



HAL
open science

L'épreuve pour viatique : un enchâssement d'épreuves d'élèves, d'enseignants-formateurs et d'un accompagnateur directeur de recherche

Jean-François Thémines, Anne Laure Le Guern

► To cite this version:

Jean-François Thémines, Anne Laure Le Guern. L'épreuve pour viatique : un enchâssement d'épreuves d'élèves, d'enseignants-formateurs et d'un accompagnateur directeur de recherche. Hubert Vincent; Nicolas Guirimand; Emmanuelle Brossais. Savoir, épreuves, confiance en éducation et formation, Champ social Editions, pp.171-185, 2020, (Inclusion et coordination), 979-10-346-0558-3. 10.3917/chaso.vince.2020.01.0171 . halshs-02958320

HAL Id: halshs-02958320

<https://shs.hal.science/halshs-02958320>

Submitted on 5 Oct 2020

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

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

L'épreuve pour viatique : un enchâssement d'épreuves d'élèves, d'enseignants-formateurs et d'un accompagnateur directeur de recherche

Jean-François Thémines, Normandie Université, UMR 6590 ESO CNRS, Unicaen

Anne-Laure Le Guern, Normandie Université, EA 7454 CIRNEF, Unicaen

Dans : Vincent Hubert, Guirimand Nicolas, Le Guern Anne-Laure *et al.* (dir.), *Savoir, épreuves, confiance en éducation et formation*. Nîmes : Champ social Editions, p. 172-185

Introduction

Sans tomber dans un dolorisme qui glorifierait les difficultés, objet de la dénonciation de Ruwen Ogien (Ogien, 2016) et pour ne pas souscrire au discours social ordinaire sur les épreuves et la surenchère victimaire, il nous semble qu'une pensée constructive et positive de l'épreuve ou de ce qui fait épreuve est possible. L'épreuve n'est sans doute pas seulement une difficulté plus dense et intense que d'autres ou un cumul de difficultés, un passage difficile de l'existence quoique ce soit là la signification sociale du terme et qu'il soit aussi ainsi employé dans d'autres discours, spécifiques, de travaux de sciences humaines et sociales.

Prenant appui sur la sociologie de l'engagement de Laurent Thévenot et empruntant à Paul Ricoeur, ce chapitre analyse, dans le champ de l'enseignement et de la formation, un enchâssement c'est-à-dire un emboîtement d'épreuves qui ont toutes en commun d'être des choix dont les issues sont incertaines. Comment ces épreuves sont-elles relevées ? Quels sont les savoirs qui font conditions de ces épreuves ? Quels savoirs en résultent ? Existe-t-il un viatique, un secours ? L'épreuve elle-même peut-elle être le viatique, en tant qu'elle est à relever et non pas à fuir ?

Ce chapitre s'assigne pour tâche d'explicitier, dans un premier temps, une conceptualisation singulière de l'épreuve et d'en préciser notamment les sources et les intentions. S'ensuit la restitution d'une formation à et par la recherche qui part des travaux réalisés à cette fin par des élèves pour remonter aux intentions et aux analyses didactiques de leur enseignant, Emmanuel. Le texte se centre ensuite sur l'épreuve rencontrée par celui qui a accompagné le groupe de recherche dans lequel cet enseignant a inscrit ce travail d'exploration, d'investigation pour ne pas dire d'enquête auprès des élèves et surtout avec eux.

1. Se décider pour l'incertain et choisir l'épreuve

Que désigne pour nous le terme épreuve ? Qu'est-ce que ce mot invite à penser ?

Les épreuves du travail enseignant désignent bien pour ce qui concerne des travaux en sciences de l'éducation des difficultés sérieuses mais ordinaires (Lantheaume et Hérou, 2008 ; Périer, 2014) et une catégorisation d'épreuves subjectives majeures (Barrère, 2002). Si l'on fait référence au travail de recension et de catégorisation des difficultés professionnelles des enseignants, à partir d'un corpus de textes publiés, articles ou ouvrages, effectué par Javier Nunez Moscoso et Audrey Murillo (Nunez et Murillo, 2017), l'épreuve est une des façons de penser les difficultés en général, que celles-ci soient des préoccupations ou des moments de révélation d'un sujet à lui-même et aux autres.

