituelles de leurs enseignants, des élèves avouent pendant l'entretien, qui est réalisé par ce même enseignant, rappelons-le : « la manière d'étudier aujourd'hui est différente », « la manière d'étudier aujourd'hui est ludique ». Par rapport à notre recherche, cela pose un problème d'isomorphisme sélectif en formation, car cela dévoile que l'enseignant a monté son scénario pour nous et à cause de nous, nous renvoyant, encore une fois, aux *pratiques-écrans* de Lahire. Nous approfondirons cet aspect d'isomorphisme sélectif de la formation en étude de cas.

Par rapport au vécu imaginaire des élèves, nous retrouvons la thématique para-géographique exprimée par deux discours insolites en apparence : « Thibar était-elle une mer ? » et « Découvrir la ville de Maradona ». Pour une localité où la côte la plus proche est à quatre-vingt-dix kilomètres, et nonobstant les considérations géomorphologiques, la question sur l'origine marine du village de Thibar relève de ce que cet élève, qui n'a peut-être jamais vu la mer, espère : voir la mer, se baigner en mer ou encore partir en mer vers l'autre rive. Cette dernière proposition trouve son ancrage dans le vécu social de l'élève : la Hârga (les embarcations de la mort vers les îles italiennes). Le thème du *départ* se retrouve également dans le discours de découverte de la ville de Maradona. Ce joueur argentin culte de football, décédé il y a trois ans, fait partie du vécu imaginaire de cet élève. Devenir un joueur célèbre, est pour cet élève, un passeport de départ lointain, vers l'autre rive méditerranéenne ou atlantique.

Dimension sociale

Cette dimension est déclinée dans le discours des élèves en trois thématiques : la thématique politique, la thématique socio-spatiale et la thématique des valeurs. La leçon de la balance commerciale a évoqué le plus d'interrogations ou des remarques d'ordre politique : « les origines des dettes de la Tunisie », « comment se fait-il que la Tunisie soit en situation de déficit continu de sa balance commerciale alors qu'elle dispose de beaucoup de biens ? », « les raisons du manque de développement en Tunisie », « y-a-t'il incompétence ou relâchement dans la gestion commerciale en Tunisie ? », « trouver des solutions pour la Tunisie et rendre les citoyens plus conscients (en consommation) », « il n'y a pas une politique de priorités dans la production en Tunisie ». Il y a ici le thème de la *bonne gouvernance* qui prend le dessus accompagné accessoirement de l'action citoyenne de l'*éducation à la consommation*. La leçon, les pratiques enseignantes de questionnement authentique, mais aussi la dynamique politique de la commune de cette localité, sont tous propices au développement de la conscience politique et citoyenne de ces élèves. Nous y reviendrons également en étude de cas. Par ailleurs, nous retrouvons des questionnements politiques plus implicites : « pourquoi il y a plus d'habitants en ville ? » pour la leçon relative à la ville de Tunis ou encore « pourquoi les touristes viennent-ils nombreux en Tunisie ? » pour la leçon du tourisme en Tunisie. La géographie est politique par son essence, et susciter des questionnements politiques est au cœur de la problématisation en sa dimension sociale dans une classe de géographie.

En ce qui concerne les questionnements socio-spatiaux, c'est le thème de l'exode rural qui est évoqué et qui constitue, en fait, un vécu social pour les élèves campagnards des trois localités de Metouia, Jemna et Nasr Allah. « Pourquoi il y a plus d'habitants en ville ? », s'interrogent-ils, ou alors, encore plus explicitement : « l'exode rural des habitants de la campagne ». Il y a une curiosité digne de découverte pour ces jeunes de Jemna : « la circulation des gens dans des rues si étroites dans la ville arabe » c'est-à-dire dans la Médina. L'appropriation par les habitants de villes d'un espace aussi exigü, constitue une énigme pour ces enfants de l'oasis habitués aux espaces vastes, soit une accroche possible pour la problématisation dans sa dimension sociale.

La thématique des valeurs est formulée par les élèves sur plusieurs thèmes : celui de *l'appartenance* « j'ai connu plus d'informations sur mon pays », « l'importance de sauvegarder le patrimoine tunisien », « l'importance du patrimoine culturel et historique aux yeux des touristes », ou celui du *vivre-ensemble* : « la campagne et la ville se complètent », « la campagne a besoin de la ville et vice-versa », « il ne faut pas se moquer de la campagne ». Nous retrouvons également dans les dires des élèves, les valeurs d'une *citoyenneté active* : « préserver les enfants des dangers de la route ». Tout cela nous oriente vers le sens social donné, ou aurait pu être donné par l'enseignant, à son enseignement problématisé de la géographie.

Ainsi, le paradigme de l'inventaire est présent dans le discours des élèves pris dans sa globalité, mais il n'est pas contradictoire avec la possibilité d'une problématisation si les professeurs s'appuient sur des interrogations venant des élèves, par exemple en s'appuyant sur la question « combien ? ». On retrouve dans leurs dires, d'une façon très explicite, les « ingrédients » paysagers, aussi bien que les composantes de problématisation. C'est lucidement observable, mais c'est sommatif et cela se passe au niveau de toutes les observations prises en leur globalité. Maintenant, il s'agit de vérifier la véracité de ce discours d'élèves en études de cas confrontées au déroulement des leçons et aux entretiens des enseignants.

Pour ce faire, nous choisissons trois cas significatifs de discours d'élèves :

- le premier est choisi en raison de la dominante politique dans ce discours : il s'agit de la leçon relative à la balance commerciale en Tunisie avec ses entretiens d'élèves et d'enseignant ;
- le deuxième est choisi par rapport à la dominante de la thématique métacognitive : il s'agit de la leçon « Les services que fournit la ville » et les entretiens qui s'en suivent ;
- le troisième, enfin, comprend tous les « ingrédients » de l'enseignement d'un paysage problématisé. Il s'agit de la leçon : « La campagne a besoin de la ville » réalisée à la localité de Thibar et non la même réalisée à Metouia, en incluant, également, ses entretiens.

Profil 1 : Le discours politique des élèves de Metline

En rapport avec la leçon : « La balance commerciale en Tunisie » - 6^e année

Cette petite ville littorale perchée du nord-est de la Tunisie, située à soixante kilomètres au nord de Tunis, occupe une presqu'île s'étendant entre la montagne, la mer et la forêt. Elle se situe à la proximité d'un champ d'éoliennes des plus importants de la Tunisie. Outre la commercialisation des produits de la campagne environnante et l'exploitation d'un petit port de pêche situé en bas de la ville à deux kilomètres, les habitants de cette ville sont connus par leur mobilité, notamment pour l'Europe et particulièrement pour la France. Ce brassage civilisationnel a fait que les habitants de cette ville, spécialement les jeunes, sont politiquement émancipés, avec un conseil municipal très actif et idéologiquement progressiste.

Nous retrouvons cette émancipation avec force dans le discours des élèves à propos de la leçon de la balance commerciale en Tunisie.

1. A la première question : Qu'est-ce que tu as préféré dans la leçon d'aujourd'hui ? nous avons eu droit à trois réponses :

- a. *La collaboration entre les élèves* qui a trait à la méthodologie de la mise en œuvre de la leçon par l'enseignante. Ainsi, pour aborder la complexité de la notion de balance commerciale, l'enseignante propose la situation où une famille doit retrouver l'équilibre entre ses ressources et ses dépenses pour l'achat d'un mouton, l'aïd étant à quelques jours. Les élèves répartis en groupes, calculent le bilan de la famille d'après le tableau des recettes et des dépenses. Ils proposent des solutions qui sont consignées au tableau blanc sous forme d'une carte mentale. Par exemple : épargner, serrer les dépenses (faire usage du transport en commun, faire usage du vélo, se contenter du « nécessaire », rationaliser la consommation de l'énergie et de l'eau, s'habituer à manger chez soi), augmenter les ressources (un petit projet familial d'élevage). Les élèves sont ainsi conscients d'une situation de déficit budgétaire au niveau de la famille, tout en débattant des solutions. L'enseignante a transposé ensuite cette situation familiale au niveau de l'Etat, en introduisant les notions d'importations, d'exportations, de dépenses, de ressources, de budget et en associant chacune de ces notions à une situation familiale abordée auparavant. Notre lecture est que le sens donné à l'enseignement/apprentissage par la

mise en forme en situation-problème a enclenché une problématisation de fond que l'élève n'a su exprimer que par rapport à ce travail en groupe, qui est pour lui, l'incarnation de cette problématisation, à défaut de lexique adéquat pour l'exprimer. Il a eu des débats, la recherche de solutions, des efforts intellectuels pour transposer des notions d'un niveau à un autre. C'est ce que l'élève exprime en termes : « collaboration entre les élèves ».

- b. *J'ai connu plus d'informations sur mon pays* : Ici, c'est le thème récurrent de l'inventaire sur lequel nous n'allons pas revenir.
- c. *Trouver des solutions pour la Tunisie et rendre les citoyens plus conscients de leur consommation* : C'est dans le cadre du débat autour des importations commerciales de la Tunisie que les élèves sont amenés à trouver des solutions pour ces importations en inflation. L'enseignante a présenté un tableau quantitatif résumant la situation de l'importation en Tunisie et les élèves ont conclu que ces importations sont catégorisées en produits énergétiques, en produits industriels, en produits alimentaires et « autres ». Les élèves ont classifié les denrées alimentaires importées par ordre de priorité et se sont « rendus compte » que le sucre et le café ne sont pas des produits de première nécessité. Notre lecture c'est que dans le discours de l'élève pendant l'entretien collectif, nous retrouvons ce qui n'a pas été dit explicitement lors de la leçon : amener un travail de conscientisation au niveau de la famille pour rationaliser la consommation de ce qui n'est pas vital, à sa dimension : le sucre et le café. C'est une expression d'une certaine émancipation politique qui traduit des pratiques sociales de référence sur le plan local, et cela a été déclenché en classe dans un processus de mise en situation-problème qui a abouti à une problématisation de fond.

2. A la deuxième question : Qu'est-ce qui t'a surpris ou bien étonné dans la leçon d'aujourd'hui ? les élèves apportent trois réponses également :

- a. *Comment se fait-il que la Tunisie soit en situation de déficit continu de sa balance commerciale alors qu'elle dispose de beaucoup de biens ?* qui est une réponse sous forme d'interrogation, adressée symboliquement à l'enseignante même, voire au système éducatif. Dans le tableau d'exportation qu'elle présente dans la leçon, il y a trois catégories de biens d'exportation en Tunisie : les

produits agricoles, les produits industriels et les produits miniers et énergétiques. Le tableau met en relief la seconde catégorie d'exportations avec 88,5%. La question posée par les élèves dépasse le cadre de la classe de géographie, car elle bouscule ce que la maîtresse affirme en classe d'histoire que l'Africa Romana, dont l'actuelle Tunisie, était le « grenier de Rome », et que la France a conquis la Tunisie en raison de ses ressources minières et agricoles. Notre interprétation est que le débat dans le cadre d'un enseignement problématisé n'est pas uniquement un débat micro-social entre les individus ou les groupes de la classe, mais aussi un débat transdisciplinaire qui secoue des croyances ou des représentations d'ordre historique, social ou économique, même si l'enseignant n'en est pas tout-à-fait conscient. Nous déduisons ainsi que la confrontation interdisciplinaire pourrait constituer une entrée intéressante pour la problématisation. Ici c'est le dilemme : géographie *versus* histoire qui a joué son rôle de déclencheur de problématisation.

- b. *Y-a-t'il incompétence ou relâchement dans la gestion commerciale en Tunisie ?* est une question qui renvoie directement aux pratiques démocratiques locales développées que connaît cette petite commune, c'est-à-dire aux pratiques sociales de référence dans cette presque île close dans les hauteurs, où les pratiques communales constituent un système spatialement fermé, mais à la fois ouvert sur les autres aspects plus globaux de la démocratie naissante *via* les médias. C'est le vécu social réel qui a constitué le support du questionnement problématisé de cet élève. L'enseignante a bien exprimé son penchant à ces questions socialement vives lors de l'entretien individuel : bien qu'elle soit diplômée en langue arabe, elle déclare sa préférence pour enseigner les matières scientifiques mais surtout les disciplines sociales, car « il n'y a pas de variété dans l'enseignement de la langue arabe, les autres disciplines sont plus vivantes », et cette vie elle l'a transmise à cet élève (et aux autres) qui a formulé un questionnement très émancipé politiquement.
- c. *Il n'y a pas une politique de priorités dans la production en Tunisie :* cette négation d'élève corrobore avec force ce qui a été dit dans le paragraphe b, car elle relance le débat sur la mauvaise gestion globale des ressources, mais en focalisant sur les importations cette fois. C'est une « potion »

problématisante dont les ingrédients sont les pratiques sociales de référence, les questions socialement vives et la passion de l'enseignante pour ces questions. A vrai dire, et connaissant bien les élèves de toutes catégories sociales, nous avons eu l'impression d'être en présence d'une classe composée de jeunes adultes en pleine crise identitaire politique.

3. A la troisième question : Qu'est-ce que tu aimerais encore apprendre sur le sujet ? Nous avons enregistré deux réponses politiques, également, sans l'ombre d'un doute :

- a. *Les origines des dettes de la Tunisie* : cela renvoie vraisemblablement aux trois thèmes de déséquilibre dans les exportations et les importations, de la mauvaise gestion des ressources et de l'absence de priorisation. Nous comprenons que sur le plan épistémologique, la leçon sur la balance commerciale est très favorable à ce genre d'interrogations. Nous avons pourtant observé des classes où les leçons avaient des retombées aussi politiques, sans pour autant enregistrer un questionnement aussi marquant et riche. Citons, à titre d'exemple, la leçon en relation avec le tourisme en Tunisie. Du côté de l'impact sur les élèves, nous n'avons noté qu'un seul questionnement d'ordre politico-spatial lors de l'entretien.
- b. *Les raisons du manque de développement en Tunisie* : est une question qui cadre parfaitement avec la lancée logique et épistémologique des interrogations précédentes mais avec un ton à la fois plus global et plus abstrait. Nous sommes à une étape bien avancée où l'élève exerce sa citoyenneté émancipée dans une classe de géographie.

Nous sommes vraisemblablement en présence d'une formulation d'un questionnement authentique de l'élève qui prend en compte, à la fois, sa quête à l'abstraction et la transdisciplinarité. Ce sont des interrogations qui suscitent des débats à propos de questions socialement/spatialement vives, dans un contexte psychologiquement favorable et épistémologiquement adéquat. Nous n'avons pas noté beaucoup de réponses directement apportées à ces questionnements, rarement par l'enseignante, souvent en débats entre pairs « la collaboration entre les élèves » comme formulé par un élève, ce qui est le propre de l'approche problématisée.

Nous ne pouvons aller jusqu'à dire que l'enseignante transfère sa formation par isomorphisme en classe, car c'est le seul cas empirique où la formation n'a eu lieu

que quelques jours avant la leçon. Cependant, nous avons noté trois facteurs qui stimulent la problématisation dans le discours de ces élèves :

- Le contexte socio-culturel très propice au débat et au soulèvement émancipé de vrais problématiques socio-spatiales ;
- La portée épistémologique de la leçon du jour, très chargée politiquement ;
- L'habitus et la posture professionnelle de l'enseignante qui, d'habitude, encourage les débats autour des questions spatialement vives mais qui a transféré dans ces pratiques du jour, deux aspects formels de la formation : le travail collaboratif en petits groupes (ce que l'élève a exprimé) et la structuration des débats sous forme de cartes mentales.

Profil 2 : Le discours métacognitif des élèves de Sidi Bennour

En rapport avec la leçon : « Les services que fournit la ville » - 5^e année

Nous nous localisons au centre-est, dans la petite ville du Sahel tunisien de Sidi Bennour située à 35 kilomètres au sud du chef-lieu du gouvernorat de Monastir, localisé, à son tour, à 175 km de Tunis. C'est une commune de 4000 habitants environ. Pour cette étude de cas de discours d'élèves où les réponses sont encore plus homogènes que la première, nous allons les décortiquer en les rassemblant en deux catégories à cause de leurs similitudes.

Les élèves mentionnent d'abord, avec insistance et avec un certain étonnement, la manière d'étudier : « Rappel des autres leçons », « La manière d'étudier aujourd'hui est ludique », « La manière d'étudier aujourd'hui est différente » et « Le travail en groupes ». Cela constitue un discours très cohérent qui dessine le schéma narratif suivant :



Figure 19 – Schéma narratif du discours des élèves de Sidi Bennour

Nous confrontons ce discours d'élèves, à ce qui s'est passé réellement en classe pour l'affirmer ou l'infirmier :

- Par rapport à la révision de la/les leçon(s) en relation avec celle du jour, nous constatons que l'enseignant a procédé d'une manière assez exhaustive à ce genre de rappel. Par le biais de questions, il a demandé aux élèves de rappeler les principales caractéristiques du paysage rural, du paysage urbain et les différents plans de villes, avec la présentation d'un plan de leur petite ville réalisé par les élèves en 3D sur une maquette en carton. Nous soulignons l'intérêt de ce rappel par rapport à l'ancrage de ce qui est programmé dans la journée. L'enseignant

aurait pu se contenter d'un plan de ville pour amorcer cet ancrage de la leçon du jour, qui porte sur les services rendus par la ville. Nous pensons également que le guide d'élaboration fourni de notre part y est pour quelque chose, car nous avons explicitement mentionné un critère portant sur l'aspect paysager, et le chemin le plus court pour cet enseignant a été de l'intégrer dans la séquence de rappel, alors que le corps de la leçon s'apprêtait à une approche paysagère.

- Les élèves ont travaillé effectivement en groupes : pour confirmer ou infirmer des hypothèses lancées dans la situation de départ, en rapport avec le vécu des élèves et extraite d'ailleurs du manuel : « Un matin, le paysan s'est levé tôt. Il a réveillé ses enfants qu'ils l'accompagnent en ville. » La question était de savoir pourquoi ce paysan s'est déplacé en ville avec ses enfants ? L'enseignant dresse une liste d'hypothèses proposées par les enfants au tableau blanc et le travail groupal consistait à les confirmer ou infirmer par référence à une suite du texte de départ qui précise la destination en ville de chacun des membres de la famille du paysan. Les services offerts par la ville sont inscrits sur de grandes feuilles qui sont confrontées en plénière au terme du travail groupal (emprunt d'argent de la banque, inscription universitaire, soins dentaires, activité en maison de culture, etc.).
- La deuxième occasion où les élèves ont travaillé en groupes est celle lancée à partir de dossiers préparés par eux à l'avance dans le style de la classe inversée. Il s'agit de compléter les listes déjà élaborées par d'autres activités urbaines. Un élève a posé la question si oui ou non ils pouvaient ajouter des activités ne figurant pas sur les dossiers et la réponse de l'enseignant a été affirmative. Un travail de brainstorming a été associé à ce travail groupal en classe inversée, dans une sorte de concours inter-groupal « qui peut apporter le plus de services ? », nous enchaînons ici pour souligner le caractère ludique de cette activité signalé d'ailleurs par les élèves.

Nous pensons que l'accent mis par les élèves dans leur discours sur ces aspects métacognitifs dénonce peut-être le caractère inhabituel de ces pratiques du côté de l'enseignant, qui faute de temps dans une séance conventionnelle de quarante minutes, procède à une approche plus classique du déroulement de sa leçon. Dans l'entretien avec lui au terme de sa leçon, deux éléments justifient ce point de vue :

- le premier c'est qu'il a explicitement signalé son dépassement notable du temps conventionnel ;

- le second c'est qu'il a manifesté son hésitation en réponse à la question portant sur le déroulement habituel de ses leçons de géographie par rapport à la leçon du jour.

Côté formation, nous pensons qu'il a transposé dans sa classe des éléments de la formation reçue il y a quelques mois, notamment la pertinence de l'usage du travail groupal, et le retour au vécu réel et imaginaire des élèves.

Notons que les élèves dans leur discours ont abordé, par ailleurs, une question de valeur citoyenne : « Préserver les enfants des dangers de la route. »

Profil 3 : Le discours bigarré des élèves de Thibar

En rapport avec la leçon : « La campagne a besoin de la ville » - 5^e année

Située à 130 km au nord-ouest de Tunis, Thibar est le chef-lieu d'une délégation de 10000 habitants environ, et devenue commune en 2015. Elle se situe sur le vaste domaine agricole de 1200 hectares, créée, en 1895, par les pères blancs (Saint-Joseph de Thibar) et qui devait servir de ferme modèle afin de subvenir aux besoins de la mission. « Je rappelle ce qui est fait, d'une façon générale. D'abord les céréales : blé dur, blé tendre, avoine, orge, et les fourrages naturels et artificiels. Ensuite, la vigne : « votre vignoble est le plus prospère que nous ayons en Tunisie », m'a dit plus d'une fois l'inspecteur des vignobles »⁷¹⁴. Le domaine est nationalisé au début des années 1960 et les installations agricoles et vignobles ainsi que le village chrétien de Sainte Famille construit en 1903, sont toujours visibles, voire fonctionnels.

Au terme de la leçon, les élèves de Thibar ont formulé pendant leur entretien, un discours riche en couleurs thématiques.

1. *La thématique métacognitive* est présente dans la formulation de ce qu'ils ont aimé dans la leçon : « Le sketch de la "querelle" entre la ville et la campagne ». En effet, l'enseignante, en guise de situation intégrative avant de boucler la leçon, a déclenché un jeu de rôles où des « représentants » de la ville et de la campagne débattent en présence d'un « juge ». Les élèves ont préparé d'avance des écriteaux sur lesquels ils inscrivent, chacun dans son groupe, quelques slogans qui argumentent leurs positions par rapport à la ville/la campagne. S'ensuit un débat oral d'échange d'arguments que le juge conclut par la métaphore de l'oiseau qui ne peut voler d'une aile. Nonobstant le caractère préparé de cette activité, nous notons l'intérêt et l'engouement avec lesquels les élèves s'y sont engagés, y compris pour « les spectateurs ». Lors de son entretien, l'enseignante déclare avoir « bien aimé » cette scène jouée par les élèves. Elle trouve très intéressantes leurs interactions et les corrections qu'ils apportent entre eux.
2. *La thématique des valeurs* qui constitue pour nous, sur le plan didactique, une suite logique de ce qui a été explicité à propos du jeu de rôles : « La campagne et la

⁷¹⁴ Darmon, Raoul, et Liliane Bardet. « Souvenirs sur Monseigneur Alexis Lemaître, archevêque de Carthage et primat d'Afrique ». *Annales des Pays Nivernais*, 2^e trimestre 2014, 8-11.

ville se complètent », « La campagne a besoin de la ville et vice-versa », affirment les élèves en entretien. Les valeurs du vivre-ensemble sont déclarées dans les programmes, et le sont moins sur le manuel. L'enseignante a su inculquer ces valeurs d'une manière ludique, compréhensible par ces élèves de 5^e année et qui ne tombent pas dans le directivisme des « leçons de morale ». Nous nous situons, ainsi, au cœur d'un processus de problématisation qui mobilise les enjeux psychologiques et sociaux de ces jeunes élèves de Thibar.

3. *La thématique paysagère* était présente en force, le contexte spatial s'y prêtaient convenablement. « Les monuments qui existent au parc de Djebba ». « Aller visiter le parc de Djebba » « La découverte du parc de Djebba près de notre village », disaient les élèves. En regardant dans la cour de l'école, on pouvait déjà voir les montagnes qui cachent le parc de Djebba érigé sur les hauteurs de Djebel Gorra, et disposant de sources d'eau, dont quelques-unes se métamorphosent en agréables petites cascades. L'approche de l'enseignante pour susciter ce désir du paysage est multisensorielle :
 - a. en fin de séance, elle a réalisé la projection d'une séquence vidéo, une sorte de spot publicitaire qui vante les qualités de la région de Djebba et qui encourage sa visite. S'ensuit une discussion à propos des produits de terroir dont quelques-uns sont présents en classe. « Je suis fier d'être de cette région » conclut un élève ;
 - b. à mi-parcours, les élèves ont les yeux bandés et l'enseignante distribue différents articles dans des cartons (boîtes de lait, petites voitures, pâtes, légumes, bsissa (produit de terroir), différents documents administratifs en papier, des photographies, etc. Encore ayant les yeux bandés, on demandait aux élèves de deviner ce qu'ils avaient entre les mains, et de le dire à haute voix, en les palpant ou en sentant leurs odeurs, puis de retirer la bande et de trier les objets dans deux cases distinctes : « Ce que la campagne offre à la ville », Qu'est-ce que la ville apporte à la campagne ? » Un élève conclut : « notre campagne fournit à la ville la laine des moutons, et nous rachetons la laine sous forme de vêtements. » Nous étions confrontés à une situation d'intégration intéressante et ludique qui ancrerait des dimensions multisensorielles et actionnelles et constituait, à vrai dire, une exception dans notre parcours à travers les classes de géographie. Dans ces classes, nous avons noté que l'intégration des apprentissages constitue le maillon faible de la chaîne d'enseignement/apprentissage. Ici, nous retrouvons

directement le transfert de ce qui a été réalisé lors de la demi-journée de formation par rapport à la dimension multisensorielle du paysage.

4. *La thématique de l'inventaire* est présente : « Savoir qui fournit plus de produits : la ville ou la campagne ? » « La boucle : la campagne offre la matière première à la ville et la ville lui rend cette matière première sous forme de produits finis. » Nous retrouvons le thème du dénombrement, si cher aux élèves de cet âge paraît-il, ou alors, plus précisément, constituant un élément identitaire du « métier d'élève » où « les pédagogies actives peuvent être terriblement désécurisantes et inquisitrices pour certains élèves, qui trouvent mieux leur compte dans des tâches stéréotypées, des règles du jeu qui font peser sur leurs épaules moins de responsabilités. »⁷¹⁵ Mais avouons, ici, que l'enseignante a pu emmener ses élèves à construire « leur inventaire » et non à le subir.
5. *La thématique de l'interdisciplinarité* a suscité l'étonnement de l'enseignante pendant son entretien. Elle a relaté « sa surprise pour le croisement disciplinaire que les élèves ont réalisé ». L'élève, quant à lui, a été bien conscient de « la relation avec la leçon de la langue arabe ». Il l'a formulé ainsi, alors que pendant la leçon, cette référence transdisciplinaire n'a pas été explicitement encouragée. Pour notre part, nous considérons que ce décroisement disciplinaire donne encore plus du sens à la discipline-mère, sur le plan épistémologique, mais également sur le plan psychologique, puisque l'élève trouverait des accroches pour apprendre la géographie dans d'autres disciplines qu'il maîtrise plus ou moins déjà.
6. *La thématique para-géographique* : « Thibar était-elle une mer ? » s'interroge un élève dans le contexte de la troisième question ouverte de l'entretien : « Qu'est-ce que tu aimerais encore apprendre sur le sujet ? » La question nous a intrigué. Elle est symboliquement chargée. Ce sont des élèves d'origine sociale souvent modeste, qui, faute de moyens, n'ont peut-être jamais vu la mer située à quatre-vingt-dix kilomètres de leur localité. Se déplacer en mer, nécessite que le chef de famille mobilise un véhicule⁷¹⁶, éventuellement en location avec son chauffeur, ce qui pour ces familles, représente un investissement financier important, au dépend

⁷¹⁵ Perrenoud, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. 4e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2000, p.177.

⁷¹⁶ En transport public ou privé régulier et payant, le voyageur vers la mer de Thibar doit se déplacer au chef-lieu du Gouvernorat Béja, changer de moyen pour se déplacer à Nefza, puis prendre un autre moyen pour se déplacer à la plage de Zouraâ, avec les incertitudes qui rôdent autour de la disponibilité de ces moyens en fin de journée.

d'autres nécessités vitales. C'est un appel à l'espoir de voir la mer, se baigner en mer ou partir en mer vers l'autre rive.

Ainsi, à travers ses trois profils d'élèves, dont les deux premiers très homogènes, nous avons pu relater, nonobstant les apparences, ce qui se jouait réellement en classe, avec l'enseignant. La problématisation semblerait y être dans les trois cas, avec un accent qui est mis, pour chacune, sur une dimension particulière : la dimension sociale pour le discours politique des premiers élèves, et la dimension psychologique pour le discours métacognitif des deuxièmes. Nous l'avons montré pendant l'analyse, cela ne veut pas dire que les autres dimensions de la problématisation sont totalement (ou même partiellement) effacées, mais le raisonnement ici est en termes de dominante. Le troisième profil, semble le plus équilibré en dimensions de problématisation. Les pratiques et le discours enseignant corroborent cet équilibre, qui intègre d'ailleurs la dimension paysagère, assez effacée dans la première étude de cas, et plutôt de forme dans la deuxième, où nous le retrouvons uniquement dans la partie introductive de rappel.

En confrontant ces ressources, nous considérons qu'il y a un certain transfert de la formation reçue, qui n'est ni systématique ni total. Nous retrouvons avec force un certain isomorphisme qui a changé les routines enseignantes, mais toujours au dépend du temps alloué officiellement à la séance. L'approche ludique, le travail sur la multi-sensorialité, les conflits sociocognitifs en groupes de travail, les jeux de rôles, la construction de situations-problèmes, l'usage des cartes mentales, le retour au vécu réel ou imaginaire, pour ne citer que ces aspects, ont constitué pour nous des pratiques observables et déclarées par les enseignants et formulées dans les entretiens des élèves. Les aspects qui renvoient aux dimensions du paysage problématisé sont, quant à eux, moins influencés par la formation en raison du déséquilibre dimensionnel expliqué plus haut.

C'est vraisemblablement ce déficit dans l'équilibre dimensionnel du paysage problématisé qu'il faudrait travailler davantage dans les futures formations. Nous allons vérifier cette hypothèse du côté des enseignants.

5.5. Entre pratiques et discours : la réflexivité en expressions

Mise à part l'observation de leurs pratiques, nous avons collecté deux types de matériaux en relation avec les enseignants. Chronologiquement, ce sont des questionnaires en amont des demi-journées de formation et des entretiens en aval des leçons d'observation. Notre démarche étant compréhensive, nous abordons le questionnaire en tant qu'outil auxiliaire permettant d'introduire une démarche compréhensive ou de la consolider. Dans ce sens, le questionnaire ne sera pas traité à part, mais en associant chacun de ses items à une analyse qualitative du discours enseignant.

Les réponses au dit questionnaire sont supposées se faire avant les demi-journées de formation. A l'origine, ils sont censés recenser les besoins en formation. Les choses ne se sont pas passées exactement comme prévu, car le lien envoyé aux enseignants avant la formation n'a eu qu'un taux de réponse très négligeable. Nous aurons dû remettre le même lien aux enseignants au commencement de chaque demi-journée de formation afin qu'ils y répondent instantanément par le biais de leurs téléphones connectés. Pour les plus conservateurs, qui s'avèrent plus nombreux, nous avons distribué des formulaires imprimés. Nous avons ainsi collecté 92 réponses validées, réparties sur toutes les régions. Le tiers des enseignants environ (26) ont répondu directement sur le formulaire en ligne, alors que les autres (66) ont répondu sur le formulaire papier que nous aurons dû saisir pour synchroniser les réponses et les traiter statistiquement. Les réponses lors de la dernière demi-journée de formation, celle de mai 2023, ont eu le taux le plus bas de retour (3 réponses), car nous n'avons pas prévu des formulaires imprimés.

Par rapport aux entretiens, nous avons pu les réaliser tous et les enregistrer en audio au terme de chaque leçon dans les meilleures conditions. L'entretien prenait entre 30 et 40 minutes en moyenne, pendant lesquelles il y avait des moments répétitifs de silence entre une question et la suivante, consacrés à la prise de notes de tout ce que disait l'enseignant. Nous avons toujours préféré que l'inspecteur encadrant ne soit pas présent lors de l'entretien afin que l'enseignant s'exprime avec plus d'aisance, mais nous ne pouvons le dire ouvertement à l'inspecteur qui est sur son terrain. Nous avons ainsi eu trois cas de figure : l'inspecteur a assisté intégralement à l'entretien, l'inspecteur a assisté partiellement à l'entretien,

généralement en le rattrapant en cours et le dernier cas où l'inspecteur n'assiste pas à l'entretien. Le tableau suivant fait état de ces trois cas de figures :

Tableau 26 – Présence d'autres personnes pendant l'entretien post-pratiques avec les enseignants

N°	Localité	Présence de l'inspecteur	Observations
1	Sidi Bannour - Monastir	Pendant tout l'entretien	Présence du directeur
2	Metouia – Gabès	Absence	Présence du directeur
3	Jomna - Kébili	Absence	
4	Thibar - Béja	Pendant tout l'entretien	Présence du directeur
5	Nasr Allah – Kairouan	Partielle	
6	Metline - Bizerte	Partielle	Présence du directeur
7	Bokri - Ariana	Pendant tout l'entretien	Présence du directeur

Concernant le cadre spatial, nous n'avons pu, comme nous l'avons souhaité, rester à même la salle de classe où a eu lieu la leçon d'observation, car d'autres élèves en font usage. Selon les écoles, nous avons réalisé les entretiens soit dans la salle des maîtres, soit dans le bureau du directeur en posture non hiérarchique, c'est-à-dire assis en face-à-face au même niveau vertical de l'enseignant, sur le même type de chaise, séparés tantôt par une table basse, tantôt par une petite table genre « table d'examen ». Cette posture spatiale d'égalité est importante, à notre sens, pour distinguer l'entretien solennel que réalise l'inspecteur encadreur à la suite d'une visite de classe, du nôtre qui a une visée scientifique. D'ailleurs, nous tenons avant le commencement de chaque entretien à exprimer cette différence essentielle tout en précisant que les questions seront différentes que celles posées dans le contexte de visite professionnelle et que le temps alloué à la discussion sera, à son tour, plus long que d'habitude. Nous n'avons noté aucun dérangement notable lors de la réalisation des entretiens.

Les interruptions, rares et mineures sont de trois ordres :

- de brèves interventions « d'éclaircissement », parfois contextuelles et enrichissantes, de la part des inspecteurs et/ou des directeurs présents ;
- des entrées-sorties d'enseignants qui viennent, comme à leur habitude, saluer leurs collègues ou le directeur et qui quittent immédiatement la salle, comprenant l'enjeu de la situation ;
- une interruption majeure qui s'est inscrite fort heureusement en fin d'entretien, suite à une mauvaise nouvelle reçue par une inspectrice.

Les entretiens se sont déroulés en langue arabe avec une dominante de dialecte tunisien accompagné parfois de termes techniques en arabe classique ou même en français pour ancrer davantage la compréhension d'une question ou d'une idée. La traduction de ces entretiens en français nous mène par un chemin inévitable d'interprétation : quelques tournures ou expressions en dialecte tunisiens ne sont accessibles directement ou « mécaniquement » en langue française. Le contraire aussi est vrai.

Nous avons enregistré, comme nous avons pris des notes « au kilomètre », c'est-à-dire exactement comme les enseignants ont répondu chronologiquement. Avant de traiter les réponses telles que consignées, nous avons anticipé le traitement thématique des questions du protocole d'une façon sommaire. C'est, justement, cette catégorisation thématique, qui va nous permettre, dans un premier temps, d'aborder la première strate compréhensive de leurs discours que nous compléterons, ensuite, par deux études de cas. Rappelons que nous intégrons les réponses aux questionnaires dans cette première couche compréhensive.

5.5.1. Un premier niveau de compréhension du discours des enseignants : l'analyse thématique adossée par les réponses au questionnaire

Nous avons capté cinq thématiques de réponses : rapport au métier, rapport à la discipline, rapport à la formation, rapport au manuel et rapport au paysage. En croisant ces thèmes avec les trois paliers de déroulement du questionnement : expérience passée, expérience présente et sens donné à la pratique, nous avons pu obtenir ainsi le tableau qui met en catégories les questions du protocole d'entretien. C'est à partir de ce premier tableau que nous avons reclassé les réponses des interrogés thématiquement après une écoute exhaustive de leurs discours. Nous présentons ainsi les deux tableaux : le premier classe les questions en amont

thématiquement, alors que le second reprend toutes les réponses des enseignants interrogés et les reclasse d'un point de vue thématique. Notons que ce genre de traitement ne peut sauvegarder la continuité logique du discours tel qu'il s'est déroulé chronologiquement : nous nous trouvons dans la contrainte de traitement thématique en fragments de discours. En revanche, la continuité dudit discours sera préservée lors des études de cas.

Tableau 27 – Répartition thématique des questions de l'entretien post-pratiques avec les enseignants

	Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport à la formation	Rapport au manuel	Rapport au paysage
Expérience passée	<p>Depuis combien d'année exercez-vous ce métier ?</p> <p>Comment vous y êtes arrivé ?</p> <p>Vous considérez vous comme enseignant débutant ou confirmé ? Pourquoi ?</p> <p>Vous souvenez-vous d'une expérience en tant qu'élève vous-même auprès d'un professeur qui vous a marqué ?</p> <p>Quels sont les orientations, les conseils ou les remarques qui vous ont été donné par un professeur ou par un inspecteur et qui vous ont marqué ?</p> <p>Lors de votre pratique enseignante, avez-vous rencontré des élèves qui vous ont « appris des choses » ?</p>	<p>Dans quelles circonstances avez-vous commencé à enseigner la géographie ? depuis combien d'années ?</p>	<p>Mise-à-part la formation de l'année dernière, avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de la géographie ou en géographie disciplinaire ? En cas de réponse affirmative pouvez-vous décrire ce que vous en gardez ?</p>	<p>Faites-vous usage du manuel scolaire ? Trouvez-vous que le manuel « donne des idées », invite à la réflexion ?</p>	
Expérience présente	<p>Y a-t-il eu un intérêt/désintérêt surprenant des élèves ?</p>	<p>Décrivez comment avez-vous procédé pour préparer votre « leçon ».</p> <p>Avez-vous noté un décalage entre ce qui a été planifié et ce qui a été réalisé ?</p> <p>Ce qui a été réalisé aujourd'hui correspond-il à ce que vous faites d'habitude en classe de géographie ?</p> <p>S'il y a des différences par rapport à la prestation du jour, lesquelles ?</p> <p>Quelles traces écrites, cartographiques ou iconographiques les élèves ont-ils laissé ?</p> <p>Dans les titres proposés au programme de géographie, lesquels stimulent davantage votre créativité pédagogique ?</p> <p>Si vous avez mené une expérience innovante en classe de géographie pouvez-vous la décrire ?</p> <p>Si vous avez enseigné la géographie sur deux niveaux pouvez-vous effectuer une brève comparaison entre les programmes de la cinquième et de la sixième ?</p>	<p>Quel moment vous a le plus marqué ? en quoi ?</p>	<p>Avez-vous fait usage du manuel scolaire ? Comment l'exploitez-vous ? Comment l'évaluez-vous ?</p>	<p>Voyez-vous que le paysage pourrait constituer une entrée adéquate pour l'enseignement de la géographie ? Pourquoi et en quelles situations en cas de réponse affirmative ?</p>
Sens	<p>Avez-vous piloté un projet de classe et/ou un projet d'établissement intégrant des apprentissages en géographie ? Pouvez-vous donner un exemple ou deux en cas de réponse affirmative ?</p>	<p>Que signifie pour vous « impliquer les élèves dans leur apprentissage en géographie » ?</p> <p>Selon vous, quel intérêt à enseigner la géographie aux élèves ?</p> <p>Jugez-vous que vos élèves transfèrent leurs acquis en géographie dans d'autres contextes scolaires et/ou extrascolaires ? Pouvez-vous donner des exemples en cas de réponse affirmative ?</p>	<p>En ce qui concerne la « leçon » d'aujourd'hui, trouvez-vous que les élèves ont été impliqués dans leurs nouveaux apprentissages ? Quels sont vos indices pour le confirmer ou l'infirmier ?</p> <p>Pour la « leçon » d'aujourd'hui toujours, trouvez-vous que les trois dimensions épistémologique, psychologique et sociale du paysage ont été convenablement abordées ? Pouvez-vous soutenir votre réponse par des exemples de pratiques d'aujourd'hui ?</p>		<p>Étudier le paysage, y compris d'une ville européenne, peut-il servir pour un élève tunisien ? Pouvez-vous dire pourquoi ?</p>

Tableau 28 – Répartition thématique des réponses de l'entretien post-pratiques avec les enseignants

Localisation de l'acteur	Vécu professionnel	Fragments du discours de l'acteur				
		Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport à la formation	Rapport au manuel	Rapport au paysage
Sidi Bannour	Expérience passée	Je me considère comme enseignant confirmé après mes 18 ans d'expérience	J'enseigne la géographie depuis deux ans sous la demande du directeur	A part celle de l'année dernière, je n'ai pas reçu de formation spécifique en géographie tout au long de ma carrière	Je fais usage du manuel pour les exercices, les cartes et les conclusions	La typologie du paysage rural représente les leçons les plus significatives pour les élèves
		C'est le côté humain qui est important chez l'enseignant qui m'a marqué (considération du décès de mon père)				
		Mon assistant pédagogique a été l'ami, le protecteur, le médiateur				
	Expérience présente	Les élèves m'ont appris qu'ils sont différents du côté de leurs origines sociales et de leurs capacités intellectuelles				
		Je fais toujours référence aux programmes officiels	Le programme de la 6 ^e année ne m'a pas posé de problème au contraire de celui de la 6 ^e année.		On peut se passer du manuel. Les situations sont parfois trop simplistes	
		Je construis mes situations souvent moi-même	Le programme de la 5 ^e année prépare celui de la 6 ^e année au point de vue conceptuel			
Sens	J'adopte toujours les mêmes étapes / la même démarche	Décalage temporel par rapport à ce qui a été planifié				
	Les élèves sont impliqués car ils répondent aux questions et formulent eux-mêmes les conclusions (85% ont bien répondu)	L'élève est motivé par la note. En géographie il peut facilement avoir une bonne note	J'ai fait en sorte à ce que les élèves intègrent des notions de l'éducation civique (la sensibilisation routière) et la lecture		Les élèves ont pu créer des maquettes qui reproduisent pertinemment leur vécu paysager	
		La géographie est en relation directe avec son vécu (ex. les bulletins météo – les paysages – les orientations)	C'est la deuxième fois que je les fais travailler en groupe au cours de cette année scolaire		Les leçons du paysage rural ou urbain d'un pays développé ne sont pas vraiment compatibles avec le vécu de l'élève	
Métouia	Expérience passée	J'ai 31 ans d'ancienneté et je me considère comme enseignante confirmée mais j'apprends chaque jour	J'ai enseigné la géographie pendant plusieurs années d'une façon discontinue en association avec les disciplines scientifiques	Nous avons bénéficié d'innombrables journées de formation pour les disciplines fondamentales (mathématiques). Jamais pour la géographie à part celle de l'année dernière	L'usage du manuel n'est pas régulier dans ma classe, voire exceptionnel	
		Gérer les élèves devient de plus en plus difficile ces dernières années				
		Des enseignants à l'école normale m'ont fait aimer les mathématiques grâce à leurs valorisations	Les quarante minutes de la séance ne permettent pas de réaliser les objectifs			
		Un élève du fait de sa culture générale m'a impressionné. J'ai appris de lui qu'il faut sortir du cercle professionnel pour enrichir sa culture et d'autres domaines		On aurait bien voulu que la formation de l'année dernière soit suivie par une formation au transfert en classe		

