

# DE L'ÉPISTÉMOLOGIE À LA DIDACTIQUE : UN ITINÉRAIRE DE PROFESSEUR

JACKY FONTANABONA

Après plus de trente ans d'enseignement en collège puis en lycée, une quinzaine d'années de participations à des formations en MAFPEN puis en IUFM et bientôt cinq années de recherche en didactique de l'histoire géographie à l'INRP, narrer son « chemin de praticien » prend immédiatement l'aspect d'une rétrospective, voire d'un bilan. Et, qui plus est, ce cheminement de praticien apparaît alors comme une trajectoire à la fois répétitive et chaotique ponctuée de bifurcations largement dues au hasard de rencontres, de sollicitations d'inspecteurs ou d'amis. Ce qui émerge, tout d'abord, est la succession des promotions d'élèves, ponctuées par celle de plus en plus accélérée des changements de programme, rythmée par la planification des devoirs et de leur correction. Le métier d'enseignant apparaît alors comme une suite d'ajustements instables, sans cesse remis en cause par des finalités, des impératifs contradictoires, des aléas peu maîtrisables, mais très vite aussi naît la certitude de l'existence d'un itinéraire fondé sur quelques lignes de force.

Je<sup>1</sup> crois que, dès l'origine, dès le choix de mes études universitaires, il y a l'intérêt pour l'histoire, puis, de façon de plus en plus débordante, pour la géographie. Plaisir avant tout égoïste pour des sciences qui offrent une ouverture sur le monde (tellement immense et inconnu quand, adolescent des années 1960, on habite une petite ville de province endormie), intérêt pour des études qui aident à la maîtrise de quelques repères spatiaux et temporels : bref, une aventure à vrai dire pas tellement éloignée de la lecture des romans de Jules Verne. Puis ce fut une première chance : être étudiant, au début des années 1970, dans un Institut de géographie de Reims où quelques professeurs inventaient une nouvelle façon de concevoir la géographie. Il ne s'agissait plus, pour reprendre l'expression de Georges Duby à propos de l'histoire dans son *Dimanche de Bouvines*, de la compilation encyclopédique, « d'une somme de petits faits vrais ». Il y avait la conviction qu'il existait des « règles générales d'organisation de l'espace géographique » et des techniques, en particulier carto-

---

1. Le « je » semble être la seule façon de rendre compte de la subjectivité d'une telle confrontation à ses propres pratiques, à ses propres convictions, aux représentations professionnelles bâties, le plus souvent implicitement, au cours d'une carrière professionnelle.

graphiques, pour en rendre compte. C'est la découverte avec Alain Reynaud qu'il existait une épistémologie des sciences et, en particulier, de la géographie ; c'est la réalisation, en 1971, sous la direction de Roger Brunet, d'un mémoire sur les « Structures géographiques de la vallée de l'Aisne » et la découverte de l'analyse systémique et du structuralisme. C'est l'exploration fiévreuse (et, il est vrai, pas toujours performante) d'autres sciences, la lecture d'auteurs qui écrivaient hors du champ géographique (J. Piaget, 1974 ; R. Aron...) mais aussi de la lecture de géographes qui, comme Y. Lacoste, parlaient de « problématiques » ou qui, comme P. Hagget, parlaient « d'analyse spatiale » ou comme J. B. Racine et H. Reymond écrivaient sur « l'analyse quantitative en géographie ».

C'était une autre façon de faire de la géographie mais aussi (surtout) une autre façon de concevoir le savoir scientifique, et en particulier de concevoir un nouveau rapport au monde. Il ne s'agissait plus d'analyser, de façon inductive, les relations homme/nature à propos d'une contrée, étudiée pour elle-même, dans son irréductible personnalité. La surface de la terre, habitée, aménagée par les sociétés humaines pouvait alors être conçue selon des « logiques spatiales » où les lieux se distribuent en espaces géographiques classables en grandes catégories. On pouvait faire l'hypothèse que les propriétés de ces lieux s'expliquent, au moins en partie, par leur position les uns par rapport aux autres et par les relations qu'ils établissent les uns avec les autres. Or c'était aussi l'époque des grands programmes d'aménagement du territoire de la DATAR. La « prise de possession du monde » qu'offrait la géographie ne se réduisait plus à des localisations, des nomenclatures : il était possible d'expliquer et peut-être de prévoir.