Pour ce qui nous concerne, c'est par un travail sur l'engagement professionnel que s'est construit cette conceptualisation positive de l'épreuve, auprès de la sociologie de l'engagement de Laurent Thévenot et de la philosophie de Paul Ricoeur et de son « homme capable ». L'un et l'autre font une place au doute, à l'incertitude et aux crises intérieures. En effet, cherchant à distinguer la promesse de l'engagement, Laurent Thévenot avance que la promesse est de l'ordre du discursif : je promets à autrui quelque chose ou à moi-même : je lui parle ou je me parle mais je n'agis pas (même si l'analyse des actes de langage d'Austin puis de John Searle ne lui est pas inconnue). Distinguant le discours de la promesse de l'engagement comme acte, Laurent Thévenot avance en effet que

la notion d'engagement proposée déborde la promesse de la parole donnée pour embrasser une palette bien plus large de façons de s'assurer et de s'alarmer, qui colore de teintes violentes notre contemporain inquiet. L'engagement dépend d'une disposition du monde autant que de l'agent, orientée vers un bien et soumise aux moments éprouvants de doute au contact d'une réalité (Thévenot, 2011, p. 3)

Les dilemmes moraux se retrouvent aussi chez Paul Ricoeur dans la figure héroïque de l'homme capable. L'homme capable, ne l'oublions pas, est un homme « *agissant et souffrant* » et « *capable de certains accomplissements* » (Ricoeur, 2004, p. 122). Ainsi celui qui ne connaît pas l'épreuve du doute en est en quelque sorte privé et vivrait une humanité diminuée. Empruntant à Bernard Williams qu'il cite, Paul Ricoeur insiste sur les tourments, les hésitations mais pour mettre en exergue que c'est ce qui rend compte de ces êtres comme « des centres de décision » (*ibid.*). Pour Laurent Thévenot, l'engagement apparaît sur fond de doute et de crise morale pour, ensuite, être action, coordination avec soi-même -car c'est ainsi que Thévenot interprète la réflexivité du verbe « s'engager » - et prolongement de soi-même dans l'aménagement de l'espace autour de soi, action sur les objets du monde :

La *sociologie des engagements* n'est pas seulement pragmatique au sens où elle participe du renouveau porté sur l'action. Elle déplace l'analyse pour tenir compte de ce en quoi la personne s'engage avec le concours du monde environnant. Le réfléchi du pronominal signale une correspondance première de la personne avec elle-même, nécessaire à la construction politique et morale d'une communauté autant qu'à celle d'une personnalité, la notion d'engagement offrant un passage entre ces deux constructions duales (Thévenot, *op. cit.*, p. 3).

Aussi, alors que communément le savoir des épreuves est envisagé comme ce qui résulte du fait d'éprouver et d'endurer l'épreuve qui s'abat, le savoir de l'épreuve est, pour nous, intrinsèquement, un savoir lié à un choix de l'incertain. Très exactement, et à la façon dont le jeune Spinoza l'énonce au début du *De emendatione*, il y a un choix de l'incertain, de l'inconnu, qui est aussi le choix de la connaissance et de l'enquête, parce que ce qui est certain, c'est qu'il est vain de rechercher comme un bien certain ce qui ne l'est pas.

L'épreuve relève ainsi d'une décision, d'un choix. Il est possible de choisir l'épreuve et ne pas la fuir, la relever plus que la traverser. Mais elle est bien le chemin du difficile en raison du défi en lequel elle consiste. Ce qui est difficile est l'horizon de la question dont parle Hans-Georg Gadamer dans *Vérité et méthode* : « *Il est évident que la structure de la question est présupposée en toute expérience. On ne fait pas d'expérience si on ne se met pas à questionner.* » (Gadamer, 1995, p. 385). Mais il ne faut pas s'en tenir là et avancer dans la lecture du texte [de Gadamer] qui distingue ensuite les questions véritables, ouvertes mais pas « sans rivage », des questions bancales qui, elles, sont « sans rive » : « *L'ouverture de la question n'est cependant pas sans rivage* », écrit-il (*ibid.*, p. 386).