Localisation de l'acteur	Vécu professionnel	Fragments du discours de l'acteur				
		Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport à la formation	Rapport au manuel	Rapport au paysage
		Ce sont les élèves qui préparent des dossiers au préalable, animent la séance et formulent les conclusions				
Expérience présente	L'objectif de la projection vidéo c'est l'intégration des apprentissages à propos de la relation ville/campagne	J'essaie de diversifier les supports en géographie pour que les élèves ne s'ennuient pas	J'ai alterné entre le travail individuel, le travail groupal et le travail collectif en plénière	Les élèves ont travaillé à même le manuel (des exercices réalisés sur le manuel)	J'ai fait usage des prises photographiques paysagères en tant que supports didactiques	
	J'essaie souvent de canaliser les échanges oraux par des activités écrites pour que cela soit contrôlable	Les réactions et les réponses des élèves m'ont surpris. Ils ne sont pas conformes à celles que les élèves adoptent en séance de géographie	Pour la correction, j'ai procédé à l'autocorrection par binômes d'élèves		Le paysage est un support parmi d'autres possibles	
	J'appartiens à ce genre d'enseignantes qui veulent toujours innover dans leurs pratiques	Je préfère le programme de la 5 ^e année parce qu'il est plus proche du vécu de l'élève et les concepts sont plus accessibles et plus concrets		Je n'ai pas de préférence particulière pour un titre de leçon peut-être plutôt pour les leçons en relation directe avec la Tunisie ou celles en relation avec la ville et la campagne	Le paysage géographique est différent : il peut être illustré selon le zoom et le plan de vue	
	J'étais surprise aujourd'hui par la timidité inhabituelle des élèves expliquée par la présence de visiteurs	Je n'ai pas mené une expérience innovante en géographie parce que franchement nous focalisons sur les disciplines fondamentales			Le paysage est vivant et ouvert, chacun peut l'interpréter à sa guise suivant les éléments composant ce paysage	
Sens	Nous réalisons chaque année un journal de classe qui intègre les connaissances, y compris géographiques	L'élève est impliqué dans la leçon de géographie lorsqu'il participe et produit	La dimension épistémologique existe car nous avons abordé de nouveaux concepts, la dimension psychologique aussi du fait de l'implication des élèves. La leçon du jour avait une dimension sociale bien prononcée qui a été longuement abordée	Plus que l'incitation à la réflexion, le manuel encourage plutôt l'apprentissage systématique (les exercices d'application)	C'est important de faire découvrir à l'élève les paysages d'autres pays plus développés pour qu'il compare et s'engage à développer son propre pays, en lui inculquant une « jalousie » constructive	
		La géographie permet à l'élève de reconnaître son milieu vécu et les milieux extérieurs et ça lui permet d'enrichir ses connaissances et sa culture générale	Les problèmes socio-spatiales seront abordées dans la prochaine leçon (exode rurale, transport, intervention de l'État - etc.)			
		La géographie permet de voyager intelligemment	Je transfère les apprentissages de géographie en mathématiques : production de situations-problèmes en mathématiques : la narration existe, il suffit de l'associer à des données chiffrées			
Jemna	Expérience passée	Je suis historienne de formation et j'ai 14 ans d'ancienneté	La géographie est plus vivante que l'histoire	Je n'ai reçu aucune formation en géographie sauf celle de l'année dernière		
		Je suis spontanée dans mon travail quel que soit la difficulté de la leçon				
		Je me sens confirmée. Je maîtrise ma classe. Je suis présente dans ma classe	J'ai commencé à enseigner la géographie depuis 2016 suite à la demande du directeur	En cas de difficultés, je consulte mes anciens collègues d'université qui sont professeurs des collèges et des lycées		
		Deux enseignants m'ont marquée parce que j'étais bonne élève chez eux. Je leur dois ma maîtrise de la langue arabe et mon amour pour les mathématiques				
	Je me souviens d'une gifle que j'ai reçue de mon enseignant de 4 ^e année pour la multiplication de 9*8. Je suis rentrée malade pas à cause de la gifle mais parce	J'ai enseigné les classes de 6 ^e et 5 ^e années	J'ai gardé en tête l'activité des « reliefs » [l'exercice de projection]			

Localisation de l'acteur	Vécu professionnel	Fragments du discours de l'acteur				Rapport au paysage
		Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport à la formation	Rapport au manuel	
	que je me suis trompée dans une discipline que j'aime. Je garde toujours cette peur de la personne					
	Mon père, surveillant général de son état, a approuvé la gifle et me dit que j'avais quelque chose qui manquait : la concentration					
	Mon père me disait : sois modérée en tout, même pour l'amour de ta maman, tes enfants et ton métier.	Le programme de la 6 ^e année est plus cohérent. Pour la 5 ^e année, il y a des « sauts » entre les leçons qui ne sont pas liées : pas de lien conducteur entre les leçons				
	J'ai appris d'un élève qui a eu son père et sa mère décédés dans un accident. Un jour il a oublié ses affaires et je l'ai puni [corporellement]. J'ai appris ensuite qu'il a passé la nuit à surveiller sa sœur malade. Il ne me l'a pas dit. Il a une très forte personnalité. Il m'a appris à supporter l'injustice pour ne pas dévoiler ses secrets et de séparer sa vie privée de sa vie professionnelle. Cet élève a constitué un tournant dans ma vie.					
Expérience présente	Je réalise toujours ma leçon de la même manière. Je fais usage des cartes, du manuel et je fais souvent des retours au vécu des élèves.	J'ai préparé une fiche contenant des situations et j'ai associé ces situations aux supports didactiques déjà préparés	J'ai voulu réaliser, en travail groupal, le plan d'une ville. Mais je n'ai pas pu faute de temps	Le manuel est une sorte de « contrat » entre l'enseignant et les élèves. Il est essentiel	J'ai bien aimé les plans de villes typiques européennes	
		J'ai voulu travailler avec le vidéoprojecteur mais la coupure de l'électricité ne l'a pas permis	Le travail groupal dans une classe de trente élèves génère beaucoup de bruit. J'ai préféré l'éviter.		Le paysage rural est plus accessible pour les élèves que le paysage urbain, à cause de leur vécu rural	
		Aujourd'hui les élèves sont impliqués dans la leçon, mais moins que d'habitude en raison de leur timidité	Cette année, c'est la première fois que je fais usage de la carte mentale suite à la formation et en voulant essayer les pratiques de mes collègues des collèges et lycées.		Contrairement au paysage urbain, le paysage rural est beaucoup plus abordé dans le manuel	
Sens	J'étais surprise par la question d'une élève moyenne qui a demandé comment est la vie quotidienne des gens dans la ville arabe ?	Impliquer l'élève en géographie c'est de relier ses apprentissages géographiques avec son vécu	Je transfère les apprentissages en géographie en langue arabe, en mathématiques et en éveil scientifique En géographie nous abordons des notions de géométrie, d'arithmétique, d'éveil scientifique.	Le manuel n'encourage pas à la réflexion. Il ne contient pas de véritables situations-problèmes	L'étude paysager de la ville de Paris pourrait être intéressant pour l'élève, bien que cela n'est pas en relation directe avec son vécu	
	Les élèves du primaire sont toujours surpris par ce qu'ils apprennent de nouveau	L'importance de la géographie vient du fait que l'élève devient conscient que son espace vécu est structuré socialement et politiquement et ne se limite pas à son environnement familial et scolaire : il y a d'autres espaces dans d'autres pays où les gens vivent différemment	J'incite les élèves à réfléchir, à détecter les problèmes, à faire des relations entre ce problème-là déjà étudié et un problème potentiel			
			La dimension épistémologique existe car nous avons abordé de nouveaux concepts, la dimension psychologique			

Localisation de l'acteur	Vécu professionnel	Fragments du discours de l'acteur				
		Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport à la formation	Rapport au manuel	Rapport au paysage
Thibar	Expérience passée	J'ai 19 ans d'ancienneté dont 7 ans en tant que contractuelle. J'aime beaucoup mon métier et je cherche toujours à m'améliorer. J'ai encore beaucoup à apprendre	C'est la deuxième année où j'enseigne la géographie à la suite d'un changement de classe au milieu de l'année scolaire	aussi du fait de la valorisation des participations des élèves qui ont été timides aujourd'hui. La dimension sociale était par référence sur le plan linéaire du village de Jemna.	Généralement j'adopte les situations du manuel, parfois j'ajoute d'autres situations que je construis moi-même.	
		J'ai carrément reproduit ce que faisait madame X mon enseignante du primaire dans ma classe (elle me faisait sortir pour faire lire les lettres à mes pairs, elle nous fait jouer)		De ladite formation, j'ai retenu que le paysage n'est jamais neutre, comment construire des situations-problèmes et comment amorcer un brainstorming	Le manuel n'est pas assez riche. La preuve que parfois je n'y trouve pas ce que je cherche.	
		Mademoiselle Y était la plus douce des enseignantes				
		J'ai adopté de l'inspecteur Z son sérieux et de l'inspecteur A sa démarche du projet				
Thibar	Expérience présente	J'ai appris beaucoup d'un élève autiste que j'ai enseigné pendant quatre ans. Je ne comprenais pas sa différence. J'ai dû chercher pour comprendre et pouvoir différencier sa pédagogie	J'ai bien aimé les interactions entre les élèves, les autocorrections, les jeux de rôles et le fait d'introduire l'histoire.		Je prépare mes situations à partir de différentes ressources, y compris le manuel, et je fournis des supports qui sont en rapport avec le vécu des élèves	Ce que je ne peux montrer réellement aux élèves j'essaye de le figurer sous forme de « paysages » (ce qu'elle désignait par « paysage » ce sont les supports visuels)
		J'adopte les mêmes étapes pour toutes les leçons				
		J'adopte la technique de « l'économie de jetons »	J'ai bien aimé ce que cet élève a dit « je suis fier d'appartenir à Djebba »			Les élèves interagissent mieux avec les paysages ruraux plus que les paysages urbains, en raison de leur espace vécu
Thibar	Sens	Nous travaillons souvent avec les jeux de rôles dans toutes les disciplines. En langue arabe ça aide énormément à fixer les règles grammaticales	J'aime bien les leçons qui sont en relation avec le paysage	La dimension psychologique est assurée par la valorisation. La dimension sociale renvoie à leur vécu et nous avons introduit la problématique de l'exode rurale pour la prochaine leçon		Les élèves ne se sont pas impliqués suffisamment dans la leçon du paysage urbain d'une ville européenne. C'est trop loin de leur vécu.
		L'implication des élèves se réalise par des questions, des supports visuels « paysages » et des séquences vidéo	La géographie est utile pour développer leur culture générale, pour enrichir leurs connaissances et ils auront certainement l'occasion d'en faire usage dans leur vécu familial ou scolaire	On peut intégrer les apprentissages géographiques en langue arabe, éveil scientifique (les 5 sens), l'histoire, etc. Une discipline ne peut fonctionner isolément aux autres disciplines		
Nasr Allah	Expérience passée	J'exerce depuis 9 ans dont 5 ans à titre de contractuel et je me considère	J'ai une maîtrise en histoire mais nous avons bien étudié des UV de géographie lors de mon cursus universitaire	Je n'ai reçu aucune formation en géographie sauf celle de l'année dernière. Au début, peut-être à cause de ma	L'usage du manuel n'est pas systématique, c'est au cas-par-cas. Les situations du manuel qui n'aboutissent pas à la	

Localisation de l'acteur	Vécu professionnel	Fragments du discours de l'acteur				
		Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport à la formation	Rapport au manuel	Rapport au paysage
		comme débutant qui explore encore son chemin	Un professeur de terminale en lycée m'a appris la méthodologie et j'ai pu avoir la meilleure note nationale en histoire-géographie (17,25), alors que c'était de la dissertation	situation de suppléant puisque les invitations à la formation continue ne me parvenait pas	construction des concepts ne me servent à rien	
		J'ai été impressionné par l'image symbolique d'un enseignant qui, à part la leçon, était notre conseiller de vie et qui était sévère lorsqu'il le fallait	Ça fait six années que j'enseignais la géographie pour les 5 ^e et les 6 ^e années et ce n'était pas vraiment par mon choix	J'ai reçu une formation dans le cadre de l'élaboration des épreuves mais pas en didactique proprement dite J'ai retenu l'importance de la situation qui implique l'élève dans ses apprentissages géographiques	Dans le manuel, il y a des supports qui sont « silencieux » et ne portent aucune signification	
		Grâce à mon encadrement et mes conseils, j'ai pu améliorer les résultats d'une élève qui était moyenne et qui est passée au collège la première. Elle a bénéficié de mon encadrement individualisé en fin de séance				
Expérience présente	J'ai pu réaliser tout ce que j'ai planifié sur ma fiche de scénario	Cette leçon aurait pu être faite sur deux séances (elle a pris beaucoup de temps)			Pour cette leçon, j'ai préparé toutes les situations moi-même sauf pour l'étape de la mobilisation des acquis à la fin, j'ai dû avoir recours au manuel	Les prises paysagères sur le manuel ou ailleurs jouent le rôle de substitution pour un élève de zone rurale, par exemple, qui n'est jamais allé en ville côtière (parler aux élèves de Nasr Allah d'un port sans le montrer n'a pas de sens pour moi)
	L'important pour moi c'est que les savoirs en relation avec l'objectif de la séance soient maîtrisés	J'ai remarqué que les élèves sont impliqués au début, puis à un certain moment ils ont perdu la concentration. Ils sont revenus vers moi à la fin. J'attribue cette déconcentration à la longueur de la leçon que je réalisais d'habitude sur deux séances				Ce qui est intéressant dans le programme de la 5 ^e année c'est que l'élève est appelé à découvrir l'espace rural comme l'espace urbain en Tunisie et ailleurs
	L'implication de l'élève est le résultat du choix pertinent de la situation	Pour les traces écrites, il s'agit des exercices réalisés et surtout des résumés <u>consignés sur le cahier de géographie</u>				
	Dans un souci d'extension, j'encourage les élèves à réaliser chez eux les exercices non finalisés en classe faute de temps	Pour moi, le programme de la 6 ^e année est meilleur parce qu'il permet à l'élève de prendre position ou d'exprimer son avis à <u>propos d'un phénomène socio-spatial</u> En 5 ^e année l'élève est en quête d'acquiescer des connaissances de base qui ne permettent pas de prendre un recul critique				
Sens	Chaque leçon est conditionnée par ses contraintes objectives et chaque classe est différente de l'autre pour le déroulement d'une même leçon	La géographie permet à l'élève de dépasser progressivement son environnement familial pour se représenter l'espace environnant et lointain	La composante psychologique a été abordée du côté de la motivation induite par la situation présentée. Par rapport à la composante épistémologique j'ai essayé d'ancrer les nouveaux concepts. En ce qui concerne la composante socio-spatiale, à ce niveau nous sommes encore à l'étape de doter l'élève des concepts de base. Il pourra s'en servir plus tard			La leçon en rapport avec le paysage d'une ville européenne (Paris) a un intérêt comparatif certain, par rapport à la capitale Tunis, par exemple, pour comprendre les différences.

Localisation de l'acteur	Vécu professionnel	Fragments du discours de l'acteur				
		Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport à la formation	Rapport au manuel	Rapport au paysage
Metline	Expérience passée	J'ai 17 ans d'ancienneté. Diplômée en langue et littérature arabes avec un diplôme en informatique avec quelques suppléances en lycée	J'ai enseigné 14 années la géographie, 7 années avec les 5 ^e années et 7 avec les 6 ^e années. Au début, ce sont les organisations pédagogiques qui m'ont obligé à cause de ma mutation au milieu de l'année	Il y a transfert des apprentissages géographiques dans d'autres disciplines, essentiellement pour enrichir leurs productions écrites	Entre mes pratiques des premières années, le cumul d'expériences et la journée de formation [très récente] à laquelle j'ai assisté, je sens que j'évolue dans le bon sens.	J'utilise le manuel dans ma classe. D'abord pour les cartes, ensuite pour les données chiffrées qui ne sont pas d'ailleurs mises à jour.
		J'ai toujours besoin d'apprendre plus dans mon métier. Je fais de l'autoformation, j'apprends de mes collègues et des élèves	Par la suite j'ai eu des penchants et des préférences pour les disciplines scientifiques et sociales qui sont plus vivantes que la langue arabe ayant des horizons plus limités. J'aime effectuer des recherches, découvrir et innover dans les disciplines qui le permettent	Pour amorcer ma pratique en classe de géographie, j'ai dû demander à des collègues plus anciens et/ou assister dans leurs classes. J'ai dû me former moi-même	Pour les formations, on focalisait plutôt sur les disciplines fondamentales	J'ai dû mettre à jour moi-même les données du livre à partir du site de l'Institut National des Statistiques. Travailler avec le même manuel depuis vingt ans ça fait trop
		Quand j'étais élève j'étais timide et l'enseignant X du primaire a su contourner ma timidité. Il était bien formé. Il a toujours des réponses à nos questions. Il a impacté ma relation avec mes élèves		Les leçons d'observation sont essentielles en formation. L'observateur régule ses pratiques à partir de ces observations	Le manuel n'est pas motivant pour l'élève, il nous oriente vers un seul sens et est souvent déconnecté du vécu de l'élève. Il ne reflète même pas la réalité actuelle	
		Dès le début de l'année, je déclare aux élèves que nous sommes amis afin de se rapprocher d'eux émotionnellement, car lorsque les élèves vous aiment, cela impacte leurs apprentissages. J'ai entendu des élèves m'appeler « maman » et ce n'est pas donné.				
		En même temps, je fais en sorte à ce que les élèves travaillent sérieusement tout en étant « amis »				
		Au lycée j'étais bonne élève, mais je n'aimais pas la physique à cause du caractère de son professeur « trop sec » ce qui a influencé mon choix d'orientation littéraire				
		J'ai appris des élèves plusieurs techniques informatiques				
	Expérience présente	Les dossiers préparés par les élèves avant la leçon étaient pour moi des ressources	Aujourd'hui, les élèves n'ont pas écrit. On aurait dû écrire des observations et des conclusions d'étapes sur les cahiers afin de donner à tous les élèves les chances de pouvoir formuler une conclusion générale. Il y a des élèves qui peuvent restituer seuls les contenus de la leçon, d'autres non	Ce que j'ai retenu de la journée (récente) : l'importance de la préparation mentale et psychologique de l'élève avant de plonger directement dans l'apprentissage des concepts	En programme de sixième année, il y a chevauchement de contenus lorsqu'on enseigne le Maghreb arabe avec ses différentes dimensions puis nous reprenons ces mêmes dimensions pour la Tunisie, puisque la Tunisie fait partie du Maghreb	L'élève est très attiré par les images et les films. Le visuel est très important dans l'enseignement des concepts géographiques. Même si l'élève oublie des contenus il ne peut oublier les représentations paysagères

Localisation de l'acteur	Vécu professionnel	Fragments du discours de l'acteur				
		Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport à la formation	Rapport au manuel	Rapport au paysage
		J'effectue mes recherches pour avoir des informations et comprendre avant d'enseigner en classe	Le programme de la 5 ^e année introduit les concepts géographiques alors que celui de la 6 ^e année en fait usage en les approfondissant davantage Les problématiques proposées par le programme de la 6 ^e année sont plus profondes que celles de la 5 ^e année Le programme de la 5 ^e année a une approche comparative entre les pays développées et ceux en développement alors que celui de la 6 ^e année est en relation avec le vécu de l'élève	J'ai retenu aussi que l'implication de l'élève suppose l'adoption de situations qui renvoient à son vécu réel. Cela va amorcer les conflits sociocognitifs	Je propose la révision des leçons dans le sens d'approfondir l'étude de la Tunisie et de consacrer après une leçon ou deux pour le Maghreb à titre d'approfondissement	
	Sens	L'intégration de l'usage des nouvelles technologies constitue en soi une innovation. La majorité des collègues se contente du manuel	Aujourd'hui, les élèves sont impliqués à 80%. Pour les 20% qui ne le sont pas, peut-être leur désintérêt est dû à la nature de la discipline ou alors le style d'enseignement	Par rapport à la dimension épistémologique, l'élève a pu distinguer entre la portée politique du déficit de la balance commerciale. Par rapport à la dimension sociale, l'élève a essayé de chercher les causes et de trouver des solutions à son niveau. La dimension psychologique est manifeste par l'implication des élèves et leur recherche de solution pour la situation	Il y a focalisation sur le paysage rural. C'est comme pour faire passer le message que la Tunisie est un pays à dominante rurale, par contraste au paysage d'une ville européenne (Paris). La comparaison n'est pas valorisante pour l'élève citoyen Peut-être qu'il y a une référence colonialiste dans le choix de la ville de Paris en tant que modèle	
		L'élève est impliqué lorsqu'il essaye de réfléchir avec toi, de vivre la situation ou de la transposer à son vécu, de chercher les causes et trouver des solutions	La géographie est en relation avec l'identité de l'élève et sa citoyenneté. Elle vise à développer le sentiment patriotique chez l'élève afin qu'il soit actif L'élève veut certainement réussir en examen et avoir de bonnes notes grâce à la géographie J'ai connu un élève qui est tellement intéressé par la géographie en effectuant toujours des recherches. J'ai su que c'est à cause de son père qui l'orientait dans ses recherches	Aujourd'hui j'ai mobilisé des concepts mathématiques dans la compréhension d'un phénomène géographique. La géographie peut être mobilisée dans d'autres disciplines et contrairement	Mon projet de classe est l'usage d'un logiciel de présentation. Je l'ai mobilisé dans la géographie : réaliser une présentation pour promouvoir le tourisme avec des photos et des slogans publicitaires afin de rétablir l'équilibre budgétaire	
Bokri	Expérience passée	J'ai 18 ans d'ancienneté, à l'origine diplômée en langue et littérature arabes et acceptée dans un concours sur dossiers. Auparavant, j'ai enseigné pendant 3 années dans le cadre d'un programme de lutte contre l'abandon scolaire J'ai de l'expérience certes, mais j'apprends toujours Madame X était mon enseignante du primaire de langue française. Elle m'a impressionné par son calme et son sens de morale J'ai un mauvais souvenir avec madame Y qui m'a humilié et je n'aime pas faire vivre ça à mes élèves aujourd'hui	J'enseigne la géographie depuis 10 ans, au début, sous la contrainte des organisations pédagogiques Je n'ai enseigné que les 6 ^e années (pas de 5 ^e années) et dans leur programme je préfère les leçons qui renvoient à la géographie de la Tunisie plutôt que celle du Maghreb arabe	Je n'ai reçu aucune formation initiale professionnalisante. Que la formation continue avec les inspecteurs encadrants et les assistants pédagogiques A part la journée de l'année écoulée, la seule formation spécifique en géographie était sous forme de leçon d'observation en tout début de ma pratique De la formation de l'an dernier, j'ai gardé en tête l'activité de projection ainsi que les étapes de la leçon que je ne maîtrisais pas auparavant Par rapport à la leçon d'observation qui avait pour objet la production agricole, j'ai gardé en tête les supports	Les prises paysagères peuvent être fonctionnelles pour l'enseignement des paysages urbains ou ruraux. Elles peuvent constituer des situations de départ	

Localisation de l'acteur	Vécu professionnel	Fragments du discours de l'acteur				
		Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport à la formation	Rapport au manuel	Rapport au paysage
		<p>Un enseignant universitaire lors d'un oral m'a conseillé de maîtriser ma timidité et de communiquer en regardant dans les yeux de interlocuteurs</p> <p>J'ai appris beaucoup d'une élève qui continue ses études en Allemagne actuellement. Elle avait une volonté de fer</p> <p>Cette année j'ai appris la joie de vivre d'une élève de ma classe, toujours joyeuse. J'ai pu me détacher de mes problèmes et mes souffrances corporelles et psychologiques</p>		<p>pédagogiques en objets réels (produits agricoles)</p>		
	Expérience présente		<p>La leçon relative à l'agriculture en Tunisie m'a particulièrement impressionnée à cause de la sécheresse qui a frappé le pays cette année</p> <p>J'ai contribué à un projet de circonscription relatif à la préservation des ressources en eau et les élèves deviennent sensible à chaque goutte d'eau perdue : « La citoyenneté environnementale et la préservation des ressources en eau »</p> <p>J'ai exploité ce projet dans la leçon relative à l'agriculture en Tunisie par référence aux années de sécheresse</p> <p>Au début de chaque année je demande à mes deux classes de sixième de réaliser une grande carte du Maghreb</p>			
	Sens	<p>L'implication de l'élève signifie sa participation en tant que ressource de la leçon : visite de terrain, apport de matériel ou de supports, préparation de dossiers</p> <p>Les élèves aujourd'hui sont impliqués. Les indices sont : leurs interactions, leurs questionnements, leurs réponses</p>	<p>Les élèves sont de différentes provenances et chacun d'eux contribue avec sa propre expérience spatiale</p> <p>Aujourd'hui, j'aurais pu partir de l'expérience vécue d'un élève qui est parti en séjour dans une ville touristique</p> <p>La géographie est une science, qui a le statut d'une science exacte, qui développe les connaissances des élèves de leurs environnements proches et lointains</p>	<p>La composante épistémologique existe. Par rapport à la composante psychologique elle existe également mais des élèves ont eu le trac. La composante sociale renvoi au vécu de l'élève : un élève a visité la ville de Hammamet est chargé de produire un paragraphe à présenter à ses pairs, alors que d'autres n'ont pas les moyens de visiter ces villes</p> <p>Les élèves mobilisent leurs apprentissages géographiques en langue arabe (en narration descriptive, par exemple), en projet de classe (un journal de classe) et dans l'éducation artistique dans le cas de la réalisation de maquettes</p>		<p>J'ai découvert à travers la leçon d'aujourd'hui que les élèves aiment beaucoup leur pays. Ils disaient tout le temps : « Madame nous avons de beaux paysages en Tunisie »</p> <p>Je ne vois pas l'utilité pour un élève tunisien de la leçon portant sur la découverte d'un paysage d'une ville européenne. Il y a d'autres voies pour le découvrir. La priorité pour moi c'est la découverte de son pays</p>

À la suite de cette catégorisation quintidimensionnelle (rapports : au métier, à la géographie, à la formation, au manuel et au paysage) nous constatons plusieurs types de discours récurrent, émanant des enseignants interrogés. Afin de comprendre ce discours et des pratiques qui s’y réfèrent, nous lançons l’hypothèse que dans la typologie de ces discours, il y a ceux qui favorisent un enseignement problématisé de la géographie, alors que d’autres ne le favorisent pas. Cette hypothèse reste provisoire et pourrait être confirmée ou infirmée par les études des deux cas qui illustrent une démarche bien plus compréhensive par rapport au cadre théorique de notre analyse. Nous associons, en cours d’analyse, chaque type de discours à un/des exemple(s) distinctifs l’/les illustrant.

Ainsi, nous ébauchons ce tableau illustrant notre hypothèse d’analyse, où nous constatons deux à trois pôles de discours pour chaque dimension de la problématisation. Chaque pôle est caractérisé par un type de discours qui est censé favoriser la problématisation avec son versus qui est supposé la défavoriser :

Tableau 29 – Correspondance entre la typologie du discours des enseignants et les dimensions de la problématisation

	Discours d’enseignant favorisant un enseignement problématisé de la géographie	Discours d’enseignant <i>ne favorisant pas</i> un enseignement problématisé de la géographie
Dimension épistémologique	Discours intégratif (des disciplines)	Discours hiérarchique (des disciplines)
	Discours de discernement conceptuel.	Discours de confusion conceptuelle (entre paysage et support visuel)
Dimension psychologique	Discours empathique et/ou maternel/paternel	Discours égocentré
	Discours centré sur la création et la prise en compte de conditions d’apprentissage	Discours centré sur la qualité des personnes
	Discours réflexif	Discours en « pratiques-écrans »

	Discours d'enseignant <i>favorisant</i> un enseignement problématisé de la géographie	Discours d'enseignant <i>ne favorisant pas</i> un enseignement problématisé de la géographie
Dimension sociale	Discours citoyen et/ou identitaire	Discours compétitif ou opportuniste
	Discours innovant	Discours conformiste

Nous reprenons ces binômes de discours composés de pôles opposés en les illustrant par des exemples extraits des entretiens et en les confrontant au questionnaire plus massif, réalisé en amont des journées de formation. Notons que ce découpage thématique du discours peut avoir des zones d'interférence ou même de fusion entre les différents pôles. Par exemple, il serait parfois difficile de différencier entre un discours en « pratiques-écrans » et un discours conformiste. Il faudrait nuancer à chaque cas en argumentant.

Rappelons que nous nous situons dans le contexte de l'analyse du relationnel humain. Les raisonnements en *tout ou rien* n'étant pas signifiants dans ce contexte, et ne permettant pas une compréhension fine du phénomène étudié par rapport au cadre théorique, nous serons emmenés à argumenter en termes de dominantes. Ainsi, nous établissons un tableau pour chaque binôme de discours, en l'alimentant, le plus exhaustivement possible, des exemples des plus signifiants et en discutant, au cas-par-cas, les penchants par rapport au cadre de référence d'une part et aux réponses au questionnaire en amont des formations, d'autre part.

Le choix des exemples se base sur ce qui argumente, dans les fragments de discours des enseignants, l'une ou l'autre des caractéristiques opposées dans un binôme donné de pôles. Par ce jeu de contrastes, nous arriverons, fort probablement, à distinguer ce qui fait le propre d'une pratique enseignante problématisée en classe de géographie, en confirmant ou en infirmant notre hypothèse provisoire de pratiques enseignantes qui sont censés favoriser (ou non) la problématisation. Nous estimons, ainsi, avoir pu contourner les sentiers battus de l'analyse du discours enseignant dans le cadre théorique de la problématisation, en se limitant exclusivement à l'analyse à travers les filtres de ses trois dimensions, épistémologique, psychologique et sociale, devenus aujourd'hui classiques, voire

à la limite du stéréotypique. Nous espérons que cette approche bipolaire introduira une certaine variété dans l'analyse du discours en matière de problématisation tout en s'ancrant sur ce qui a été déjà exploré du côté de ces trois dimensions. Nous construisons ainsi sept tableaux, matérialisant chacun un binôme discursif, qui renvoie, d'une manière ou d'une autre à une dimension donnée de la problématisation, comme l'illustre le tableau précédent.

Intégration *versus* hiérarchisation disciplinaire

Pôle du discours intégratif des disciplines

- Je transfère les apprentissages de géographie en mathématiques pour la production de situations-problèmes en mathématiques : la narration existe, il suffit de l'associer à des données chiffrées.
 - J'ai fait en sorte à ce que les élèves intègrent des notions de l'éducation civique (la sensibilisation routière) et la lecture.
 - Nous réalisons chaque année un journal de classe qui intègre les connaissances, y compris géographiques.
 - La géographie permet à l'élève de reconnaître son milieu vécu et les milieux extérieurs et ça lui permet d'enrichir ses connaissances et sa culture générale.
 - La géographie est utile pour développer leur culture générale, pour enrichir leurs connaissances et ils auront certainement l'occasion d'en faire usage dans leur vécu familial ou scolaire.
 - La géographie permet à l'élève de dépasser progressivement son environnement familial pour se représenter l'espace environnant et lointain.
 - J'ai contribué à un projet de circonscription relatif à la préservation des ressources en eau et les élèves deviennent sensibles à chaque goutte d'eau perdue : « La citoyenneté environnementale et la préservation des ressources en eau ». J'ai exploité ce projet dans la leçon relative à l'agriculture en Tunisie par référence aux années de sécheresse.
 - On peut intégrer les apprentissages géographiques en langue arabe, éveil scientifique (les 5 sens), l'histoire, etc. Une discipline ne peut fonctionner isolément aux autres disciplines.
 - Mon projet de classe est l'usage d'un logiciel de présentation. Je l'ai mobilisé dans la géographie : réaliser une présentation pour promouvoir le tourisme avec des photos et des slogans publicitaires afin de rétablir l'équilibre budgétaire.
 - Il y a transfert des apprentissages géographiques dans d'autres disciplines, essentiellement pour enrichir leurs productions écrites.
 - Les élèves mobilisent leurs apprentissages géographiques en langue arabe (en narration descriptive, par exemple), en projet de classe (un journal de classe) et dans l'éducation artistique dans le cas de la réalisation de maquettes.
-

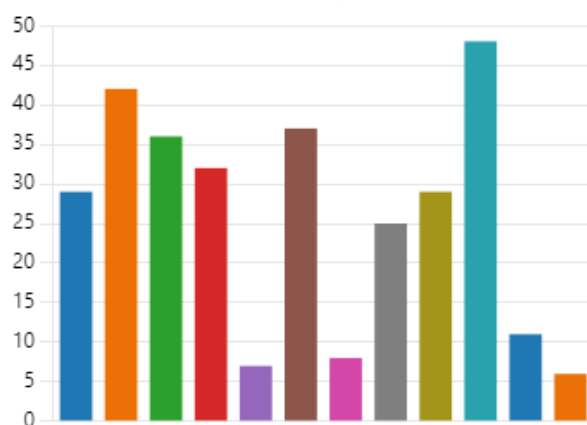
Pôle du discours hiérarchique des disciplines

- La géographie est plus vivante que l'histoire.
 - Par la suite j'ai eu des penchants et des préférences pour les disciplines scientifiques et sociales qui sont plus vivantes que la langue arabe ayant des horizons plus limités. J'aime effectuer des recherches, découvrir et innover dans les disciplines qui le permettent.
 - La géographie est une science, qui a le statut d'une science exacte, qui développe les connaissances des élèves de leurs environnements proches et lointains.
-

Discussions

Le discours intégratif est nettement dominant. Nous notons deux niveaux d'intégration : un niveau *micro* qui intéresse les interactions disciplinaires dans les deux sens, c'est-à-dire la présence des savoirs géographiques dans les autres disciplines, ou au contraire, l'enrichissement de la géographie en faveur des autres disciplines : « Je transfère les apprentissages de géographie en mathématiques pour la production de situations-problèmes en mathématiques : la narration existe, il suffit de l'associer à des données chiffrées. »

Dans un niveau plus *macro* d'intégration, nous constatons la citation de projets de classe, d'établissement ou de circonscription, où l'intégration est plus donneuse de sens aux apprentissages et où l'élève trouverait plus de motivation : « J'ai contribué à un projet de circonscription relatif à la préservation des ressources en eau et les élèves deviennent sensibles à chaque goutte d'eau perdue : « La citoyenneté environnementale et la préservation des ressources en eau ». J'ai exploité ce projet dans la leçon relative à l'agriculture en Tunisie par référence aux années de sécheresse. ». La portée socio-spatiale des apprentissages géographiques n'est pas pour autant occultée dans cette quête à l'intégration : « La géographie permet à l'élève de dépasser



progressivement son environnement familial pour se représenter l'espace environnant et lointain. ». La démarche répond à la contrainte psychologique du départ du vécu concret pour progresser en abstraction vers des environnements spatiaux de plus en plus lointains. Ces aspects qualitatifs corroborent parfaitement les réponses des enseignants au questionnaire par rapport à l'intégration de la géographie dans les autres disciplines et/ou

dans la vie sociale. Ainsi, six enseignants seulement parmi 92 questionnés ne croient pas que les élèves transfèrent leurs apprentissages géographiques dans d'autres disciplines ou contextes (couleur orange à l'extrémité droite du graphique). Pour tous les autres, les élèves transfèrent leurs connaissances en géographie dans plusieurs disciplines, essentiellement l'éveil scientifique (42 –

couleur orange), la production écrite (37 – couleur marron), l'histoire (36 – couleur verte), la lecture (32 – couleur rouge) les mathématiques (29 – couleur bleue foncée) et l'éducation artistique (25 – couleur grise). 48 enseignants questionnés estiment que leurs élèves transfèrent leurs apprentissages en géographie dans le contexte social et associatif (couleur bleu clair) ou même familial pour 29 d'entre eux (couleur cône).

Cela nous emmène à dire que les enseignants sont véritablement conscients des enjeux épistémologiques de la géographie par rapport aux autres disciplines, mais aussi à ses enjeux sociaux et citoyens.

Binôme 2 en relation avec la dimension *épistémologique* de la problématisation

Discernement *versus* confusion conceptuelle

Pôle du discours du discernement conceptuel

- Le programme de la 5^e année prépare celui de la 6^e année au point de vue conceptuel.
 - La géographie est en relation directe avec son vécu (ex. les bulletins météo – les paysages – les orientations).
 - Je préfère le programme de la 5^e année parce qu'il est plus proche du vécu de l'élève et les concepts sont plus accessibles et plus concrets.
 - Le paysage géographique est différent : il peut être illustré selon le zoom et le plan de vue.
 - J'ai fait usage des prises photographiques paysagères en tant que supports didactiques.
 - Le paysage est vivant et ouvert, chacun peut l'interpréter à sa guise suivant les éléments composant ce paysage.
 - Les problèmes socio-spatiales seront abordées dans la prochaine leçon (exode rurale, transport, intervention de l'Etat - etc.)
 - Le paysage rural est plus accessible pour les élèves que le paysage urbain, à cause de leur vécu rural.
 - J'aime bien les leçons qui sont en relation avec le paysage.
 - L'usage du manuel n'est pas systématique, c'est au cas-par-cas. Les situations du manuel qui n'aboutissent pas à la construction des concepts ne me servent à rien.
 - Ce qui est intéressant dans le programme de la 5^e année c'est que l'élève est appelé à découvrir l'espace rural comme l'espace urbain en Tunisie et ailleurs.
 - La typologie du paysage rural représente les leçons les plus significatives pour les élèves.
 - Nous avons travaillé aujourd'hui dans un paradigme paysager : c'est la continuité du paysage urbain déjà étudié.
 - En programme de sixième année, il y a chevauchement de contenus lorsqu'on enseigne le Maghreb arabe avec ses différentes dimensions puis nous reprenons ces mêmes dimensions pour la Tunisie, puisque la Tunisie fait partie du Maghreb.
 - Le programme de la 5^e année introduit les concepts géographiques alors que celui de la 6^e année en fait usage en les approfondissant davantage.
 - Les prises paysagères peuvent être fonctionnelles pour l'enseignement des paysages urbains ou ruraux. Elles peuvent constituer des situations de départ.
-

-
- Nous avons travaillé aujourd'hui dans un paradigme paysager : c'est la continuité du paysage urbain déjà étudié.
-

Pôle du discours de confusion conceptuelle

- Les leçons du paysage rural ou urbain d'un pays développé ne sont pas vraiment compatibles avec le vécu de l'élève.
 - Le paysage est un support parmi d'autres possibles.
 - Ce que je ne peux montrer réellement aux élèves j'essaye de le figurer sous forme de « paysages » (ce qu'elle désignait par « paysage » ce sont les supports visuels).
 - Les élèves ne se sont pas impliqués suffisamment dans la leçon du paysage urbain d'une ville européenne. C'est trop loin de leur vécu.
 - Les prises paysagères sur le manuel ou ailleurs jouent le rôle de substitution pour un élève de zone rurale, par exemple, qui n'est jamais allé en ville côtière (parler aux élèves de Nasr Allah d'un port sans le montrer n'a pas de sens pour moi).
 - L'élève est très attiré par les images et les films. Le visuel est très important dans l'enseignement des concepts géographiques. Même si l'élève oublie des contenus il ne peut oublier les représentations paysagères.
 - Le programme de la 5e année a une approche comparative entre les pays développés et ceux en développement alors que celui de la 6e année est en relation avec le vécu de l'élève.
 - Les prises paysagères peuvent être fonctionnelles pour l'enseignement des paysages urbains ou ruraux. Elles peuvent constituer des situations de départ.
 - Je ne vois pas l'utilité pour un élève tunisien de la leçon portant sur la découverte d'un paysage d'une ville européenne. Il y a d'autres voies pour le découvrir. La priorité pour moi c'est la découverte de son pays.
-

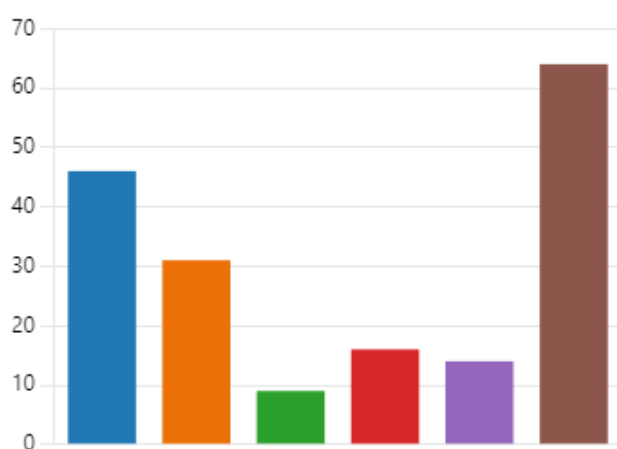
Discussions

Nous notons trois niveaux de conscience conceptuelle chez les enseignants interrogés :

- le niveau de la reconnaissance et de l'usage raisonné des concepts géographiques, où les enseignants citent les concepts, essentiellement le paysage, et les placent dans leur contexte scolaire : « Nous avons travaillé aujourd'hui dans un paradigme paysager : c'est la continuité du paysage urbain déjà étudié. »;
 - le niveau de la progression et de l'emboîtement des concepts d'un niveau scolaire à l'autre et d'un champ conceptuel à un autre : « Le programme de la 5e année introduit les concepts géographiques alors que celui de la 6e année en fait usage en les approfondissant davantage. »,
-

« Les problèmes socio-spatiales seront abordées dans la prochaine leçon (exode rurale, transport, intervention de l'Etat - etc.) » ;

- le niveau didactique de la cohérence entre le concept géographique et son écho social chez les élèves, formulé par l'expression « vécu de l'élève » : « Je préfère le programme de la 5e année parce qu'il est plus proche du vécu de l'élève et les concepts sont plus accessibles et plus concrets. »
- Nous constatons, en revanche, une confusion conceptuelle assez généralisée entre le paysage en tant que concept géographique et les supports didactiques qui le mettent en pratique dans la classe. Cette confusion est probablement dû à une ambiguïté de la formulation du concept en langue arabe : « Âl mach'had » en arabe désigne en même temps le paysage dans sa portée géographique mais aussi le support didactique visuel, dans le contexte scolaire, abstraction faite de son contenu paysager ou non.



- D'une manière plus générale, cette tendance confusionnelle est corroborée par les réponses des 92 enseignants au questionnaire, dont 64 parmi eux affirment que « le paysage a une dimension didactique et peut constituer un support d'exploration en leçon de géographie » (couleur marron). Il ne s'agit nullement d'une question-piège, mais dans le cadre d'un questionnement massif il faudrait bien différencier, quantitativement du moins, entre ceux qui

maîtrisent un concept-clé qu'ils enseignent en classe (le paysage) de ceux qu'ils le confondent avec d'autres notions et concepts.

- Pour les autres réponses collectées, le paysage désigne pour la moitié de ces enseignants : « Reliefs, hydrologie, pédologie » (couleur bleue), alors que seulement 31 parmi eux croient que « l'homme et les pouvoirs publics contribuent à la construction du paysage » (couleur orange). Quatorze seulement affirment que « le paysage a une portée culturelle et/ou politique » (couleur mauve), tandis que 16 croient au « potentiel de la multi-sensorialité pour percevoir le paysage » (couleur rouge). Neuf taxent le paysage comme étant « De belles prises dignes d'être peintes ou photographiées » (couleur verte).

Empathie *versus* égocentrisme

Pôle du discours empathique

- Des enseignants à l'école normale m'ont fait aimer les mathématiques grâce à leurs valorisations.
- Un élève du fait de sa culture générale m'a impressionné. J'ai appris de lui qu'il faut sortir du cercle professionnel pour enrichir sa culture et d'autres domaines.
- J'ai appris d'un élève qui a eu son père et sa mère décédés dans un accident. Un jour il a oublié ses affaires et je l'ai puni [corporellement]. J'ai appris ensuite qu'il a passé la nuit à surveiller sa sœur malade. Il ne me l'a pas dit. Il a une très forte personnalité. Il m'a appris à supporter l'injustice pour ne pas dévoiler ses secrets et de séparer sa vie privée de sa vie professionnelle. Cet élève a constitué un tournant dans ma vie.
- J'ai appris beaucoup d'un élève autiste que j'ai enseigné pendant quatre ans. Je ne comprenais pas sa différence. J'ai dû chercher pour comprendre et pouvoir différencier sa pédagogie.
- Grâce à mon encadrement et mes conseils, j'ai pu améliorer les résultats d'une élève qui était moyenne et qui est passée au collège la première. Elle a bénéficié de mon encadrement individualisé en fin de séance.
- C'est le côté humain qui est important chez l'enseignant qui m'a marqué (considération du décès de mon père).
- Quand j'étais élève j'étais timide et l'enseignant X du primaire a su contourner ma timidité. Il était bien formé. Il a toujours des réponses à nos questions. Il a impacté ma relation avec mes élèves.
- Dès le début de l'année, je déclare aux élèves que nous sommes amis afin de se rapprocher d'eux émotionnellement, car lorsque les élèves vous aiment, cela impacte leurs apprentissages. J'ai entendu des élèves m'appeler « maman » et ce n'est pas donné.
- Cette année j'ai appris la joie de vivre d'une élève de ma classe, toujours joyeuse. J'ai pu me détacher de mes problèmes et mes souffrances corporelles et psychologiques.
- Les élèves sont de différentes provenances et chacun d'eux contribue avec sa propre expérience spatiale.