Ce fut ensuite le contact avec les élèves de collège, puis de lycée. J'étais, bien entendu, animé de la conviction profonde que « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et que les mots pour le dire arrivent aisément » et... que tous mes élèves ne pouvaient qu'être convaincus, captivés par la beauté et l'intérêt de la discipline que j'enseignais. Je me suis rapidement rendu compte que, si la plupart d'entre eux (mais pas tous) étaient d'accord pour « faire de l'histoire géographique », que si beaucoup semblaient même intéressés, ils « ne pensaient pas comme moi », ils ne comprenaient pas les phrases que je construisais pourtant avec la plus grande

rigueur et précision. Ce fut la période où, de façon pragmatique, en tâtonnant, en discutant avec d'autres collègues, je m'efforçais de mettre en place une conception personnelle, largement implicite, de l'apprentissage, de la cognition. Cette conception était assez classique, très conforme au « modèle disciplinaire des 4R » élaboré par François Audigier (1996), mais somme toute relativement opératoire. Il restait le regret, la frustration même, d'être trop souvent incapable de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves d'une même classe.

Le deuxième tournant, celui de l'initiation à la didactique, tient beaucoup aux « sollicitations » de deux Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (Pierre Desplanques puis Michel Hagnerelle), devenus par la suite Inspecteurs Généraux. Ce fut une première aventure, celle de conseiller pédagogique : face à « mes » stagiaires j'étais amené à expliciter mes conceptions sur le savoir disciplinaire, l'apprentissage, les relations au sein d'une classe. Ces conceptions restaient pragmatiques mais j'étais obligé de les argumenter. Je me rends compte, a posteriori, que j'étais totalement pris dans la dynamique et les contradictions des relations expert/novice (F. Tochon, 1989). Si je ne sais pas ce que fut à l'époque mon utilité réelle pour ces stagiaires, je reste persuadé que ces échanges furent une étape fondamentale en ce qui concerne ma propre formation d'enseignant. Face au regard d'un observateur dans mes classes, amené à justifier mes choix lors des discussions qui suivaient les séances, j'étais obligé de procéder à une objectivation de mes propres pratiques. D'autant plus qu'engagé dans la préparation des candidats de mon académie à l'épreuve professionnelle du CAPES (devenue ensuite épreuve sur dossier à forte dominante épistémologique), j'étais intégré dans une équipe de formateurs. C'est au sein de cette équipe que je me suis vraiment penché sur le concept de « transposition didactique » (Y. Chevillard, 1985), sur les principes d'une programmation ou d'une progression notionnelle... Cette période des années 1990 est celle d'une pleine implication, comme professeur associé (pour le tiers de mon service) dans des actions de formation initiale ou continue à l'IUFM d'Amiens combinées avec l'animation d'un « Groupe de recherche action formation de didactique de la géographie ». C'est durant cette période que les allers-retours, l'enrichissement mutuel de mes activités de formateur et d'enseignant en lycée furent les

plus poussées, les plus fondamentales. C'est l'époque où j'appris (enfin) à travailler réellement en équipe, à comprendre les avantages de la complémentarité des intérêts et des compétences au sein d'un groupe de travail. C'est l'époque d'une première confrontation aux règles de l'écriture d'articles dans des revues, de communications à des séminaires, de chapitres de manuels scolaires. Ces années 1990 sont l'époque des lectures pour approfondir une réflexion sur l'usage des cartes dans la géographie scolaire (R. Brunet, 1987) ou de manuels d'épistémologie de la géographie (J. Scheibling, 1994 puis A. Bailly et R. Ferras, 1997). C'est l'impression d'un retour aux « sources de la géographie » conceptuelle dans laquelle j'avais été formé au début des années 1970. C'est aussi la lecture de manuels de didactique « pour formateurs IUFM » (P. Desplanques, 1994, M. Clary *et al.*, 1987...). Au total, cette double activité d'enseignant « de terrain » en lycée et de formateur fut une période exaltante (et parfois épuisante).

Le troisième tournant naît, ici encore, de la suggestion d'une collègue de l'Académie d'Amiens, Jacqueline Jalta, devenue Inspectrice Pédagogique Régionale dans l'Académie de Créteil. Ce fut ma participation, comme professeur associé à mi-temps, à la coordination d'une recherche INRP sur les « Cartes et modèles graphiques » en classe de géographie : encore une fois les cartes... C'était avant tout pour moi l'occasion de rencontrer des collègues et d'observer ce qui se faisait dans les classes d'autres académies. Ce fut en plus la chance d'avoir le temps et la possibilité de réfléchir plus profondément avec d'autres sur le langage cartographique et son usage dans les classes. Ce fut un nouveau cycle de lectures en ce qui concerne la sémiotique graphique (M. Denis, 1989, Groupe  $\mu$ , 1992), mais aussi l'initiation à la recherche en didactique de la discipline scolaire « histoire géographie éducation civique » avec François Audigier (1996). Les lectures « débordèrent » vers la didactique du français (A. Chervel, 1985), celle des mathématiques (G. Brousseau, 1998), s'intéressèrent à la méthodologie de l'observation des séances scolaires, de l'entretien avec les professeurs et les élèves (L. Boltanski et L. Thévenot, 1991 ; P. Vermersch, 1994). Ce fut enfin la coordination de la rédaction d'un rapport de recherche collectif (J. Fontanabona dir., 2001). Le passage de la didactique de la carte et des modèles graphiques à une nouvelle recherche sur « *L'innovation en histoire et géographie et les*