C'est à propos d'enseignants-formateurs ayant choisi de mener un travail de recherche et d'expérimentation que nous avons caractérisé didactiquement l'épreuve construite par eux (Thémines et Le Guern, 2014) ou plus exactement les épreuves, puisque les uns et les autres n'ont pas construit la même épreuve mais tous et toutes ont par le choix de l'épreuve fait preuve d'une inventivité didactique certaine.

2 L'épreuve de l'expérience géographique de la France : Emmanuel et ses élèves

Wanda est en classe de troisième dans un collège rural. Elle a Emmanuel pour professeur en géographie. Pour présenter ce qu'est la France pour elle, elle choisit le thème du chômage. Le panneau qu'elle a réalisé en réponse à la consigne d'Emmanuel est comme organisé par une démonstration. Elle reprend un article du *Monde* qui pose que le chômage est le premier problème du pays et que les classes moyennes ont peur de la mondialisation. Elle relie cet article à un extrait de l'ouvrage du géographe Daniel Noin *Le nouvel espace français* consacré à Paris et les villes mondiales. Ces deux documents sont assortis de cartes, l'une représentant les taux de chômage départementaux, l'autre l'Europe et son réseau de grandes villes. La relation est exprimée par l'usage de symboles algébriques (+, =) et de flèches, comme si Wanda souhaitait faire une démonstration et soutenir ce qu'elle écrit en bas du panneau : « *La France se sépare en deux, d'un côté les riches, de l'autre, les classes moyennes, les pauvres et les personnes [qui] ont peur d'une crise générale (la mondialisation)* ». Ainsi que l'écrit plus tard Emmanuel

elle s'identifie à une France qui fait peur et qui a peur ; une France qui inquiète et attire à la fois. Wanda sait en effet qu'elle devra bientôt s'insérer dans ce territoire lu à partir du chômage. Pour elle, s'identifier à la France, c'est peut-être à la fois la craindre parce qu'on va bientôt s'y plonger et qu'on aimerait la voir autrement, et la revendiquer parce qu'elle s'y sent attachée (Dugué, 2014).

Bastien est élève dans la même classe que Wanda. Pour la même activité, il choisit d'exprimer d'abord ce qui fait pour lui la beauté de la France. Il a passé beaucoup de temps à sélectionner deux textes : un extrait d'une interview du géographe Michel Lussault dans lequel celui-ci évoque les « lieux de peu » par lesquels se tisse chez les habitants un territoire discrètement vécu ainsi qu'un court passage de *La France sensible* de l'anthropologue Pierre Sansot. Il a du mal à exprimer par écrit les raisons de ce choix. Citant Michel Lussault, il explique que ce dernier « *réfléchit et qu'il écrit avec son cœur et que c'est ça qui fait toute la différence* ». Deux grandes reproductions de photographies reprises de *La France de Raymond Depardon* complètent, et vu de loin, forment l'assise de son panneau. Pour Emmanuel, la France de Bastien est

une France des grands espaces, une France américaine, *Into the Wild* en quelque sorte. [...] C'est sa France, intime, sensible et colorée que Bastien dévoile. Il aime pêcher, chasser mais surtout être dans la « nature ». Il souhaite en faire un élément d'une vie professionnelle qu'il imagine comme technicien de la faune sauvage ou travaillant pour l'Office National des Forêts (Dugué, 2014).

Pour une activité scolaire en géographie, deux élèves proposent des productions où l'on retrouve d'eux, de leur vie, de leur regard sur ce qui les entoure et les attend. Ces réalisations comportent également une part plus attendue. Ils justifient leurs choix dans un panel documentaire proposé par le professeur. Ils manifestent des compétences de lecture, de compréhension et d'expression dans un cadre disciplinaire que l'on reconnaît à l'importance donnée à l'iconographie et à la cartographie. D'un point de vue didactique, les panneaux par lesquels les élèves répondent à la question posée par le professeur : *qu'est-ce que la France pour toi ?* constituent des discours géographiques. Les énoncés qui y sont organisés et produits procèdent en effet à une « *mise en ordre spatiale du monde* » (Thémines, 2006, p. 22). Wanda et Bastien désignent en effet, au sujet de la France, une réalité signifiante par l'espace ou les paysages (la fracture territoriale produite par la mondialisation pour Wanda, une forme de *wilderness* à la française pour Bastien). S'ils le font, c'est parce qu'ils ont conscience de travailler en géographie. C'est aussi parce que le professeur leur en fournit la possibilité et qu'ils s'en saisissent pour y projeter leur vie à venir. Ils construisent ainsi pour