Pôle du discours égocentré

- Le travail groupal dans une classe de trente élèves génère beaucoup de bruit. J'ai préféré l'éviter.
 - Un professeur de terminale en lycée m'a appris la méthodologie et j'ai pu avoir la meilleure note nationale en histoire-géographie (17,25), alors que c'était de la dissertation.
 - Au lycée j'étais bonne élève, mais je n'aimais pas la physique à cause du caractère de son professeur « trop sec » ce qui a influencé mon choix d'orientation littéraire.
-

Discussions

Une fois encore, c'est le côté favorisant la composante psychologique de la problématisation qui prend le dessus. Les enseignants ont appris des leçons de vie, de leurs anciens enseignants, encadrants ou de leurs propres élèves qu'ils mettent en pratique dans leurs contextes professionnels, ou, au contraire, qu'ils bannissent : « Des enseignants à l'école normale m'ont fait aimer les mathématiques grâce à leurs valorisations. », « J'ai appris d'un élève qui a eu son père et sa mère décédés dans un accident. Un jour il a oublié ses affaires et je l'ai puni [corporellement]. J'ai appris ensuite qu'il a passé la nuit à surveiller sa sœur malade. Il ne me l'a pas dit. Il a une très forte personnalité. Il m'a appris à supporter l'injustice pour ne pas dévoiler ses secrets et de séparer sa vie privée de sa vie professionnelle. Cet élève a constitué un tournant dans ma vie. »

Cet apprentissage para-professionnel va jusqu'à impacter la vie personnelle même de l'enseignant : « Cette année j'ai appris la joie de vivre d'une élève de ma classe, toujours joyeuse. J'ai pu me détacher de mes problèmes et mes souffrances corporelles et psychologiques. ». La relation éducative fait que cet impact est dans les deux sens : si l'enseignant est épanoui dans sa vie personnelle, il y a de très fortes chances qu'il le sera encore dans sa vie professionnelle. C'est ainsi que cette enseignante a formulé sa relation éducative avec ses élèves : « Dès le début de l'année, je déclare aux élèves que nous sommes amis afin de se rapprocher d'eux émotionnellement, car lorsque les élèves vous aiment, cela impacte leurs apprentissages. J'ai entendu des élèves m'appeler « maman » et ce n'est pas donné. » Cela dérive incontestablement vers un discours carrément maternel/paternel qui constituerait un excès entravant la problématisation : avec une enseignante-maman, on est plutôt dans l'affectif plus que dans le rationnel qu'exige un enseignement problématisé.

Le fait de bannir le travail groupal qui ancre les débats propres à tout processus de problématisation, nous semble plus dommageable encore : « Le travail groupal dans une classe de trente élèves génère beaucoup de bruit. J'ai préféré l'éviter. » L'argument avancé est « d'éviter le bruit », alors que c'est un « bruit » des plus constructeur dans le contexte de la problématisation, à condition, bien évidemment, de maîtriser les principes de gestion du travail groupal en classe.

Aux antipodes on entend un discours d'enseignant « chercheur » qui tient à comprendre la différence de son élève autiste : « J'ai appris beaucoup d'un élève autiste que j'ai enseigné pendant

quatre ans. Je ne comprenais pas sa différence. J'ai dû chercher pour comprendre et pouvoir différencier sa pédagogie. » Problématiser son enseignement, en géographie ou en d'autres disciplines, est un état d'esprit transdisciplinaire qui met l'enseignant en état de recherche en amont, pendant et après sa leçon. C'est l'une des idées maîtresses que développent les résultats de la présente recherche. Un raisonnement *a contrario* pourrait argumenter cette idée : l'enseignant qui déclare « qu'un professeur de terminale en lycée m'a appris la méthodologie et j'ai pu avoir la meilleure note nationale en histoire-géographie (17,25), alors que c'était de la dissertation. » et qui vante son parcours universitaire d'historien pendant l'entretien, a eu le temps de parole le plus élevé pendant sa prestation (57,20 %), par rapport à ses collègues et ne semble pas prendre en considération les contextes psychologiques d'un enseignement problématisé.

Binôme 4 en relation avec la dimension *psychologique* de la problématisation
Création et prise en compte de conditions d'apprentissage *versus* qualité
des personnes

Pôle du discours centré sur la création et la prise en compte de conditions
d'apprentissage

- Pour la correction, j'ai procédé à l'autocorrection par binômes d'élèves.
- J'ai bien aimé les interactions entre les élèves, les autocorrections, les jeux de rôles et le fait d'introduire l'histoire.
- Je prépare mes situations à partir de différentes ressources, y compris le manuel, et je fournis des supports qui sont en rapport avec le vécu des élèves.
- Chaque leçon est conditionnée par ses contraintes objectives et chaque classe est différente de l'autre pour le déroulement d'une même leçon.
- La leçon en rapport avec le paysage d'une ville européenne (Paris) a un intérêt comparatif certain, par rapport à la capitale Tunis, par exemple, pour comprendre les différences.
- J'ai toujours besoin d'apprendre plus dans mon métier. Je fais de l'autoformation, j'apprends de mes collègues et des élèves.
- L'élève est impliqué lorsqu'il essaye de réfléchir avec toi, de vivre la situation ou de la transposer à son vécu, de chercher les causes et trouver des solutions.
- J'ai un mauvais souvenir avec madame Y qui m'a humilié et je n'aime pas faire vivre ça à mes élèves aujourd'hui.

Pôle du discours centré sur la qualité des personnes

- J'essaye souvent de canaliser les échanges oraux par des activités écrites pour que cela soit contrôlable.
 - Je me souviens d'une gifle que j'ai reçue de mon enseignant de 4e année pour la multiplication de 9×8 . Je suis rentrée malade pas à cause de la gifle mais parce que je me suis trompée dans une discipline que j'aime. Je garde toujours cette peur de la personne.
 - Mon père, surveillant général de son état, a approuvé la gifle et me dit que j'avais quelque chose qui manquait : la concentration.
 - J'ai été impressionné par l'image symbolique d'un enseignant qui, à part la leçon, était notre conseiller de vie et qui était sévère lorsqu'il le fallait.
-

-
- J'ai appris beaucoup d'une élève qui continue ses études en Allemagne actuellement. Elle avait une volonté de fer.
-

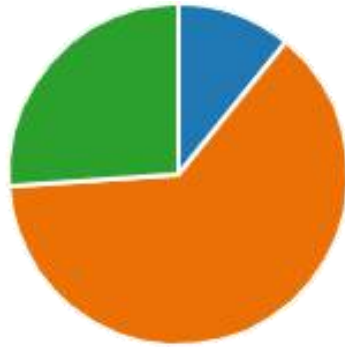
Discussions

Ici nous relevons un certain équilibre entre les deux pôles. Cela traduit, justement, ce consensus, difficile à réaliser pour l'enseignant, entre une certaine tolérance, nécessaire au débat problématisé, et une nécessaire discipline autoritaire qu'impose parfois le contexte institutionnel scolaire.

La plupart des enseignants interrogés sont convaincus de cette idée, si bien formulée par l'une d'entre eux : « L'élève est impliqué lorsqu'il essaye de réfléchir avec toi, de vivre la situation ou de la transposer à son vécu, de chercher les causes et trouver des solutions. » A notre sens, cette démarche intellectuelle décrite est la substance même d'un processus de problématisation. Toutes les autres formulations en sont des déclinaisons : « J'ai bien aimé les interactions entre les élèves, les autocorrections, les jeux de rôles et le fait d'introduire l'histoire. » pour exprimer la motivation intrinsèque des élèves en relation avec la dimension psychologique de la problématisation, ou alors, pour formuler la même dimension mais d'un autre angle d'attaque : « Chaque leçon est conditionnée par ses contraintes objectives et chaque classe est différente de l'autre pour le déroulement d'une même leçon. ». Du côté de la dimension épistémologique, nous retrouvons la formulation suivante qui embrasse le sens donné à une approche paysagère comparative : « La leçon en rapport avec le paysage d'une ville européenne (Paris) a un intérêt comparatif certain, par rapport à la capitale Tunis, par exemple, pour comprendre les différences. » La dimension sociale est exprimée par la formulation « Je prépare mes situations à partir de différentes ressources, y compris le manuel, et je fournis des supports qui sont en rapport avec le vécu des élèves. » Cette expression de « vécu » qui revient fréquemment dans le discours des enseignants interrogés est l'incarnation de la dimension sociale de la problématisation.

Par ailleurs, nous retrouvons un brin autoritaire moins prononcé. Parfois il traduit des pratiques-écrans : « J'essaye souvent de canaliser les échanges oraux par des activités écrites pour que cela soit contrôlable. », puisque les encadrants pédagogiques insistent souvent sur la traçabilité des activités ; d'autres fois il est l'incarnation nostalgique de l'image autoritaire de l'enseignant : « J'ai été impressionné par l'image symbolique d'un enseignant qui, à part la leçon, était notre conseiller de vie et qui était sévère lorsqu'il le fallait. » Nous présumons que ces penchants autoritaires se font au détriment d'un enseignement problématisé.

Sur le questionnement des 92 enseignants à propos de leur démarche d'enseignement en classe de géographie, nous avons noté la prédominance du paradigme autoritaire. Ainsi, nous avons présenté trois démarches de classe de géographie :



1. Présentation de la leçon – Résumé – Exercices d'application – Evaluation (couleur bleue) ;
2. Présentation et exploration de supports (cartes – graphiques – photos – statistiques – etc.) – Travail groupal et collectif à propos de la découverte du concept géographique objet de la leçon – Exercices pratiques dans des situations analogues – Evaluation (couleur orange) ;
3. Présentation d'une situation-problème – Dialogue et interactions pour résoudre le problème et découvrir le concept géographique objet de la leçon – Intégration et transfert du concept géographique dans des situations significatives – Evaluation formative (couleur verte).

Les deux parcours exprimant l'autorité sont les plus représentés. Pour le premier, nous sommes carrément dans le transmissif, qui intéresse encore 10 enseignants sur 92. Le second parcours affiche une tendance pour « tout avoir sous contrôle » en classe, et elle est représentée par 58 enseignants. Le troisième parcours « problématisant », néanmoins, n'est soutenu que de la part de 24 enseignants.

Ici, nous constatons que le quantitatif ne corrobore pas le qualitatif, mais c'est compréhensible, puisque les questionnaires ont été réalisés avant les formations, alors que les entretiens l'ont été après. Nous considérons que le discours des entretiens est représentatif de l'impact de la formation réalisée, alors qu'avant cette formation, une minorité d'enseignants avait cette conscience d'une problématisation, soit par le biais de formations dans d'autres disciplines qu'ils transfèrent en géographie (rappelons que les formations spécifiques en géographie sont inexistantes), soit via des autoformations ou simplement par simple « jargonage » dû à des pratiques-écrans.

Binôme 5 en relation avec la dimension *psychologique* de la problématisation

Réflexivité *versus* « pratiques-écrans »

Pôle du discours réflexif

- J'étais surprise aujourd'hui par la timidité inhabituelle des élèves expliquée par la présence de visiteurs.
 - Les réactions et les réponses des élèves m'ont surpris. Ils ne sont pas conformes à celles que les élèves adoptent en séance de géographie.
 - On aurait bien voulu que la formation de l'année dernière soit suivie par une formation au transfert en classe.
 - Plus que l'incitation à la réflexion, le manuel encourage plutôt l'apprentissage systématique (les exercices d'application).
 - En cas de difficultés, je consulte mes anciens collègues d'université qui sont professeurs des collèges et des lycées.
 - Le programme de la 6e année est plus cohérent. Pour la 5e année, il y a des « sauts » entre les leçons qui ne sont pas liées : pas de lien conducteur entre les leçons.
 - Le manuel n'encourage pas à la réflexion. Il ne contient pas de véritables situations-problèmes.
 - J'incite les élèves à réfléchir, à détecter les problèmes, à faire des relations entre ce problème-là déjà étudié et un problème potentiel.
 - Impliquer l'élève en géographie c'est de relier ses apprentissages géographiques avec son vécu.
 - Cette leçon aurait pu être faite sur deux séances (elle a pris beaucoup de temps).
 - Dans le manuel, il y a des supports qui sont « silencieux » et ne portent aucune signification.
 - J'ai retenu de la formation l'importance de la situation qui implique l'élève dans ses apprentissages géographiques.
 - Les élèves m'ont appris qu'ils sont différents du côté de leurs origines sociales et de leurs capacités intellectuelles.
 - J'ai remarqué que les élèves sont impliqués au début, puis à un certain moment ils ont perdu la concentration. Ils sont revenus vers moi à la fin. J'attribue cette déconcentration à la longueur de la leçon que je réalisais d'habitude sur deux séances.
 - Entre mes pratiques des premières années, le cumul d'expériences et la journée de formation [très récente] à laquelle j'ai assisté, je sens que j'évolue dans le bon sens.
-

-
- Pour amorcer ma pratique en classe de géographie, j'ai dû demander à des collègues plus anciens et/ou assister dans leurs classes. J'ai dû me former moi-même.
 - Les leçons d'observation sont essentielles en formation. L'observateur régule ses pratiques à partir de ces observations.
 - Le manuel n'est pas motivant pour l'élève, il nous oriente vers un seul sens et est souvent déconnecté du vécu de l'élève. Il ne reflète même pas la réalité actuelle.
 - Ce que j'ai retenu de la journée (récente) : l'importance de la préparation mentale et psychologique de l'élève avant de plonger directement dans l'apprentissage des concepts.
 - Je propose la révision des leçons dans le sens d'approfondir l'étude de la Tunisie et de consacrer après une leçon ou deux pour le Maghreb à titre d'approfondissement.
 - J'ai connu un élève qui est tellement intéressé par la géographie en effectuant toujours des recherches. J'ai su que c'est à cause de son père qui l'orientait dans ses recherches.
-

Pôle du discours en pratiques-écrans

- J'ai préparé une fiche contenant des situations et j'ai associé ces situations aux supports didactiques déjà préparés.
 - Le manuel est une sorte de « contrat » entre l'enseignant et les élèves. Il est essentiel.
 - Pour les traces écrites, il s'agit des exercices réalisés et surtout des résumés consignés sur le cahier de géographie.
 - Aujourd'hui, les élèves n'ont pas écrit. On aurait dû écrire des observations et des conclusions d'étapes sur les cahiers afin de donner à tous les élèves les chances de pouvoir formuler une conclusion générale. Il y a des élèves qui peuvent restituer seuls les contenus de la leçon, d'autres non.
 - J'ai retenu aussi que l'implication de l'élève suppose l'adoption de situations qui renvoient à son vécu réel. Cela va amorcer les conflits sociocognitifs.
-

Discussions

Nous constatons plusieurs leviers privilégiés d'exercice de cette réflexivité :

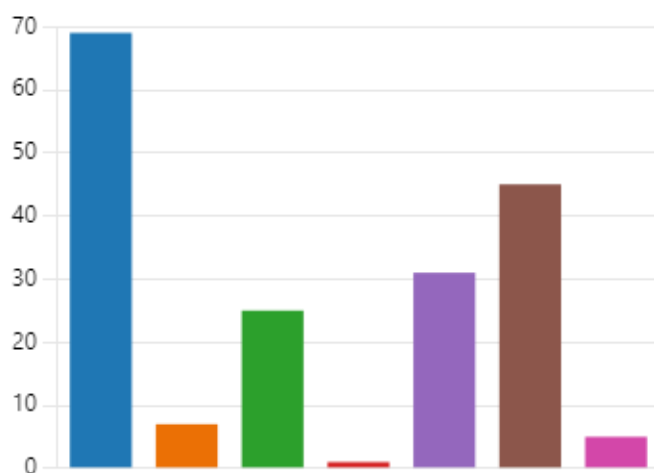
1. *Sur le plan de ses propres pratiques en classe* : « Cette leçon aurait pu être faite sur deux séances (elle a pris beaucoup de temps). », « Entre mes pratiques des premières années, le cumul d'expériences et la journée de formation [très récente] à laquelle j'ai assisté, je sens que j'évolue dans le bon sens. » « Pour amorcer ma pratique en classe de géographie, j'ai dû demander à des collègues plus anciens et/ou assister dans leurs classes. J'ai dû me former moi-même. », « J'incite les élèves à réfléchir, à détecter les problèmes, à faire des relations entre ce problème-
-

-
- là déjà étudié et un problème potentiel. », « J'incite les élèves à réfléchir, à détecter les problèmes, à faire des relations entre ce problème-là déjà étudié et un problème potentiel. » ;
2. *Sur le plan des interactions avec les élèves* : « J'étais surprise aujourd'hui par la timidité inhabituelle des élèves expliquée par la présence de visiteurs. », « Les réactions et les réponses des élèves m'ont surpris. Ils ne sont pas conformes à celles que les élèves adoptent en séance de géographie. », « Impliquer l'élève en géographie c'est de relier ses apprentissages géographiques avec son vécu. », « Les élèves m'ont appris qu'ils sont différents du côté de leurs origines sociales et de leurs capacités intellectuelles. », « J'ai remarqué que les élèves sont impliqués au début, puis à un certain moment ils ont perdu la concentration. Ils sont revenus vers moi à la fin. J'attribue cette déconcentration à la longueur de la leçon que je réalisais d'habitude sur deux séances. », « J'ai connu un élève qui est tellement intéressé par la géographie en effectuant toujours des recherches. J'ai su que c'est à cause de son père qui l'orientait dans ses recherches. »
 3. *Sur le plan des ressources (programmes et manuels)* : « Plus que l'incitation à la réflexion, le manuel encourage plutôt l'apprentissage systématique (les exercices d'application). », « Le programme de la 6e année est plus cohérent. », « Pour la 5e année, il y a des « sauts » entre les leçons qui ne sont pas liées : pas de lien conducteur entre les leçons. », « Le manuel n'encourage pas à la réflexion. Il ne contient pas de véritables situations-problèmes. », « Dans le manuel, il y a des supports qui sont « silencieux » et ne portent aucune signification. », « Le manuel n'est pas motivant pour l'élève, il nous oriente vers un seul sens et est souvent déconnecté du vécu de l'élève. Il ne reflète même pas la réalité actuelle. », « Je propose la révision des leçons dans le sens d'approfondir l'étude de la Tunisie et de consacrer après une leçon ou deux pour le Maghreb à titre d'approfondissement. » ;
 4. *Par rapport à la formation* : « On aurait bien voulu que la formation de l'année dernière soit suivie par une formation au transfert en classe. », « J'ai retenu de la formation l'importance de la situation qui implique l'élève dans ses apprentissages géographiques. », « Les leçons d'observation sont essentielles en formation. L'observateur régule ses pratiques à partir de ces observations. « Ce que j'ai retenu de la journée (récente) : l'importance de la préparation mentale et psychologique de l'élève avant de plonger directement dans l'apprentissage des concepts. »

Ainsi, nous distinguons une réflexivité panoramique touchant aux différents recoins du travail de l'enseignant. Rappelons, pour revenir à notre cadre théorique, que la réflexivité est l'ancrage de la problématisation en formation. Mais d'une manière bien moins dominante, et par rapport aux pratiques-écrans, nous décelons nettement les clichés répétés souvent par les encadrants pédagogiques et que les enseignants reproduisent dans leur discours, sans pour autant qu'il y ait nécessairement un écho de ce discours dans la leçon observée : « Pour les traces écrites, il s'agit des exercices réalisés et surtout des résumés consignés sur le cahier de géographie. », « Aujourd'hui, les élèves n'ont pas écrit. On aurait dû écrire des observations

et des conclusions d'étapes sur les cahiers afin de donner à tous les élèves les chances de pouvoir formuler une conclusion générale. Il y a des élèves qui peuvent restituer seuls les contenus de la leçon, d'autres non. », ou que cela constitue une évidence qui n'ajoute rien de significatif à ce discours : « J'ai préparé une fiche contenant des situations et j'ai associé ces situations aux supports didactiques déjà préparés. », « Le manuel est une sorte de « contrat » entre l'enseignant et les élèves. Il est essentiel. ». Mais même dans ce cas de discours en pratiques-écrans, le caractère réflexif est toujours présent en force.

Nous associons ce discours réflexif dans sa partie qui renvoie aux ressources à ce que les 92 enseignants questionnés disent par rapport à ces ressources.



Par rapport au choix des ressources, 69 enseignants font recours aux dessins réalistes et aux photographies (couleur bleue), 45 encouragent les recherches préalables et les enquêtes de terrain (couleur marron), alors que 31 déclarent effectuer des visites de terrain (couleur violette). Pour cette dernière affirmation nous ne pouvons la confirmer que pour les visites de proximité, car nous connaissons les moyens logistiques

modestes dont disposent les écoles. Les enregistrements vidéo (couleur verte) et audio (couleur rouge), constituent également des ressources pour 26 parmi ces enseignants. 7 seulement déclarent faire usage des techniques de montage et trucage photographiques pour des fins pédagogiques (couleur orange).

Binôme 6 en relation avec la dimension *sociale* de la problématisation

Citoyenneté *versus* compétitivité

Pôle du discours citoyen

- Je n'ai pas de préférence particulière pour un titre de leçon peut-être plutôt pour les leçons en relation directe avec la Tunisie ou celles en relation avec la ville et la campagne.
- C'est important de faire découvrir à l'élève les paysages d'autres pays plus développés pour qu'il compare et s'engage à développer son propre pays, en lui inculquant une « jalousie » constructive.
- L'importance de la géographie vient du fait que l'élève devient conscient que son espace vécu est structuré socialement et politiquement et ne se limite pas à son environnement familial et scolaire : il y a d'autres espaces dans d'autres pays où les gens vivent différemment.
- J'ai bien aimé ce que cet élève a dit « je suis fier d'appartenir à Djebba ».
- En 5e année l'élève est en quête d'acquérir des connaissances de base qui ne permettent pas de prendre un recul critique. Pour moi, le programme de la 6e année est meilleur parce qu'il permet à l'élève de prendre position ou d'exprimer son avis à propos d'un phénomène socio-spatial.
- En ce qui concerne la composante socio-spatiale, à ce niveau nous sommes encore à l'étape de doter l'élève des concepts de base. Il pourra s'en servir plus tard.
- La géographie est en relation avec l'identité de l'élève et sa citoyenneté. Elle vise à développer le sentiment patriotique chez l'élève afin qu'il soit actif.
- Il y a focalisation sur le paysage rural. C'est comme pour faire passer le message que la Tunisie est un pays à dominante rurale, par contraste au paysage d'une ville européenne (Paris). La comparaison n'est pas valorisante pour l'élève citoyen.
- Peut-être qu'il y a une référence colonialiste dans le choix de la ville de Paris en tant que modèle.
- J'ai découvert à travers la leçon d'aujourd'hui que les élèves aiment beaucoup leur pays. Ils disaient tout le temps : « Madame nous avons de beaux paysages en Tunisie ».

Pôle du discours compétitif

- L'élève est motivé par la note. En géographie il peut facilement avoir une bonne note.
 - L'élève veut certainement réussir en examen et avoir de bonnes notes grâce à la géographie.
-

Discussions

Les enseignants rejoignent ici le discours citoyen et politique que les élèves ont manifestement exprimé au cours des leçons comme en entretiens, et que nous avons exploré dans la section précédente. Nous retrouvons cette expression sur trois axes :

1. *Celui en relation avec le statut même de la géographie scolaire* : « La géographie est en relation avec l'identité de l'élève et sa citoyenneté. Elle vise à développer le sentiment patriotique chez l'élève afin qu'il soit actif. » ; « L'importance de la géographie vient du fait que l'élève devient conscient que son espace vécu est structuré socialement et politiquement et ne se limite pas à son environnement familial et scolaire : il y a d'autres espaces dans d'autres pays où les gens vivent différemment. », « C'est important de faire découvrir à l'élève les paysages d'autres pays plus développés pour qu'il compare et s'engage à développer son propre pays, en lui inculquant une « jalousie » constructive. » ;
2. *Celui où le discours est carrément socio-spatial à politico-spatial* : « En 5e année l'élève est en quête d'acquérir des connaissances de base qui ne permettent pas de prendre un recul critique. Pour moi, le programme de la 6e année est meilleur parce qu'il permet à l'élève de prendre position ou d'exprimer son avis à propos d'un phénomène socio-spatial. », « En ce qui concerne la composante socio-spatiale, à ce niveau nous sommes encore à l'étape de doter l'élève des concepts de base. Il pourra s'en servir plus tard. », « Il y a focalisation sur le paysage rural. C'est comme pour faire passer le message que la Tunisie est un pays à dominante rurale, par contraste au paysage d'une ville européenne (Paris). La comparaison n'est pas valorisante pour l'élève citoyen. », « Peut-être qu'il y a une référence colonialiste dans le choix de la ville de Paris en tant que modèle. » ;
3. *Celui de la conscience citoyenne et d'appartenance* : « Je n'ai pas de préférence particulière pour un titre de leçon peut-être plutôt pour les leçons en relation directe avec la Tunisie ou celles en relation avec la ville et la campagne. », « J'ai bien aimé ce que cet élève a dit « je suis fier d'appartenir à Djebba ». », « J'ai découvert à travers la leçon d'aujourd'hui que les élèves aiment beaucoup leur pays. Ils disaient tout le temps : « Madame nous avons de beaux paysages en Tunisie ».

Par ailleurs, plus qu'une représentation, il s'agit d'un fait réel : pour les enseignants et les élèves, il reste facile d'avoir de bonnes notes en géographie. Cela est dû aux caractéristiques des épreuves de géographie qui traduisent cette fois la représentation de la géographie scolaire chez les différents acteurs en tant que discipline « d'inventaire ». Il y a manifestement un côté opportuniste à cet état de fait que les enseignants ont bien formulé. Les élèves peuvent rattraper les « mauvaises notes » des disciplines fondamentales pour arrondir leurs moyennes arithmétiques par le biais de la géographie : « L'élève est motivé par la note. En géographie il peut facilement avoir une bonne note. », « L'élève veut certainement réussir en examen et avoir de bonnes notes grâce à la géographie. »



Paradoxalement, et comme s'il s'agissait d'une question taboue, il n'y a que 5 enseignants sur les 92 questionnés qui ont déclaré cette dimension opportuniste de la géographie scolaire en cochant l'option : « Discipline importante permettant d'améliorer la moyenne trimestrielle ou annuelle des élèves »

(couleur rouge) en réponse à la question : « Que représente la géographie pour vous ? » 68 ont répondu : « Des informations pertinentes pour découvrir votre pays et d'autres pays du monde » (couleur bleue), 50 pour : « Des savoirs, des comportements et des interactions pour préserver l'environnement » (couleur orange) et seulement 31 ont coché « Une éducation à la citoyenneté » (couleur verte). Ainsi, c'est le côté inventaire qui l'emporte dans les représentations des enseignants pour la discipline géographique : « informations » et « savoirs » déclaratifs ou procéduraux (comportements, interactions). Rappelons, encore une fois, que ce questionnaire a été réalisé en amont des formations des enseignants. Il recueille donc pertinemment leurs représentations.

Binôme 7 en relation avec la dimension *sociale* de la problématisation

Innovation *versus* conformisme

Pôle du discours innovant

- Je fais référence au livre mais je crée souvent mes propres supports.
 - Je construis mes situations souvent moi-même.
 - J'appartiens à ce genre d'enseignantes qui veulent toujours innover dans leurs pratiques.
 - On peut se passer du manuel. Les situations sont parfois trop simplistes.
 - J'ai dû mettre à jour moi-même les données du livre à partir du site de l'Institut National des Statistiques. Travailler avec le même manuel depuis vingt ans ça fait trop.
 - L'intégration de l'usage des nouvelles technologies constitue en soi une innovation. La majorité des collègues se contente du manuel.
 - Les élèves sont de différentes provenances et chacun d'eux contribue avec sa propre expérience spatiale.
-

Pôle du discours conformiste

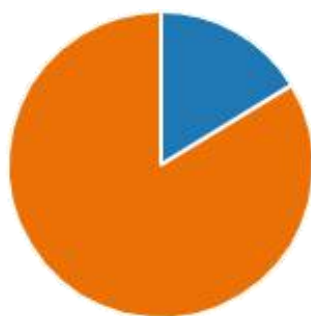
- Je fais toujours référence aux programmes officiels
 - J'adopte toujours les mêmes étapes / la même démarche.
 - Je n'ai pas mené une expérience innovante en géographie parce que franchement nous focalisons sur les disciplines fondamentales.
 - J'ai carrément reproduit ce que faisait madame X mon enseignante du primaire dans ma classe (elle me faisait sortir pour faire lire les lettres à mes pairs, elle nous fait jouer).
-

Discussions

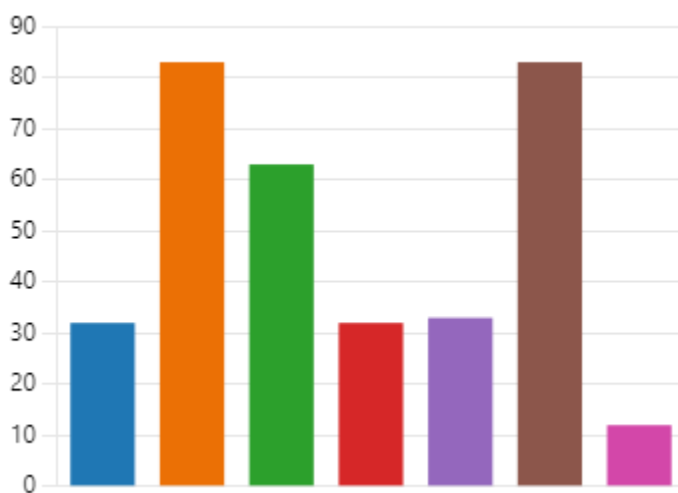
Plusieurs axes d'innovation/de conservatisme ont été évoqués :

1. *Par rapport aux ressources* : tout en s'attachant à leur référence aux programmes officiels : « Je fais toujours référence aux programmes officiels », la quasi-totalité des enseignants soulignent l'insuffisance des manuels : « Je fais référence au livre mais je crée souvent mes propres supports. », « Je construis mes situations souvent moi-même. », « On peut se passer du manuel. Les situations sont parfois trop simplistes. », « J'ai dû mettre à jour moi-même les données du livre à partir du site de l'Institut National des Statistiques. Travailler avec le même manuel depuis vingt ans ça fait trop. » ;
-

2. *Par rapport aux pratiques innovantes* : « J'appartiens à ce genre d'enseignantes qui veulent toujours innover dans leurs pratiques. », « L'intégration de l'usage des nouvelles technologies constitue en soi une innovation. La majorité des collègues se contente du manuel. » Ici, nous retrouvons, encore une fois, la thématique de la hiérarchisation disciplinaire : « Je n'ai pas mené une expérience innovante en géographie parce que franchement nous focalisons sur les disciplines fondamentales. » ;
3. *Par rapport à la personne référente* : Il est étonnant que les enseignants ne citent que très rarement les encadrants pédagogiques en tant que référents d'innovation. Paradoxalement, une enseignante déclare puiser son inspiration innovatrice dans ses souvenirs scolaires : « J'ai carrément reproduit ce que faisait madame X mon enseignante du primaire dans ma classe (elle me faisait sortir pour faire lire les lettres à mes pairs, elle nous fait jouer). »



pratique professionnelle ? » la réponse était négative pour 77 enseignants (couleur orange).



Le second niveau est plus spécifique, il s'intéresse aux moyens et supports didactiques dont les enseignants font usage. C'est à travers ces supports que nous pouvons déceler les pratiques innovantes. Les manuels et les cartes géographiques, supports très classiques, se situent en haut du palmarès, avec 83 réponses pour chacun (couleurs marron et orange), ainsi que pour le globe terrestre, avec 63 réponses (couleur verte). Les planches comportant des paysages ou des situations figurées représentent, avec les moyens technologiques modernes (ordinateur – vidéoprojecteur) des réponses autour de 32 et 33 (couleurs mauve, bleue et rouge).

En amont des formations, nous notons ainsi la prédominance des supports didactiques classiques. Après la formation, le discours innovateur est nettement de mise.

Nous différencions ainsi entre une certaine expression didactiquement conservatrice de la géographie scolaire avant la formation discernée au enseignants, manifestée par les réponses assez conformistes au questionnaire d'avant-formation et une tendance bien plus prononcée à la problématisation après ladite formation.

Epistémologiquement, on retrouve ce conformisme dans l'expression de la hiérarchisation des disciplines qui favorise les disciplines fondamentales par rapport à la géographie considérée comme « secondaire » et dans l'amalgame conceptuelle mêlant le concept géographique de paysage avec son support didactique.

Sur le plan psychologique et social, c'est le style autoritaire et/ou en pratiques-écrans qui l'emporte au détriment de la créativité pédagogique. La dimension citoyenne, bien que potentiellement existante, reste parfois occultée.

Dans le discours des sept enseignants interrogés après la formation et leurs prestations en classe de géographie, nous relevons, sur le plan épistémologique, un discours plus intégratif des disciplines, bien que quelques confusions conceptuelles relatives au paysage restent à élucider. Psychologiquement, la réflexivité, qui reste l'expression de la problématisation en formation, constitue le trait le plus prononcé de leur discours, associé à l'empathie manifestée essentiellement par leur référence continue au vécu de l'élève et leurs propres histoires de vie qu'ils identifient aux parcours de leurs élèves. Dans leurs pratiques de classe, comme dans leur discours, les enseignants interrogés mettent en pratique des tentatives d'innovation. Nous constatons que ces pratiques innovantes viennent dans le contexte de l'isomorphisme relatif à la formation : en observation comme en discours, les enseignants transfèrent en classe de géographie des fragments de leur vécu formatif. L'expression sociale de la problématisation n'est que plus manifeste par le renvoi au vécu social des élèves, mais surtout par l'ancrage de la dimension citoyenne et identitaire.

5.5.2. Un second niveau compréhensif par l'exploration de deux études de cas

Nous examinons ces conclusions provisoires à la lumière de deux études de cas. Les deux cas sont choisis à la lumière de deux critères :

1. d'abord pour boucler notre logique d'étude des cas qui balaie les sept cas d'observation et/ou d'entretien mais en privilégiant à chaque fois un support

différent d'analyse, tout en intégrant les autres supports. Ainsi nous avons étudié les cas de deux leçons observées par rapport au discours des élèves et des enseignants, de trois entretiens d'élèves à la lumière des observations des leçons et des discours des enseignants. Reste à étudier le discours des enseignants confronté à celui des élèves et aux pratiques enseignantes dans les deux derniers cas ;

2. ensuite, et loin de constituer un tirage au sort, ou au contraire, d'être une imposition de la loi de « ce qui reste », les deux derniers cas représentent un enrichissement bien caractéristique de l'analyse :
 - a. il y a un contraste très instructif entre les deux cas : en style d'enseignement (constructif *versus* transmissif), par rapport à l'expérience professionnelle des deux enseignants et leurs parcours d'entrée à la profession (normalienne *versus* parcours mitigé de contractuel), par référence aux caractéristiques paysagères des deux écoles (zone oasienne littorale *versus* zone aride) et par leurs positions sur un axe socio-spatial diamétralement opposé (zone littorale économiquement développée *versus* zone continentale basée sur les activités économiques parallèles) ;
 - b. il y a une analogie et une complémentarité thématique et conceptuelle entre les deux leçons (La campagne a besoin de la ville / ville de Tunis : Activités et fonctions, c'est la récurrence de la thématique urbaine en milieu rural) ainsi que par rapport aux niveaux enseignés (des classes de 5^e années pour les deux leçons).

Nous procédons à une reproduction souvent chronologique, très rarement thématique de l'entretien en replaçant les retours aux réponses précédentes ou l'anticipation des réponses à venir devant leurs questions d'origine. Dans ce contexte de « nettoyage », nous nous sommes permis de négliger des passages qui ne font que réitérer des idées déjà exprimées ou à exprimer, ou qui représentent un détournement à la réponse. Nous le confrontons, sur le même tableau, au déroulement de la leçon et au discours des élèves et les mots-clés récurrents qui traduisent le paysage problématisé et/ou la problématisation. Nous clôturons chacun des deux tableaux par une discussion qui situe le discours de l'enseignant par rapport aux référentiels théoriques d'analyse.

Tableau 30 - Entretien de l'enseignante de Métouia

Vécu professionnel	Question	Réponses	Mots-clés	Références à la leçon et/ou au discours de l'élève <i>présenté en italique</i>
Expérience passée Où il sera question de raconter des expériences qui ont contribué à la construction des pratiques enseignantes en classe de géographie	Depuis combien d'année exercez-vous ce métier ?	J'ai 31 ans d'ancienneté	Longue carrière	
	Comment vous y êtes arrivé ?	Je suis normalienne	Formation professionnalisante	
	Vous considérez vous comme enseignant débutant ou confirmé ? Pourquoi ?	Je me considère comme enseignante confirmée mais j'apprends chaque jour	Développement de compétences	
	Vous souvenez-vous d'une expérience en tant qu'élève vous-même auprès d'un professeur qui vous a marqué ?	Gérer les élèves devient de plus en plus difficile ces dernières années	Mal du métier	
	Quels sont les orientations, les conseils ou les remarques qui vous ont été donné par un professeur ou par un inspecteur et qui vous ont marqué ?	Des enseignants à l'école normale m'ont fait aimer les mathématiques grâce à leurs valorisations	Valorisation	
	Lors de votre pratique enseignante, avez-vous rencontré des élèves qui vous ont « appris des choses » ?	Un élève du fait de sa culture générale m'a impressionné. J'ai appris de lui qu'il faut sortir du	Développement personnel et de connaissances	

	cercle professionnel pour enrichir sa culture et d'autres domaines		
Dans quelles circonstances avez-vous commencé à enseigner la géographie ? depuis combien d'années ?	J'ai enseigné la géographie pendant plusieurs années d'une façon discontinue en association avec les disciplines scientifiques	Plusieurs années d'enseignement de géographie	
Mise-à-part la formation de l'année dernière, avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de la géographie ou en géographie disciplinaire ? En cas de réponse affirmative pouvez-vous décrire ce que vous en gardez ?	Nous avons bénéficié d'innombrables journées de formation pour les disciplines fondamentales (mathématiques). Jamais pour la géographie à part celle de l'année dernière. On aurait bien voulu que la formation de l'année dernière soit suivie par une formation au transfert en classe	Formation axée sur les disciplines fondamentales	
Faites-vous usage du manuel scolaire ? Trouvez-vous que le manuel « donne des idées », invite à la réflexion ?	L'usage du manuel n'est pas régulier dans ma classe, voire exceptionnel	Distanciation vis-à-vis du manuel	Complétion de paragraphe lacunaires sur le manuel afin de formuler des conclusions

Vécu professionnel	Question	Réponses	Mots-clés	Références à la leçon et/ou au discours de l'élève <i>présenté en italique</i>
Expérience présente Où il sera question de décortiquer les pratiques du jour ainsi que les pratiques privilégiées en classe de géographie	Décrivez comment avez-vous procédé pour préparer votre « leçon ».	Ce sont les élèves qui préparent des dossiers au préalable, animent la séance et formulent les conclusions	Emancipation didactique des élèves	Pour illustrer et débattre des relations entre la ville et la campagne, l'enseignante a proposé la situation-problème suivante afin d'amorcer le débat : Zied est un agriculteur qui a voulu se préparer à la saison de l'ensemencement. Il voulait avoir des semences et des engrais, comme il a pensé à réparer son tracteur en panne et d'emprunter l'argent nécessaire à toutes ces actions. Selon toi comment va-t-il faire ?
	Reprenez en quelques idées ce que vous avez réalisé aujourd'hui : Quelles étapes ? Quels outils ? Quelles situations ? Quels types d'activités ?	J'ai alterné entre le travail individuel, le travail groupal et le travail collectif en plénière Pour la correction, j'ai procédé à l'autocorrection par binômes d'élèves	Diversification de types d'activités Créativité pédagogique	<i>La manière d'étudier aujourd'hui est différente</i> <i>La boucle : la campagne offre la matière première à la ville et la ville lui rend cette matière première sous forme de produits finis</i> Les élèves réfléchissent dans le cadre de groupes de travail sur les biens que

	J'essaie souvent de canaliser les échanges oraux par des activités écrites pour que cela soit contrôlable	peuvent acheter le campagnard en les listant puis en les restituant en plénière Le retour au vécu des élèves : pourquoi acheter des biens de Gabes (la grande ville la plus proche) plutôt que du village ?
Quel moment vous a le plus marqué ? en quoi ?	Les réactions et les réponses des élèves m'ont surpris. Ils ne sont pas conformes à celles que les élèves adoptent en séance de géographie	Attentionnée aux interactions de ses élèves
Y a-t-il eu un intérêt/désintérêt surprenant des élèves ?	J'étais surprise aujourd'hui par la timidité inhabituelle des élèves expliquée par la présence de visiteurs	Attentionnée aux postures de ses élèves
Avez-vous noté un décalage entre ce qui a été planifié et ce qui a été réalisé ?	Les quarante minutes de la séance ne permettent pas de réaliser les objectifs.	Réflexivité explicative par des facteurs extérieurs
Ce qui a été réalisé aujourd'hui correspond-il à ce que vous faites d'habitude en classe de géographie ?	J'appartiens à ce genre d'enseignantes qui veulent toujours innover dans leurs pratiques	Posture d'innovation pédagogique

S'il y a des différences par rapport à la prestation du jour, lesquelles ?	J'essaie de diversifier les supports en géographie pour que les élèves ne s'ennuient pas	Diversification des supports	Une projection vidéo est réalisée afin d'intégrer les apprentissages à propos de la relation ville/campagne
Quelles traces écrites, cartographiques ou iconographiques les élèves ont-ils laissés ?	Les élèves ont travaillé à même le manuel (des exercices réalisés sur le manuel)	Traçabilité des travaux	Distribution de conclusions « standards » que les élèves se contentent de lire à haute voix
Avez-vous fait usage du manuel scolaire ? Comment l'exploitez-vous ? Comment l'évaluez-vous ?	Plus que l'incitation à la réflexion, le manuel encourage plutôt l'apprentissage systématique (les exercices d'application)	Posture critique à l'égard du manuel	Exploitation individuelle puis correction collective de l'exercice p. 153 du manuel qui illustre l'échange de besoins entre la ville et la campagne
Voyez-vous que le paysage pourrait constituer une entrée adéquate pour l'enseignement de la géographie ? Pourquoi et en quelles situations en cas de réponse affirmative ?	Le paysage est vivant et ouvert, chacun peut l'interpréter à sa guise suivant les éléments composant ce paysage J'ai fait usage des prises photographiques paysagères en tant que supports didactiques Le paysage est un support parmi d'autres possibles Le paysage géographique est différent : il peut être illustré selon le zoom et le plan de vue	Définition des concepts Brin de confusion conceptuelle entre le paysage et son support	Présentation de photos de « paysages » de services fournis par la ville en faveur de la campagne

Dans les titres proposés au programme de géographie, lesquels stimulent davantage votre créativité pédagogique ?	Je n'ai pas de préférence particulière pour un titre de leçon peut-être plutôt pour les leçons en relation directe avec la Tunisie ou celles en relation avec la ville et la campagne	Expression citoyenne et d'appartenance
Si vous avez mené une expérience innovante en classe de géographie pouvez-vous la décrire ?	Je n'ai pas mené une expérience innovante en géographie parce que franchement nous focalisons sur les disciplines fondamentales	Hiérarchisation disciplinaire
Si vous avez enseigné la géographie sur deux niveaux pouvez-vous effectuer une brève comparaison entre les programmes de la cinquième et de la sixième ?	Je préfère le programme de la 5 ^e année parce qu'il est plus proche du vécu de l'élève et les concepts sont plus accessibles et plus concrets	Conscience conceptuelle Espace vécu

Vécu professionnel	Question	Réponses	Mots-clés	Références à la leçon et/ou au discours de l'élève <i>présenté en italique</i>
Sens Où il sera question de sonder le sens accordé aux expériences relatives	Que signifie pour vous « impliquer les élèves dans leur apprentissage en géographie » ?	L'élève est impliqué dans la leçon de géographie lorsqu'il participe et produit	Elève actif	<i>Il ne faut pas se moquer de la campagne</i> Un jeu de rôles a été réalisé entre les « garçons » qui représentent les inconvénients de la campagne et les « filles » qui incarnent les avantages de la campagne. Ici, ce sont les « garçons » qui se moquent de la ville
	En ce qui concerne la « leçon » d'aujourd'hui, trouvez-vous que les élèves ont été impliqués dans leurs nouveaux apprentissages ? Quels sont vos indices pour le confirmer ou l'infirmier ?	Les élèves sont impliqués aujourd'hui mais pas comme d'habitude ou comme à ce que je m'attendais	Paradigme actionnel	
	Pour la « leçon » d'aujourd'hui toujours, trouvez-vous que les trois dimensions épistémologique, psychologique et sociale du paysage ont été convenablement abordées ? Pouvez-vous soutenir votre réponse par des exemples de pratiques d'aujourd'hui ?	La dimension épistémologique existe car nous avons abordé de nouveaux concepts, la dimension psychologique aussi du fait de l'implication des élèves. La leçon du jour avait une dimension sociale bien prononcée qui a été longuement abordée. Les problèmes socio-spatiales seront abordées dans la prochaine leçon	Conscience socio-spatiale	<i>La campagne et la ville se complètent</i> <i>La campagne a besoin de la ville et vice-versa</i> Dans une activité collective réalisée au tableau, l'enseignante a mis l'accent sur la circularité de la relation entre les productions de la campagne et celle de la ville, essentiellement les activités de transformation des produits agricoles

	(exode rurale, transport, intervention de l'Etat - etc.)		
<p>Selon vous, quel intérêt à enseigner la géographie aux élèves ?</p>	<p>La géographie permet à l'élève de reconnaître son milieu vécu et les milieux extérieurs et ça lui permet d'enrichir ses connaissances et sa culture générale</p> <p>La géographie permet de voyager intelligemment</p>	<p>Espace vécu</p> <p>Espace à vivre</p> <p>Para-géographie</p>	<p><i>Pourquoi il y a plus d'habitant en ville ?</i></p>
<p>Etudier le paysage, y compris celui d'une ville européenne, peut-il servir pour un élève tunisien ? Pouvez-vous dire pourquoi ?</p>	<p>C'est important de faire découvrir à l'élève les paysages d'autres pays plus développés pour qu'il compare et s'engage à développer son propre pays, en lui inculquant une « jalousie » constructive</p>	<p>Engagement citoyen</p> <p>Approche citoyenne comparative</p>	
<p>Jugez-vous que vos élèves transfèrent leurs acquis en géographie dans d'autres contextes scolaires et/ou extrascolaires ? Pouvez-vous donner des exemples en cas de réponse affirmative ?</p>	<p>Je transfère les apprentissages de géographie en mathématiques : production de situations-problèmes en mathématiques. La narration existe, il suffit de l'associer à des données chiffrées</p>	<p>Intégration disciplinaire</p>	

Avez-vous piloté un projet de classe
et/ou un projet d'établissement intégrant
des apprentissages en géographie ?
Pouvez-vous donner un exemple ou deux
en cas de réponse affirmative ?