*apprentissages qu'elle favorise* » s'est fait sans solution de continuité : pourquoi une minorité appréciable de professeurs veulent-ils enseigner autrement ? Comment parviennent-ils à le faire ? Dans quelle mesure leurs initiatives sont-elles généralisables et à quelles conditions ? C'était déjà une de nos principales interrogations à propos du langage cartographique, il était donc « naturel » de passer aux « ressorts » de l'innovation dans la discipline (F. Cros, 1997).

Un cheminement personnel se discerne de l'épistémologie de la géographie aux sciences de l'éducation : du savoir disciplinaire aux motivations des professeurs et aux modèles d'apprentissage des élèves (L. Vygotski, 1985 ; A. Van Zanten, 2000). Il est vrai que ni le monde ni les élèves ne sont « disciplinaires » or l'enseignement de l'histoire géographie oscille entre deux finalités largement contradictoires : la « construction d'une identité collective, d'un sentiment d'appartenance par la transmission d'une représentation partagée de la mémoire collective, du territoire » et de l'autre « la construction de compétences sociales, de capacités à être actif dans la société, à y prendre place » (F. Audigier, 2001). La discipline scolaire a, en France, largement privilégié la première finalité, une minorité de professeurs qu'on peut qualifier d'innovants s'intéresse fondamentalement à mieux atteindre la seconde. Parallèlement c'est l'éternelle querelle sur la priorité (et l'antériorité) à donner aux savoirs ou aux savoir-faire ; c'est la priorité à donner à un enseignement disciplinaire ou à un enseignement interdisciplinaire voire transdisciplinaire. Essentiellement formé sur le versant des savoirs disciplinaires, je me suis de plus en plus intéressé à l'autre versant celui de la construction personnelle d'une représentation du monde et d'une mémoire. Je suis conscient aujourd'hui qu'il était question d'un rééquilibrage, ou plutôt de la quête jamais achevée d'un rééquilibrage, mais en aucun cas d'une substitution terme à terme. Parallèlement un double glissement de mes centres d'intérêts s'est opéré : de la recherche-action à la recherche interprétation en didactique, des élèves à la formation initiale ou continue des professeurs.

Jacky FONTANABONA  
Professeur agrégé de géographie  
Lycée Gérard de Nerval 02200 Soissons  
Enseignant associé, INRP Didactique des Disciplines  
Unité didactiques des sciences sociales et humaines

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIGIER, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*, Paris : Université Denis Diderot, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches.
- AUDIGIER, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus et les connaissances? *Université d'automne. Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle* Reims 3-5 novembre 1999, à paraître.
- BAILLY, A. et FERRAS, R. (1997). *Éléments d'épistémologie de la géographie*, Paris : A. Colin.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard NRF.
- BROUSSEAU, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu, *Recherche en didactique des mathématiques* vol. 9/3, p. 309-336.
- BRUNET, R. (1987). *La carte mode d'emploi*, Paris : Fayard/RECLUS.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- CLARY, M., DUFAU, G., DURAND, R. et FERRAS, R. (1987). *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier : RECLUS.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches, *Histoire de l'éducation* n° 38 (88), p. 59-119.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- CROS, F. (1998). L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche? *Éducation permanente* n° 134, p. 9-20.
- DENIS, M. (1989). *L'image*, Paris : PUF.
- DESPLANQUES, P. dir. (1994). *Profession enseignant. La géographie en collège et en lycée*, Paris : Hachette.
- Groupe  $\mu$ . (1992). *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Paris : Seuil.
- FONTANABONA, J., dir. (2001). *Cartes et modèles graphiques : analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris : INRP.
- PIAGET, J. (1968). *Le structuralisme*, Paris : PUF Que Sais-Je.
- SCHEIBLING, J. (1994). *Qu'est ce que la géographie*, Paris : Hachette.
- TOCHON, F. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts, *Recherche et formation* n° 5, p. 25-28.
- LACOSTE, Y. (1976). *La géographie ça sert d'abord à faire la guerre*, Paris : Maspéro.
- VAN ZANTEN, A. (2000). *L'école, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris : ESF.
- VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage*, trad. française, Paris : Éditions Sociales.