eux l'épreuve de l'insertion professionnelle à l'école, à la faveur d'épreuves au sens scolaire du terme dont ils se saisissent pour une « *mise à l'épreuve de soi* » (Rayou, 2002, p. 29).

Pour parvenir à ces productions, plusieurs conditions sont réunies par Emmanuel. Il fait partie d'un groupe de six professeur.e.s d'histoire-géographie au sein duquel il travaille sur ce sujet de savoir comment on peut, on pourrait enseigner aujourd'hui la France en géographie. Ces six personnes se connaissent. Quatre ont déjà en partage une expérience de recherche-action sur l'enseignement de la ville en géographie avec le même enseignant-chercheur accompagnant. Trois sont formateur.rice.s en formation continue. Mais ici, ils forment un groupe en reprise d'études, dans un dispositif de Validation d'Acquis Professionnels qui leur permet d'obtenir un master MEEF Histoire-géographie par la réalisation d'un travail de recherche. Le sujet de recherche, *Enseigner la France en géographie*, a été défini par le groupe pour être le support de leurs mémoires de master. Il a été validé par l'enseignant-chercheur, géographe et spécialiste de didactique de la géographie, qui les encadre. Le groupe fonctionne en séminaire qui alterne avec les avancées dans la préparation, la réalisation et l'analyse de séquences de cours. Ce fonctionnement collectif est la première des conditions du travail proposé aux élèves. Le protocole d'Emmanuel a été discuté et validé par le groupe et son accompagnateur. Cette validation était attendue car - et c'est une deuxième condition - la proposition d'Emmanuel ainsi que la question initiale du groupe, échappent à la norme disciplinaire.

En effet, poser qu'*Enseigner la France en géographie* est un sujet, c'est se placer à distance de programmes où cela n'est pas un sujet, bien que la géographie de la France y soit prescrite. Et par là-même considérer comme un problème, le fait que les programmes du moment (2008 pour le collège, 2010 pour les lycées) ne proposent pas aux enseignants de travailler avec leurs élèves à une définition de la France. Tandis que les programmes parlent d'évidence, sans pour autant travailler l'objet France puisqu'ils procèdent par juxtaposition de thématiques (peuplement, paysages, espace productif, etc.) et d'échelles (de la région à la mondialisation), le groupe choisit de se demander, à la manière de Jean-Christophe Bailly, « *ce que ce mot [France] désigne aujourd'hui et s'il est juste qu'il désigne quelque chose qui par définition n'existerait pas ailleurs, du moins pas ainsi, pas de cette façon-là* » (Bailly, 2011, p. 7). Si, pour cet auteur, le plus simple était d'aller voir sur place, autrement dit de visiter ou de revisiter le pays, pour le groupe de professeurs, leurs classes ont fonctionné comme des terrains d'enquête. Il s'agit de savoir si la France signifie géographiquement quelque chose pour les élèves. En font-ils et en ont-ils une expérience qui passe par des pratiques et des discours sur l'espace et les lieux ?