Nous réalisons chaque année un
journal de classe qui intègre les
connaissances, y compris
géographiques

Intégration
disciplinaire

Tableau 31 - Entretien de l'enseignant de Nasr Allah

Vécu professionnel	Question	Réponses	Mots-clés	Références à la leçon et/ou au discours de l'élève <i>présenté en italique</i>
Expérience passée Où il sera question de raconter des expériences qui ont contribué à la construction des pratiques enseignantes en classe de géographie	Depuis combien d'année exercez-vous ce métier ?	J'exerce depuis 9 ans dont 5 ans à titre de suppléant	Petite expérience	
	Comment vous y êtes arrivé ?	En tant que suppléant vacataire	Pas de formation professionnalisante	
	Vous considérez vous comme enseignant débutant ou confirmé ? Pourquoi ?	Je me considère comme débutant qui explore encore son chemin	Sentiment d'incompétence professionnelle	
	Vous souvenez-vous d'une expérience en tant qu'élève vous-même auprès d'un professeur qui vous a marqué ?	J'ai été impressionné par l'image symbolique d'un enseignant qui, à part la leçon, était notre conseiller de vie et qui était sévère lorsqu'il le fallait	Image de l'enseignant autoritaire	
	Quels sont les orientations, les conseils ou les remarques qui vous ont été donné par un professeur ou par un inspecteur et qui vous ont marqué ?	Un professeur de terminale en lycée m'a appris la méthodologie et j'ai pu avoir la meilleure note nationale en histoire-géographie (17,25), alors que c'était de la dissertation	Image de l'enseignant transmissif	

<p>Lors de votre pratique enseignante, avez-vous rencontré des élèves qui vous ont « appris des choses » ?</p>	<p>Grâce à mon encadrement et mes conseils, j'ai pu améliorer les résultats d'une élève qui était moyenne et qui est passée au collège la première. Elle a bénéficié de mon encadrement individualisé en fin de séance</p>	<p>Reproduction de l'image de l'enseignant transmissif</p>
<p>Dans quelles circonstances avez-vous commencé à enseigner la géographie ? depuis combien d'années ?</p>	<p>J'ai une maîtrise en histoire mais nous avons bien étudié des UV de géographie lors de mon cursus universitaire. Ça fait six années que j'enseignais la géographie pour les 5^e et les 6^e années et ce n'était pas vraiment par mon choix</p>	<p>Le diplôme disciplinaire compensatoire de l'expérience</p>
<p>Mise-à-part la formation de l'année dernière, avez-vous reçu une formation spécifique en didactique de la géographie ou en géographie disciplinaire ? En cas de réponse affirmative pouvez-vous décrire ce que vous en gardez ?</p>	<p>Je n'ai reçu aucune formation en géographie sauf celle de l'année dernière. Au début, peut-être à cause de ma situation de suppléant puisque les invitations à la formation continue ne me parvenait pas. J'ai reçu une formation dans le cadre de l'élaboration des épreuves mais pas en didactique proprement dite. J'ai retenu l'importance de la situation qui implique l'élève dans ses apprentissages géographiques</p>	<p>Prise de conscience de la situation pédagogique</p>

Faites-vous usage du manuel scolaire ? Trouvez-vous que le manuel « donne des idées », invite à la réflexion ?

L'usage du manuel n'est pas systématique, c'est au cas-par-cas. Les situations du manuel qui n'aboutissent pas à la construction des concepts ne me servent à rien. Dans le manuel, il y a des supports qui sont « silencieux » et ne portent aucune signification

Regard critique sur le manuel

Vécu professionnel	Question	Réponses	Mots-clés	Références à la leçon et/ou au discours de l'élève <i>présenté en italique</i>
Expérience présente Où il sera question de décortiquer les pratiques du jour ainsi que les pratiques privilégiées en classe de géographie	Décrivez comment avez-vous procédé pour préparer votre « leçon ».	Pour cette leçon, j'ai préparé toutes les situations moi-même sauf pour l'étape de la mobilisation des acquis à la fin, j'ai dû avoir recours au manuel	Usage distancié et raisonné du manuel	
	Reprenez en quelques idées ce que vous avez réalisé aujourd'hui : Quelles étapes ? Quels outils ? Quelles situations ? Quels types d'activités ?	Les étapes sont au nombre de trois : les éléments de convergence et de divergence entre Tunis et les autres villes, les caractéristiques de la capitale, essentiellement l'activité politique et enfin les effets de la concentration des institutions dans la capitale.	Redondance dans le choix des situations et des supports	Révisions des prérequis à partir d'une carte de la densité des habitants en Tunisie et celle de la localisation des activités économiques (industrielle, minière et touristique) Positionnement de la ville de Tunis sur la carte Explorations de photos d'activités artisanales, commerciales industrielles, culturelles et politiques sur Tunis en zoomant sur sa spécificité politique Exploration de textes introduisant des « situations problème » : Symbolique de la ville de Tunis et

densité de la population à partir des problèmes de circulation

Quel moment vous a le plus marqué ? en quoi ?	La panne en début de la séance du vidéoprojecteur et de l'ordinateur	Absence de scénario de substitution
Y a-t-il eu un intérêt/désintérêt surprenant des élèves ?	J'ai remarqué que les élèves sont impliqués au début, puis à un certain moment ils ont perdu la concentration. Ils sont revenus vers moi à la fin. J'attribue cette déconcentration à la longueur de la leçon que je réalisais d'habitude sur deux séances	Réflexivité explicative par des facteurs extérieurs
Avez-vous noté un décalage entre ce qui a été planifié et ce qui a été réalisé ?	J'ai pu réaliser tout ce que j'ai planifié sur ma fiche de scénario mais cette leçon aurait pu être faite sur deux séances (elle a pris beaucoup de temps)	Réflexivité explicative par des facteurs extérieurs
Ce qui a été réalisé aujourd'hui correspond-il à ce que vous faites d'habitude en classe de géographie ?	L'important pour moi c'est que les savoirs en relation avec l'objectif de la séance soient maîtrisés	Primauté du paradigme de l'inventaire

S'il y a des différences par rapport à la prestation du jour, lesquelles ?

Quelles traces écrites, cartographiques ou iconographiques les élèves ont-ils laissés ?

Pour les traces écrites, il s'agit des exercices réalisés et surtout des résumés consignés sur le cahier de géographie

Primauté du paradigme de l'inventaire

Résumé sur les cahiers à recopier du tableau
Réalisation d'exercice d'identification de fonctions d'activités économiques dans la ville de Tunis
Réalisation d'exercice démontrant la monopolisation des institutions politiques dans la capitale
Exercice

Avez-vous fait usage du manuel scolaire ? Comment l'exploitez-vous ? Comment l'évaluez-vous ?

Oui. Également, dans un souci d'extension, j'encourage les élèves à réaliser chez eux les exercices non finalisés en classe faute de temps [sur le manuel]

Usage non raisonné et incontrôlé du manuel

Voyez-vous que le paysage pourrait constituer une entrée adéquate pour l'enseignement de la géographie ? Pourquoi et en

Les prises paysagères sur le manuel ou ailleurs jouent le rôle de substitution pour un élève de zone rurale, par exemple, qui n'est jamais allé en ville côtière (parler aux élèves

Fonction didactique réductrice du paysage
Confusion conceptuelle entre le paysage géographique

Exploration de prises photographiques de zone industrielle, d'aéroport, d'hôpital universitaire, de faculté, de centre commercial et de parc zoologique

quelles situations en cas de réponse affirmative ?	de Nasr Allah d'un port sans le montrer n'a pas de sens pour moi)	et le support didactique
Dans les titres proposés au programme de géographie, lesquels stimulent davantage votre créativité pédagogique ?	Tout le programme de géographie en 5 ^e année est intéressant, contrairement à l'histoire. Le programme fait le balayage de l'espace urbain et l'espace rural et c'est intéressant pour l'élève	Conscience transdisciplinaire
Si vous avez mené une expérience innovante en classe de géographie pouvez-vous la décrire ?	Je n'ai pas eu vraiment le temps. Je suis pris par les matières fondamentales	Conservatisme pédagogique
Si vous avez enseigné la géographie sur deux niveaux pouvez-vous effectuer une brève comparaison entre les programmes de la cinquième et de la sixième ?	Ce qui est intéressant dans le programme de la 5 ^e année c'est que l'élève est appelé à découvrir l'espace rural comme l'espace urbain en Tunisie et ailleurs. Pour moi, le programme de la 6 ^e année est meilleur parce qu'il permet à l'élève de prendre position ou d'exprimer son avis à propos d'un phénomène socio-spatial. En 5 ^e année l'élève est en quête d'acquérir des connaissances de base qui ne permettent pas de prendre un recul critique	Conscience citoyenne critique socio-spatiale

Vécu professionnel	Question	Réponses	Mots-clés	Références à la leçon et/ou au discours de l'élève <i>présenté en italique</i>
Sens Où il sera sondé le sens accordé aux expériences relatées	Que signifie pour vous « impliquer les élèves dans leur apprentissage en géographie » ?	L'implication de l'élève est le résultat du choix pertinent de la situation d'impulsion pour le motiver et l'intéresser	Raisonnement comportementaliste de l'implication : motivation extrinsèque	
	En ce qui concerne la « leçon » d'aujourd'hui, trouvez-vous que les élèves ont été impliqués dans leurs nouveaux apprentissages ? Quels sont vos indices pour le confirmer ou l'infirmier ?	Les élèves s'impliquent plus dans ce qu'ils savent déjà, ils le sont moins dans ce qui est nouveau pour eux. En fin de compte, chaque leçon est conditionnée par ses contraintes objectives et chaque classe est différente de l'autre pour le déroulement d'une même leçon	Méconnaissance de la Zone Proximale de Développement de l'élève Différentiation pédagogique	
	Pour la « leçon » d'aujourd'hui toujours, trouvez-vous que les trois dimensions épistémologique, psychologique et sociale du paysage ont été convenablement abordées ? Pouvez-vous soutenir votre réponse par des exemples de pratiques d'aujourd'hui ?	La composante psychologique a été abordée du côté de la motivation induite par la situation présentée. Par rapport à la composante épistémologique j'ai essayé d'ancrer les nouveaux concepts. En ce qui concerne la composante socio-spatiale, à ce niveau nous sommes encore à l'étape de doter l'élève des	Discours en « pratiques-écran »	<i>L'exode rural des habitants de la campagne</i> <i>Le nombre d'habitants de la ville de Tunis</i> <i>Pourquoi il y a plus d'habitant en ville ?</i>

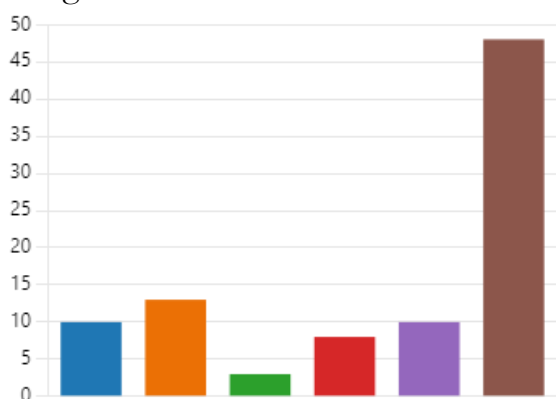
	concepts de base. Il pourra s'en servir plus tard		
<p>Selon vous, quel intérêt à enseigner la géographie aux élèves ?</p>	<p>La géographie est une science et permet à l'élève de dépasser progressivement son environnement familial pour se représenter l'espace environnant et lointain et savoir comparer</p>	<p>Utilité comparative de la géographie</p>	<p><i>La découverte de la ville de Tunis qui est différente des autres villes</i></p> <p><i>La découverte des lieux touristiques, culturels et commerciales de la ville de Tunis</i></p>
<p>Etudier le paysage, y compris d'une ville européenne, peut-il servir pour un élève tunisien ? Pouvez-vous dire pourquoi ?</p>	<p>La leçon en rapport avec le paysage d'une ville européenne (Paris) a un intérêt comparatif certain, par rapport à la capitale Tunis, par exemple, pour comprendre les différences</p>	<p>La comparaison avec les autres permet de comprendre</p>	
<p>Jugez-vous que vos élèves transfèrent leurs acquis en géographie dans d'autres contextes scolaires et/ou extrascolaires ? Pouvez-vous donner des exemples en cas de réponse affirmative ?</p>	<p>Il y a transfert des apprentissages géographiques dans d'autres disciplines, essentiellement pour enrichir leurs productions écrites</p>	<p>Conscience intégrative des disciplines</p>	<p><i>La relation avec la leçon de la langue arabe</i></p>

Avez-vous piloté un projet de classe et/ou un projet d'établissement intégrant des apprentissages en géographie ?
Pouvez-vous donner un exemple ou deux en cas de réponse affirmative ?

[Réponse négative donnée précédemment avec justification]

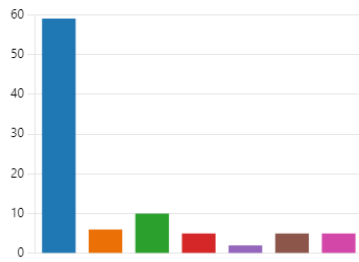
Nous mettons ainsi côte-à-côte deux portraits d'enseignant-e-s où la première semble problématiser son enseignement en classe de géographie, alors que le second le fait vraisemblablement moins. Partant du principe qu'en étude du relationnel humain, on ne peut se fier aux lois binaires du 0 et 1, comme nous ne pouvons porter jugement à l'acteur en tant que personne. Nous nous contentons de déceler les convergences, les différences, voire les contrastes. Notre projet étant de dresser le « portrait-robot » d'un enseignant qui problématise son enseignement en classe de géographie à partir de nos analyses des différents discours et observations des acteurs, chose qui sera réalisée au moment de notre conclusion générale.

Par rapport à l'expérience passée, nous soulignons l'importance de l'histoire professionnelle de l'acteur et son rapport au métier dans le contexte de problématisation. Le plus ancien professionnellement, celui qui a choisi son parcours d'enseignant dès son jeune âge, celui qui a reçu une formation professionnalisante avant son entrée en classe, celui dont la situation administrative et de carrière est la plus stable, est le plus censé problématiser son enseignement.



Paradoxalement, nous constatons à partir du questionnaire de l'avant-formation, que plus que la moitié des enseignants questionnés (48/92 : couleur marron) arrivent à la profession d'une façon assez « sauvage », sans formation professionnalisante préalable.

Les anciens normaliens (couleur bleue : 10) et les élèves-maîtres des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres (couleur orange : 13) sont en fin de carrière ou y sont très proches. Les nouveaux titulaires de la Licence en Education et Enseignement, dont la formation initiale est assez solide, n'ont pas encore envahi le paysage professionnel avec seulement 8 sur 92 (couleur rouge). Les autres représentations ne sont que des formations professionnalisantes très élémentaires.



Par rapport à la stabilité professionnelle, l'activisme syndical a fait que la majorité écrasante des enseignants se retrouvent en situation administrative très confortable (59 titulaires et 6 stagiaires : couleurs bleue et orange).

Le rapport à la discipline, l'histoire de son apprentissage et de son enseignement et les représentations qui s'y réfèrent influencent également, *et* la manipulation des concepts géographiques, *et* le type de relation que tient la géographie avec les autres disciplines : hiérarchique ou intégrative. Le sentiment de compétence⁷¹⁷ en géographie, comme en pédagogie est pour quelque chose dans la posture problématisante de l'enseignant. C'est grâce à ce sentiment que le second enseignant a pu se retrouver en « bons termes » avec la discipline et a pu amorcer une démarche de problématisation, et ce, en raison de sa formation académique d'historien-géographe. Rappelons, cependant, que ses pratiques enseignantes de problématisation sont restées dans le domaine du potentiel à développer.



Les deux cas exposés, comme toutes les autres, nient avoir reçu une formation spécifique en géographie. Pour des raisons relationnelles, nous n'avons pu introduire cette question de formation reçue en géographie dans le questionnaire d'avant-

formation. Mais par rapport à la question « Auriez-vous besoin d'une formation en géographie ? » la réponse était « oui » pour 99%. Les observations et les entretiens ont montré que ceux qui problématisent sont dotés d'une certaine modestie intellectuelle et expriment leur soif de la formation, souvent avec grande précision : l'enseignante de la première étude de cas a exprimé son besoin de formation « au transfert en classe ».

Justement, dans ces deux études de cas d'enseignants, comme chez presque tous les enseignants interrogés, nous avons constaté une certaine confusion

⁷¹⁷ Guichard, Jean. « Sentiment de compétence (self-efficacy belief) ». In *Orientation et insertion professionnelle*, 397-400. Psycho Sup. Paris: Dunod, 2007.

conceptuelle par rapport au concept géographique du paysage. Il y a amalgame entre le concept géographique en soi et le support didactique, à caractère paysager ou non. Nous avons donné auparavant une explication linguistique de ce phénomène qui renvoie à l'usage du terme en langue arabe. Mais nonobstant cet aspect confusionnel qui n'a pas été travaillé lors de la formation, il faut le dire, nous constatons que les deux enseignants se positionnent bien épistémologiquement pour définir les concepts souvent avec une rigueur scientifique.

Par rapport à la composante psychologique, nous notons la différence dans la conscience situationnelle chez les deux enseignants interrogés. Ainsi, en ce qui concerne l'implication des élèves, la première enseignante établit une relation avec la motivation intrinsèque qui renvoie au vécu des élèves, alors que le second fait référence à la motivation extrinsèque, plus éphémère, due au caractère de la situation présentée.

Dans les deux cas, il y a une certaine distanciation vis-à-vis du manuel. Les deux enseignants déclarent cette distance mais avec un degré différent en pratique. Alors que la première enseignante affiche une position critique raisonnée et pragmatique en manifestant une créativité pédagogique de substitution aux situations du manuel, le second se contente de plagier ces situations, en quelque sorte, en changeant les supports avec une certaine monotonie répétitive. Par ailleurs, il encourage l'usage individuel non contrôlé (« chez eux », dit-il) d'un manuel qui allègue pourtant chez lui une certaine réserve.

La dimension socio-spatiale souligne un engouement citoyen et politique dans les deux cas, et dans les autres non directement étalés d'ailleurs, argumenté par des penchants thématiques vers tout ce qui concerne la Tunisie en tant qu'espace vécu. L'approche paysagère comparative est ainsi vivement encouragée, et ce, à des fins citoyennes dans le but de promouvoir le développement de son propre pays par référence à ce qui se fait ailleurs.

Bien que le terme de « portrait-robot » renvoie à un certain déterminisme incompatible avec les sciences de l'homme, voire contradictoire si nous alléguons

les théories typologiques de Lombroso⁷¹⁸ ou d'autres positivistes, il semblerait que nos hypothèses qui argumentent en faveur d'un profil d'enseignant qui problématise son enseignement, lancées en début de l'analyse du discours enseignant, sont en voie de confirmation. Nous reprenons ce portrait d'une manière plus panoramique lors de notre conclusion générale, mais disons d'ores et déjà que c'est un portrait dynamique qui évolue rapidement sous l'effet de la formation continue.

⁷¹⁸ Rodler, Lucia. « L'homme criminel de Cesare Lombroso : entre science et littérature ». *Criminocorpus, revue hypermédia*, 24 mai 2012.

5.6. Conclusion de la quatrième partie

Au terme de ce parcours empirique, nous nous trouvons à la croisée des chemins de trois catégories d'acteurs et plusieurs variables.

Il y a d'abord les élèves qui sont sujets de problématisation en enseignement : s'agit-il de la « subir » ou d'en être un acteur actif et participant ? Une question analogue se pose à propos des enseignants en situation de formation, mais elle se pose également dans le sens inverse quand ces mêmes enseignants sont censés problématiser leur enseignement en classe de géographie après avoir reçu une formation : est-il question de « problématiser son enseignement » ou, nuance, de « faire participer les élèves à la problématisation de leurs apprentissages ? ». Ce sont, curieusement, les mêmes interrogations qui surgissent à propos du formateur soucieux de « problématiser sa formation ». Nous constatons qu'à chaque fois il y a un terme qui apparaît, une sorte de facteur commun entre ces trois acteurs de la problématisation : *la participation*.

La participation est à la fois épistémologique pour un enseignant ou un formateur qui n'est plus un accapareur du savoir géographique. Cette conscience de partage épistémologique est manifeste chez les enseignants lorsqu'ils prennent délibérément de la distance par rapport au manuel, ce symbole du monopole du savoir (du moins dans le contexte tunisien), et lorsqu'ils encouragent leurs élèves à co-construire leur savoir géographique, par la voie participative, en amont, pendant et après la leçon et en diversifiant les ressources. Du côté du formateur la participation épistémologique se manifeste pendant la formation par la mise en activité de recherches, de réflexions, de débats et de parcours de résolutions qui portera son impact en classe de géographie transformée à son tour creuset de recherche, de réflexion, de débats et de résolutions par l'effet isomorphique de la formation. Après la formation, c'est l'échange réflexif qui prend la relève de la participation en problématisation.

La participation est aussi psychologique, du côté de l'enseignant qui est influencé par son histoire personnelle et professionnelle pour son potentiel de problématisation, sans tomber dans l'excès déterministe. Mais c'est au formateur de comprendre son profil dominant, conservateur, compétitif, égocentrique ou confusionnel et de lancer le parcours participatif en formation à partir de ce dont il dispose. Lors de la formation réalisée à l'occasion de cette recherche, les plus

dominants et les plus impulsifs parmi les enseignants se retrouvent subitement en face de leurs histoires et celles de leurs collègues en exécutant l'exercice de projection psychologique. C'est à partir de cette prise de conscience individuelle et collective qu'une certaine « modestie » intellectuelle et participative s'installe et que la problématisation de la formation peut jouer en induisant son isomorphisme dans les classes. Pour le formateur, il s'agit dans le contexte de la problématisation d'éveiller la psyché, de la secouer parfois, pour pouvoir ensuite susciter les réflexions et les débats. Du côté de l'élève, presque tous les enseignants interrogés l'ont bien compris : l'élève problématise lorsqu'il est impliqué, il est impliqué lorsqu'il est actif, lorsqu'il produit et fabrique des traces, lorsque ce qu'il apprend a une relation assez étroite avec son *vécu*. Bref, lorsqu'il *participe*.

Ce vécu nous renvoie directement au volet social de la participation :

- du côté de l'enseignant, nous avons repéré une expression de son engagement citoyen et de sa conscience politique la traduisant par la mise en place d'une pédagogie du problème et des projets de classe et/ou d'établissement intégrant cette conscience ;
- du côté de l'élève nous avons observé qu'il exprime consciemment cette conscience citoyenne, en provoquant les interrogations d'ordre politique, en établissant des comparaisons identitaires avec ce qui se fait ailleurs et en exprimant sa fierté d'appartenance à sa Tunisie ;

Les enseignants sont parfaitement conscients que l'élève *participe* si ce qu'il étudie en classe de géographie est représentatif de son vécu social. Il s'agit d'une caractéristique au regard de laquelle on peut distinguer deux grands profils d'enseignants : les plus conservateurs qui ne valorisent que le vécu réel, et les autres qui ont compris que le vécu de l'élève est également imaginaire, para-géographique en l'occurrence, mais aussi médiatique du fait de l'afflux de toutes sortes de médias transmissifs ou interactifs autour de l'élève, même aux confins désertiques de sa campagne oasienne.

Du côté des variables, nous avons noté que le rapport au métier de l'enseignant conditionne son potentiel de problématisation comme son rapport à la discipline géographique, d'ailleurs. La différence c'est que le premier rapport est plus impactant, et il l'est en profondeur, en ce qui concerne la problématisation de son enseignement géographique, parce qu'il cadre son estime de soi, son

histoire personnelle et professionnelle et ses expériences existentielles et parfois intimes. Quant au rapport à la discipline, le sentiment de compétence est généralement le moteur psychologique nécessaire et parfois suffisant de cette problématisation, à condition d'éclaircir toute confusion conceptuelle. De ce point de vue, c'est au formateur d'intégrer ces subtiles nuances psychologiques, mais aussi épistémologiques dans sa formation afin de la problématiser à son tour. Aussi bien pour le formateur que pour l'enseignant, problématiser commence par une situation de vie qui pose un problème, mais il ne faut surtout pas s'arrêter à ce stade, pour tracer ainsi les limites entre une situation-problème et une véritable problématisation qui suscite réflexions, débats, déconstruction et reconstruction de l'espace-problème. Pour le formateur c'est le principe isomorphique en formation qui joue le plus : faire vivre une/des situation(s) de problématisation aux enseignants formés afin qu'ils transfèrent ce parcours de problématisation dans leurs classes, car il ne s'agit nullement de plagier ces situations. Les enseignants l'ont bien compris : dans les séquences de classe comme dans leur discours, ils réfléchissent à des situations authentiques et les mettent en œuvre avec un succès variable du côté des élèves. Mais ces enseignants ont définitivement saisi l'enjeu de la « situation » comme ils disent. Leur rapport à la formation dans un contexte de problématisation est un rapport d'isomorphisme pour ainsi dire, bien qu'ils aient tous un facteur commun : leur histoire formative en géographie est quasi-déserte, d'où leur soif de ce type de formation.

Le manuel est unique et ancien. Il a vingt ans avec quelques mises-à-jour ponctuels et minimes. En l'analysant nous avons conclu, qu'il ne constitue pas le levier idéal pour les programmes qui encouragent, sans la nommer, une démarche de problématisation, dans un contexte d'approche par compétences. Nous rejoignons ainsi les avis des enseignants qui considèrent que le manuel ne « pose pas de véritables situations-problèmes » et qu'il est axé sur « les activités et les exercices systématiques ». Ici, les enseignants, tous profils confondus, entretiennent ce rapport distant avec le manuel. Nous distinguons deux niveaux de distanciation : une distanciation pragmatique « parce que le manuel n'est plus à jour » et une distanciation critique plus consciente de l'insuffisance du manuel en potentiel de problématisation. Sur ce point, les pratiques et le discours concordent souvent et divergent parfois. Ainsi, ceux qui déclarent bannir le manuel n'hésitent pas parfois à en faire usage pour des activités de fixation, ce qui

constitue un rapport raisonné au manuel. Le plus préoccupant, du point de vue de la problématisation, c'est de laisser les élèves manipuler « chez eux » les activités d'un manuel que tous qualifient d'obsolète, sans faire le retour de ces manipulations en classe, mais c'est un cas unique d'enseignant que nous avons rencontré. Et puis le qualificatif obsolète n'est pas synonyme de « dangereux », d'autant plus qu'il est considéré comme un document officiel par les pouvoirs publics éducatifs, nonobstant les lacunes qu'il comporte.

Chez les enseignants, presque tous, le paysage est objet de confusions conceptuelles, essentiellement pour cet amalgame entre le paysage et son support visuel. L'appellation arabe *y* est peut-être pour quelque chose, mais nous trouvons que c'est encore le manuel qui contribue à cette confusion pour trois raisons :

- d'abord il fait souvent un usage maladroit du paysage avec des photos de petite taille, en mauvais tirage de couleurs sur un papier quelconque et avec des détails qui sont quasi-imperceptibles ;
- ensuite, le traitement didactique de ces supports paysagers n'est pas des plus favorisés : les pseudo-paysages présentés sont loin d'être problématisés, ils sont souvent « à la carte postale » ne comportant aucun indice qui suscite, qui interroge ou qui incite à la réflexion. Les questions qui s'y réfèrent sont simplistes, à la limite de la naïveté, trop loin de la véritable analyse paysagère même conventionnelle et non problématisée ;
- ou alors, enfin, il ne fait pas du tout usage du paysage (ou presque), c'est le cas du manuel de la 6^e année qui axe ses supports sur des tableaux, des statistiques ou des cartes thématiques.

Les enseignants du primaire sont des professionnels pluridisciplinaires tiraillés par la hiérarchie disciplinaire imposée par leur système. Nous avons vu qu'ils cherchent à établir une transdisciplinarité dont la géographie constitue le noyau. Pour la plupart, ils ne sont ni géographes de formation, ni didacticiens, ils ont besoin de repères qu'ils retrouvent dans les ressources officielles et dans le discours des encadrants pédagogiques. A notre sens, ce sont ces ressources également qui se cachent derrière le rapport biaisé des enseignants avec le paysage. Le discours des encadrants pédagogiques, non tous spécialistes de géographie à leur tour, provoquerait, par ricochet, des pratiques-écrans biaisant ce rapport au paysage.

Par le croisement des données collectées et traitées des ressources et chez les acteurs, aux différentes variables, nous achevons un premier niveau narratif de triangulation des résultats de la recherche. Nous apportons une synthèse de ces résultats dans le tableau ... qui croise les résultats de nos investigations au regard des acteurs et des variables, sachant qu'un autre niveau de triangulation, moins zoomé et plus panoramique, fera l'objet de notre conclusion générale.

Tableau 32 – Croisement des résultats au regard des acteurs et des variables

	Rapport au métier	Rapport à la discipline	Rapport au manuel	Rapport à la formation	Rapport au paysage
Elèves	Dans le contexte d'apprentissage problématisé, l'implication et la participation l'emporte sur les routines, les règles et les contraintes du « métier d'élève »	Dans le contexte d'apprentissage problématisé, la conscience citoyenne et politique véhiculée par la discipline l'emporte sur le rapport disciplinaire hiérarchique et opportuniste	Rapport totalement tributaire de la posture de l'enseignant à l'égard du manuel et variant entre la neutralité et l'indifférence	L'effet isomorphe de la formation à la problématisation est identifiable dans les activités, les interactions et les traces fabriquées par les élèves	Le rapport au paysage est biaisé du fait de la non-pertinence des ressources et de l'incompréhension de l'enseignant
Enseignants	Le rapport au métier et le profil professionnel qui en découle sont essentiels dans une démarche de problématisation : l'histoire et l'estime de soi professionnels et personnels impactent les démarches de problématisation	Le sentiment de compétence ainsi que l'approche intégrative disciplinaire favorisent la problématisation en classe de géographie	Règle de distanciation plus déclarée que pratiquée par rapport à un manuel estimé obsolète, encourageant la systématisation au détriment de la réflexion	L'expression d'une soif de la formation en géographie et transfert, par isomorphisme, de la formation reçue, qualifiée d'unique, en pratiques enseignantes problématisées	Manifeste confusion conceptuelle entre le paysage dans sa portée géographique et ses supports visuels et/ou didactiques
Formateur-chercheur	La fusion du « métier » de chercheur avec celle de formateur chez la même personne a permis de contourner des biais méthodologiques mais a gêné la prise de distance	Confirmation des hypothèses hiérarchisantes et des représentations en inventaire de la discipline géographique	Levier qui ne répond pas aux bonnes intentions problématisantes des programmes ni aux évolutions sociales, économiques et politiques	La formation par et pour la problématisation impacte les pratiques enseignantes et devrait intéresser les formateurs de formateurs et s'aligner davantage sur le paysage vécu des formés	Le paysage problématisé est une voie de conceptualisation ouverte à d'autres possibilités d'assises disciplinaires de la problématisation

6. CONCLUSION GENERALE

L'amorce de cette recherche a été un constat de terrain appuyé par les résultats de notre ancienne étude : nous sommes dans un contexte où la géographie se situe en bas de l'échelle d'une hiérarchie disciplinaire imposée par un système éducatif qui appuie cette hiérarchie, notamment par les leviers de l'évaluation, du manuel et des organisations pédagogiques des écoles. Le monopole des ressources, manifesté par le manuel, qui se retrouve, paradoxalement, tirailé entre deux distanciations : celle des bonnes intentions des programmes d'une part, et celles des pratiques enseignantes de plus en plus conscientes de son manque de pertinence, d'autre part.

Nous basant sur cette prise de conscience des acteurs, nous avons lancé l'hypothèse que les pratiques enseignantes problématisées associées à une formation à la problématisation pourraient atténuer les défaillances du système par rapport à la géographie scolaire. Nous avons pu démontrer, dans nos préambules théoriques que la problématisation en contexte de formation se trouve au cœur d'une démarche réflexive que nos investigations de terrain ont, à priori, appuyée. Nous allons le démontrer lors de l'exposé de nos résultats de recherche. Mais d'ores et déjà disons que notre démarche dans la présente étude a beaucoup puisé dans cette réflexivité. Deux dimensions se dégagent alors à partir de ce travail de recherche : la *praticité* et la *réflexivité*.

Dans le contexte de la présente recherche et du fait de ses contraintes méthodologiques, nous avons incarné un double rôle : celui d'un formateur facilitateur à la construction de compétences professionnelles dans un cadre théorique bien défini et celui de chercheur. Or la recherche constitue en soi une interopérabilité de compétences disciplinaires et transversales : le chercheur se retrouve ainsi en situation de formé, y compris en formant d'autres acteurs. C'est ce jeu de miroirs de développement de compétences à double facettes qui constitue, entre autres aspects, l'originalité de cette étude.

Le chercheur est dans ce sens un véritable *praticien*. Hormis son devoir de se mettre, par moments, dans la peau d'un praticien pour comprendre sa logique intrinsèque de pratiques, et de savoir en d'autres moments prendre de la distance,

sa propre mission même se trouve au cœur de l'action pratique du terrain. C'est, justement, le schéma réflexif que Marguerite Altet adopte :

Pratique ⇔ Théorie ⇔ Pratique

où la théorie est « au service » d'un problème qui surgit de la pratique du terrain (dont notamment la hiérarchisation disciplinaire de la géographie et l'inadéquation des ressources officielles avec les pratiques enseignantes) et où l'investigation du terrain confirme ou infirme la théorisation de ce problème de praticien. Nous avons démontré la pertinence de la théorie de Michel Fabre à propos de la dimension réflexive de la problématisation en formation. Nous ajoutons que le chercheur se trouve, du fait de la dimension réflexive de son travail, dans un processus de problématisation plus complexe peut-être, mais plus structuré.

Ainsi, le chercheur est un praticien réflexif qui prend, selon l'expression de Schön, « sa propre action comme objet de réflexion »⁷¹⁹ comme les actions des acteurs sujets de son étude, d'ailleurs. La question est maintenant de savoir ce qui constitue ses limites, son cadre, son environnement.

Une tentative de réponse à ces questionnements, déjà ancienne, est apportée par Vermersch qui a proposé de distinguer *l'action* de ses *satellites* : le *contextuel*, le *déclaratif*, l'*intentionnel* et l'*évaluatif*. Dans son œuvre, Vermersch a eu le mérite d'attirer notre attention sur cette tentation constante de toute analyse de l'action vécue : se réfugier dans les satellites de l'action, ses accessoires, *s'écarter du procédural*, qui constitue le cœur de l'action, parce qu'il est plus difficile à saisir, étant pour une part pré-réfléchi, et donc aussi, une fois formalisé, plus difficile à assumer. Encore, est-il curieux de constater combien sa réflexion croise les risques que court la recherche compréhensive et que nous avons formulés dans notre cadre méthodologique. Signalons cependant cette différence de taille : sa démarche d'entretien d'explicitation, *orale* par son essence, permet une conscientisation nécessaire pour des apprentissages dont la valeur sera peut-être mesurée à partir d'exercices écrits, mais sans passer par un écrit de cette conscientisation, ce qui n'est pas le cas pour un chercheur. D'où les pratiques

⁷¹⁹ Schön, Donald A. *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Presses de l'Université du Québec, 1994, 418p.

habituelles de carnets, de cahiers de recherche, comportant des passages de réflexivité pure. En ce qui nous concerne, nous retenons la trame de la démarche en l'adaptant au support écrit du chercheur, car son analogie avec le parcours réflexive du chercheur nous semble s'imposer naturellement.

Dans la partie empirique de cette étude, nous avons longuement abordé l'*action*, c'est pour cette raison que nous la traiterons dans ce contexte conclusif d'une manière transversale. Ainsi nous commençons par les *satellites* de l'action, exception faite pour l'*appreciatif* à cause de sa portée évaluative laissée à la fin de ce parcours. Nous reprenons chaque satellite en précisant ce qui n'a pas été dit dans le corps de la thèse, ce qui est survenu en cours de route, ce qui a frappé, ce qui a plu, ce qui a dérangé, ce qui a entravé, ce qui a encouragé.

Par rapport au *contextuel*, nous avons noté deux facteurs entravant et un facteur facilitant notre démarche de recherche :

- La pandémie du Coronavirus qui a secoué la Globe les années 2020 et 2021 était le lot commun de tous les chercheurs qui avaient des travaux de terrain à réaliser, ce qui est notre cas. Si l'année 2021 était destinée dans le calendrier aux investigations théoriques et méthodologiques et pendant laquelle nous avons pu avancer comme prévu sur ce dossier, ainsi que sur le dossier du collecte des fonds documentaires, l'année 2021 a été totalement bloquante par rapport aux travaux de terrain qui ont dû être ajournés pour la rentrée suivante : les établissements scolaires, les enseignements et les formations des enseignants se retrouvent à la merci des évolutions capricieuses et imprévisibles de la pandémie. Les groupements et les déplacements sont souvent règlementés d'une manière très rigoureuse et personne parmi les acteurs impliqués ou à impliquer ne pouvait ni ne voulait prendre des risques de santé ou par rapport à la loi.
- La rentrée 2021-2022 a été caractérisée par des mouvements sociaux fréquentes et tenaces dans le secteur de l'éducation qui ont même enjambé la rentrée 2022-2023 et ont entravé la rentrée ordinaire des classes jusqu'au mois de novembre 2022. L'impact pour notre recherche est de taille : entre deux mouvements et les engagements professionnels du chercheur, nous n'avons pu réaliser six formations parmi sept qu'au mois de mai 2022. Cette pression temporelle augmentée par la dispersion spatiale et l'indisponibilité des

inspecteurs encadreurs qui sont tenus à rattraper le temps perdu en grèves a *fortement pénalisé l'aspect participatif de la recherche* qui a été mentionné dans son cadre méthodologique. Par exemple, nous n'avons pu négocier à l'avance les contenus des journées de formation. La moitié des inspecteurs n'ont même pas pu assister au déroulement de la formation faute de temps. Idem pour la rentrée 2023 où l'année scolaire n'a démarré dans plusieurs écoles qu'au mois de décembre. Au deuxième trimestre, les enseignants et leurs encadrants sont sous la pression de rattraper le premier, et il s'ensuit que le chercheur n'a pu caler des rendez-vous d'observation et d'entretien qu'en troisième trimestre juste après le mois de Ramadhan qui a ses spécificités culturelles et ses organisations pédagogiques abrégées, soit le mois de mai 2023. Les allers-retours des descriptifs des leçons et des entrevues avec les enseignants prévus initialement dans notre cadre méthodologique, n'ont pu avoir lieu. Nous aurons dû donc explorer un matériau brut dépourvu des retours ou des régulations des acteurs. Peut-être que ça a-t-il l'avantage pour la recherche de laisser au matériau son caractère authentique, mais avec un petit pincement au cœur du chercheur qui du fait de son tempérament préfère impliquer davantage ses collaborateurs.

Par ailleurs, nous avons planifié dans notre protocole méthodologique d'initier les étudiants de la Licence Éducation Enseignement à l'analyse des pratiques professionnelle en vue d'un enseignement problématisé du paysage. Les contraintes sanitaires, sociales et logistiques nous ont empêché de le réaliser : les stages de terrain de ces étudiants ont été écourté en durée au strict minimum au regard desdites contraintes.

- La finalisation de ce travail en ce moment n'aurait pas pu avoir lieu si le chercheur n'avait pas bénéficié de l'accord pour sa retraite anticipée. Cependant il a gardé tout son carnet d'adresses et ses relations avec ses anciens collègues pour pouvoir finaliser ses visites de terrain, entre autres raisons.

Par rapport au *déclaratif* nous estimons, par notre démarche de recherche théorique, avoir posé les fondements du concept du *paysage problématisé*. Nous l'avons longuement développé : il ne s'agit nullement de la simple juxtaposition ou alors de la fusion des deux concepts du paysage et de la problématisation déjà existants, mais d'un véritable concept émergent que nous pensons avoir rigoureusement validé. Le périmètre théorique de cette démarche trouve ses

origines dans un dilemme conceptuel entre les deux pôles de *la didactique* (généraliste) et *des didactiques* (des disciplines), dilemme que nous avons déjà évoqué. Dans une visée plus abstraite, nous nous permettons d'émettre le résultat de cette longue investigation théorique : cela revient à prendre position du côté *des didactiques*, car, pour nous, la problématisation, comme la didactique, ne peut tourner à vide sans « carburant » disciplinaire qui l'alimente. Jadis, on enseignait aux apprentis enseignants la « pédagogie générale » *versus* « la pédagogie spéciale » qui est une pédagogie appliquée aux disciplines. On ne peut transposer ce schéma obsolète pour la didactique, car la didactique, représentée ici par la problématisation, n'a de sens que par rapport à une discipline donnée, ici la géographie. Plus explicitement, cette investigation théorique du *paysage problématisé* a démontré qu'il n'y a pas une seule problématisation, mais *des problématisations* appliquées chacune à une discipline donnée. La problématisation de l'enseignement, prise seule et abstraction faite de toute accroche disciplinaire, n'est qu'une démarche pédagogique généraliste, une méthode de praticiens pédagogues telles que Freinet ou Montessori. Notre investigation du *paysage problématisé* ouvre la possibilité de pousser d'un cran en spécificité : l'accroche de la problématisation n'est pas uniquement disciplinaire, mais conceptuelle. En géographie, par exemple, on pourrait procéder d'une manière analogue pour bâtir le concept de « l'habiter problématisé », une ouverture pour faire évoluer conceptuellement la problématisation par référence à la discipline, en quelque sorte.

Ainsi, nous estimons que notre postulat, qu'une telle combinaison conceptuelle pourrait se rencontrer dans d'autres configurations analogues est confirmée : un concept central d'une discipline pourrait être associé à la problématisation en tant que concept didactique transversal. Le premier concept disciplinaire permettra à la problématisation de s'opérationnaliser, de « tourner » dans un champ disciplinaire, en lui donnant du sens.

Nous avons tenté de vérifier si le levier didactique *manuel* répondait à ces bonnes intentions de problématisation paysagère et nous avons découvert, avec un certain étonnement, que la réponse était nuancée chronologiquement et que paradoxalement, de ce point de vue, les choses se faisaient peut-être mieux avant, du moins du point de vue technique (d'impression). Pour les ouvrages en cours dans les écoles tunisiennes, nous constatons, avec un certain regret, que

L'approche paysagère a été réduite à son expression la plus superficielle : énumérer et décrire, beaucoup plus rarement confronter et croiser. Pour les exemples que nous avons choisis du manuel de la 5^e année, les clichés touristiques parisiens sont favorisés aux véritables problématiques spatiales socialement vives bien ancrées dans le vécu social des élèves tunisiens : les banlieues, la mixité, l'immigration ou la clandestinité, alors que pour le manuel de la 6^e année l'approche paysagère est quasi-absente. Plusieurs leçons se prêtaient pourtant à une telle démarche. Ainsi, malgré la révision de forme, les manuels qui circulent actuellement en classe de géographie en Tunisie gardent une longue tradition d'inventaire, d'énumération et de description qui constituent des fins en soi et non un simple passage d'exploration afin de toucher les différentes dimensions de la problématisation. Nous pouvons ainsi comprendre et trouver des raisons bien fondées quant à la distance que gardent les enseignants interrogés par rapport au manuel, du moins dans leurs discours pour la plupart.

En ce qui concerne l'*intentionnel*, nous ne pouvons l'aborder que par référence au noyau de l'*action* en soi soutenu par le satellite de l'*évaluatif*.

Ainsi, par rapport à notre première hypothèse de recherche : *l'approche paysagère constituerait l'une des entrées les plus appropriées pour la problématisation de la formation des enseignants*, nous avons apporté des éléments de réponse dans le paragraphe précédent, mais ces éléments répondent au volet « enseignement/apprentissage » de notre travail. Pour rappel, la problématisation, selon Michel Fabre et *al.*⁷²⁰ A deux déclinaisons. Pour sa facette « apprenant », dans les Situations d'Enseignement Apprentissage, elle se réfère à la pédagogie du problème. La facette « enseignant », en formation, quant à elle, est orientée par l'analyse des pratiques professionnelles, nous y sommes. Par rapport à la formation, et en ayant recours au paysage problématisé, nous avons montré que l'approche paysagère constitue une entrée appropriée à la problématisation de la formation des enseignants. Nous relativisons cependant, comme nous l'avons fait pour le volet « apprenant » : c'est une entrée possible et non nécessaire ni unique. Nous apportons ici des explications sur les portées et les limites de cette expérience formative par le paysage problématisé :

⁷²⁰ Fleury, Fabre, et Houssaye, *Peut-on enseigner autrement ?*

- *Par rapport à la dimension épistémologique* : nous avons noté une confusion conceptuelle chez les enseignants entre le paysage en tant que concept et son support visuel. Cette confusion n'était pas vraiment apparente lors des formations, mais elle l'est nettement pendant les prestations en classe et les entretiens qui en suivent. Cela souligne l'importance d'un travail conceptuel de fond lors des formations, chose qui n'a pas été vraiment faite explicitement à propos du paysage dans nos formations. Nous avons ce souci de bannir l'approche inventaire et le style transmissif et nous estimons que cela nous a emmené vers l'autre extrémité. Le bon compromis aurait été de consacrer toute une séquence de formation explicite pendant la journée, pour l'exploration conceptuelle du paysage tout en restant dans la démarche active et collaborative que nous avons adopté. En fait, avec du recul, nous constatons que pendant les formations, nous avons mis l'accent sur la problématisation plutôt que sur le paysage, qui n'a pas été suffisamment explicité, malgré le traitement oral et écrit du concept de paysage et malgré le caractère paysager prononcé de la situation-problème présentée et de son support de travail. Cet accent mis sur la problématisation a trouvé son écho lors des leçons d'observation et des entretiens : souvent, les enseignants élaborent des situations-problèmes qui ont pour objet le paysage. Pourtant, ils prévoient des exercices de systématisation explorant des paysages, y compris dans son volet multisensoriel (à vrai dire, nous n'avons observé qu'un seul cas d'enseignante explorant le potentiel multisensoriel du paysage). Lors de nos analyses, nous avons souligné l'importance du rapport à la discipline à partir duquel devrait découler un sentiment de compétence propice à la problématisation, mais nous ne l'avons pas mis au même niveau que le rapport au métier qui se situe plus profondément dans la composante psychologique de la problématisation.
- *Par rapport à la dimension psychologique* : en examinant le rapport au métier des enseignants, nous avons observé plusieurs profils psychologiques d'enseignants lors des formations, des prestations en classes de géographie et des entretiens. Il est vrai qu'il y a des profils d'enseignants qui sont plus « compatibles » avec une démarche de problématisation, mais c'est un point que nous évoquons non pas pour instaurer un certain déterminisme, pour dresser une typologie des enseignants ou les stigmatiser, mais plutôt pour en tirer des leçons qui soutiennent la formation problématisée. Ainsi nous avons

noté que l'activité projective portant sur une île imaginaire a secoué les enseignants de différents profils : des plus dominants aux plus « soumis ». Les moments de partage autour de cette activité ont été à la fois intimes et intenses avec des histoires de vie réelles associées aux lieux imaginaires à l'instar de la méthode mnémotechnique des *loci*. Ces moments ont créé d'abord une sorte de « nivellement » sur le plan psychologique qui a égalisé les différents profils et les a harmonisé tout en créant une motivation intrinsèque dû au caractère ludique de l'activité mais aussi à son fort potentiel cathartique (rires et pleurs). Ils ont tissé, ensuite, des liens et une dynamique dans les groupes de travail, inimaginables sans ce passage que nous estimons obligé. Signalons, encore une fois, l'impact de l'histoire personnelle et professionnelle de l'enseignant sur son rapport au métier, sur son profil et sur son potentiel à problématiser son enseignement de la géographie, d'où l'importance d'extérioriser ce rapport et de le dédramatiser.

- *En position de jonction entre la dimension psychologique et la dimension sociale* : nous avons observé que, comme pour les apprenants, les enseignants ont besoin de repères paysagères en relation avec leur expérience spatiale vécue, selon leur ordre de préférence : réelle, médiatique ou imaginaire (pour un enfant, l'ordre diffère, c'est l'imaginaire qui vient en deuxième rang). La situation-problème des éoliennes défigurant le paysage visuel et sonore a trouvé écho chez tous les groupes de formation dans toutes les localités, certes, mais il l'a trouvé nettement plus chez les enseignants de Métline qui se trouvent à la proximité immédiate d'un grand champ d'éoliennes. Ces derniers enseignants ont alimenté le débat avec leurs propres histoires de vie en relation avec les éoliennes, essentiellement à propos de l'expropriation immobilière de biens familiaux. La question de l'un d'entre eux était assez surprenante : « comment les collègues du Sud ont interagi avec cette situation, disait-il ? » Ainsi, si nous avons unifié le scénario pédagogique pour les raisons de la recherche, il reste important de mettre en cohérence les situations-problèmes paysagères présentées lors d'une formation dans le contexte professionnel, avec le vécu spatial local ou régional. Ceci est important pour faire jouer l'effet de l'isomorphisme de la formation aux classes comme nous l'avons vu par rapport à d'autres aspects.

Ainsi, nous réitérons la confirmation de notre hypothèse relative à l'adéquation de l'approche paysagère en tant qu'une des entrées appropriées à la formation des enseignants.

Notre seconde hypothèse était de savoir si *l'approche collaborative en formation, soit entre formés, soit entre chercheurs et formateurs, incitant à une posture réflexive pour les formés, enseignants de géographie, favoriseraient la modélisation de la problématisation en formation.*

Précisons d'emblée, et comme le protocole expérimental l'annonce, que notre approche collaborative n'a été que relative. Les raisons logistiques évoquées en début de conclusion l'expliquent. Par ailleurs, nous avons signalé que le chercheur a mis la double casquette de formateur. D'abord il l'est du fait de son métier, ensuite il était plus à même sur le plan méthodologique d'assurer une certaine cohérence en formation que les formateurs habituels de proximité ne pouvaient garantir. La collaboration entre chercheurs et formateurs est, de ce point de vue, quasi-absente. Sinon ce sont ces formateurs de proximité, en l'occurrence les inspecteurs pédagogiques, qui ont assuré localement la logistique de la formation. Le schéma de collaboration qui reste alors de notre hypothèse est celui de :

formés \Leftrightarrow formés et formateurs \Leftrightarrow formés.

Cela dit, nous décrivons les aspects collaboratifs dans notre recherche :

- *En amont des formations* : nous aurions dû nous entretenir, discuter et expliquer aux inspecteurs encadrants notre projet et notre démarche, soit directement en face-à-face, soit par l'usage des techniques de dématérialisation.
- *Pendant les formations* : d'une part, nous avons tenu à ce que les inspecteurs encadrants assistent aux formations, il n'y a que quelques-uns qui ont pu répondre à l'appel du fait de leurs engagements en fin d'année scolaire. D'autre part, les formés ont activement collaboré à la mise en œuvre des situations et à l'explicitation des démarches et des concepts pendant la formation. Ils ont été véritablement formés en action collaborative, essentiellement par leurs travaux de groupes et par les confrontations de ces travaux. Il ne s'agit nullement d'activisme, mais de véritables collaborations aboutissant à des conflits socio-cognitifs à l'instant t de la formation, mais pas seulement.
- *Après les formations* : les leçons d'observation et les entretiens qui ont suivi sont intervenus, à leur tour, pendant la période critique d'une fin d'année scolaire très mouvementée socialement. Les enseignants prestataires sont désignés

quelques jours avant leurs prestations et nous nous sommes contentés de préparer à leur intention une fiche récapitulative des points saillants de ce qui a été convenu pendant la formation et le « produit » attendu pendant l'observation. C'est une sorte de fiche auto-évaluatrice, un outil d'aide qui ne prétend s'élever au rang de collaboration, puisqu'il intervient dans un seul sens vertical, bien que le contenu de cette fiche a bien été coconstruit lors de la journée de formation qui a précédé. La véritable collaboration constructive est survenue lors de l'entretien réflexif. Ainsi, et par rapport à l'analyse des pratiques, nous notons qu'elle s'intègre parfaitement dans le processus de formation et en constitue une composante essentielle. Après la formation et la prestation en classe, et en cours de l'entretien réflexif, les enseignants, comme par magie, tissent des liens théoriques et pratiques avec la formation et arrivent à oraliser leurs points de forces et de faiblesses. Leurs discours en pratiques-écrans deviennent plus réservés et se transforment en discours authentiques et constructeurs. Cette substitution en discours authentique survient curieusement plus facilement quand l'encadrant pédagogique n'est pas présent ou partie prenante de l'entretien. Concluons-nous que cet acteur est à l'origine du discours en pratiques-écrans ? En partie, oui, puisqu'il est le représentant de l'institution et le gardien de son discours officiel. Mais au-delà de ça nous soulignons la responsabilité de l'institution et ses représentants dans l'absence de formations en géographie et nous soulignons l'importance de regarder du côté de la formation des formateurs, qui sont ces inspecteurs encadrants, pour dégager la géographie scolaire de son cocon hiérarchique la situant en bas de l'échelle disciplinaire.

Nous retenons, effectivement, que la collaboration entre les parties prenantes en formation *favorise* la modélisation de la problématisation en formation des enseignants de géographie. Cette collaboration trouve sa véritable expression dans la posture réflexive du côté du formé par rapport à laquelle le formateur se situe non seulement en tant que facilitateur pour « son » formé, mais également en tant qu'acteur réflexif de et pour la formation qu'il conçoit et qu'il met en œuvre. A la différence d'autres systèmes éducatifs, le système tunisien a la chance de pouvoir mettre en œuvre logiquement ce schéma de modélisation, puisque le formateur des enseignants est à la fois leur cadre de proximité et l'évaluateur

de leurs travaux, par la même occasion. Nous nous voyons renvoyés, encore une fois, à la question cruciale de la formation de formateurs.

La déclinaison de cette modélisation de la problématisation en formation, fruit des travaux menés dans cette recherche, est ce modèle de formation continue appuyée par le paysage problématisé que nous recommandons. Il n'est ni nouveau, ni révolutionnaire, mais il réagence ce qui est essentiel et reprend les actions prioritaires en formation par rapport à notre cadre théorique et nos investigations empiriques. Ne s'agissant pas du contexte d'une recherche-action, nous ne prétendons pas à des « recommandations », mais juste à un guide de bonnes pratiques en matière de formation à la problématisation des enseignants du primaire en classe de géographie dans le contexte tunisien, et ailleurs peut-être.

- *En amont de la formation :*

- recueillir les besoins, les représentations, les intentions, les motifs, les opinions, les commentaires et les jugements à propos de la formation pour et par le paysage problématisé (ou tout autre concept géographique composé dont la problématisation constitue une composante essentielle) par l'usage d'outils quantitatifs et qualitatifs ;
- adopter déjà la posture réflexive de formateur en préparant des scénarii de formation négociés avec les acteurs, enseignants et encadrants pédagogiques.

- *En cours de formation :*

- commencer par « niveler » les profils sur le plan psychologique par des jeux de déconstruction qui dédramatisent la situation professionnelle ou personnelle et mettent l'enseignant en face de soi et de l'autre afin de reconstruire un nouveau rapport au métier. Les activités de projections ainsi que les jeux de rôles et les courts psychodrames sont propices à ce genre de mises psychologiques en situation ;
- centrer la formation sur les concepts géographiques, en adoptant un parcours problématisant pour le dégager et susciter les débats à son propos, puis expliciter son apprentissage en adoptant une approche actionnelle et participative ;

- s'aligner sur le vécu psychologique, paysager ou social, réel, médiatique ou imaginaire pour ancrer des savoirs valides sur le plan épistémologiques et signifiant pour le formé ;
 - miser sur les situations suscitant des recherches, des débats et des conflits sociocognitifs et fondées sur une approche actionnelle sous forme d'activités authentiques et justifiées des formés et non d'activisme infondé épistémologiquement, et ce, pour amorcer un processus d'isomorphisme en classe de géographie ;
 - bannir la hiérarchisation disciplinaire imposée par le système en explicitant le travail de l'intégration disciplinaire et en formant sur les projets qui intègrent et donnent du sens aux apprentissages et/ou aux formations.
- *Après la formation :*
- Adopter la posture réflexive formateur \Leftrightarrow formé *et* formé \Leftrightarrow formé en équipant les acteurs d'outils méthodologiques d'observation de séquences réelles et/ou filmées et en sécurisant leur oralisation à propos de leurs pratiques ;
 - Constituer avec le matériau réflexif, filmé, oralisé et/ou écrit un matériau à explorer dans la formation initiale et continue des (futurs) enseignants.

Deux prolongements sont envisagés pour ce travail de recherche, qui combleraient peut-être ses insuffisances :

- *l'une a une visée pragmatique* qui prévoit un module de formation pour et par le paysage problématisé, constitué de plusieurs séquences, à concevoir en adoptant, cette fois, une véritable approche collaborative avec les acteurs locaux : inspecteurs et enseignants, et en différenciant les situations et les supports par leur adaptation au vécu paysager de chaque public cible et en mettant en exergue la posture réflexive ;
- *l'autre à portée théorique* pour reprendre ce qui n'a pas pu être réalisé dans cette étude : impliquer les futurs enseignants, étudiants en Licence Education et Enseignement dans un processus de formation initiale au paysage problématisé, afin de mieux comprendre les subtilités de cette approche du côté de la formation initiale et pouvoir comparer pour améliorer.

7. BIBLIOGRAPHIE

Réalisée suivant la norme *Chicago Manual of Style* - 17^e édition

Annuaire de l'Afrique du Nord, VI, 1967. « Rapport de la commission sur l'enseignement primaire - journal l'Action du 4/6/1967 ». CNRS, 1977.

« À Borj Essalhi, le prix salé des éoliennes ». Consulté le 30 mai 2023. <https://inkyfada.com/fr/2021/04/20/eoliennes-cap-bon-tunisie/>.

Abdelkafi, Jalel (Sous la Direction de). *Atlas des Paysages de la Tunisie*. Tunis : ministère de l'Équipement de l'Habitat et de l'Aménagement du Territoire - Direction Générale de l'Aménagement du Territoire, 2005. http://www.mehat.gov.tn/fileadmin/user_upload/Amenagement_Territoire/AtlasPaysagesTunisieAr.pdf.

Abric, Jean-Claude. « L'analyse structurale des représentations sociales ». In *Les méthodes des sciences humaines*, 375-92. Fondamental. Paris : PUF, 2003.

Académie Suisse des Sciences Médicales (ASSM). *Recherche avec l'être humain : Guide pratique*. 2e édition, Révisée et Adaptée à la Loi relative à la recherche sur l'être humain. Berne : Académie Suisse des Sciences Médicales (ASSM), 2015.

Ageorges, J., et J. Anscombe. *Je découvre la géographie*. 1971. Reprint, Paris : Éditions M.D.I., 1973.

Akoun, André, et Pierre Ansart (dir.). *Dictionnaire de la sociologie*. Éd. refondue et Augmentée. Paris : Larousse, 2012.

Allain, Thierry, Jean-François Thomas, Frank Claustrat, et Françoise Pellicer. *Entre paysage et territoire : représentations de l'espace et manifestations du pouvoir*. Questions contemporaines. L'Harmattan, 2018.

Altet, Marguerite. « Référentiel national des compétences des enseignants - Expertise internationale en ingénierie éducative et de formation axée sur l'approche curriculaire ». Ministère de l'Éducation - UNICEF, Août 2017.

Altet, Marguerite. Analyse de pratique, analyse de l'activité : quel(s) paradigme(s) pour opérationnaliser la réflexivité des enseignants ? Nour Ben Hammouda, mai 2021.

Altet, Marguerite, Julie Desjardins, Richard Etienne, Léopold Paquay, et Philippe Perrenoud. *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2013.

Altet, Marguerite, et Michel Devlay. « Ingénierie curriculaire et ingénierie de formation. Quelques précisions de vocabulaire ». UNICEF - CIEP, mars 2017.

Ardouin, Thierry. « Chapitre 3 : Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie ». In *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) construction dans les métiers de l'humain*, 61-77. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2015. <https://doi.org/10.3917/dbu.buznic.2015.01.0061>.

Ardouin, Thierry. « Vers une ingénierie de formation constructiviste ». *L'ingénierie de la formation. Questions et Transformations*, TransFormations, 5 (s. d.) : 157-67.

Astolfi, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*. 5. éd. Collection pédagogies. Paris : ESF, 1998.

Astolfi, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Pédagogies. Issy-les-Moulineaux : ESF éd, 2011.

Astolfi, Jean-Pierre. *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. 2e éd. Bruxelles : De Boeck Université, 2011.

Astolfi, Jean-Pierre. « Trois paradigmes pour les recherches en didactique ». *Revue française de pédagogie* 103, n° 1 (1993) : 5-18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>.

Astolfi, Jean-Pierre, et Michel Develay. « Didactique des sciences et formation des enseignants », 7e éd.:98-122. Que sais-je ? Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, 2016. <https://www.cairn.info/la-didactique-des-sciences--9782130749745-p-98.htm>.

Audigier, François. « Histoire et géographie : un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle ». *Recherche & Formation* 25, n° 1 (1997) : 9-21. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1421>.

- Audigier, François. « Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves ». Thèse de doctorat sous la direction de Henri Moniot, Paris 7, 1993. <https://www.theses.fr/1993PA070086>.
- Ayache, Magali, et Hervé Dumez. « Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? » *Le Libellio d'ÆGIS* 7, n° 2-Eté (2011) : 33-46. <https://hal.science/hal-00657490>.
- Ayachi, Mokhtar. *Écoles et société en Tunisie, 1930-1958*. 11. Centre de CERES, 2003.
- Ayachi, Mokhtar. *L'école tunisienne moderne. Réalité et perspectives (1958-2008)*. Tunis : Presses Universitaires de la Manouba, 2013.
- Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. 16. éd. Bibliothèques des textes philosophiques. Paris : Vrin, 1999.
- Bailly, Antoine. « Une approche conceptuelle ». *Tréma*, n° 5 (1 mai 1994) : 91-96. <https://doi.org/10.4000/trema.2295>.
- Baquès, Marie-Christine. « L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels ». *Histoire de l'éducation*, n° 114 (1 mai 2007) : 121-49. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1249>.
- Barbier, Jean-Marie. « Introduction ». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 1re éd. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.
- Barrère, Anne. « Lise Demailly, Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles ». *Recherche et formation*, n° 58 (1 mai 2008) : 143-45. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.688>.
- Baudinault, Alexandra. « Géo-graphies en mouvements : pour une Ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire ». Thèse de doctorat sous la direction de Lefort Isabelle, Université Lyon 2, 2017. <https://www.theses.fr/2017LYSE2135>.
- Baudouin, Jean-Michel. « La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. » *Raison éducative* 2.2 (1999) : 149-68.

- Belhédi, Amor. « Aménagement du territoire et régionalisation en Tunisie. Enjeux et défis ». *Le dialogue des territoires*, n° 8 (février 2016). https://www.researchgate.net/publication/316526704_Amenagement_du_territoire_et_regionalisation_en_Tunisie_Enjeux_et_defis.
- Belhédi, Amor. *Epistémologie de la géographie : déchiffrer l'espace*. Tunis : Centre de Publication Universitaire, 2017.
- Ben Hammouda, Nour. « La problématisation en classe de géographie : ressources et pratiques en 5e année de l'enseignement primaire ». Université Virtuelle de Tunis - Université de Caen Normandie, 2019.
- Ben Jelloul, Mourad. « Régionalisation et équité territoriale : vers une nouvelle gouvernance territoriale en Tunisie » : *Maghreb - Machrek* N° 226, n° 4 (31 mars 2017) : 121-44. <https://doi.org/10.3917/machr.226.0121>.
- Benner, Patricia, et Laura Ovion. *De novice à expert : excellence en soins infirmiers*. Paris : InterEditions, 1995.
- Benoit, Jean-Pierre. « L'émergence des « mots de la problématisation » dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 38, n° 3 (2005) : 33-49. <https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0033>.
- Berbaum, Jean. *Etude systémique des actions de formation : introduction à une méthodologie de recherche*. Pédagogie d'aujourd'hui. PUF, 1982.
- Berque, Augustin. *Cinq propositions pour une théorie du paysage*. Paris : Champ Vallon, 1996.
- Bertalanffy, Ludwig von. *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod, 1973.
- Berthelot, Jean Michel. « Pluralité et cumulativité : D'un sain usage de la formalisation en sociologie ». *Sociologie et sociétés* 25, n° 2 (30 septembre 2002) : 23-36. <https://doi.org/10.7202/001062ar>.
- Berthelot, Jean-Michel. *L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*. 1re éd. Sociologie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France, 1990.

- Bertrand, Claude, et Georges Bertrand. *Une géographie traversière : l'environnement à travers territoires et temporalités*. 1. éd. Collection « Parcours et paroles ». Paris : Arguments, 2002.
- Bertrand, Georges. « Composer un paysage, c'est recomposer une géographie ». *Géographes associés*, Actes de l'université d'été de l'AFDG, 1, n° 1 (1995) : 41-45. <https://doi.org/10.3406/geoas.1995.1908>.
- Bertrand, Georges. « Le paysage entre la Nature et la Société ». *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest* 49, n° 2 (1978) : 239-58. <https://doi.org/10.3406/rgpso.1978.3552>.
- Beucher, Stéphanie, Magali Reghezza, et Annette Ciattoni. *La géographie : pourquoi, comment ? : objets et démarches de la géographie d'aujourd'hui*. Paris : Hatier, 2005.
- Blanchard-Laville, Claudine, Philippe Chaussecourte, et Éric Roditi. « Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés ? » *Éducation et francophonie* 35, n° 2 (2 juin 2021) : 45-61. <https://doi.org/10.7202/1077648ar>.
- Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Collection de l'Agence universitaire de la francophonie. Paris : Éd. des Archives contemporaines, 2011.
- Bouissou, Christine, et Stéphane Brau-Antony. « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques ». *Carrefours de l'éducation* 20, n° 2 (2005) : 113-22. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>.
- Bourassa, Michelle, Louise Bélair, et Jacques Chevalier. « Les outils de la recherche participative ». *Éducation et francophonie* 35, n° 2 (juin 2021) : 1. <https://doi.org/10.7202/1077645ar>.
- Bourdages, Louise. *La persistance aux études supérieures : Le cas du doctorat*. Vol. 12. Montréal : PUQ, 2011.
- Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Éd. revue par l'auteur. Points Série essais 405. Paris : Éd. du Seuil, 2000.
- Bourdieu, Pierre, et Jean Claude Passeron. *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 2005.

- Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Collection « Le sens commun ». Paris : Éd. de Minuit, 2005.
- Bourgou, Mongi, et Antoine Hatzenberger. *Des paysages*. Tunis : Centre de Publications Universitaires - École Normale Supérieure, 2013.
- Bousnina, Mongi. *Développement scolaire et disparités régionales en Tunisie*. Faculté des sciences humaines et sociales de Tunis, Deuxième série, Géographie, v. 26. Tunis : Université de Tunis, 1991.
- Boutin, Gérald, et Louise Julien. *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles, 2000.
- Briand, Médéric. « La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école élémentaire ». Thèse de doctorat sous la direction de Jean-François Thémines, Université de Caen, 2014. <https://www.theses.fr/2014CAEN1027>.
- Brugelles, Carole, et Sylvie Cromer. *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? : guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris : UNESCO, 2008. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158897>.
- Caille-Cattin, Catherine. « Le paysage, de l'information à l'élaboration d'une culture paysagère : vers des médiations paysagères au service des acteurs de l'aménagement du territoire ». Thèse de doctorat sous la direction de Serge Ormaux, Université de Franche-Comté, 2005. <https://theses.fr/2005BESA1038>.
- Centre International d'Études Pédagogiques. « Rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants, Expertise Internationale en Ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire, Phase 2 en Tunisie ». Tunisie : ministère de l'Éducation, 2017.
- Champy, Philippe, et Christiane Etévé. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994.
- Charbonnier, Sébastien. « Entretien avec Michel Fabre ». *Recherches en didactiques* 24, n° 2 (2017) : 105-18. <https://doi.org/10.3917/rdid.024.0105>.
- Charfi, Mohamed. *Islam et liberté. Le malentendu historique*. Paris : Albin Michel, 1999.

Charfi, Mohamed. *Mon combat pour les Lumières*. Mémoires. Léchelle, France : Zellige, 2009.

Chervel, André. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Langues et sociétés. Paris : Payot, 1977.

Chervel, André. « L'école lieu de production d'une culture ». In *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixième colloque*, 195-98. INRP, 1991.

Chervel, André. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation* 38, n° 1 (1988) : 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>.

Chevalier, Jean-Pierre. « Cartographique, photographique, numérique, trois idéal-types iconographiques et épistémologiques pour les manuels de géographie (1719-2017) ». *Limoges : DIversité REcherches et terrains*, 2018.

Chevalier, Jean-Pierre. « Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France ». Habilitation à diriger des recherches, Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2003. <https://theses.hal.science/tel-00218343>.

Chevalier, Jean-Pierre. « Quatre pôles dans le champ de la géographie ? » *Cybergeog : European Journal of Geography*, 8 avril 1997. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.6498>.

Choppin, Alain. *Manuels scolaires : histoire et actualité*. Pédagogies pour demain : références. Paris : Hachette éducation, 1992.

Clark, Terry N. « Raoul Blanchard, Ma Jeunesse Sous l'aile de Péguy, Paris, Arthème Fayard, 1961, p. 241. » *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 4, n° 3 (juillet 1968) : 288-91. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6696\(196807\)4:3<288::AID-JHBS2300040312>3.0.CO;2-D](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6696(196807)4:3<288::AID-JHBS2300040312>3.0.CO;2-D).

Clarke, John I., et Pierre Gourou. « Pour Une Géographie Humaine. » *Population Studies* 28, n° 3 (novembre 1974) : 542. <https://doi.org/10.2307/2173648>.

Claval, Paul. *Géo-épistémologie*. 128. Malakoff : Armand Colin, 2017. 910.01.

Claval, Paul. « Géographie culturelle, culture des géographes ». Ecole Normale Supérieure de Lyon : Géoconfluences, 2003. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/remue-meninges/paul-claval>.

Claval, Paul. *Géographie culturelle : une nouvelle approche des sociétés et des milieux*. 2e éd. Collection U. Paris : Armand Colin, 2012. 306.

Clerc, Pascal. *Géographies : épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. 2e éd. U. Malakoff : Armand Colin, 2019.

Clerc, Pascal. *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2002.

Considère, Sylvie. « Raisonner en géographie au cycle 3 de l'école élémentaire : des cas particuliers à la complexité du réel ». *Hommes et Terres du Nord* 3, n° 1 (2000) : 180-88. <https://doi.org/10.3406/htn.2000.2735>.

Daoud, Abdelkarim. « La révolution tunisienne de janvier 2011 : une lecture par les déséquilibres du territoire ». *EchoGéo*, 23 septembre 2011. <https://doi.org/10.4000/echogeo.12612>.

Darmon, Raoul, et Liliane Bardet. « Souvenirs sur Monseigneur Alexis Lemaître, archevêque de Carthage et primat d'Afrique ». *Annales des Pays Nivernais*, 2e trimestre 2014, 8-11.

Daunay, Bertrand, et Nathalie Denizot. « Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours ». *Les cahiers Théodile*, n° 4 (2003) : 81-101. https://red-revue.univ-lille.fr/data/medias/cahiers_theodile_04.pdf#page=85.

Davodeau, Hervé. « La sensibilité paysagère à l'épreuve de la gestion territoriale. Paysages et politiques publiques de l'aménagement en Pays de la Loire ». *Norois. Environnement, aménagement, société*, n° 195 (1 juin 2005) : 110-12. <https://doi.org/10.4000/norois.585>.

Davodeau, Hervé, Elise Geisler, Louise Leconte, Antoine Luginbühl, David Montembault, Fanny Romain, et Monique Toublanc. « Projet de paysage participatif à Villandry : retours d'expérience d'une recherche-action ». In *Explorer*

le territoire par le projet - L'ingénierie territoriale à l'épreuve des pratiques de conception. Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires de Saint-Etienne, 2013.

Deaudelin, Colette, Monique Brodeur, et Marc Bru. « Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation* 31, n° 1 (2005) : 177. <https://doi.org/10.7202/012363ar>.

Denel, Michel. « Les projections en sciences naturelles (photographies, macro et microphotographie) : Réalisation et Utilisation ». *Bulletin Pédagogique*, Tunis - Éditions du Cabinet Éducatif, n° 11 (juin 1962).

Denizot, Nathalie. « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? : L'exemple des corpus scolaires ». *Le français aujourd'hui* N° 194, n° 3 (15 septembre 2016) : 35-46. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035>.

Desagné, Serge, Nadine Bednarz, Pierre Lebus, Louise Poirier, et Christine Couture. « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation* 27, n° 1 (18 octobre 2002) : 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>.

Develay, Michel. « Pour une épistémologie des savoirs scolaires ». *Pédagogie collégiale* 7, n° 1 (octobre 1993) : 35-40.

Dewey, John, et Gerard Deledalle. « Logique : La Théorie de L'Enquête ». *Revue Philosophique de la France Et de l'Étranger* 160, n° 4 (1970) : 256-57.

Dhahri, Noureddine. *La formation continue des enseignants et l'évolution des représentations relatives aux pratiques pédagogiques et à l'identité professionnelle.* Tunis : Centre d'Édition Universitaire, 2016.

Direction de l'Enseignement Primaire. *Manuel de géographie (en arabe).* 1967. Reprint, Tunis : Société Tunisienne de Diffusion, 1974.

Doussot, Sylvain. « La didactique saisie par l'anthropologie : Les conditions de la rencontre de la classe, de la communauté de référence et du chercheur ». *Revue d'anthropologie des connaissances* 8, n° 3 (1 septembre 2014) : 557-95. <https://doi.org/10.3917/rac.024.0577>.

Du Roy, Olivier, Jean Lemay, et Christophe Paulino. *La gestion par les compétences. Expériences d'entreprises et enseignements*. Lyon : Editions de l'Anact, 2003.

Dubois, Anna, et Lars-Erik Gadde. « Systematic Combining : An Abductive Approach to Case Research ». *Journal of Business Research* 55, n° 7 (juillet 2002) : 553-60. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00195-8).

Dumez, Hervé. « Comprendre l'étude de cas à partir du Comment nous pensons de Dewey ». *Le Libello d'AEGLIS* 3, n° 4 (2007) : 9-17.

Dumez, Hervé. *Méthodologie de la recherche qualitative : les questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert, 2013.

Duroisin, Natacha. « Former à et par la recherche : description d'un dispositif de formation basé sur la collaboration entre étudiants d'Université et de Haute-École ». *Revue hybride de l'éducation* 4, n° 4 (3 novembre 2020) : 114-52. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1073>.

Duroisin, Natacha, Catherine Duquette, et Nicole Monney. « Deux outils méthodologiques pour accompagner les (futur·e·s) enseignant·e·s dans la planification et l'évaluation de séquences didactiques au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation* 47, n° 3 (2021) : 8-44. <https://doi.org/10.7202/1084528ar>.

Erikson, Erik Homburger. « The Nature of Clinical Evidence ». *Daedalus* 87, n° 4 (1958) : 65-87. <https://www.jstor.org/stable/20026463>.

Fabre, Michel. « Analyse des pratiques et problématisation ». *Recherche et formation*, n° 51 (1 mai 2006) : 133-45. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.511>.

Fabre, Michel. « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* Vol. 38, n° 3 (1 septembre 2005) : 53-67. <https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0053>.

Fabre, Michel. « Dewey et le triangle de la formation ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° N° 27 (31 juillet 2017) : 1-15. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2069>.

Fabre, Michel. *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris : PUF, 2015.

Fabre, Michel. *Penser la formation*. 2. éd. L'Éducateur. Paris : Presses universitaires de France, 2015.

Fabre, Michel. *Philosophie et pédagogie du problème*. Philosophie de l'éducation. Paris : J. Vrin, 2009. 121.

Fabre, Michel. « Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme ». *Recherches en éducation*, n° 6 (1 janvier 2009) : 22-32. <https://doi.org/10.4000/ree.4093>.

Fabre, Michel. *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1999.

Fabre, Michel, et Agnès Musquer. « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, L'autorité à l'heure de la démocratie, Vol. 42, n° 3 (1 septembre 2009) : 111-29. <https://doi.org/10.3917/lsdle.423.0111>.

Fabre, Michel, et Agnès Musquer. « Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. Analyse d'une banque de situations-problèmes ». *Spirale-Revue de recherches en éducation* 43, n° 1 (2009) : 45-68.

Fabre, Michel, et Etienne Vellas. *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2006. <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01>.

Ferry, Gilles. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Collection « Sciences de l'éducation ». Paris : Dunod, 1983.

Firode, Alain. « Épistémologie et pédagogie chez Gaston Bachelard et Karl Popper ». *Recherches en éducation*, n° 29 (1 juin 2017). <https://doi.org/10.4000/ree.3007>.

Fleurant, Cyril. « Paysage : approches qualitatives et quantitatives ». *Norois*, Introduction, n° 2013 (2009) : 7-8.

Fleury, Bernadette, Michel Fabre, et Jean Houssaye. *Peut-on enseigner autrement ? une expérience de formation d'enseignants*. Pédagogie, crises, mémoires, repères. Paris : l'Harmattan, 2017.

Frémont, Armand, Robert Herin, Jacques Chevalier, et Jean-Pierre Renard. *Géographie sociale*. Paris : Masson, 1984.

Frolova, Marina. « Le paysage des géographes russes : l'évolution du regard géographique entre le XIXe et le XXe siècle ». *Cybergeog : European Journal of Geography* [Online], document 143, 16 novembre 2000. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.1808>.

Gaudart, Corinne, et Annie Weill-Fassina. « L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : Une approche ergonomique ». *Formation Emploi* 67, n° 1 (1999) : 47-62. <https://doi.org/10.3406/forem.1999.2361>.

Gaudreau, Louise, et N. Lacelle. *Manuel d'évaluation participative et négociée*. Montréal : Université du Québec, 1999.

Gaujal, Sophie. « Une géographie à l'école par la pratique artistique. » Thèse de doctorat sous la direction de Christian Grataloupet et Anne-Sophie Molinié, Sorbonne Paris Cité, 2016. <https://www.theses.fr/2016USPCC255>.

Geisler, Elise. « Élaboration d'une méthode de qualification du paysage sonore. Le cas des quartiers durables allemands Kronsberg et Vauban ». Thèse de doctorat Sous la direction de Pierre Donadieu, Paris, AgroParisTech, 2011. <https://www.theses.fr/2011AGPT0076>.

Geisler, Elise. « Le paysage, un moyen de (re)qualifier et de cartographier l'environnement sonore ». *Sonorités* 7 (2012) : 145-59. <https://univ-angers.hal.science/hal-03254926>.

Gérard, François-Marie. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ». *Éducation & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, n° e-292 (janvier 2010) : 13-24. <https://urlz.fr/lzoK>.

Gerard, François-Marie, Xavier Roegiers, Christiane Bosman, Georges Hoyos, Georges Huget, et Yolanda Georgette. *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. 2e. éd. Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck, 2009.

Gerbé, Olivier, Jacques Raynauld, et Nicole Téta Nokam. « Référentiels de compétences : de la conception à la mise en œuvre - Actes de colloque du Congrès International de pédagogie universitaire AIPU ». Trois-Rivières - Québec : Université du Québec à Trois-Rivières, 2012.

Gerring, John. « What Makes a Concept Good ? A Criterial Framework for Understanding Concept Formation in the Social Sciences ». *Polity* 31, n° 3 (mars 1999) : 357-93. <https://doi.org/10.2307/3235246>.

Gibson, Mary. *Born to crime : Cesare Lombroso and the origins of biological criminology*. Italian and Italian American studies. Westport, Conn : Praeger, 2002.

Gilbert, L., et R. Le Groumellec. *Les leçons au Certificat d'Études Primaires : Histoire - Géographie - Sciences*. Paris : Fernand Nathan, éditeur, 1956.

Gourou, Pierre. *Pour une géographie humaine*. Paris : Flammarion, 1973.

Guba, Egon G., et Yvonna S. Lincoln. « Competing paradigms in qualitative research ». In *Handbook of qualitative research*, 105-17. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., (EDS.). Californie : Sage Publications, Inc, 1994.

Guichard, Jean. « Sentiment de compétence (self-efficacy belief) ». In *Orientation et insertion professionnelle*, 397-400. Psycho Sup. Paris : Dunod, 2007. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2008.01.0397>.

Guillaume, Jean-François, et Michel Xhonneux. « Faire et faire faire. Le principe d'isomorphisme dans la formation des enseignants de sciences sociales ». *Puzzle* 22 (2007). <https://orbi.uliege.be/handle/2268/61661>.

Hallair, Gaëlle. « “Paysage” et "Landschaft" : incompréhensions et malentendus entre les géographes allemands et français dans les années Trente ». *Malentendu : bien entendu, une affaire de communication. Mißverständnis : versteh'mich richtig, es geht um Kommunikation*, Koenigshausen & Neumann, 4 (2007) : 123-37.

Hatano-Chalvidan, Maude. « Dires sur l'interdisciplinarité : la référence à l'interdisciplinarité dans le discours de chercheurs en “sciences exactes” ». Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Marie Barbier et Richard Wittorski, Paris, CNAM, 2008. <https://www.theses.fr/2008CNAM0620>.

Hayder, Adnane, et Mohamed Cherif. « Introduction générales ». In *Les découpage territoriaux - Actes du colloque de l'Unité de Recherche Régionalisation et Développement Régional et Urbain (12-14 novembre 2015)*, 299. Tunis : Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis, 2018.

Hébrard, Pierre. « Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 30 (1 octobre 2013) : 17-34. <https://doi.org/10.4000/dse.189>.

Hertig, Philippe. « Didactique de géographie et formation initiale des enseignants spécialistes ». Thèse sur dossier réalisée sous la direction de Antonio Da Cunha, Université de Lausanne, Faculté des géosciences et de l'environnement, Institut de géographie, 2009.

Honoré, Bernard. *Pour une théorie de la formation : dynamique de la formativité*. Bibliothèque scientifique. Paris : Payot, 1977.

Houssaye, Jean. « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ». In *Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, 13-24. Paris : ESF, 2009.

Huchette, Michaël. « Ancrer les apprentissages dans le vécu des élèves : levier pédagogique, questions didactiques ». *Economie et management*, n° 138 (2011) : 40-42.

Hugonnié, Gérard. « Enseigner la géographie actuelle dans les lycées ». *L'Espace géographique* 18, n° 2 (1989) : 129-33. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1989.2864>.

Humbel, Laurent, et Fabienne Jolliet. « La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité de problématiser. Une application en classes de collège au sujet de QSV liées au fait religieux ». *Penser l'éducation*, 2013, 329-45.

http://education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/Formation/04Article_Humbel_Jolliet_Varcher.pdf.

Janzi, Hyade. « Problématiser en classe de géographie sur le thème des migrations ». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable, n° 22 (2017) : 59-79. https://www.academia.edu/35606806/Proble_matiser_en_classe_de_ge_ograph ie_sur_le_the_me_des_migrations_22_04_Janzi_Hyade.

Jasselette, Jules. « Le manuel scolaire, un outil au service des apprentissages de base ». Frameries : ministère de la Communauté française, 2005.

Johsua, Samuel, et Jean-Jacques Dupin. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. 1^{re} édition. Paris : PUF, 2003.

Jonnaert, Philippe. « Chapitre 2. Action et compétence, situation et problématisation ». In *Situations de formation et problématisation*, 31-39. Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2006. <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01.0031>.

Jorro, Anne. « L'agir professionnel de l'enseignant ». Paris : Centre de Recherches en Education Formation et Insertion de Toulouse - CNAM, 2006. <https://shs.hal.science/halshs-00195900>.

Jorro, Anne. « Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ? » *Le français aujourd'hui* 191, n° 4 (2015) : 25-34. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0025>.

Kelle, Udo. « “Emergence” vs. “Forcing” of Empirical Data ? A Crucial Problem of “Grounded Theory” Reconsidered ». *Historical Social Research / Historische Sozialforschung. Supplement*, n° 19 (2007) : 133-56. <https://www.jstor.org/stable/40981074>.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Les interactions verbales. 1*. Paris : Armand Colin, 1990.

Kostadinovska-Stojchevska, Bisera, et Ivana Popovikj. « Teacher Talking Time vs. Student Talking Time : moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom ». *The International Journal of Applied Language Studies and Culture* 2, n° 2 (31 décembre 2019) : 25-31. <https://doi.org/10.34301/alsc.v2i2.22>.

Kouawo, Achille, Thierry Karsenti, Colette Gervais, et Michel Lepage. « Représentations sociales de l'ordinateur chez des enseignants du secondaire du Niger ». *Éducation et francophonie* 41, n° 1 (3 avril 2013) : 211-35. <https://doi.org/10.7202/1015066ar>.

« La vie mouvementée des mots de la géographie ». *A quoi sert la géographie*. Paris : France Culture, 04 2021.

Lahire, Bernard. « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » ». *Recherche & Formation* 27, n° 1 (1998) : 15-28. <https://doi.org/10.3406/refor.1998.1471>.