A cette question qui ne se pose pas dans les programmes scolaires, le groupe cherche d'authentiques réponses puisqu'il n'en existe pas, à sa connaissance. La géographie scientifique n'a pas de résultats à faire partager à ce sujet. Sans approfondir l'analyse de cette absence, il faut rappeler que la France n'est pas une spécialité de recherche en géographie. Si la communauté des géographes français se structure par terrains extra-nationaux (les spécialistes du Japon, de l'Inde, de la Chine, du Brésil, etc.), s'agissant de la France, les spécialités se déclinent thématiquement : le péri-urbain, la métropolisation, les transports, etc. Cependant, la géographie scientifique sert de ressource conceptuelle et méthodologique. Et c'est la rive d'Emmanuel qui se fonde sur une idée du lieu développée par un géographe représentant de la *humanistic geography* Nicholas Entrikin :

La question de base de l'identité est qui suis-je ? Ou, dans le sens collectif : qui sommes-nous ? L'identité du lieu implique des stratégies discursives des sujets, des récits créant un sens d'ensemble, en termes de biographie humaine, de solidarité communautaire, et d'appartenance au monde entier (Entrikin, 2003, p. 558). Nous [le groupe de professeurs] transposons cette approche en didactique de la géographie. La France peut alors se penser comme un lieu possible de la géographie scolaire. Dans le cadre de la classe, nous sommes en France ; nous pensons, échangeons en français. La France est

présente dans tous les aspects, les interstices de l'expérience scolaire de chaque collégien depuis son enfance ainsi que de l'enseignant. Elle est même constitutive de cette expérience. Mais la question posée est celle de savoir si cette relation avec la France s'exprime en usant de ressorts spatiaux ou territoriaux. [...] Si c'est le cas, alors on peut dire que la France fait lieu, au sens didactique du terme, en classe de géographie en troisième. Dans le cas contraire, il s'avèrerait que la classe de géographie ne parvient pas à travailler sur la « relation d'expérience entre le sujet et un locus » (*ibid.*, p.558) que devrait constituer le lieu France » (Dugué, 2014).

Il est légitime alors de se poser la question de savoir où est ou ce qu'est l'épreuve : est-ce que cette preuve de prise de risque n'est pas le moyen i.e. le viatique pour sortir de l'épreuve-impasse qu'est l'ennui et l'usure professionnelle ? Entre les deux, ce qui est choisi est la voie active de l'épreuve : affronter celle qu'ils vont construire et ainsi ne pas rester impuissants face à l'épreuve qui s'imposerait à eux, malgré eux.

Se mettre en enquête soi avec ses élèves conduit à ne pas être assuré des réponses que l'on va trouver, ni même peut-être qu'il y aura des réponses. En général, les élèves ne sont pas sollicités sur ce que l'on pourrait appeler leur « rapport à » l'objet enseigné. Les travaux de didactique de la géographie – et de l'histoire – ont établi quelques propriétés du savoir disciplinaire « *tel que l'École l'a mis en place, reproduit et fait évoluer depuis plus d'un siècle* » (Audigier, 1996, p. 69).

En enseignant les résultats, en faisant comme si tout cela était vrai, par sa forme même, par les exercices et les évaluations qu'elles mettent en œuvre, l'histoire et la géographie font comme si elles disaient la réalité du monde [...] elles effacent le rôle des langages et des points de vue [...]. Elles ignorent le rôle des langages comme producteurs de sens, de manières de penser le monde » (*ibid.*, p. 75).

Le groupe de professeurs s'est écarté de cette norme de production de savoir. Par ailleurs, il était possible que la France ne signifie rien, d'un point de vue géographique, pour les élèves. Seulement un tiers d'entre eux s'est engagé dans l'activité à la manière de Wanda ou de Bastien. Un deuxième tiers, s'attachant à des représentations patrimoniales (Arc de Triomphe, Mont Saint-Michel, etc.), n'a pas produit de réflexion sur son rapport personnel avec la France. Et un dernier tiers puise dans le répertoire scolaire déclarant une France « *d'emblée commune et à distance de leur perception ou de leur représentation propre* » (*ibid.*, p. 163).

La diversité de ces productions indique aux yeux d'Emmanuel la justesse des interrogations du groupe, puisque c'est bien la finalité de l'enseignement de la géographie qui est questionnée.