Lange, Jean-Marc, et Valérie Munier. « Interdisciplinarités : rencontres entre les disciplines, enjeux, dispositifs, freins et leviers ». *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n° 19 (12 novembre 2019) : 9-20. <https://doi.org/10.4000/rdst.2210>.

Lardon, Sylvie, Christophe Albaladejo, Sophie Allain, Patrice Cayre, Pierre Gasselín, Laurent Lelli, Pascale Moity-Maizi, Martine Napoleone, et Jean-Pierre Theau. « Dispositifs de recherche-formation-action pour et sur le développement agricole et territorial ». *Partenariats pour le développement territorial*, 2015, 47-57.

Leblanc, Serge, Luc Ria, Gilles Dieumegard, Guillaume Serres, et Marc Durand. « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ». *Activités [En ligne]* 05, n° 1 (15 avril 2008). <https://doi.org/10.4000/activites.1941>.

Lebrun, Johanne. « Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? » *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 36, n° 4 (2013) : 299-326.

Lebrun, Johanne, Yves Lenoir, et Julie Desjardins. « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 ». *Revue des sciences de l'éducation* 30, n° 3 (18 janvier 2006) : 509-33. <https://doi.org/10.7202/012080ar>.

Legardez, Alain, éd. *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Pédagogies. Outils. Paris : ESF, 2006.

Lenoir, Yves. « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement ». *Recherche et formation*, n° 64 (1 juillet 2010) : 91-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.213>.

Lenoir, Yves. « Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre ». In *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, 13-32. Québec : Presses de l'Université Laval, 2006.

Lenoir, Yves, François Larose, Colette Deaudelin, Jean-Claude Kalubi, et G. R. Roy. « L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement ». *Esprit critique* 4, n° 4 (2002) : 2-32.

Lévy, Jacques, et Michel Lussault. *Dictionnaire de la géographie et l'espace des sociétés*. Nouvelle édition revue et Augmentée. Paris : Belin, 2013.

Liaroutzos, Oliver. « Du geste à la parole : vers une évaluation équitable de l'expérience professionnelle ». *Education permanente*, n° 158 (2004) : 73-86.

« Livre blanc sur le développement régional ». Tunis : Ministère du Développement Régional, novembre 2011.

Lussault, Michel. *L'homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*. La couleur des idées. Seuil, 2007.

Malet, Régis, et Eric Mangez. « Présentation ». *Spirale. Revue de recherche en éducation, Education et mondialisation*, n° 51 (2013).

Mandard, R. « L'École Normale d'Instituteurs de Tunis ». *Bulletin économique et social de la Tunisie*, Février 1954, 69-74.

Manola, Théa, et Elise Geisler. « Du paysage à l'ambiance : le paysage multisensoriel - Propositions théoriques pour une action urbaine sensible », 677. International Ambiances Network, 2012. <https://shs.hal.science/halshs-00745926>.

Mansuri, Salem. *Les documents majeurs de l'UGTT*. Première édition. Tunis : Nirvana, 2021.

Marchand, Patricia, Adolphe Adihou, Caroline Lajoie, et Jean-François Maheux. « Les jeux de rôles en formation initiale : Mettre les compétences professionnelles en action dans la formation didactique », Actes du 27^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) :198-208. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec, 2012.

Maren, Jean-Marie van der. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. 2. éd. Méthodes en sciences humaines. Bruxelles : De Boeck Université, 2003.

- Martinand, Jean-Louis. *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Exploration. Berne : P. Lang, 1986.
- Martinand, Jean-Louis. « Didactique des sciences et formation des enseignants—Notes d'actualité ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1 (1994) : 9-24.
- Maubant, Philippe, Lucie Roger, Samir Dhahbi Jemel, et Isabelle Chouinard. « La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement ». *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants*, IUFM Nord-Pas de Calais, 1 (2009) : 375-83. <https://cutt.ly/75f4KbT>.
- Mazas, Alain. « Le paysage dans notre patrimoine scolaire : représentations et lectures du paysage dans quelques manuels de l'enseignement primaire, Paysage au pluriel, pour une approche ethnologique des paysages ». In *Paysage au pluriel : Pour une approche ethnologique des paysages*. Collection Ethnologie de la France - Cahier 9. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 1995.
- Meirieu, Philippe. « Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? : Le sens de l'école ». *Sciences Humaines*, n° 76 (1997) : 30-35.
- Memäi, Atfa, et Abla Rouag. « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social ». *Éducation et socialisation*, n° 43 (1 février 2017). <https://doi.org/10.4000/edso.2014>.
- Mendibil, Didier. « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique ». *Cybergeo : European Journal of Geography*, 415, 12 mars 2008. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.16823>.
- Mercier, Alain, Maria Luisa Schubauer-Leoni, et Gérard Sensevy. « Vers une didactique comparée ». *Revue française de pédagogie* 141, n° 1 (2002) : 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2910>.
- Mérenne-Schoumaker, Bernadette. *Didactique de la géographie : Organiser les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck (Pédagogie et Formation), 2017.
- Métoudi, Michèle, et Hervé. Duchauffour. *Des manuels et des maîtres*. Paris : Savoir livre, 2001.

Ministère de l'éducation nationale. « Rapport sur le mouvement éducatif en Tunisie 1976-1978 ». Conférence internationale de l'éducation, 37th, Geneva, 1979. Tunis : ministère de l'Éducation nationale, 1979.

Ministère de l'Équipement, Direction Générale de l'Aménagement du Territoire. « Schéma Directeur d'Aménagement de la Région Économique du Sud-est. Stratégie d'Aménagement et de Développement de la Région Économique et plan programme ». Rapport final de la phase 2. Tunis : URAM, 2007.

Ministère de l'équipement et de l'habitat. « Schémas directeurs d'aménagement des régions économiques », Consulté – 04 2023. <http://equipement.tn/fr/principaux-secteurs/amenagement-du-territoire/schemas-directeurs-damenagement-des-territoires-et-atlas-cartographiques/schemas-directeurs-damenagement-des-regions-economiques/>.

« Minitrouse sur les méthodes - Entrevues qualitatives : un aperçu ». Centre de l'excellence de l'Ontario en santé mentale des enfants et des adolescents, 4 février 2017. <https://iknowoce.esolutionsgroup.ca/api/ServiceItem/GetDocument?clientId=A1B5AA8F-88A1-4688-83F8-FF0A5B083EF3&documentId=c0826555-fb03-4883-835d-0db7db9b7647>.

Morel, Françoise, Dominique Bucheton, Brigitte Carayon, Hélène Faucanié, et Sandrine Laux. « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces ». *Le français aujourd'hui* 188, n° 1 (2015) : 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>.

Morin, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. 2. éd. Paris : Ed. du Seuil, 2005.

Najahi Trabelsi, Nada. « Problématisation, modélisation et construction de savoirs en sciences de la vie par des élèves et des étudiants tunisiens : étude dans quelques problèmes biologiques des sciences fonctionnalistes et des sciences évolutionnistes ». Thèse de doctorat sous la direction de Orange Christian et Sakly Mohsen, Université de Nantes, Université de Tunis, 2011.

Niclot, Daniel. « Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France : les profondes transformations du rapport aux savoirs scolaires en géographie ». *Revue des sciences de l'éducation* 35, n° 2 (16 décembre 2009) : 129-53. <https://doi.org/10.7202/038732ar>.

Niclot, Daniel. « La problématisation de la géographie scolaire à travers les introductions de manuels scolaires de 1998 et de 2008 ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 15, n° 1 (2012) : 51-67. <https://doi.org/10.7202/1013379ar>.

Niclot, Daniel. « Les manuels scolaires de géographie et la géographie des manuels ». *Travaux de l'Institut de géographie de Reims*, Reims : Presses universitaires de Reims, n° spécial 109-110 (2001) : 104-31.

Niclot, Daniel, et Corinne Aroq. « Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français ». In *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, 55-83. Québec : Presses de l'Université Laval, 2006.

Nico, Hirtt. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». *L'école démocratique*, n° 39 (septembre 2009) : 6-34.

Ogden, Charles Kay, et Ivor Armstrong Richards. *The meaning of meaning : a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. 1923. Reprint, New York : Harchourt, Brace et World, 1989.

Orange, Christian. « Apprentissages scientifiques : ce qui se construit et ce qui se transmet ». *Recherches en éducation*, n° 4 (1 octobre 2007) : 85-92. <https://doi.org/10.4000/rec.3938>.

Orange, Christian. « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant ». *Recherches en éducation*, n° HS2 (1 octobre 2010) : 73-85. <https://doi.org/10.4000/rec.8864>.

Orange, Christian. « Spécificité de la problématisation scientifique : le travail d'abstraction et de généralisation ». *Recherches en éducation*, n° 3 (1 mars 2007) : 8-13. <https://doi.org/10.4000/rec.3751>.

Osty, Florence. « Chapitre 4 - Sociologie des professions et des métiers ». In *Sociologie du monde du travail*, 63-82. Quadrige. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, 2012. <https://doi.org/10.3917/puf.alter.2012.01.0063>.

Paquay, Léopold. « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? » *Recherche & Formation* 16, n° 1 (1994) : 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>.

Partoune, Christine. « Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ». Thèse de doctorat sous la direction de Bernadette Mérenne – Schoumaker, Université de Liège, 2004.

Pastré, Pierre. « Analyse du travail et formation ». *Recherches en éducation*, n° 4 (1 octobre 2007) : 23-27. <https://doi.org/10.4000/rec.3899>.

Pastré, Pierre. « Didactique professionnelle et développement ». *Psychologie française* 42, n° 1 (1997) : 89-100. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=2688412>.

Patton, Michael Quinn. « Qualitative Interviewing ». In *Qualitative research and evaluation methods*, 3 ed. California : Sage Publications, 2002.

« Perrenoud - Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance ». Consulté le 21 avril 2023. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html.

Perrenoud, Philippe. « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation : L'analyse des Pratiques ». *Éducation Permanente*, n° 160 (2004): 35-60.

Perrenoud, Philippe. « L'analyse des pratiques en questions ». *Cahiers pédagogiques*, n° 416 (2003) : 14-18.

Perrenoud, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. 4e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2000.

Perret, Laetitia. « Places et rôles des images des manuels dans l'évolution des disciplines scolaires ». *Diversité REcherches et terrains*, n° 10 (17 septembre 2018). <https://doi.org/10.25965/dire.962>.

Petitjean, André. « La transposition didactique en français ». *Pratiques* 97, n° 1 (1998) : 7-34. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2479>.

Philippot, Thierry. « Des enseignants de l'école primaire et l'enseignement des matières scolaires : réflexions sur la professionnalité enseignante ». In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants? Enjeux et pratiques: Un dispositif de formation universitaire pour des enseignants centré sur la co-construction de savoirs et le développement mutuel des chercheurs et des praticiens*. Arras, France. : IUFM Nord-Pas de Calais, 2007. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:274012>.

Philippot, Thierry. « La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. » Thèse de doctorat sous la direction de Gilles Baillat, Université de Reims - Champagne Ardenne, 2008. <https://theses.hal.science/tel-00444595>.

Philippot, Thierry. « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre ». *Tréma*, n° 39 (1 juin 2013) : 6275. <https://doi.org/10.4000/trema.2950>.

Philippot, Thierry, et Philippe Charpentier. « Les mutations de la géographie scolaire à l'école primaire en France : Entre prescriptions et pratiques d'enseignement ». *Spirale - Revue de recherches en éducation* N° 58, n° 2 (2016) : 121-32. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0121>.

Pont, Beatriz, Deborah Nusche, et Hunter Moorman. *Améliorer la direction des établissements scolaires : volume 1 : Politiques et pratiques*. Paris : OCDE, 2008.

Popper, Karl Raimund. « La logique des sciences sociales ». In *De Vienne à Francfort : la querelle allemande des sciences sociales*, 75-90. Textes. Bruxelles : Éditions Complexe, 1979.

Popper, Karl Raimund. *Misère de l'historicisme*. Paris : Plon, 1988.

Popper, Karl Raimund, et Claude Duverney. *Toute vie est résolution de problèmes : questions autour de la connaissance de la nature*. Arles, France : Actes Sud, 1997.

Postic, Marcel. « Ferry (Gilles). — Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique ». *Revue française de pédagogie* 67, n° 1 (1984) : 63-65. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1984_num_67_1_2331_t1_0063_0000_2.

Provencher, Pauline, Philippe Jonnaert, et Suzanne Laurin. *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Collection Éducation-recherche. Presses de l'Université du Québec, 2001.

« Quelle décentralisation pour une Tunisie reconfigurée ». Tunis : Institut Tunisien des Études Stratégiques, 2014.

Quivy, Raymond, et Luc VanCampenhoudt. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3e éd. entièrement revue et Augmentée. Psycho sup. Paris : Dunod, 2006.

Ragin, Charles. « The Distinctiveness of Case-Oriented Research ». *Health Services Research* 34, n° 5 (pt2) (1999) : 1137-51.

Raynal, Françoise, et Alain Rieunier. *Pédagogie, Dictionnaire Des Concepts Clés : Apprentissage, Formation, Psychologie Cognitive*. ESF, 2014.

Retailé, Denis. « Faire de la géographie un programme ». *Espaces Temps* 66, n° 1 (1998) : 155-73. <https://doi.org/10.3406/espat.1998.4048>.

Reuter, Yves. « Penser les méthodes de recherche en didactique(s) ». In *Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques - Juin 2005*, 13-27. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2006.

Reuter, Yves, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, et Dominique Lahanier-Reuter. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 3éd. De Boeck Supérieur, 2013. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>.

Reuter, Yves, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, et Dominique Lahanier-Reuter. « Disciplines scolaires ». In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3e éd. :81-85. Hors collection. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2013. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0081>.

Rey, Bernard. « Manuels scolaires et dispositifs didactiques ». In *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2001. <http://hdl.handle.net/2013/>.

Rhein, Catherine. « La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale ? (1860-1920) ». *Revue française de sociologie* 23, n° 2 (1982) : 223-51. <https://doi.org/10.2307/3320771>.

- Robardet, Guy. « Quelle démarche expérimentale en classe de physique ? Notion de situation-problème ». *Bulletin de l'Union de Physiciens*, n° 836 (2001) : 1173-90. <https://www.yumpu.com/fr/document/view/18123879/quelle-demarche-experimentale-en-classe-de-physique-gesn>.
- Robic, Marie-Claire. « Épistémologie de la géographie ». In *Encyclopédie de la géographie*, 55-73. Paris : Economica, 1992.
- Robic, Marie-Claire. « Le fardeau du professeur ». *Espaces Temps* 68, n° 1 (1998) : 158-70. <https://doi.org/10.3406/espat.1998.4331>.
- Rode, Sylvain. « Reconquête urbaine de la Loire et risque d'inondation : des représentations aux aménagements urbains ». *Géocarrefour* 85, n° 3 (30 septembre 2010) : 221-28. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.7960>.
- Rodler, Lucia. « L'homme criminel de Cesare Lombroso : entre science et littérature ». *Criminocorpus, revue hypermédia*, 24 mai 2012. <https://doi.org/10.4000/criminocorpus.1893>.
- Roger, Alain. *Court traité du paysage*. Bibliothèque des sciences humaines. Paris : Gallimard, 1997.
- Roosen-Lecocq, Berthe. « Isomorphisme dans la formation des futurs enseignants de géographie ». *Bulletin de la Société géographique de Liège*, n° 28 (1993) : 97-102. <https://popups.uliege.be/0770-7576/index.php?id=3516&file=1>.
- Roques, Georges. *Décrypter le monde aujourd'hui : la crise de la géographie*. Frontières. Paris : Éditions Autrement, 2006.
- Rougerie, Gabriel, et Nicolas Beroutchachvili. *Géosystèmes et paysages : bilan et méthodes*. Paris : Armand Colin, 1991.
- Roumégous, Micheline. *Didactique de la géographie : enjeux, résistances, innovations, 1968-1998*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2002.
- Rubin, Herbert J., et Irene Rubin. *Qualitative interviewing : the art of hearing data*. 3rd ed. California : SAGE, 2012.
- Sacilotto-Vasylenko, Marina. « Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France/Ukraine ». Thèse de

doctorat sous la direction de Marie-Françoise Fave-Bonnet, Université de Nanterre - Paris X, 2007. <https://theses.hal.science/tel-00260488>.

Saint-Yves, Maurice. « Le manuel de géographie ». *Cahiers de géographie du Québec* 6, n° 11 (1961) : 149-53. <https://www.erudit.org/fr/revues/cgq/1961-v6-n11-cgq2585/020376ar.pdf>.

Sansot, Pierre. « Identité et paysage ». *Les Annales de la recherche urbaine* 18, n° 1 (1983) : 65-72. <https://doi.org/10.3406/aru.1983.1069>.

Savard, Claude. « Enseigner à l'université Laval : Un référentiel de compétences en pédagogie universitaire ». Trois-Rivières, Canada, 2012. <https://prezi.com/rovvoywov7if/enseigner-a-luniversite-laval-un-referentiel-de-competences-en-pedagogie-universitaire/>.

Savoie-Zajc, Lorraine. « L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, édité par D.B. Gauthier, 5 éd., 337-59. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009.

Savoie-Zajc, Lorraine, et Thierry Karsenti. « Introduction : Vers une formation globale à la recherche ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, 11-18. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2004.

Schön, Donald A. « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 201-22. Éducation et formation. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, 2011. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0201>.

Schön, Donald A. *Le Praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Presses de l'Université du Québec, 1994, 418p.

Schulman, Paul R. « The Negotiated Order of Organizational Reliability ». *Administration & Society* 25, n° 3 (novembre 1993) : 353-72. <https://doi.org/10.1177/009539979302500305>.

Seidman, Irving. *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences*. 3rd ed. New York : Teachers College Press, 2006.

Sgard, Anne. « Chapitre 9. La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie : questionner la frontière nature-culture ». In *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*, 113-24. Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2015. <https://www.cairn.info/sciences-de-la-nature-et-de-la-societe-dans-une-ec--9782807301764-p-113.htm>.

Sgard, Anne, et Hyade Thérèse Janzi Bernhardt. « Le savoir des questions » : comment problématiser avec les élèves? Un exemple d'élément déclencheur : les éoliennes dans le paysage genevois ». *Penser l'éducation* 33 (2013) : 205-21. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79986>.

Sgard, Anne, Philippe Jenni, Marco Solari, et Pierre Varcher. « Le problème c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 22 (2017) : 39-57.

Sgard, Anne, et Sylvie Paradis. *Sur les bancs du paysage : enjeux didactiques, démarches et outils*. Genève : Métispresses, 2019.

Sgard, Anne, et Christine Partoune. « Le paysage revisité par la didactique, et réciproquement ». In *Sur les bancs du paysage : enjeux didactiques, démarches et outils*, 9-41. Genève : Métispresses, 2019.

Sinigalia-Amadio, Sabrina. « Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires ». *Tréma*, n° 35-36 (1 décembre 2011) : 98115. <https://doi.org/10.4000/trema.2665>.

Sithom, Hafedh. *Lexique de géographie Français - Arabe*. 2^e éd. Tunis : FSHST, 1996.

———. *بشخصية الأقاليم الجغرافية التونسية*. Tunis : Centre de Publication Universitaire, 1999.

Smidt, Andy, Susan Balandin, Jeff Sigafoos, et Vicki A. Reed. « The Kirkpatrick Model : A Useful Tool for Evaluating Training Outcomes ». *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 34, n° 3 (septembre 2009) : 266-74. <https://doi.org/10.1080/13668250903093125>.

Sternis, Claude. « Petite géographie des traces : Le dessin à la rencontre de l'autre en contexte transculturel ». *L'Autre* Volume 22, n° 2 (1 septembre 2021) : 198-209. <https://doi.org/10.3917/lautr.065.0198>.

Stinchcombe, Arthur Leonard, et Robert K. Merton. *Constructing Social Theories*. New York : Harcourt, Brace & World, 1968.

Thémines, Jean-François. *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Ressources formation : enjeux du système éducatif. Paris : Hachette, 2007.

Thémines, Jean-François. La composition didactique et/ou le paysage : quelle(s) entrée(s) pour la géographie scolaire ? Nour Ben Hammouda, 21 juin 2021.

Thémines, Jean-François. « La didactique de la géographie ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 197 (31 décembre 2016) : 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>.

Thémines, Jean-François. « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? » *Cybergeog* [en ligne] (22 mars 2004) : document 262. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.4325>.

Thémines, Jean-François. « Ressources de problématisation en géographie scolaire française ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 15, n° 1 (2012) : 5-19. <https://doi.org/10.7202/1013376ar>.

Thémines, Jean-François, et Anne-Laure Le Guern. « Paysages des mobilités ordinaires : éduquer au regard en géographie scolaire ». *Projets de paysage*, n° 18 (11 juillet 2018). <https://doi.org/10.4000/paysage.1089>.

Thouin, Marcel. *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, Québec : Éditions MultiMondes, 2014.

Tunisie, Forum Histoire : Didactique Et Histoire De L'éducation-. « Forum d'histoire : Didactique et Histoire de l'éducation - Tunisie : Le Musée national de l'Éducation à Tunis : Approche didactique du patrimoine éducatif ». *Forum d'histoire* (blog), 7 janvier 2017. <https://didactikhistoire.blogspot.com/2017/01/le-musee-national-de-leducation-tunis-7.html>.

- Turcotte, Catherine. « Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens ». *Revue des sciences de l'éducation* 35, n° 3 (3 juin 2010) : 21-39. <https://doi.org/10.7202/039854ar>.
- Van der Maren, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation : éducation et formation. Fondements*. Chicoutimi : Bibliothèque Paul-Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 2015.
- Vargas, Claude. « Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes ». In *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, 13-35. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2006.
- Vaughan, Diane. « Theory elaboration : the heuristics of case analysis ». In *What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, 173-202. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.
- Vecchi, Gérard de, et Nicole Carmona-Magnaldi. *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Éducation, 2008.
- Vergnaud, Gérard. « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés ». *Recherches en éducation*, n° 4 (1 octobre 2007) : 9-22. <https://doi.org/10.4000/ree.3889>.
- Vermersch, Pierre. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF, 1994.
- Villerbu, Loïc M., Bernard Gaillard, et Claude Bouchard. « Les méthodes projectives : variations expérimentales de deux dimensions anthropologiques et leurs applications à l'épreuve du village imaginaire ». *Bulletin de psychologie* 52, n° 439 (1999) : 71-76. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1999_num_52_439_14797.
- Vinatier, Isabelle. « Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants ». *Recherches en éducation*, n° 4 (1 octobre 2007) : 65-77. <https://doi.org/10.4000/ree.3928>.
- Vinatier, Isabelle. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Paideia. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009.

Wentzel, Bernard. *Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction*. De Boeck Supérieur, 2012. <https://www.cairn.info/le-virage-reflexif-en-education--9782804171117-page-143.htm>.

Wittgenstein, Ludwig. *Le cahier bleu et Le cahier brun*. Traduit par Marc Goldberg et Jérôme Sackur. Paris : Gallimard, 2010.

Wittgenstein, Ludwig, Françoise Dastur, et Elisabeth Rigal. *Recherches philosophiques*. Bibliothèque de philosophie. Paris : Gallimard, 2004.

Yavari-d'Hellencourt, Nouchine. « La représentation du « Turc » dans les manuels scolaires iraniens ». *CEMOTI* 14, n° 1 (1992) : 53-62. <https://doi.org/10.3406/cemot.1992.1020>.

Yin, Robert K. *Applications of case study research*. 3rd ed. Thousand Oaks : Sage, 2012.

Zrinscak, Georgette. « Enseigner le terrain en géographie ». *L'Information géographique* 74, n° 1 (2010) : 40-54. <https://doi.org/10.3917/lig.741.0040>

8. TABLE DES MATIERES

NOTES	2
REMERCIEMENTS ET NON-REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
1. INTRODUCTION GENERALE	6
2. PREMIÈRE PARTIE : Situer la présente recherche par rapport à ses différents contextes	9
2.1. Les contextes de choix du sujet : une certaine continuité épistémologique avec des contraintes auparavant maîtrisées	9
2.2. Un contexte socio-institutionnel de la géographie scolaire en Tunisie aligné sur le contexte international	15
2.3. Des textes régissant la géographie scolaire encourageant la problématisation	18
2.4. L'approche par compétences : un contexte tunisien pour la problématisation	21
2.4.1. L'essor de l'approche par compétences dans le contexte tunisien	21
2.4.2. Action, compétence et problématisation	25
2.5. Analyse des pratiques et problématisation dans le contexte tunisien	27
2.6. Évolution des contextes de l'accès à la profession enseignante en Tunisie : rôle de la formation initiale professionnalisante	29
2.6.1. Les enseignants du primaire qui exercent sans formation initiale professionnalisante	30
2.6.2. Les enseignants du primaire qui exercent avec une formation initiale professionnalisante	33
2.6.2.1. Les enseignants normaliens	34
2.6.2.2. Les enseignants diplômés des Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres	38
2.6.2.3. Les enseignants formés dans les Instituts des Métiers de l'Éducation et de la formation (IMEF)	40
2.6.2.4. Les jeunes enseignants de la Licence en Éducation et Enseignement	41
2.7. Évolution des contextes de la formation continue des enseignants du primaire en Tunisie	44
2.7.1. Le rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants en Tunisie	45
2.7.2. De la formation initiale à la « formation permanente » : les prémices de la formation continue des enseignants en Tunisie	47
2.7.3. La formation continue des enseignants du primaire à l'ère de la réforme Charfi : une certaine « maturité universitaire »	50
2.7.4. Le défi de la formation continue des enseignants du primaire à l'ère de l'Approche Par Compétences (APC) : le talon d'Achille de la réforme de 2002 en Tunisie	57
2.7.5. La place de l'université dans la formation : le cas de l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue ISEFC	62
2.8. Projet de recherche et projet professionnel : un contexte fédérateur	64

2.8.1.	L'institution creuset de la recherche _____	64
2.8.2.	Le contexte stratégique et paradigmes institutionnels de formation _____	67
2.8.2.1.	Le paradigme réflexif _____	67
2.8.2.2.	Le développement de compétences dans un contexte d'Agir Professionnel _____	69
2.8.3.	La référentialité dans la formation _____	71
2.9.	Petit musée des manuels scolaires de géographie : les traces d'un contexte tunisien d'époque vivant et évoluant _____	78
2.9.1.	La période du « libre marché » de l'édition scolaire en Tunisie : pluralité et privatisation de l'édition _____	79
2.9.2.	La période du monopole de l'État de l'édition scolaire en Tunisie : l'ère du manuel unique _____	81
2.10.	Le contexte épistémologique et l'état de l'art des études à propos de la problématisation en classe de géographie et/ou en formation problématisée d'enseignants en Tunisie et ailleurs _____	82
2.10.1.	Les travaux de recherche en thèses _____	83
2.10.2.	Les travaux de recherche en articles _____	95
2.10.3.	Un travail de recherche en mémoire de mastère qui se situe en amont de la recherche en cours _____	103
	Présentation de l'étude _____	103
	Continuité par rapport à la présente étude _____	115
	Les apports attendus de la présente recherche _____	116
2.11.	En guise de conclusion pour la première partie : Une première formulation de l'orientation problématique _____	128
3.	<i>DEUXIEME PARTIE : Le réseau conceptuel _____</i>	130
3.1.	À la croisée des concepts _____	132
3.1.1.	Le double apport épistémologique et didactique du <i>paysage</i> _____	134
3.1.1.1.	Les origines d'un concept _____	135
3.1.1.2.	Évolutions du paysage _____	136
3.1.1.3.	Paysages didactiques et didactique du paysage _____	144
3.1.2.	Vers une épistémologie de la <i>géographie scolaire</i> _____	149
3.1.2.1.	La dialectique des « deux géographies » _____	149
3.1.2.2.	Les modèles explicatifs de la géographie scolaire _____	153
3.1.3.	Ancrer la <i>problématisation</i> dans la didactique de la géographie _____	167
3.1.3.1.	Aux origines de la problématisation _____	168
3.1.3.2.	Les cadres de référence de la problématisation _____	170
3.1.3.3.	Opérationnalisation de la problématisation _____	172
3.1.3.4.	L'apport de l'école suisse _____	175
3.1.3.5.	Études de cas de problématisation en géographie scolaire _____	180
3.1.4.	La didactique professionnelle _____	185
3.1.4.1.	Une épistémologie à plusieurs cadres théoriques imbriqués _____	185
3.1.4.2.	Didactique professionnelle versus analyse des pratiques _____	188
3.1.4.3.	La terminologie bien spécifique à la didactique professionnelle _____	189

3.2.	Le concept à construire : vers un paysage problématisé en géographie scolaire	199
3.2.1.	La vérification de fond : les conditions de construction du concept de « paysage problématisé »	202
3.2.1.1.	L'émergence notionnelle du « paysage problématisé »	203
3.2.1.2.	La pertinence du « paysage problématisé » : une première étude de cas	206
3.2.1.3.	La complexité du « paysage problématisé » : deux autres études de cas	207
3.2.1.4.	La connectivité du « paysage problématisé »	209
3.2.2.	La vérification de forme : la scientificité du discours du concept de « paysage problématisé »	210
3.2.2.1.	Les interlocuteurs du « paysage problématisé »	211
3.2.2.2.	Le discours du « paysage problématisé »	211
3.2.2.3.	L'évaluation critériée : le « paysage problématisé » est-il un « bon » concept ?	212
3.3.	Les objets didactiques à conceptualiser	220
3.3.1.	Le manuel scolaire : pour une conceptualisation de ses usages dans une perspective de problématisation	221
3.3.1.1.	Une typologie des manuels	222
3.3.1.2.	Le manuel scolaire : un système fédérateur	230
3.3.1.3.	Le manuel scolaire : un médiateur de problématisation ?	234
3.3.1.4.	Le processus iconographique dans les manuels de géographie	238
3.3.1.5.	Le paysage dans le manuel scolaire de géographie	241
3.3.1.6.	Du manuel de géographie à la géographie du manuel	243
3.3.2.	De la formation à son ingénierie : la problématisation en filigrane	246
3.3.2.1.	Pour « une réforme de la raison formatrice »	246
3.3.2.2.	Problématisation et triangle de la formation	249
3.3.2.3.	L'ingénierie de formation	253
	Modalités	257
	Variables	257
3.4.	En guise de conclusion à la deuxième partie : les hypothèses de la recherche	265
4.	TROISIEME PARTIE : Le cadre méthodologique	267
4.1.	Profil de la recherche en cours : du qualitatif au compréhensif	269
4.2.	La gestion des risques méthodologiques	274
4.3.	Quels outils et démarches à mettre en œuvre pour cerner la complexité d'un paysage problématisé ?	281
4.4.	L'analyse thématique des manuels scolaires	291
4.4.1.	De l'instrumental à l'herméneutique : un passage obligé ?	291
4.4.2.	L'élaboration de grille d'analyse	294
4.4.3.	Proposition d'une grille d'analyse	299
4.5.	Croiser le manuel avec les pratiques et les dire des enseignants formés à la problématisation : la grille d'observation et l'entrevue qualitative	309
4.5.1.	Outil méthodologique pour accompagner les enseignants dans la planification de séquences didactiques en paysage problématisé : un accompagnement en amont	309

4.5.2.	La grille de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage : un détecteur fiable de pratiques enseignantes problématisées ? _____	315
4.6.	L'entrevue qualitative : Un choix méthodologique pertinent ? _____	325
4.6.1.	L'entrevue qualitative : quel protocole ? _____	328
4.6.2.	L'entrevue qualitative : Le problème de décalage entre le « Faire » et le « Dire sur le faire » _____	336
4.7.	Rôle du questionnaire : un outil quantitatif d'orientation _____	338
4.8.	L'éthique au « risque » de la recherche : quelles considérations pour la recherche avec l'être humain ? _____	344
4.9.	Au-delà de la représentativité : la question de l'équité dans le choix du terrain expérimental _____	347
4.10.	Conclusion de la troisième partie _____	361
5.	<i>QUATRIEME PARTIE : La démarche empirique</i> _____	364
5.1.	L'analyse documentaire des manuels scolaires à travers le filtre du paysage problématisé _____	367
5.1.1.	Les manuels de géographie en Tunisie : les péripéties d'une collecte. _____	367
5.1.2.	Les manuels de géographie en Tunisie : une approche descriptive _____	371
5.1.3.	Les manuels de géographie en Tunisie à travers le filtre d'une problématisation par le paysage. _____	385
5.1.4.	L'apport des manuels de géographie pour la problématisation dans sa dimension paysagère _____	417
5.2.	La formation à la problématisation et son scénario pédagogique _____	423
5.2.1.	Les contextes et la logistique _____	423
5.2.2.	Le déroulement des demi-journées de formation _____	426
5.2.3.	Le bilan de la formation _____	431
5.3.	Les leçons d'observation _____	434
5.3.1.	L'observation en classes de géographie : le contexte et la logistique _____	434
5.3.2.	L'analyse formelle de la pratique en classe de géographie _____	443
5.3.3.	L'analyse thématique de la pratique en classe de géographie _____	450
5.3.4.	Entre singularité(s) et rapprochement(s) : la pratique enseignante en classe de géographie au cœur de notre dispositif expérimental _____	458
5.3.5.	La compréhension par l'observation _____	461
5.3.6.	Regards croisés : le praticien face à son discours _____	476
5.4.	Expressions d'élèves _____	478
5.4.1.	L'analyse formelle des questionnaires des élèves : la distanciation entre représentations et vécu _____	479
5.4.2.	Le discours des élèves : une métacognition instructive _____	484
5.5.	Entre pratiques et discours : la réflexivité en expressions _____	504
5.5.1.	Un premier niveau de compréhension du discours des enseignants : l'analyse thématique adossée par les réponses au questionnaire _____	506
5.5.2.	Un second niveau compréhensif par l'exploration de deux études de cas _____	541

5.6.	Conclusion de la quatrième partie	566
6.	CONCLUSION GENERALE	571
7.	BIBLIOGRAPHIE	583
8.	TABLE DES MATIERES	612
9.	TABLE DES ABREVIATIONS	617
10.	TABLE DES TABLEAUX	618
11.	TABLE DES FIGURES	620
12.	TABLE DES CARTES	621
13.	TABLE DES ENCADRES	622
14.	ANNEXES	623
14.1.	Manuels français – 1 ^e couverture (corpus d'étude)	623
14.2.	Manuels arabes – 1 ^e couverture (corpus d'étude et corpus de soutien)	644
14.3.	Programmes officiels et guides méthodologiques – 1 ^e couverture (corpus de soutien)	654
14.4.	Planches géographiques (corpus de soutien)	670
14.5.	Exemples de traces des journées de formation (extraits)	679
14.5.1.	Exemples de cartes mentales	679
14.5.2.	Exemples de cartes conceptuelles	686
14.5.3.	Exemple de scénario pédagogique de leçon de géographie (préparé en groupe en fin de formation)	688
14.6.	Questionnaire élève (en version papier)	689
14.7.	Autorisation enseignant	690
14.8.	Annexes numériques (sur support numérique amovible et/ou en ligne)	691
14.8.1.	Datas des questionnaires et des analyses quantitatives des manuels	691
14.8.2.	Enregistrements sonores des entretiens avec les personnes-ressources	691
14.8.3.	Enregistrements sonores des leçons d'observation et des entretiens collectifs avec les élèves (en arabe)	691
14.8.4.	Enregistrements sonores des entretiens avec les enseignants (en arabe avec rares usages du français)	691

9. TABLE DES ABREVIATIONS

N°	Abréviation	Désignation	Page de la 1 ^e citation
1	B.O.E.N.	Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale	386
2	LEE	Licence Enseignement Education	44
3	OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques	58
4	OHERIC	Observation, Hypothèse, Expérience, Résultat, Interprétation et Conclusion	202
5	QSV	Les Questions Socialement Vives	181
6	QT	Temps de silence	444
7	SDATN	Schéma Directeur d'Aménagement du Territoire	353
8	SEA	Les Situations d'Enseignement Apprentissage	9
9	STT	Temps de parole de l'élève	444
10	TIT	Temps de parole de l'enseignant	444
11	UGTT	Union Générale Tunisienne du Travail	370

10. TABLE DES TABLEAUX

N°	Titre du tableau	Page
1	Caractéristiques communes des compétences et de la problématisation et leurs implications sur les enseignements/apprentissages	24
2	Correspondances entre la matrice des gestes professionnels et le référentiel de compétences professionnelles	72
3	Correspondances entre les domaines d'activités professionnelles et les compétences professionnelles des enseignants	73
4	Entrée en compétences par situations professionnelles	74
5	Entrée en compétences par ressources à mobiliser	75
6	Le programme de formation de l'école québécoise Domaine de la science et technologie : Grille d'évaluation de la compétence 1 — composante : Je cerne le problème	76
7	Apports des états de l'art sur les différents champs théoriques et empiriques de la présente recherche	122
8	Situation du concept paysage par rapport aux concepts satellites	147
9	Conditions de la construction de concepts en didactique	203
10	Positionnement des types de manuels par rapport aux critères de créativité et d'activité pour les différents intervenants	225
11	Comparatif critérié de modèles de manuels selon Rey	235
12	La question des méthodes dans l'analyse des pratiques professionnelles	257
13	La démarche chronologique et thématique du protocole expérimental	285
14	Types d'évaluation des manuels scolaires selon Rogiers et Gérard	292
15	Croisement des catégories de critères avec leurs paramètres lors de la réalisation d'une grille d'analyse d'un manuel	295
16	Correspondances des Districts socio-économiques, des Chefs-lieux de Gouvernorats et des Unités paysagères en Tunisie	356

17	Descriptif des manuels analysés : la forme	373
18	Calendrier des demi-journées de formation d'enseignants à la problématisation en classe de géographie	425
19	Correspondances et distances en km entre les lieux de la formation à la problématisation et les lieux d'observation des pratiques enseignantes et des entretiens avec les enseignants et les élèves	438
20	Répartition chronologique des leçons observées suivant : la localisation, le titre et le nombre d'élèves	442
21	Temps total par rapport aux temps d'intervention de l'enseignant, des élèves et des silences (exprimés en secondes)	446
22	Matrice de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage de paysage problématisé en classe de géographie en nuage de couleurs	452
23	Matrice de lecture socio-didactique des situations d'enseignement-apprentissage de paysage problématisé en classe de géographie en extraits thématiques	454
24	Réponses des 150 élèves réparties en nombre et en pourcentage	480
25	Types de thèmes évoqués dans l'entretien des élèves par rapport à la leçon observée et à chaque question posée	485
26	Présence d'autres personnes pendant l'entretien post-pratiques avec les enseignants	505
27	Répartition thématique des questions de l'entretien post-pratiques avec les enseignants	508
28	Répartition thématique des réponses de l'entretien post-pratiques avec les enseignants	509
29	Correspondance entre la typologie du discours des enseignants et les dimensions de la problématisation	517
30	Entretien de l'enseignante de Métouia	543
31	Entretien de l'enseignant de Nasr Allah	552
32	Croisement des résultats au regard des acteurs et des variables	570

11. TABLE DES FIGURES

N°	Titre de la figure	Page
1	Articulation des champs théoriques d'une didactique problématisée du paysage	7
2	Matrice de l'agir professionnel	69
3	Problématique de l'étude articulée à ses champs théoriques	129
4	Reconstruction du losange de la problématisation proposée par Pierre Varcher et reproduite par Janzy et Sgard	178
5	Schéma de synthèse de la construction de la problématique d'après Janzy et Sgard et leur groupe de recherche	179
6	Processus de la didactique professionnelle	187
7	Fonctions du paysage problématisé	218
8	Axes de catégorisation des manuels scolaires	224
9	Positionnement de différents types de manuels par rapport aux axes de catégorisation des manuels scolaires	225
10	Le Système Manuel selon Daniel Niclot	231
11	Types de vues en iconographie géographique	241
12	Le triangle de la formation	250
13	Axes méthodologiques de la recherche	290
14	Grille d'auto-validation d'un scénario pédagogique	311
15	Temps de parole et de silence par rapport au temps total	448
16	Nombre d'interventions des élèves par rapport à celles des enseignants	450
17	Répartition thématique en pourcentage des réponses des 150 élèves	481
18	Catégorisation thématique des réponses des élèves	486
19	Schéma narratif du discours des élèves de Sidi Bennour	497

12. TABLE DES CARTES

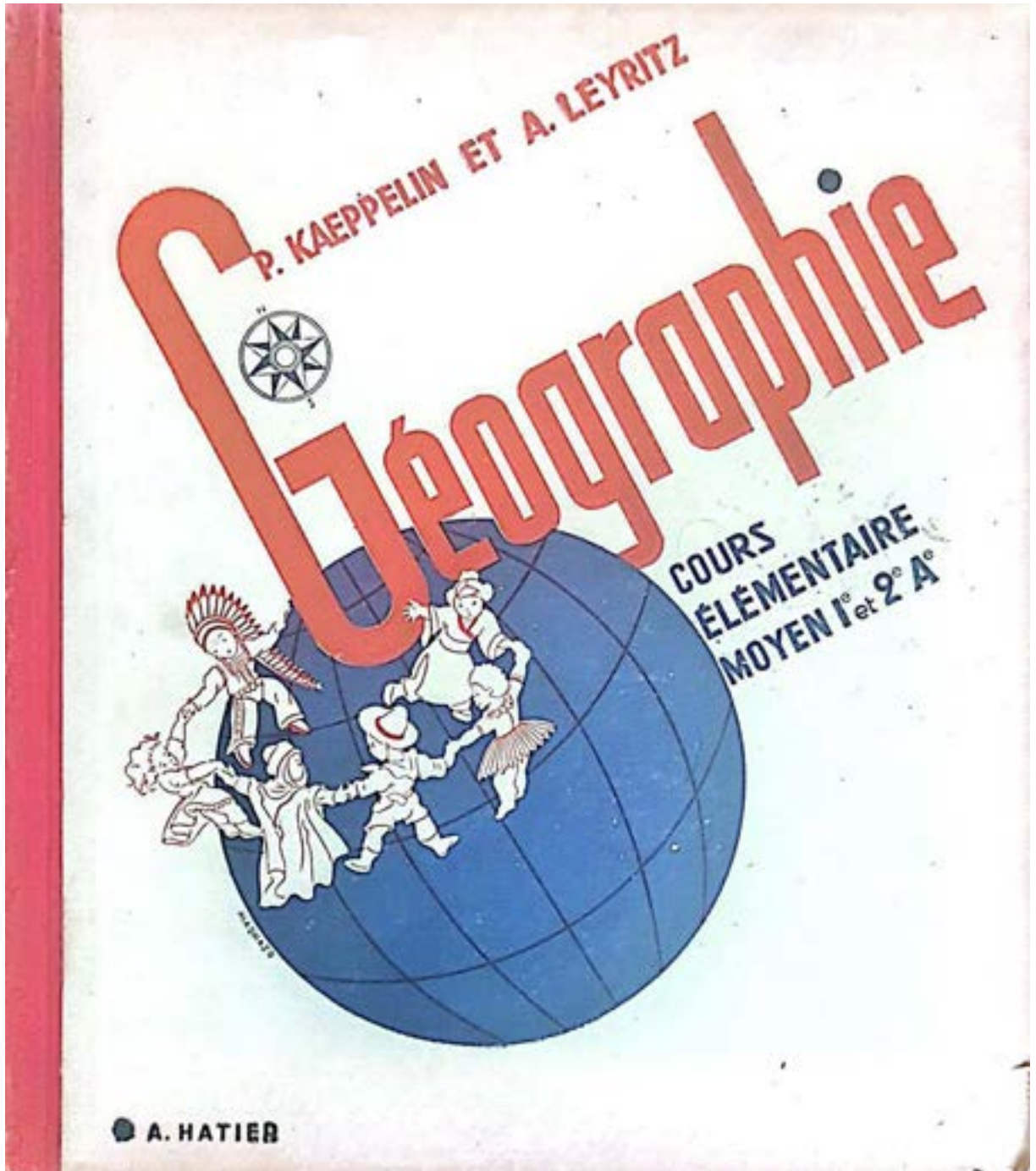
N°	Titre de la carte	Page
1	Les ensembles régionaux selon <i>Villes et développement</i> , 1973	350
2	Les six régions selon le Schéma National d'Aménagement du Territoire de 1985 Versus Organisation relationnelle de l'espace selon le Schéma National d'Aménagement du Territoire de 1996	352
3	La répartition spatiale des unités paysagères en Tunisie	359
4	La localisation des évènements de formations, d'observations et d'entretiens	439

13. TABLE DES ENCADRES

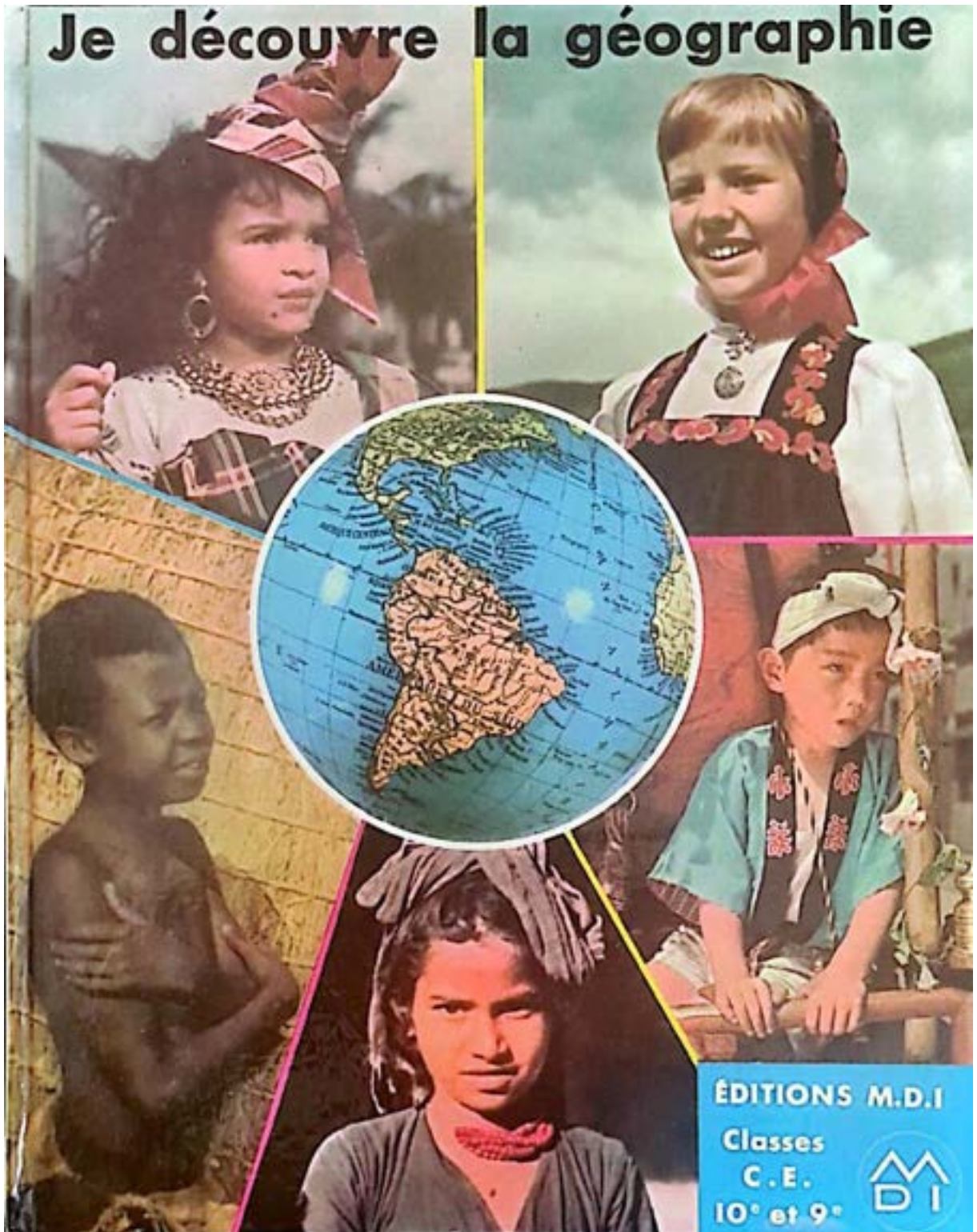
N°	Titre de l'encadré	Page
1	Aux sources de l'Ecole Normale d'Instituteurs en Tunisie	37
2	Les projections en sciences naturelles (photographies, macro et microphotographie) Réalisation et utilisation	49
3	Séquence pédagogique de géographie pour la 5e année de l'enseignement primaire (Traduction de l'arabe)	54
4	Témoignages à propos de la formation continue - Le point de vue d'enseignants d'Histoire-Géographie	60
5	Présentation de l'atlas des paysages de Tunisie	139
6	Mastère « Géomorphologie et Environnement »	144
7	Entretien avec Jean-François Thémines	157
8	Entretien avec Marguerite Altet	192
9	Extrait du journal belge Le Soir – Publié le 29 – 6 – 2006	244

14. ANNEXES

14.1. *Manuels français – 1^{er} couverture (corpus d'étude)*



Je découvre la géographie



ÉDITIONS M.D.I

Classes

C.E.

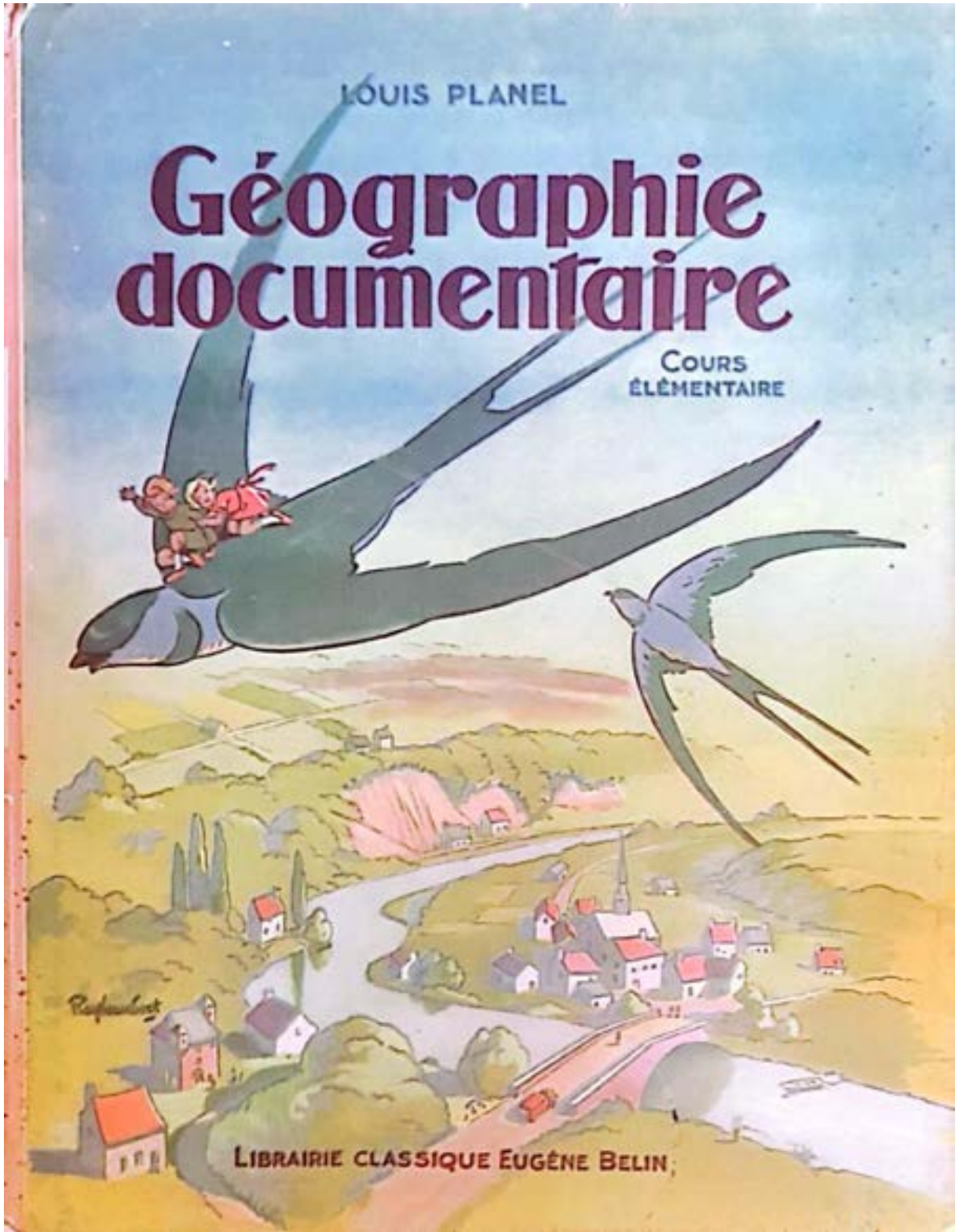
10^e et 9^e



LOUIS PLANEL

Géographie documentaire

COURS
ÉLÉMENTAIRE



LIBRAIRIE CLASSIQUE EUGÈNE BELIN,

H. Gossot - P. Méjean

GÉOGRAPHIE

Cours

Moyen

LA FRANCE

LA COMMUNAUTÉ

FRANCO - AFRICAINE

— LIBRAIRIE ISTRRA —

G
É
O
G
R
A
P
H
I
E

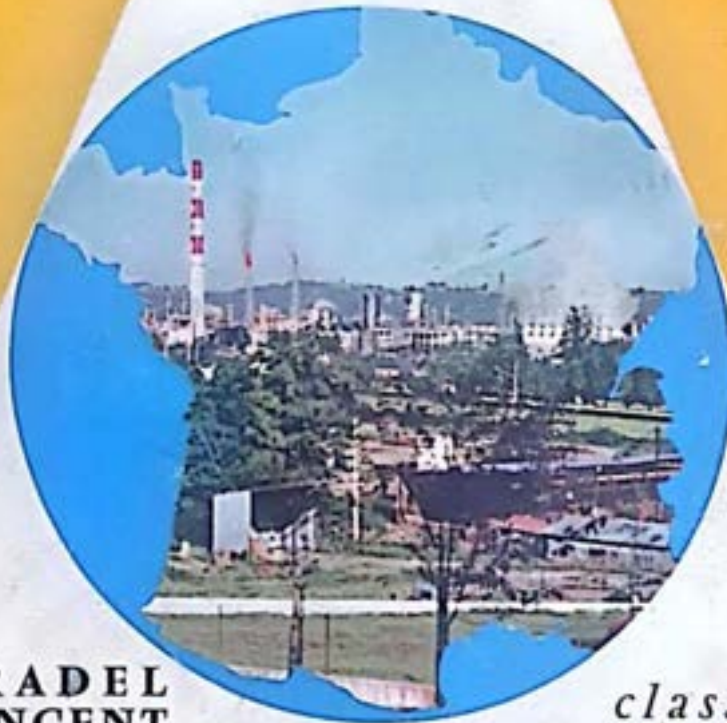


Cours moyen-1^{ère} année
PAR L. FRANÇOIS & M. VILLIN

Librairie Hachette

g é o g r a p h i e

*COURS
MOYEN*



**E. PRADEL
M. VINCENT
P. TAGUEL**

classiques
SUDEL

GEOGRAPHIE

V. CHAGNY
M. CABAU
J. FOREZ

COURS MOYEN 1^{re} ANNÉE

LIBRAIRIE ARMAND COLIN

COURS FONCIN - E. COLIN - A. FRAYSSE

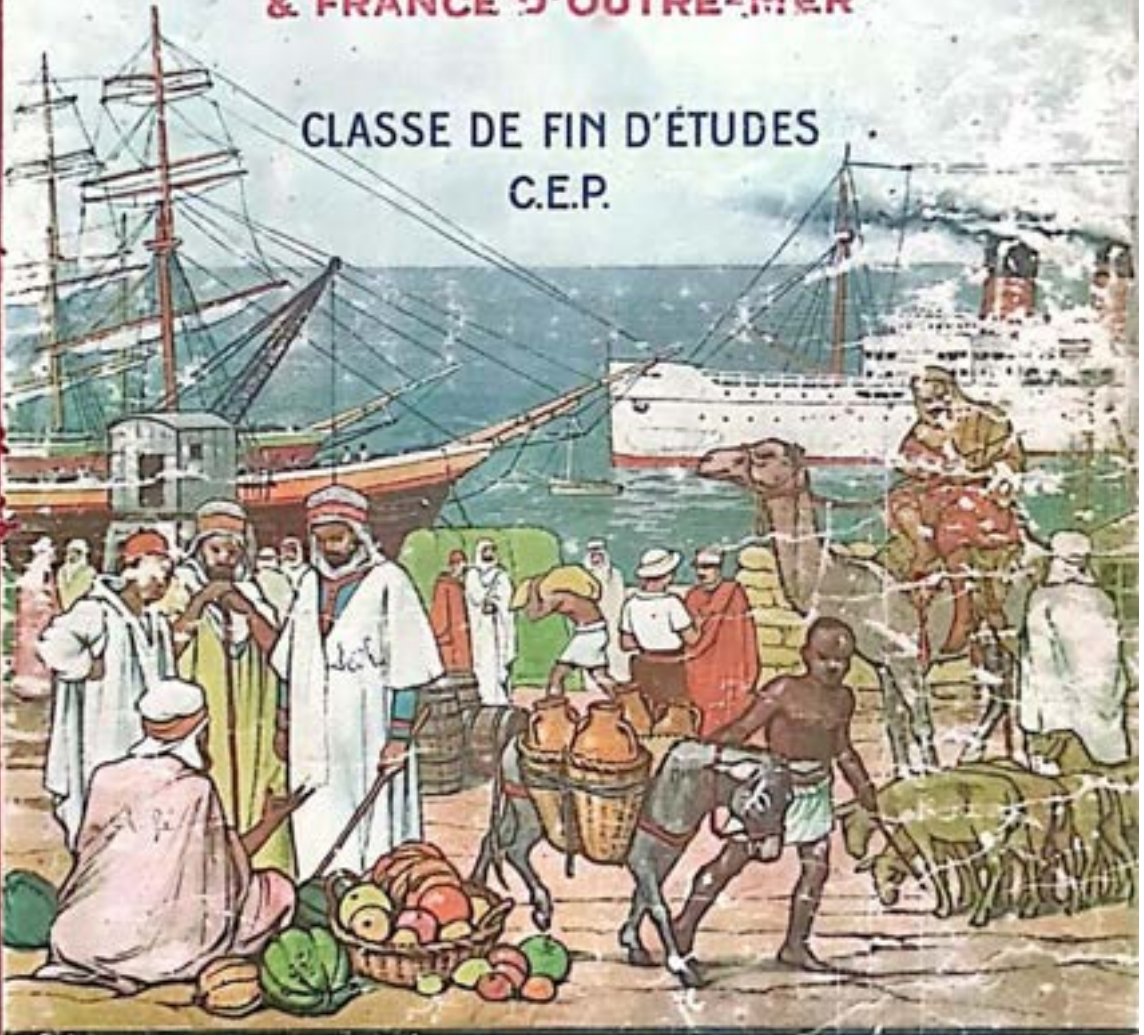
LA TERRE

LES CINQ PARTIES DU MONDE

FRANCE

& FRANCE D'OUTRE-MER

CLASSE DE FIN D'ÉTUDES
C.E.P.



LIBRAIRIE ARMAND COLIN PARIS

COURS P. KAEPPELIN

GÉOGRAPHIE

PAR P. KAEPPELIN ET A. LEYRITZ

COURS SUPÉRIEUR
CERTIFICAT D'ÉTUDES



A. HATIER - ÉDITEUR

GÉOGRAPHIE DE LA TUNISIE

A L'USAGE DES ÉCOLES PRIMAIRES DE LA RÉGENCE

PAR
M. REGAGNON
DIRECTEUR D'ÉCOLE
ET
A. PELLEGRIN
MEMBRE CORRESPONDANT
DE L'ACADÉMIE DES
SCIENCES COLONIALES



LIBRAIRIE PAPETERIE "LA CARAVELLE"
59, RUE DE CORSE - TUNIS

J. TARRAIRE

3,10

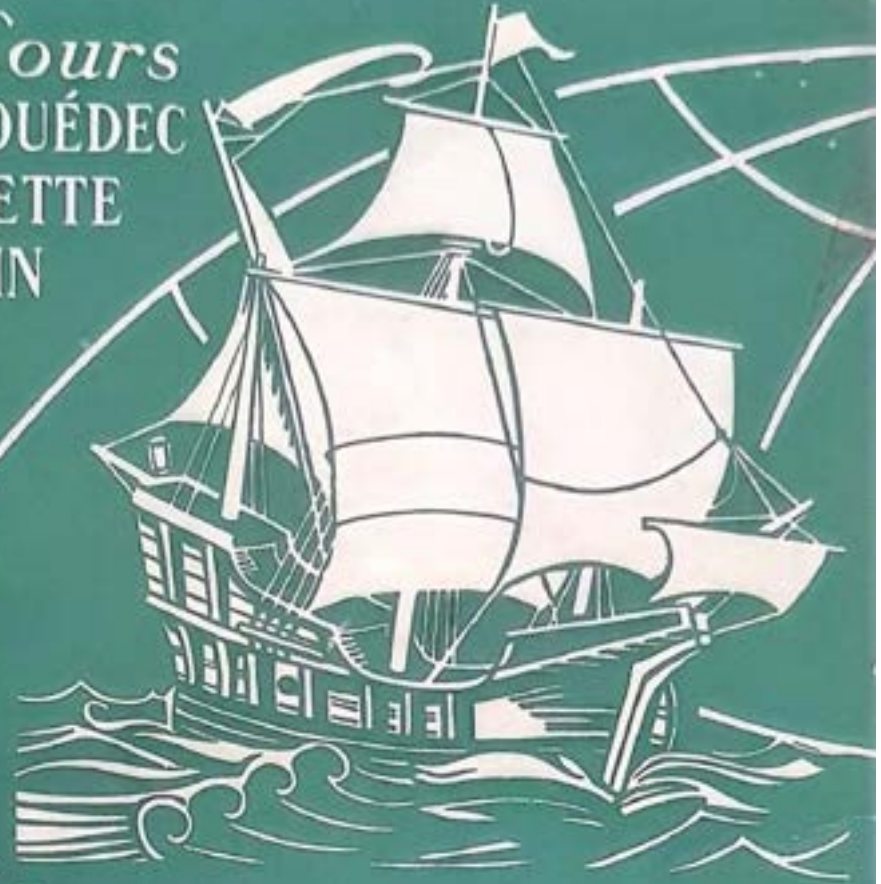


GÉOGRAPHIE

COURS MOYEN
DES ÉCOLES PRIMAIRES

FERNAND
NATHAN

Cours
GALLOUÉDEC
MAURETTE
MARTIN



GÉOGRAPHIE

*Cours élémentaire
et moyen*

HACHETTE

10^e Edition entièrement refondue et augmentée d'une partie historique par
Henri BEC, Directeur honoraire du Collège Alaoui.

LA TUNISIE

NOTIONS ÉLÉMENTAIRES DE GÉOGRAPHIE

A L'USAGE

DES ECOLES PRIMAIRES DE LA RÉGENCE

PAR

H. BEC

A. BERNAUDEAU

J. REIX.

LIBRAIRIE TOURNIER
10, Avenue de France, 10
TUNIS

J. TARRAIRE



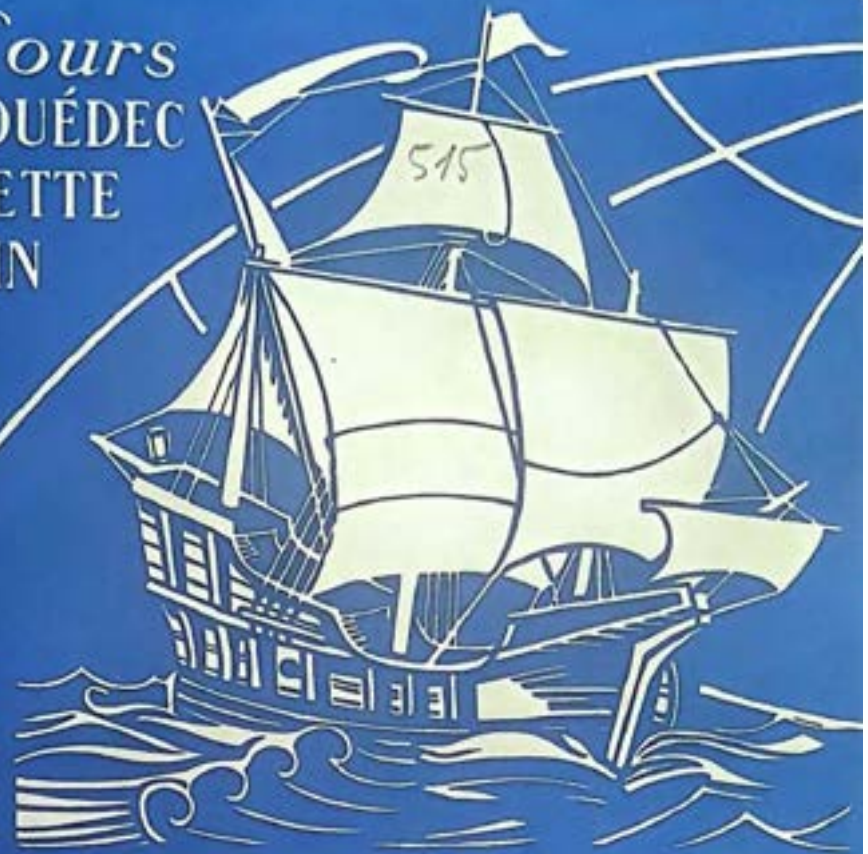
LA FRANCE ET L'UNION FRANÇAISE

GÉOGRAPHIE

COURS MOYEN
DES ECOLES PRIMAIRES

FERNAND
NATHAN

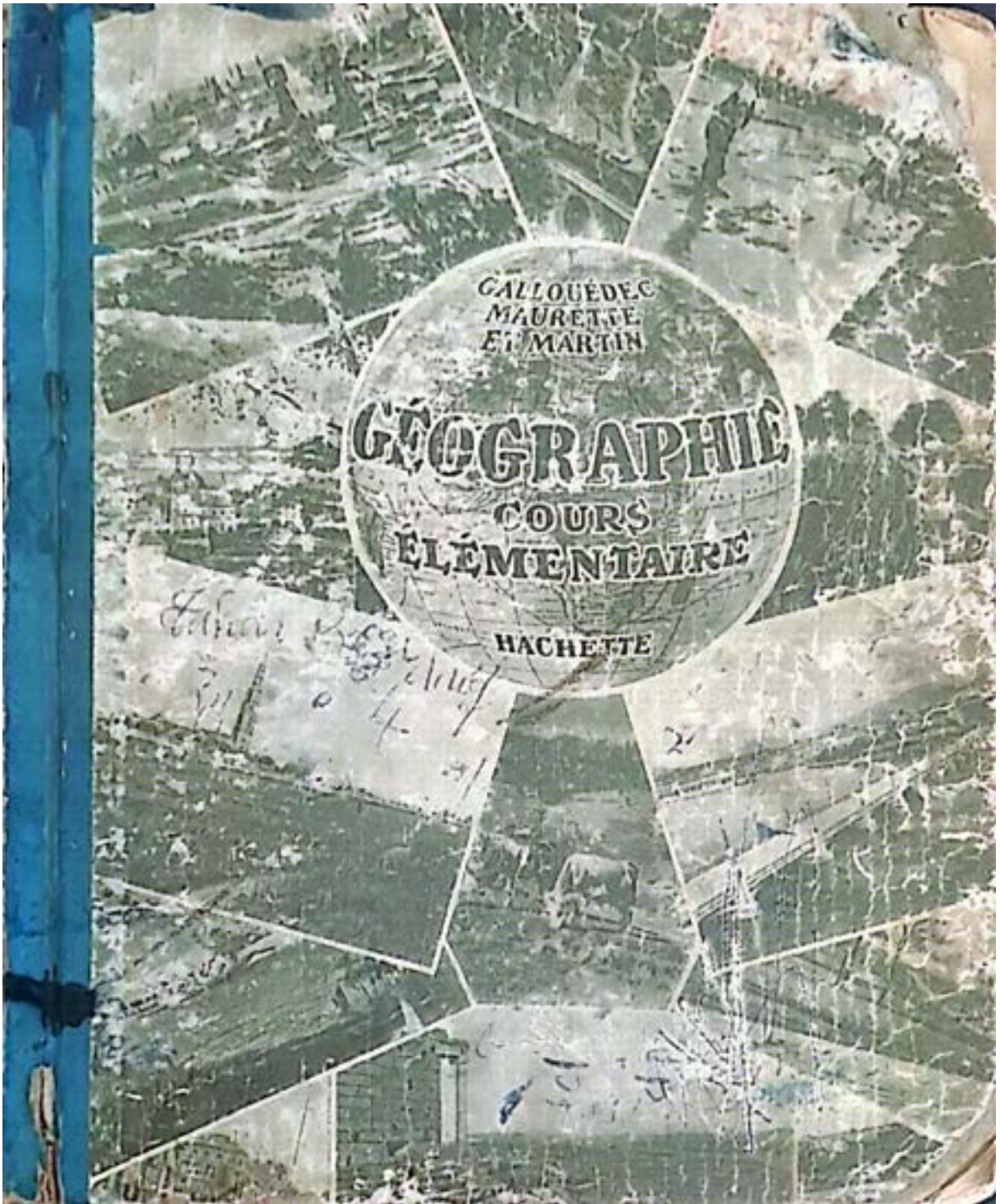
Cours
GALLOUÉDEC
MAURETTE
MARTIN



GÉOGRAPHIE

Cours moyen

HACHETTE



JEAN BRUNHES

GÉOGRAPHIE

COURS ÉLÉMENTAIRE



AIGUILLE
DU DRU
3.754 m.
(Massif du
M'BLANC)

MAISON
MAME

ROGER
BRODERS

LOUIS PLANEL

Géographie documentaire

COURS ÉLÉMENTAIRE
ET MOYEN



LIBRAIRIE CLASSIQUE
EUGÈNE BELIN

J. TARRAIRE
E. PRIGENT



GÉOGRAPHIE DE L'AFRIQUE DU NORD



FERNAND NATHAN
P A R I S

COURS DE GÉOGRAPHIE M. CHAULANGES



GÉOGRAPHIE

COURS ÉLÉMENTAIRE

PAR É. ET A. ABRAHAM

DELAGRAVE

FRANÇOIS PINARDEL

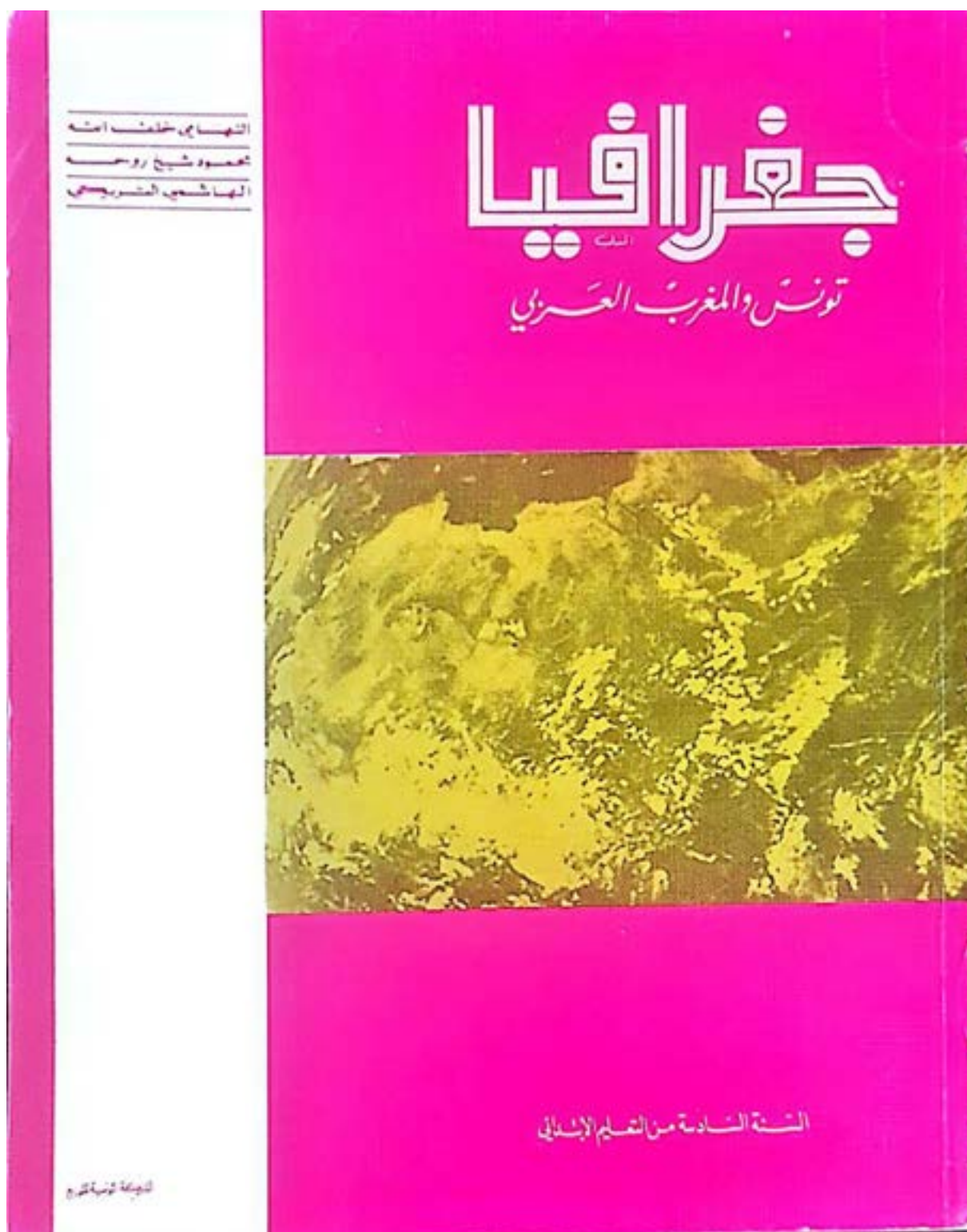
GÉOGRAPHIE

COURS MOYEN



ÉDITIONS L'ÉCOLE
11 RUE DE SÈVRES.PARIS

14.2. *Manuels arabes – 1^e couverture (corpus d'étude et corpus de soutien)*



جمعية بونبر للبرنة
المستعارة بالمدارس التونسية

البحر اقيتيا مصورة

تونس



حقوق الطبع محفوظة
الطبعة الثانية

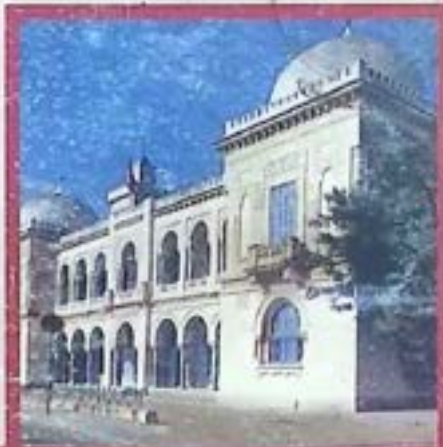
الجمهورية التونسية
وزارة التربية

6

كتاب التاريخ والجغرافيا

لتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي

التاريخ
الجغرافيا



المركز الوطني للميدانوجي

111 612

جمهورية التونسية
وزارة التربية والتعليم

كتاب الجغرافيا

لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

تأليف
محمد الباشمي زيز القادين
محمد علي المرابط
رضا العزوزي
مصباح عيسى



المركز القومي للبيداغوجيا
نشرة لدراسة



5

الجمهورية التونسية
وزارة التربية

الموارد الاجتماعية

التربية المدنية



الجغرافيا

لثلاثية السنة الخامسة من التعليم الأساسي

المرکز القومي للبيداغوجيا



الجمهورية التونسية
وزارة التربية والتكوين

كتاب المواد الإجتماعية

السنة السادسة من التعليم الأساسي

التاريخ
الجغرافيا
التربية المدنية



المركز الوطني للبيداغوجيا

111 611

6



الجمهورية التونسية
وزارة التربية

كتاب الجغرافيا

لتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي



بوست بومرد	حافظ بنهم
عبد السلام بورت	نور الدين بنهم
نور الدين بربال	علي التومني
المنهي المشهور	سد العتاج العاصم



المركز القومي للبحوث التربوية

الجمهورية التونسية
وزارة التربية والتعليم العالي
والبحث العلمي
محمد قريمان
عبدالدين الرزقي الهادي العباسي

كتاب
التاريخ

كتاب في الوسط الجغرافي
والشمهد لدراسة التاريخ
السنة الرابعة
من التعليم الابتدائي

أرض



CNP 90

Code 1 101

الجمهورية التونسية
وزارة التربية والتعليم

كتاب الجغرافيا

الكتاب المدرسي لمرحلة التعليم الابتدائي

تأليف

محمد الهاشمي زوين العابددين
محمد علي المرابط
محمد بن عبد الوهاب

CNP 89

الجمهورية التونسية
كتابة الدولة للتربية الوطنية
الدوان السراوي

كتاب الجغرافيا

السنه الخامسة من التعليم الابتدائي

نشر
الشركة التونسية للنشر

14.3. Programmes officiels et guides méthodologiques – 1^e
couverture (corpus de soutien)

المساعد ق

الجمهورية التونسية
وزارة التربية الوطنية

البرامج الرسمية للتعليم الابتدائي

التربية الاسلامية والاجتماعية
1982

المركز القومي البيداغوجي



REPUBLIQUE TUNISIENNE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Programmes Officiels
de
l'Enseignement Primaire

—◆◆—
de 1968

Mis à jour compte tenu des textes
les modifiant ou les complétant

ÉTUDE DU MILIEU ET GÉOGRAPHIE

FASCICULE V

Nouvelle Édition : 1973

PUBLICATION DU CENTRE NATIONAL PÉDAGOGIQUE

Code : 701/0/7/P/5

الجمهورية التونسية

وزارة التربية والتعليم

الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر

البرامج الرسمية
بالمدارس الابتدائية

(الأمر عدد 670 لسنة 1993 مؤرخ في 29 مارس 1993)

السنة السادسة

مارس 1993

الجمهورية التونسية
وزارة التربية
إدارة البرامج

البرامج الرسمية
للمرحلة الأولى
من التعليم الأساسي

العدد 1204 لسنة 1997 المذوع في 23 جوان 1997

الملحق VI

السنة السادسة

الجمهورية التونسية
وزارة التربية
إدارة البرامج

البرامج الرسمية
للمرحلة الأولى
من التعليم الأساسي

الأمر عدد 1204 لسنة 1997 المؤرخ في 23 جوان 1997

الملحق IV

السنة الرابعة

الجمهورية التونسية
وزارة التربية
إدارة البرامج

البرامج الرسمية
للمرحلة الأولى
من التعليم الأساسي

الأمر عدد 1204 لسنة 1997 المؤرخ في 23 جوان 1997

الملحق V

السنة الخامسة

الجمهورية التونسية

وزارة التربية

إدارة البرامج

وثيقة منهجية

للسنة السادسة من التعليم الأساسي

الجغرافيا

المركز القومي للتكنولوجيا
306 604

الجمهورية التونسية
وزارة التربية
إدارة البرامج

البرامج الرسمية
للمرحلة الأولى
من التعليم الأساسي

الأمر عدد 1204 لسنة 1997 المؤرخ في 23 جوان 1997

الملحق V

السنة الخامسة

الجمهورية التونسية

وزارة التربية

(وزارة البرامج)

البرامج الرسمية
للمرحلة الأولى
من التعليم الأساسي

الأمر عدد 1204 لسنة 1997 المؤرخ في 23 جوان 1997

الملحق VI

السنة السادسة

الجمهورية التونسية

وزارة التربية

إدارة البرامج

وثيقة منهجية

للسنة الرابعة من التعليم الأساسي

التاريخ والجغرافيا

المركز القومي للتدريس 506 403

الجمهورية التونسية

وزارة التربية

إدارة البصائر

الوثائق المنهجية

للسنة الثالثة من التعليم الأساسي

الوسط الجغرافي

الطبعة 2002
دار النشر: المؤسسة الوطنية للتعليم

الجمهورية التونسية
وزارة التربية

تاريخ وجغرافيا

السنة الرابعة من التعليم الأساسي

دليل المعلم

مركز
506403 المركز القومي للتكنولوجيا

الجمهورية التونسية
وزارة التربية
إدارة البرامج

الوثائق المنهجية
للسنة الثالثة من التعليم الأساسي

الوسط الجغرافي

الجزء الثاني

البريد الإلكتروني: 302 306
المركز القومي للبيداغوجي

الجمهورية التونسية

وزارة التربية

إدارة البرامج

الوثائق المنهجية

للسنة الخامسة من التعليم الأساسي

الجغرافيا

الطبعة الأولى 2014
المركز القومي للتقنية التعليمية

الجمهورية التونسية
وزارة التربية
إدارة التعليم

الوثيقة المنهجية
للسنة الثالثة من التعليم الأساسي

الوسط الجغرافي

المركز القومي للتعليم

الجمهورية التونسية

وزارة التربية

إدارة البرامج

البرامج الرسمية
للمرحلة الأولى
من التعليم الابتدائي

الأمير عبد 1204 لسنة 1997 الممورج في 23 جوان، 1997

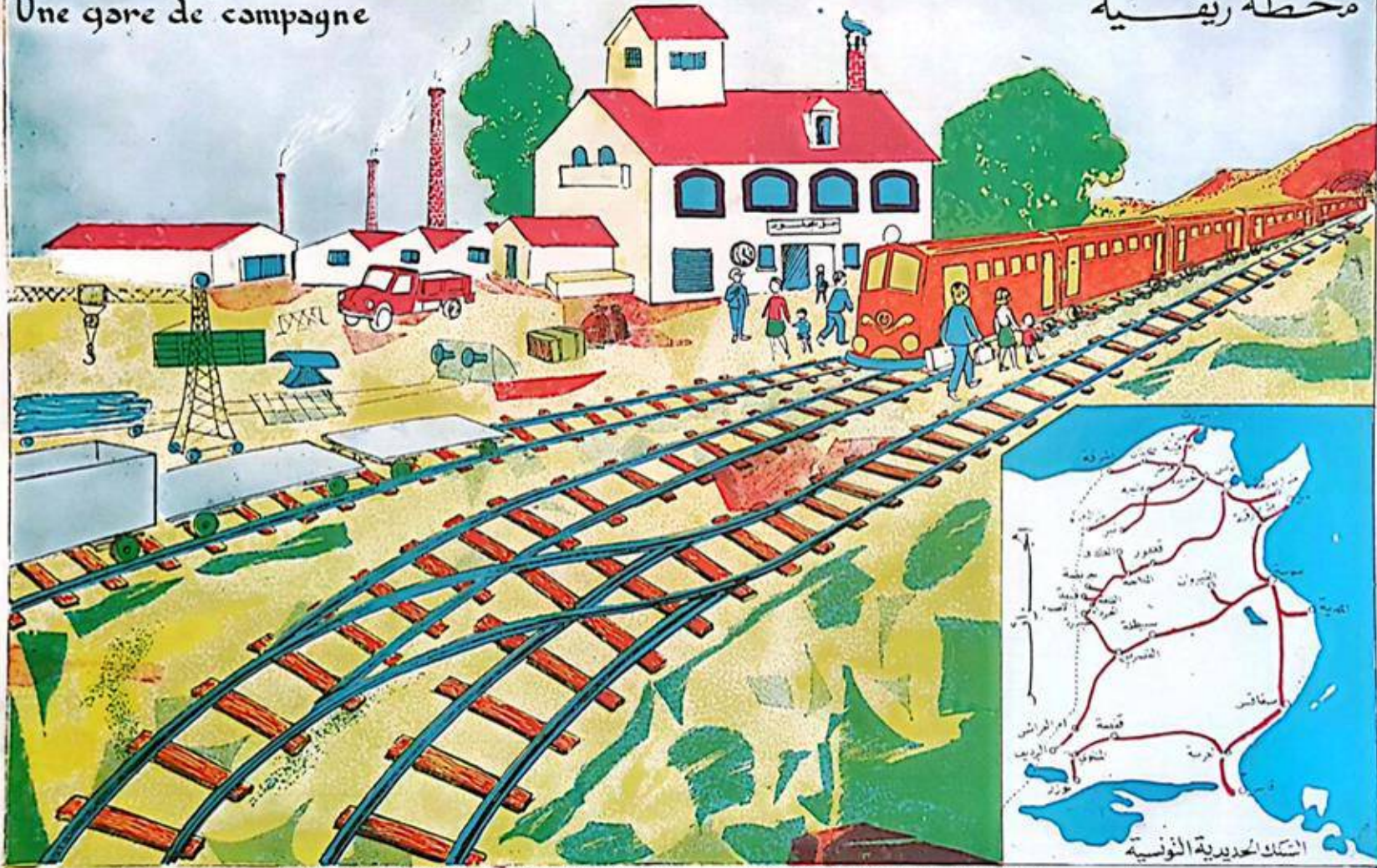
الملحق VI

السنة السادسة

14.4. Planches géographiques (corpus de soutien)

Une gare de campagne

محطة ريفية



مصور الأبنية وسلاحة الطبيعة - جون العامر والشارح
الحوالي

Les Chemins de fer Tunisiens : Les chemins de fer tunisiens ont une longueur de 2150 Kms et comprennent les lignes suivantes : Tunis à Ghardimaou - Tunis à Sfax - Tunis à Bizerte - Tunis à Mabeul - Sfax à Tozeur .
La ligne de Tunis à Ghardimaou met en communication par voie ferrée la Tunisie avec l'Algérie et le Maroc.

66

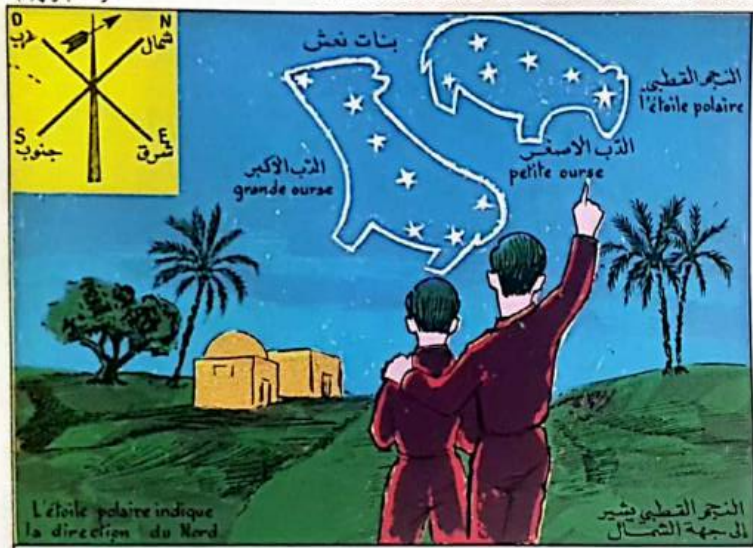
توجد في البلاد التونسية الكثير من الخطوط الحديدية لتواصلات وعمارة الخطوط من الخطوط
الشبكة الحديدية التونسية
ومائل ومتراب بورقية ونورث - (2) خط يجل بين تونس واثلي - (3) خط يجل بين تونس وواحة وسوق الجبس وسوق
الأرحاء وغانم الدار - (4) خط يجل بين سوسة والقرين وسيفلطة - (5) خط يجل بين سحاش وطفعة والتفوي وتوزر -
ويبلغ طول هذه الخطوط بمائة كيلومتر شاملا على طول البلاد وغيرها.