Enseigner la géographie de la France, c'est questionner la relation des Français à leur territoire, en y incluant les élèves ; c'est aussi avoir l'ambition de produire du « nous ». Dans le cadre démocratique d'exercice de leur métier, les enseignants ne peuvent à notre avis, se déclarer neutres devant certaines fractures françaises » (*ibid.*, p. 165). [Pour certains élèves, la France fait] « l'objet d'un récit par lequel ils prennent place, comme individus en devenir, dans un collectif national représenté prioritairement à partir de sa dimension spatiale [...] pour d'autres (environ un tiers), elle ressemble au continent invisible décrit par Jean-Marie Le Clézio : « elle reste un lieu sans reconnaissance [...], un passage, une absence en quelque sorte » (Le Clézio, 2006, p.7) » (*ibid.*, p. 165). [Dans ces conditions] « Comment rendre possible pour tous les élèves, le travail sur une /des relations d'identification à la France ? Une difficulté majeure est le caractère souvent limité et inégal de l'expérience spatiale des élèves. Comment connaître et reconnaître un espace sans l'avoir éprouvé physiquement ? [...] comment développer le champ d'expérience du territoire et éviter ainsi de creuser ces fractures françaises dont on sait que l'inégale mobilité en est une dimension majeure ? » (*ibid.*, p. 166).

En somme, au moyen d'un dispositif plutôt simple bien qu'éloigné des normes professionnelles (petit nombre de documents, absence de textes scientifiques, caractère bref des temps de production des élèves), Emmanuel accède à un registre de questions morales, c'est-à-dire touchant au *bien* faire son métier, que le groupe va partager, formuler, légitimer. Chaque professeur s'empare du sujet *Enseigner la France en géographie* avec sa propre « entrée » et rejoint les autres sur ce registre avec sa contribution singulière, à la fois de

questionnement et d'expérimentation de dispositif. Se demander si la France est un objet géographique pour ses élèves ne va pas sans difficulté ; ce dont témoigne l'embarras croissant de Jérôme. « *La question que je me suis posée quand j'ai relu après avoir décidé que le mémoire était terminé : est-ce que je n'aurais pas perdu la France en cours de route ?* », dit-il à la fin du séminaire.

3 L'altérité comme épreuve ou le savoir de l'incertain pour l'accompagnant

L'incertitude est aussi à endurer pour l'accompagnant. L'itinéraire (Le Guern, Thémines et Wittorski, 2012) des personnes qu'ils accompagnent ne relève pas de sa seule action, de sa seule volonté, d'une programmation dont il serait seul responsable. Ce qui a pour corollaire qu'une culture du doute en tant qu'elle est une culture de la réflexion et de l'examen s'applique aussi, spécifiquement, au travail, à la posture de l'accompagnant. L'incertitude est la condition même de son accompagnement : toutes les personnes qu'il accompagne ne relèveront peut-être pas l'épreuve. Il est donc bien aussi question d'épreuve pour lui, d'une épreuve de l'altérité. Alors, quels savoirs de cette épreuve pour l'accompagnant ?

Savoir que les personnes accompagnées ne sont pas des agents, des exécutants interchangeables de programmes. C'est même en dehors de ce cadre qu'explicitement elles ont choisi de travailler. Il ne s'agit pas de mettre en œuvre à son tour un programme anti- ou para-institutionnel pour vouloir en faire les exécutants d'une nouvelle norme. Une autre certitude, confortée par des recherches, est que les professeurs engagent à travers les disciplines qu'ils enseignent et avec lesquelles ils se sont formés, des façons de voir le réel professionnel (Thémines, 2015 ; Le Guern et Thémines, 2012). Au-delà, se déploie une incertitude propre à la singularité des itinéraires. Il s'agit d'être attentif aux façons qu'ont les personnes de se saisir ou non d'opportunités ouvertes par le groupe : la rive n'est pas la même pour toutes dans le groupe.

Savoir qu'il existe des positions dans le métier de professeur d'histoire-géographie s'agissant des finalités de l'enseignement, les façons d'enseigner et les rapports au politique. Mixte de connaissances établies en recherche et d'observations, ce savoir est incomplet, mais il permet de formaliser la position du groupe par rapport à d'autres dans le métier. Il fonctionne comme un élément d'appui tout en appelant une actualisation par chacun, accompagnés et accompagnant, une analyse des controverses professionnelles et des pressions institutionnelles. Le travail du groupe est de la sorte aussi une enquête sur l'état du métier. A l'accompagnant, revient la responsabilité qu'il en soit ainsi, de manière non seulement à stabiliser la position minoritaire du groupe, mais aussi à installer en objet commun de réflexion, ce que coûte à chacun.e, au travail dans son établissement, cet engagement minoritaire, méconnu ou critiqué.

Savoir poser et partager sans fausse modestie une ambition de recherche en éducation et en géographie. Ce qui nécessite de vivre une confrontation avec autrui sur ce terrain où l'ambition est portée. Certains membres du groupe ont ainsi communiqué en colloque international de didactiques, situation inédite pour elles et non nécessaire professionnellement. Pour l'accompagnant, le travail va de l'aide à l'écriture d'une réponse à un appel à communications à l'aide au financement du déplacement pour le colloque. Les apprentissages réalisés dans ces situations n'étaient pas initialement envisagés : si l'épreuve est un torrent, l'autre rive n'est pas définie avant la traversée. Mais à l'accompagnant revient à un moment opportun la responsabilité d'en désigner une. Dans ce cas, ce sera un ouvrage

collectif dont chaque professeur aura écrit un chapitre : *La France en classe de géographie. Propositions d'élèves et de professeurs.*

Savoir avoir confiance dans les disciplines universitaires de référence, ici la géographie et la didactique de la géographie, pour ouvrir des possibles professionnels. Ces disciplines doivent pouvoir fonctionner aux yeux des accompagné.e.s comme des ressources, des points d'appui pour légitimer, conforter, approfondir les questionnements du groupe. A l'accompagnant d'entretenir cette confiance qui s'acquiert avec l'expertise croissante du groupe, mais aussi de faire de la fragilisation de ces points d'appui (appropriation normative de la didactique par l'Education nationale, prédilection pour une approche par les « bonnes pratiques », faible porosité de la géographie universitaire aux questionnements didactiques, etc.) l'objet d'une analyse. Il s'agit de clarifier, mettre au jour les conditions de l'action, du côté de ce que Laurent Thévenot appelle les dispositions du monde environnant.

Savoir que le parcours collectif s'inscrit dans des temps plus longs qui sont ceux des itinéraires de chaque personne. Pour l'accompagnant, une certitude est que ce tressage du temps plutôt bref du collectif avec les temps longs des personnes n'aura lieu qu'une fois. Il n'y a qu'une vie ; tout cela ne s'est pas déjà joué et tout cela ne se jouera pas. Il faut savoir accepter l'indécélable dans les cheminements personnels qui viennent appuyer l'entreprise collective comme dans ceux qui en obstruent parfois l'accès. C'est sans doute parce que Jérôme n'a pas pour projet de devenir enseignant au moment d'entamer des études d'histoire, dix ans auparavant, qu'il finit par être en difficulté dans le groupe. Jérôme a conservé par devers lui ce projet initial de vivre dans le monde de l'automobile, de la mécanique et des garages, ce qu'il a fugacement évoqué en marge du travail collectif. De cette condition initiale, il s'est peut-être satisfait dans l'exercice de son métier d'enseignant ; mais elle est difficile à endurer dans un groupe qui travaille sur ce métier, le met en discussion et le fait vivre autrement qu'avec les seules normes institutionnelles.

Savoir qu'une représentation du travail est engagée dans l'activité des accompagnés comme dans celle de l'accompagnant, mais sur des registres différents. Une certitude est que chacun est fortement exposé puisque les dessous ordinaires du travail sont en grande partie dévoilés. Découle de cette forte exposition au regard des autres, une incertitude sur la capacité de tou.te.s à l'endurer, à repérer des signes de difficultés, à traiter ces difficultés en protégeant les personnes par l'analyse des conditions (institutionnelles, professionnelles, sociales) qui permettent leur émergence. Il reste que le travail de l'accompagnant n'est pas interrogé de la même manière. C'est une certitude : les accompagné.e.s ne sont pas là pour ouvrir des questionnements sur le travail de l'universitaire, chercheur, en recherche collaborative, sur la faible reconnaissance institutionnelle et sociale de ce travail. Il s'agit d'accepter l'inconfort de l'asymétrie de la relation.