النظر والتخرج والبناء وتصميم حكاية النجاح - تونس

الاتجاه والجهات الاربعه - 55 - L'ORIENTATION ET LES 4 POINTS CARDINAUX

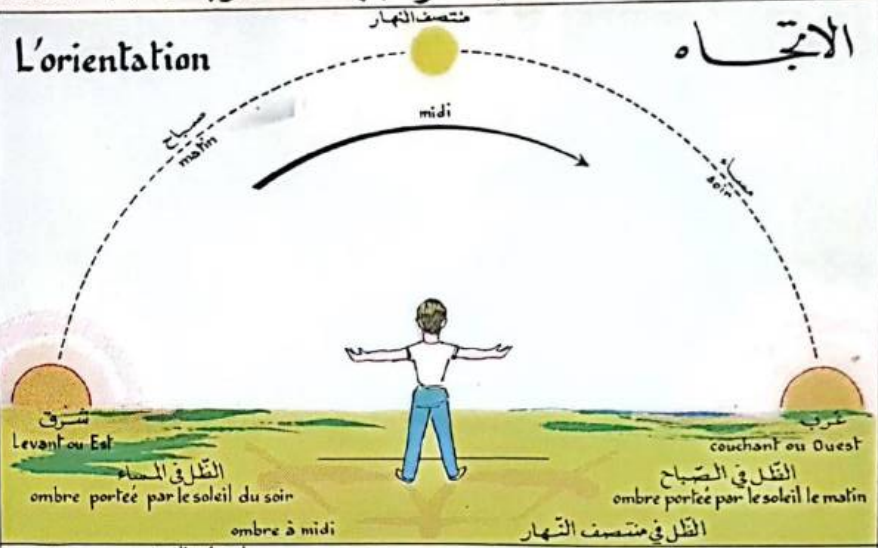
شكر الخراج والهدى من مطبعة النجاح - تونس
صفت بالصفحة الثالثة من الكتاب

صور الايام وبلاحة العنة
الوسط الجغرافي (4)

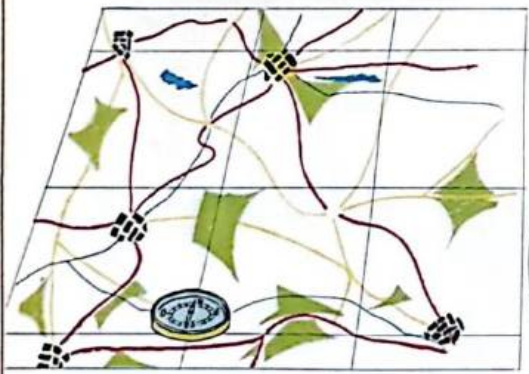


L'étoile polaire indique la direction du Nord

النجم القطبي يشير الى جهة الشمال



توجيه الخريطة بالبوصله

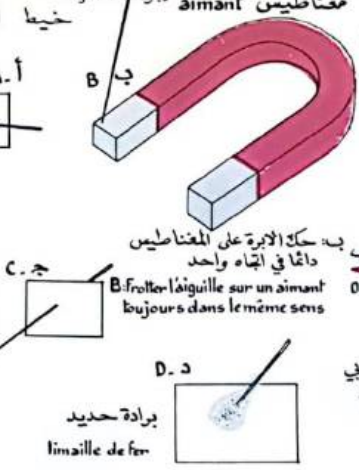


orientation d'une carte

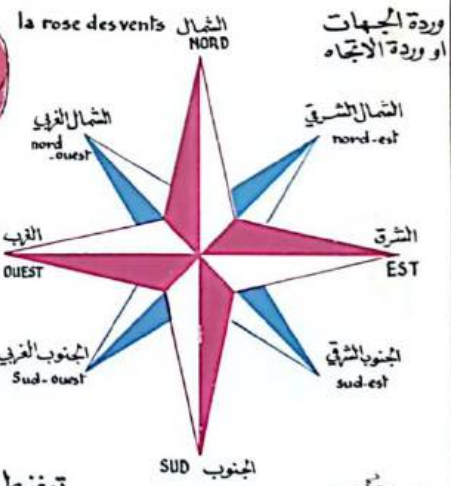
البوصله



مغناطيس ابرة aimant
خيط fil
ورق carton
A. أ
B. ب
C. ج
D. د



تغنيط ابرة . aimantation d'une aiguille



وردة الجهات او وردة الاتجاه

L'orientation et les 4 points cardinaux

Le soleil se lève à l'Est et se couche à l'Ouest, au plus haut de sa course - à midi - il est au sud. Il ne paraît jamais au nord. Quand on a le nord devant soi, on a l'Est à sa droite, l'Ouest à sa gauche, le sud derrière lui. On s'oriente en observant la position du soleil. Si le soleil est caché on utilise la Boussole dont l'aiguille montre le Nord. La nuit, l'étoile polaire indique aussi la direction du Nord

تتساوى على الجهات الاربع وهي: الشرق والغرب والشمال والجنوب، جهة شروق الشمس أي (الطلوع) هو الشرق ووجه غروبها هو الغرب أو الغرب، الجهة التي تكون فيها الشمس عند الظهر والتي يستقبلها المثل هي الجنوب أو القبلة التي لا تظهر فيها الشمس هو الشمال أو الخوف، النجم القطبي يشير دائما الى الشمال ويمكثنا من الاتجاه ليلا، وفي كل وقت وفي كل زمان وفي كل مكان البوصله تتكثنا من معرفة جهة الجهات والاتجاه

الجهات الاربع والاتجاه

La gare

المحطة



مصدر الآتياء وسلاحة الطبيعة حول الظم والتل محرومة
الموالي

LA GARE Dans les grandes villes il y a des gares. Les gares sont des bâtiments où les voyageurs et les marchandises prennent le train.

Le train s'arrête à la gare. Des voyageurs montent et descendent avec leurs bagages. Le chemin de fer transporte à la fois de nombreuses personnes.

La gare de Tunis est très grande. Les trains qui partent de cette gare s'en vont dans toutes les directions.

65-

المحطة بالمدينة الكبرى محطات للارتحال يقصدها المسافرون للركوب في العربات أو « الآتوري » ومنها
توسق البضائع في صناديق شحن تجرها القاطرات

محطة العاصمة كبيرة تشرف عليها جميع الخطوط الحديدية المبنية في طول البلاد وعرضها وبجانب
المحطة تقوم كثير من معامل الإصلاح والمخازن التابعة لشركة الارتحال

Le barrage

السد



السدود التونسية

سد بني مديين: 60 م * ماء 18 مليون كيلووات كهرباء
سد واد ملاق: ماء 160 مليون م³ كهرباء 17 مليون ك. و.
سد العروسية: سد واد الكبير (20 مليون م³ ماء
سد قنطرة قراجان - سد واد نيهانة (50 مليون م³ ماء

مستوى الماء وراء السد Niveau de l'eau derrière le barrage

ماء مختزن
Eau retenue

سد
Barrage

صخر
Roche

معمل توليد الكهرباء Usine

مستوى الماء الخارج
من المولد الكهربائي
niveau de l'eau sortant
de l'usine.

مدور الأبياد وملاحظة الطبيعة
تضاريس الأرض
حوض الضم والنقل عبره

LE BARRAGE : Les hommes ont barré les vallées étroites des rivières d'un mur solide derrière lequel l'eau s'élève et forme un lac constituant un immense réservoir d'eau. L'eau des cours d'eau retenue par des barrages produit du courant électrique et sert à irriguer de grandes étendues de terre. Les barrages modifient le courant des eaux.

71.

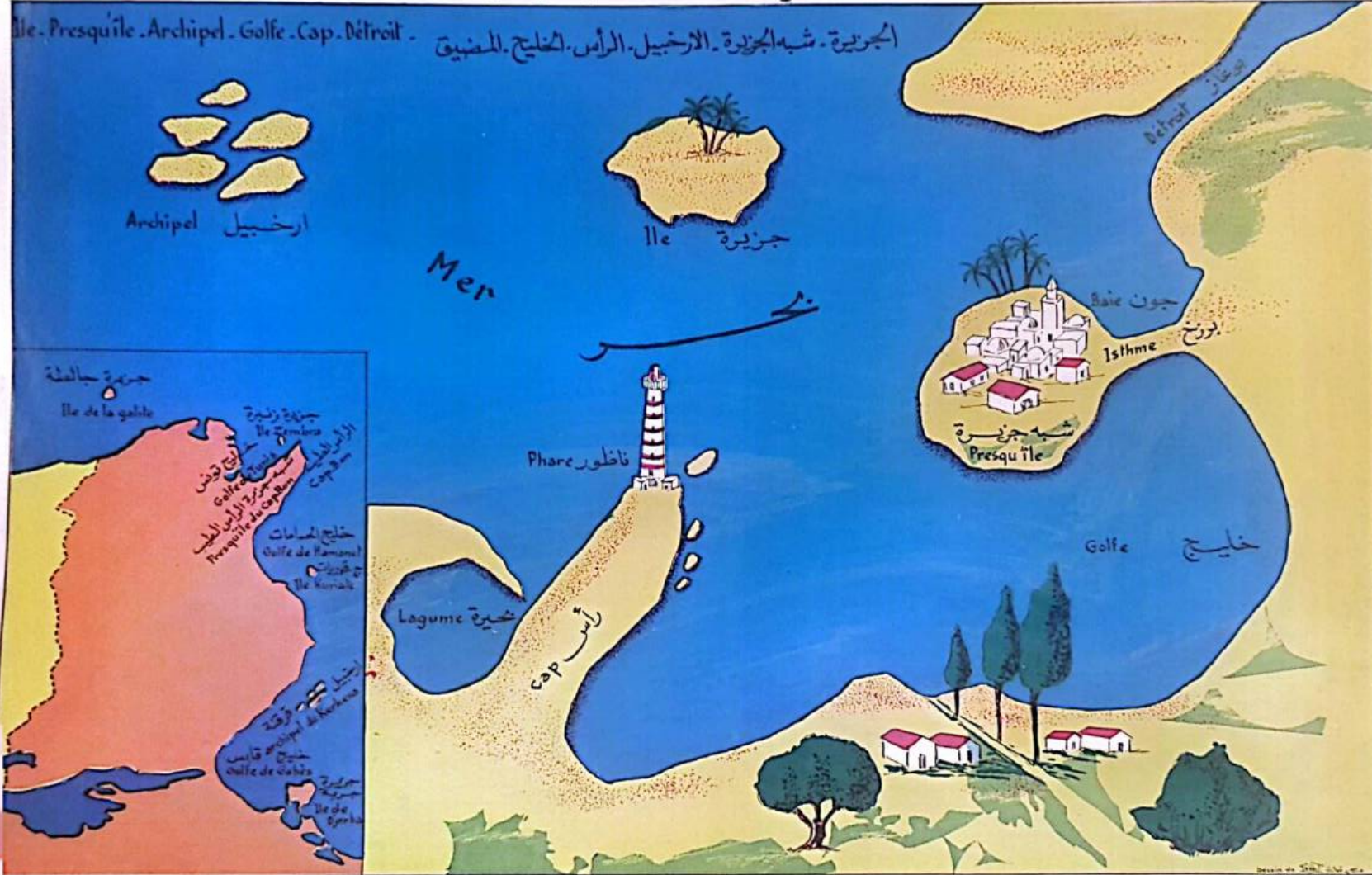
تتألف السدود في مجرى الأودية بين الجبال تعمل السدود في سرعة مياه الأودية وتساعد على ري آلاف الهكتارات من الأراضي كما تساعد على توليد عدة ملايين من كيلواط الكهرباء. ومشكل المساء مشكل عويص بالبلاد التونسية وعليه يتوقف تحسين الإنتاج الزراعي وتوفيره ولذا قامت حكومتنا بتشيد السدود وتنجير الآبار الارتوازية.

السدود والخراج والتابع ونشر وتوزيع مكتب الصحاح - تونس

الاصطلاحات الجغرافية -60- Termes Géographiques

الكلمة والنوع والنسب - مصطلحات الجغرافيا - تونس
 عند المصنف : د. محمد بن الوكيل

حدود الإقليم والملاحة الطبيعية
 الوسط الجغرافي (3)



مصطلحات الجغرافية
 L'ILE est une terre entourée d'eau de tous les côtés. L'ARCHIPEL est un groupe d'îles voisines les une des autres. Un CAP est une pointe de terre qui s'avance dans la mer. Une terre entourée d'eau de tous les côtés est, sauf un par lequel elle tient à la côte est presque une île d'où son nom PRESQU'ÎLE. Un GOLFE est une partie de la mer qui s'avance dans la terre. Un petit golfe est un BAY. Un bras de mer resserré entre deux terres s'appelle un DÉTROIT. Une bande de terre resserrée entre deux mers s'appelle un ISTHME.

الجزيرة : هي قطعة من الأرض يحيط بها البحر من جميع النواحي مثل جزيرة جربة وجزيرة جالطة، الأرخيبيل : هو جزر عديدة متقاربة
 التي مثل أرخبيل قرقنة، الرأس هو قطعة صغيرة من الأرض بارزة في البحر مثل رأس كنودة بالنظر التونسي، شبه الجزيرة : هو قطعة
 من الأرض يحيط بها الماء من ثلاث نواحي مثل شبه جزيرة رأس الطيب، الخليج : هو قطعة كبيرة من البحر داخلية في الأرض مثل خليج قابس وخليج الحماصات، المون
 هو جزء ضيق يقطع الماء ويضمه من الماء على جانبيه مثل ما يوجد في قناة السويس، الإقليم هو المنطقة التي لها حدود طبيعية أو سياسية.

الليل والنهار - 54 - LE JOUR ET LA NUIT

الشكر والفرح والدفء والسرور - عطش الصباح - برودة
سعدنا بالهدوء والراحة في الليل

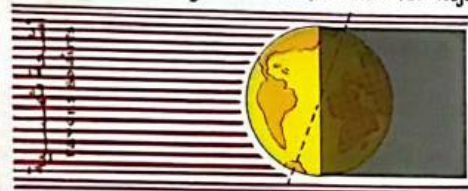
جميع الحقوق محفوظة

صور الأشياء وملاحظة الظل
أحوال الطقس (3)

Le jour et la nuit

لو فرضنا أن الكرة الأرضية ثابتة في الكون فيكون أحد نصفيها مستنيرا دائما والنصف الثاني يبقى في الظلام الدائم

Supposons que la terre soit immobile dans l'univers, l'une de ses moitiés serait toujours éclairée, l'autre serait toujours dans l'obscurité



قياس الظل في أجزاء النهار
(فكرة الساعة الشمسية)



Observation de l'ombre au soleil d'un pieu (idée du cadran solaire)

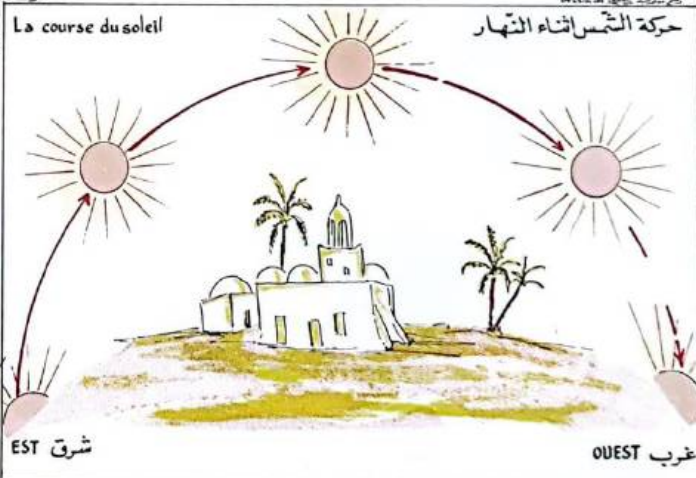
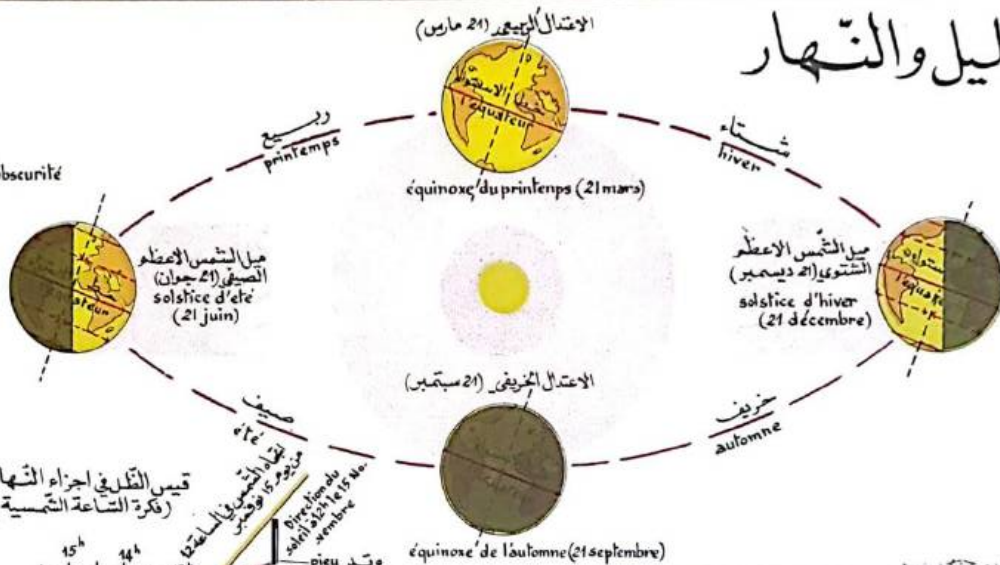


الظل عند الشروق
ombre portée par le soleil du matin

الظل عند الزوال
ombre à midi

الظل عند الغروب
ombre portée par le soleil du soir

الليل والنهار



Le Jour et la Nuit

La terre en tournant sur elle-même en vingt quatre heures, montre au soleil chacun de ses points l'un après l'autre; C'est tout le jour et tout le nuit. Le soleil semble monter dans le ciel jusqu'à midi et descend ensuite. C'est le 21 juin qu'il monte le plus haut et le 21 décembre qu'il monte le moins haut. Le 21 mars et le 21 septembre les jours et les nuits sont égaux.

اليوم: الليل والنهار. هو الوقت الذي تتم فيه الأرض دورتها حول نفسها ويساوي 24 ساعة. الليل والنهار ضروريان للحياة فالنهار وقت الجهد والعمل والليل وقت الراحة والنوم. يتساوى الليل والنهار في أول الربيع (21 مارس) وأول الخريف (21 سبتمبر) وينتقلان في باقي أيام السنة. الشمس تشرق من الشرق وتغرب من الغرب. تتشد حرارة الشمس ويزداد نورها عند الزوال ويقفلان عند الشروق وعند الغروب.

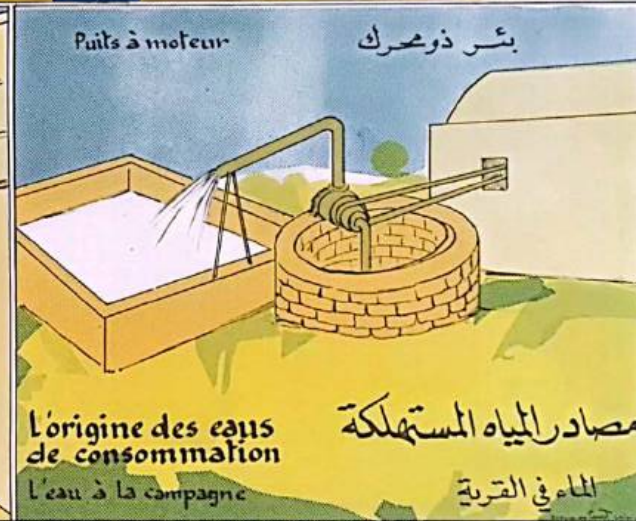
الليل والنهار

الماء في الوسط المحلي - 51 - L'EAU DANS LE MILIEU LOCAL

مصدر المياه في الوسط المحلي - 51 -
 هذا المصدر للمياه في الوسط المحلي

جميع الحقوق محفوظة

مصدر المياه وملاحة القناة
 الوسط الحفراني (4)

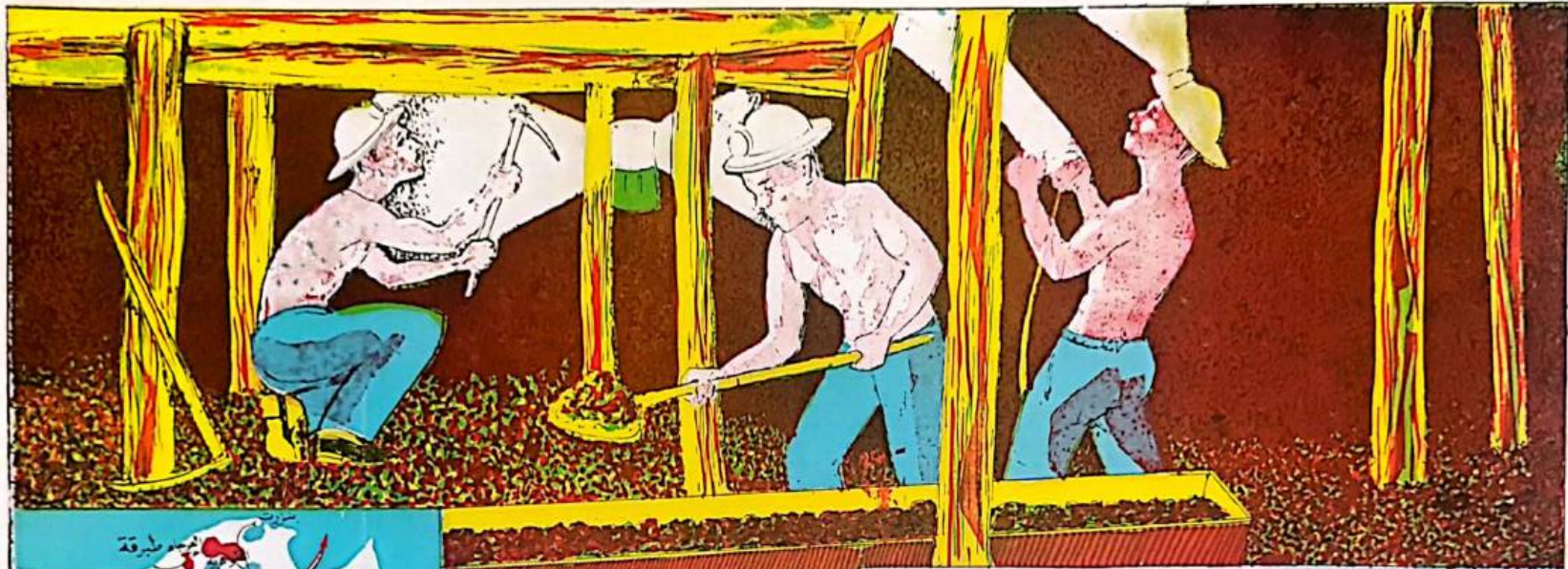


L'eau dans le milieu local
 (L'ORIGINE DES EAUX)

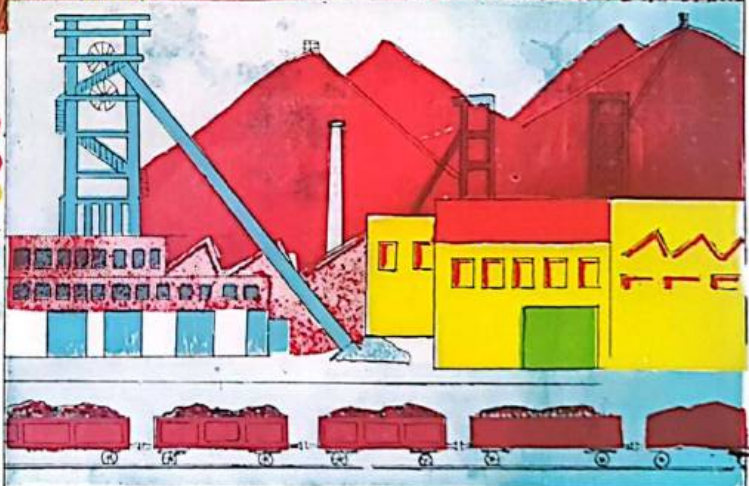
L'eau de pluie qui pénètre dans le sol, peut être retenue en profondeur par une couche imperméable et former une nappe d'eau. Lorsqu'une nappe d'eau aboutit au flanc d'une vallée, l'eau s'écoule; c'est une source. Elle donne de l'eau potable. Dans les oasis on utilise l'eau des puits artésiens. On peut aussi utiliser l'eau d'une nappe d'eau en creusant un puits. Le puits doit être bien cimenté jusqu'à la nappe d'eau afin d'empêcher les infiltrations d'une fosse d'aisance, d'un fumier ou d'un puisard. Dans les campagnes on utilise l'eau des citernes qui permettent de recueillir l'eau de pluie tombée sur le toit des maisons. Les citernes doivent être bien cimentées afin qu'il n'y ait pas d'infiltration.

تساقط مياه الجيوب من سطح الأرض فيجمع ويوزع أو يترك جاريًا فيكون جداول صغيرة ثم أودية. تتلقى الأودية من مياه الجيوب وتفيض مياهها عند اشتداد نزول الأمطار ومياهها ممتدة جدا للأنسان إذ يعا يستخدم آلات المائل والمطاحن ويسقي بها الحقول والغابات. في الواحات يجمع ماء البئر النوارية ويوزع على البساتين. ومياه البئر صالحة للشرب إذا أخذنا لها الاحتياطات الصحية اللازمة في الأماكن البعيدة الغور تتحمل على الماء بواسطة المحل. ولا بد من مراعاة القواعد الصحية حتى يكون ذلك الماء صالحًا لحياة الإنسان.

الماء في الوسط المحلي
 (مصادر المياه المستهلكة)



المناجم التونسية
 مناجم الزئبق: جبل العرجاء قرب مطبرقة
 مناجم الزنك: الأخوات
 مناجم الحديد: تمرة، الجريصة، الظواهرية
 مناجم الفسفاط: المنظية، المتلوي، أم العرائس، القلعة الجيرواء
 مناجم الرصاص: جبل السمان، القريفة، نبر، الطويرف، الأخوات، جبل الخلوف
 السكة الحديدية — فذا لتسيير بترول الصحراء
 مواني التصدير: صفاقس وسوسة لتصدير الفسفاط والزيتون والخلعفاء، قوفس ونزرت لتصدير الحديد والزنك والرصاص
 ميناء الصخيرة لتصدير النفط
 آبار النفط: البرقة في الجنوب الغربي والقصرين



مورد الآتية وسلامة الطبيعة
 حول القمر والبل صخرة
 الحوال

Les Mines
 Il y a des richesses importantes sous terre. Ce sont les mines. Il existe en Tunisie des mines de phosphates, des mines de fer, des mines de plomb, des mines de zinc et de plusieurs autres métaux. Pour nous procurer ces minerais, les mineurs travaillent dans des galeries souterraines soutenues par des poteaux de bois pour éviter les éboulements. Ils mènent une vie rude et dangereuse toujours menacés par des éboulements et même des inondations.

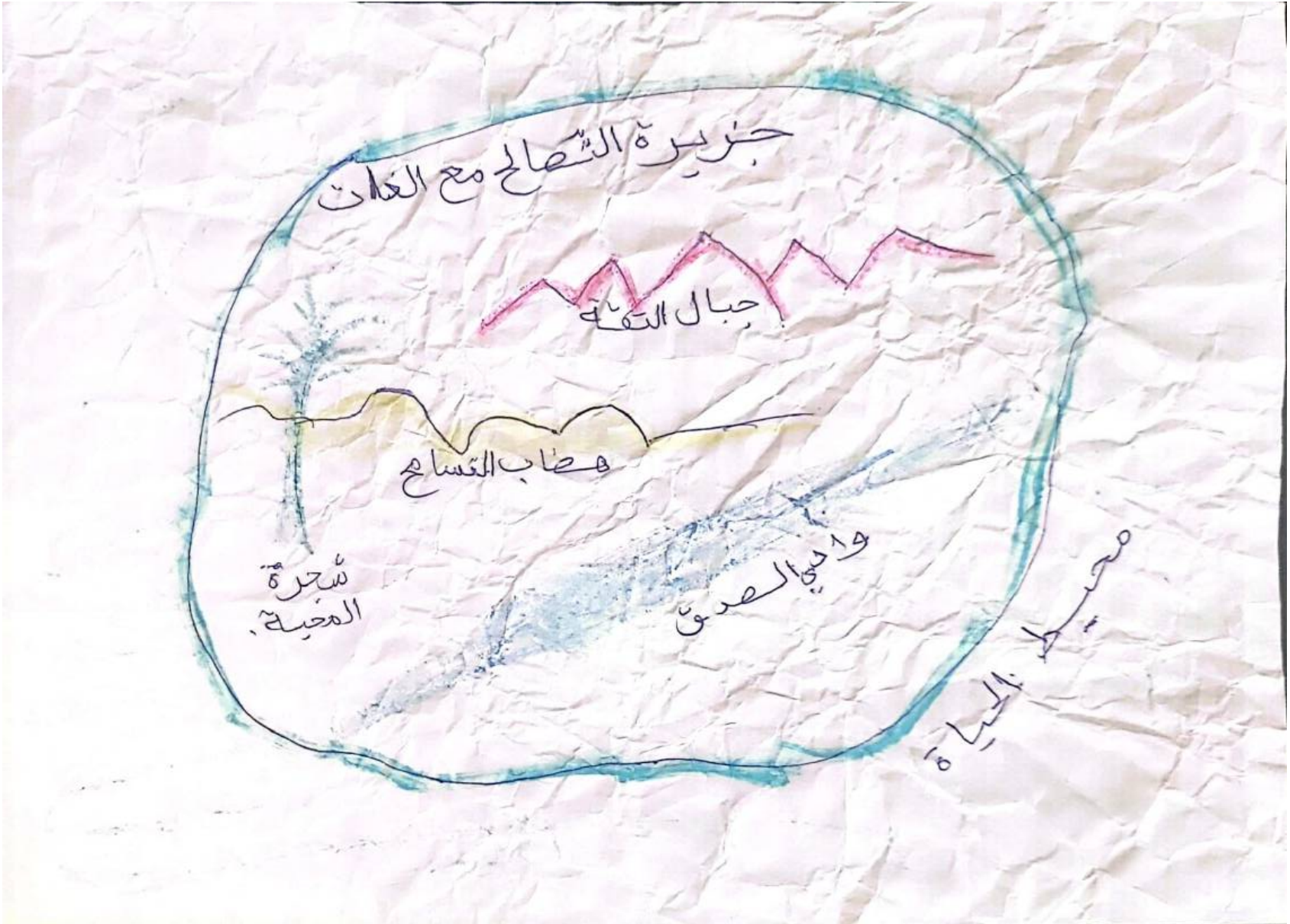
توجد تحت الأرض أرواح هامة وهي المناجم، بتونس مناجم كثيرة منها مناجم الفسفاط والحديد والزنك والرصاص ومعادن أخرى، يقوم عمال المناجم بعمل شاق وخطير لاستخراج المعادن حيث أنهم يعملون تحت طبقات الأرض في « دوايس » يبلغ طولها بضعة كيلومترات مهددين بانهار التراب والصخور.

انظر وانعرج وانبع ونظر ونويم مكة الصاع - تونس

14.5. Exemples de traces des journées de formation (extraits)

14.5.1. Exemples de cartes mentales





جبل المشاكل

مطيخ الدمار





بحر الطنج



هضاب الترابية الرملية

واحات
الاستقبال

جزيرة الصبير

المركز: اعزاز
الأطراف: خلد، سغاني
مصادر مياه
مصادر الطاقة
أزطار العالم للجزيرة
اتجاه الحركة الجمالية للسكان
أكمليين

جزيرة
البحر

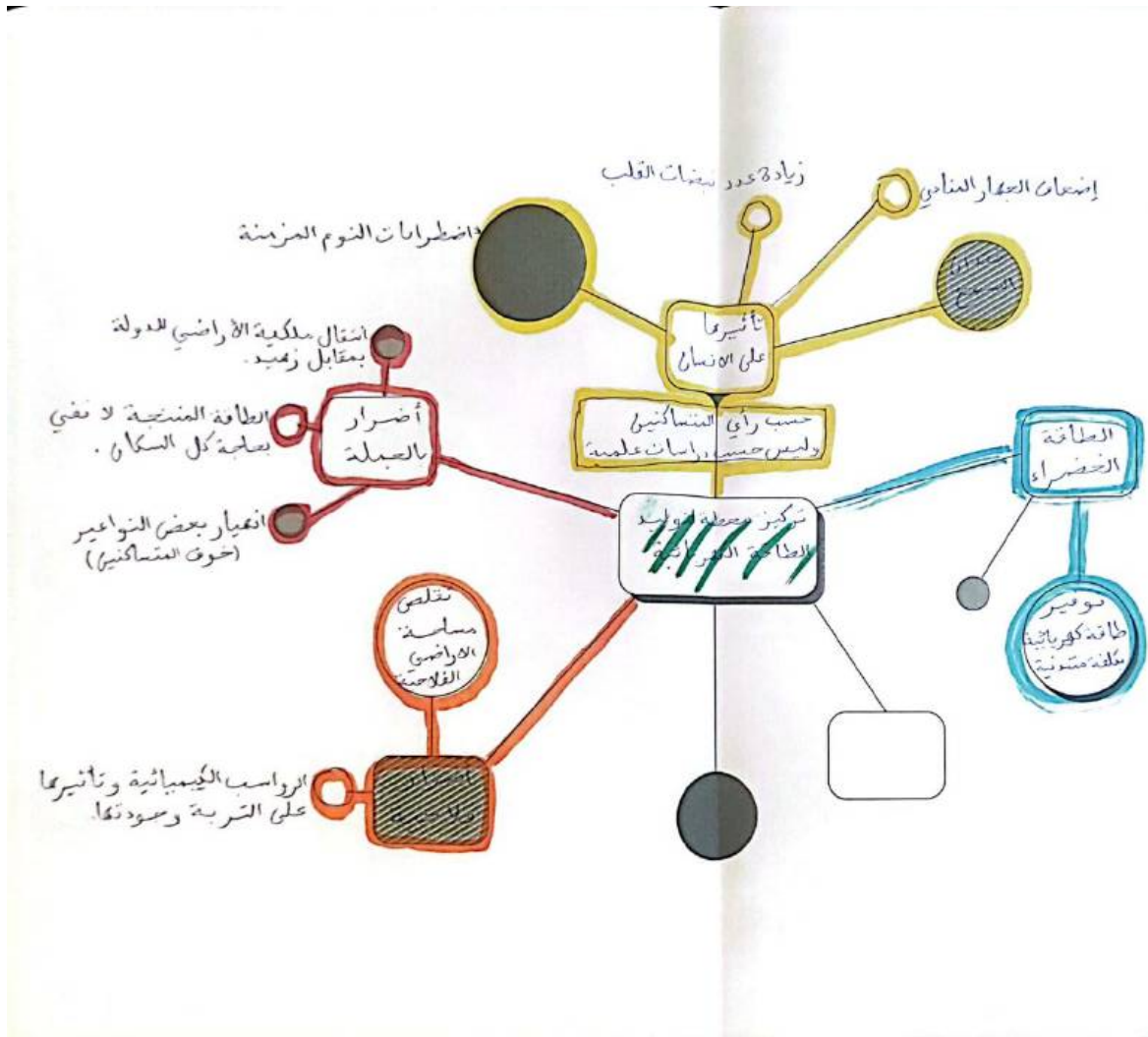




14.5.2.

Exemples de cartes conceptuelles





14.5.3. Exemple de scénario pédagogique de leçon de géographie (préparé en groupe en fin de formation)

المغرب العربي : الإنتاج الغذائي والأمن الغذائي بالمغرب العربي

المعروف الجغرافيا : أتعرف تتطور الإنتاج الغذائي وواقع الأمن الغذائي بالمغرب العربي

الهدف العام : ييسر ملاحظته ويساهم في بناء مشروع مشغل بتتهيئة المجال الجغرافي

الأهداف النوعية : يستقرى وثائق متسلسلة تطلق بالإنتاج الغذائي والأمن الغذائي

المصادر : خرائط ، صور ، رسوم بيانية ومصادر

تحدد العلاقات السابقة :

متعلق بمصانيف المجال الغذائي بمغرب العربي

وضعية الإنتاج : فقرة متعلقة بسماع وجود معرض للنتائج الفلاحية بالمغرب العربي :- اقتراح بعض المنتجات وطلب رفع المنتجات المناسبة لكل قطر من الأقطار (زيت الزيتون / شعير / طماطم صرراء / قوارص / صوب / أسماك ...)

عرض العمل الفردي وبعده العزيميات :

- * منتجات فلاحية بملانية (الزيت ، الشعير ، القوارص ...)
- * حيوانية (ماشية ، طيب ، أسماك) ... ليبيا
- * عدم تحقيق الأمن الغذائي ... الفلاح
- * الامتيازات ... موريطانيا

* التعرف على لمشاكل القطاع الفلاحي

- عدم قدرته على تحقيق الاكتفاء الذاتي
- زيادة عدد السكان / الفلاح غير متطورة / تعتمد على الزراعات البعلية (مرتبطة بالمناخ)
- محدودية المساحات الزراعية
- * اقتراح حلول مناسبة :
- تعبير الفلاح - مزيد استغلال الأراضي - إقامة السدود ، الآبار العميقة
- حسن اختيار البذور

تطبيقات : تمارين متسلسلة

التقييم :

... ..

14.6. Questionnaire élève (en version papier)

المدرسة	القسم	أضع علامة X أمام الإجابة أو الإجابات التي أراها مناسبة	
نعم	لا	س1	هل تحب مادة الجغرافيا ؟ (إجابة واحدة ممكنة)
لا أدري			
تحصيل أعداد جيدة تمكنني من تحسين معدلي العام		س2	بماذا تفيدك الجغرافيا ؟ (عدة إجابات ممكنة)
تطوير ثقافتي العامة			
فهم بلادي والمشاكل القائمة فيها			
فهم العالم الخارجي الذي يحيط بي			
حماية المحيط			
مناقشة مشاكل العصر			
لا أدري			
مناقشة آرائي بالقسم		س3	أختار ثلاثة أنشطة أفضّلها في درس الجغرافيا (ثلاثة إجابات ممكنة)
العمل في مجموعات			
إنجاز مشاريع مشتركة			
إنجاز زيارات ميدانية ورحلات استكشافية			
كتابة ملخصات للدرس على كراس الجغرافيا			
رسم مشاهد ورسوم بيانية وخرائط وتلوينها			
حفظ المعلومات الجغرافية واستنفاذها			
مشاهدة الأشرطة الوثائقية والمشاهد المصوّرة وتحليلها			
أستعمله مع المعلم أو المعلمة في القسم		س4	كيف أستعمل كتاب الجغرافيا ؟ (عدة إجابات ممكنة)
أستعمله لمراجعة دروسي قبل الامتحان			
على كتاب الجغرافيا : أسطر - أكتب - أرسم - ألون			
أنجز تعاريف للتفهم			
أنجز أنشطة لفهم الدرس			
لا أستعمل كتاب الجغرافيا			
اجتاز به فقط امتحان الجغرافيا		س5	كيف تستفيد مما تعلمته في دروس الجغرافيا ؟ (إجابة واحدة ممكنة)
أستفيد به في مواد أخرى (عربية - فرنسية - رياضيات			
- إيقاظ علمي - تاريخ - تربية مدنية - ...)			
لا أدري			
نعم	لا	س6	هل ساهمت في مشروع مدرسة أو قسم أو حي بتوثيق ما تعلمته في دروس الجغرافيا

14.7. Autorisation enseignant

Autorisation d'expérimentation dans le cadre d'une recherche scientifique

Je soussigné(e) _____

Enseignant(e) à l'école Avenue Bourguiba Zhibar

CRE de Béja

Déclare autoriser à M. Nour Ben Hammouda d'assister dans ma classe de 5^{ème} A aujourd'hui le 16/5/2023 et de s'entretenir avec mes élèves et avec moi-même, et ce, dans le cadre de sa recherche scientifique portant sur la didactique de la géographie en Tunisie.

Sauf si l'enseignant(e) soussigné(e) déclare le contraire, le chercheur garantit l'anonymat et la confidentialité lors de l'analyse, de la diffusion des résultats ainsi que sur les plans de la conservation et de la destruction des données enregistrées et écrites. Les données recueillies au cours de l'observation ou l'entretien réflexif ne citeront et ne feront allusion à aucune personne identifiable par des tiers. L'éventuel usage des prénoms et des noms sera fictif. Chacun des enseignant(e)s participant(e)s à la recherche à l'accès à ses propres données, sans pour autant pouvoir accéder aux données des autres participants, et ce, avant que les travaux de traitement ne soient terminés.

- Je désire que mon identité soit dévoilée dans le manuscrit de la recherche,
- ~~Je désire garder l'anonymat.~~

Nom et prénoms

Date et Signature

16/5/2023

14.8. Annexes numériques (sur support numérique amovible et/ou en ligne)

- 14.8.1. Datas des questionnaires et des analyses quantitatives des manuels**
- 14.8.2. Enregistrements sonores des entretiens avec les personnes-ressources**
- 14.8.3. Enregistrements sonores des leçons d'observation et des entretiens collectifs avec les élèves (en arabe)**
- 14.8.4. Enregistrements sonores des entretiens avec les enseignants (en arabe avec rares usages du français)**

Résumé

Cette thèse tente de conceptualiser le « paysage problématisé » en articulant ces deux concepts géographique et didactique, logiquement d'abord, puis diachroniquement, pour prendre en compte l'évolution historique de la géographie scolaire en Tunisie, et ouvrir éventuellement d'autres voies d'articulation de la problématisation avec d'autres concepts géographiques.

A côté de la pédagogie du problème, cette recherche aborde « l'autre facette de la problématisation », selon l'expression de Michel Fabre : celle de la réflexivité en formation. Elle pousse ainsi un cran de plus dans la compréhension en contexte de la complexité des situations de formation : une problématisation imbriquée qui a pour objet la pédagogie du problème et pour démarche l'analyse des pratiques, soit les deux facettes de la problématisation selon Fabre.

Ainsi, elle essaie de répondre aux deux questions de recherche suivantes :

1. L'approche paysagère constitue-t-elle l'entrée appropriée pour la problématisation de la formation des enseignants de géographie au primaire dans le contexte tunisien ?

2. Quelle approche formative et quelle ingénierie de formation pour les enseignants en géographie au primaire favoriseraient la modélisation de problématisation en formation ?

Sur le plan méthodologique, l'étude adopte un paradigme herméneutique visant la compréhension profonde des phénomènes didactiques. Pour se faire : trois grands moments méthodologiques peuvent être dégagés :

- La fédération conceptuelle des deux concepts : Paysage et Problématisation aboutissant à une matrice de lecture documentaire.
- L'analyse diachronique du contenu des supports documentaires sur la base de la matrice de lecture ainsi conçue.
- Une démarche exploratoire de prospection-formation au « Paysage problématisé » des « enseignants-catalyseurs »

Mots-clés : Problématisation - Paysage - Géographie scolaire - Formation - Analyse des pratiques professionnelles

Abstract

This thesis aims to conceptualise the notion of the 'problematized landscape' by establishing a connection between both geographical and didactic concepts. It seeks to achieve this linkage in a logical and chronological manner, with the goal of tracing the historical evolution of school geography in Tunisia. Additionally, this exploration may potentially pave the way for exploring new avenues for connecting problematisation with other geographical concepts. Beyond delving into the pedagogy of problem-solving, this research also explores what Michel Fabre aptly describes as 'the other facet of problematisation': reflexivity within the realm of education and training. Consequently, it takes a step further in comprehending the intricate nature of training scenarios, characterized by an intricate problematisation that centres on problem pedagogy and is scrutinized through the analysis of practices – essentially, the dual dimensions of problematisation according to Fabre. Therefore, the study aims to address the following two fundamental research questions :

1. Does the landscape approach serve as an effective entry point for problematizing the training of primary school geography teachers within the Tunisian context ?

2. What pedagogical approach and training strategies for primary geography teachers could promote the modelling of problematisation in training ? Methodologically, this research adopts a hermeneutic paradigm aimed at achieving an in-depth understanding of didactic phenomena. To this end, three primary methodological stages can be identified:

- The integration of the two key concepts, Landscape and Problematisation, culminating in the creation of a documentary reading framework.
- The chronological examination of the content of documentary resources based on the aforementioned reading framework.
- An exploratory approach to investigating and enhancing the 'problematized landscape' of 'teacher-catalysts' within the context of training.

Keywords : Problematisation, Landscape, School geography, Training, Analysis of professional practices.