Conclusion

Le savoir qui résulte des épreuves est bien à affirmer au pluriel. S'il y a une construction possible de l'épreuve pour quelqu'un ou plutôt pour quelques-uns, c'est sans doute parce qu'avant et en même temps, pour accompagner cette construction, il est nécessaire que les épreuves soient enchâssées : les épreuves proposées aux élèves et franchies par eux viennent de celles que se sont choisis leurs professeurs. Ces dernières ont-elles-mêmes des conditions. Elles ne sont rendues possibles en tant qu'interrogation développée que parce qu'il existe une rive, ou, pour le dire avec Hubert Vincent commentant John Rawls, la rive du plaisir de la présence à être avec l'autre ou avec les autres d'une part et, d'autre part, la rive constituée par le fait « *que certains le savent* [qu'il existe des épreuves] *ou en ont un savoir* » (Vincent, 2017, p. 16).

En d'autres termes, c'est bien l'épreuve elle-même, choisie, construite, qui est le viatique, le soutien, les provisions nécessaires pour mener l'enquête et ne pas cesser d'apprendre. Dans le champ de pratiques et le champ de recherches sur l'enseignement, l'éducation et la formation, cette conception de l'épreuve scolaire, professionnelle, voire existentielle affirme comme possible un « *public enquêteur* » (Zask, 2015). L'enjeu politique n'est pas loin.

Références bibliographiques

Audigier F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique ; un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Paris Diderot.

Bailly J.-C. (2011). *Le dépaysement. Voyages en France*. Paris : Seuil.

Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Dugué E. (2014). « De la France faire lieu : travailler sur les rapports d'identification à la France ». In Thémines J.-F. (dir.) *La France en classe de géographie. Propositions d'élèves et de professeurs*. Paris : L'Harmattan, 143-166.

Entrikin N. (2003). « Lieu ». In : Lévy J. et Lussault M. (dir.) *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Gadamer H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique de la question*. Paris : Seuil.

Lantheaume F., Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Le Clézio J.-M. G. (2006). *Raga, approche du continent invisible*. Paris : Seuil.

Le Guern A.-L., Thémines J.-F. (2012). « Disciplines et rapport au monde professionnel : le portfolio comme self assessment ». *Pratiques* [en ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/1947>

Le Guern A.-L., Thémines J.-F., Wittorski R. (2012). Conclusion générale. In : Bailleul M., Thémines J.-F., Wittorski R., *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Toulouse : Octarès Editions, 183-189.

Nunez-Moscoso J., Murillo A. (2017). « La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels ». *Penser l'éducation*, 40, 59-87.

Ogien R. (2016). *Mes mille et une nuits, la maladie comme drame et comme comédie*. Paris : Albin Michel.

Périer P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

Rayou P. (2002). *La "dissert de philo". Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Ricoeur P. (2005). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock/Gallimard.

Spinoza B. (2009). *Tractatus de intellectus emendatione*. Paris : PUF.

Thémines J.-F. (2006). *Enseigner la géographie. Un métier qui s'apprend*. Caen/Paris : CRDP/Hachette

Thémines J.-F. (dir.) (2014). *La France en classe de géographie. Propositions d'élèves et de professeurs*. Paris : L'Harmattan.

Thémines J.-F. (2015). « Entre discipline et métier : des professeurs d'histoire-géographie face à la professionnalisation ». In : Bodergat, J.-Y. & Buznic-Bourgeacq, P., *Des professionnalités sous tensions. Quelles(re)constructions dans les métiers de l'humain*. Bruxelles : De Boeck, Collection Perspectives en éducation et en formation, p. 169-187.

Thémines J.-F., Le Guern A.-L. (2014). « Définir la France en géographie : des professeurs et des élèves au travail dans l'enseignement secondaire ». *Cybergeo* [En ligne] <https://journals.openedition.org/cybergeo/26621?lang=en>

Thévenot L. (2011). Préface. In : Datchary C., *La dispersion au travail*. Toulouse : Octarès, 1-10.

Vincent H. (2017). *Des humains confiants et dociles*. Paris : L'Harmattan.

Zask J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris : La Découverte.