



Cybergegeo : European Journal of Geography

Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique

Anne Le Roux

La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires : de nouvelles problématiques ? L'exemple de la géographie, le cas français

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.



Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le CLEO, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Anne Le Roux, « La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires : de nouvelles problématiques ? L'exemple de la géographie, le cas français », *Cybergegeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 199, mis en ligne le 14 novembre 2001. URL : <http://www.cybergegeo.eu/index4065.html>
DOI : en cours d'attribution

Éditeur : CNRS-UMR Géographie-cités 8504
<http://www.cybergegeo.eu>
<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.cybergegeo.eu/index4065.html>
Document généré automatiquement le 30 septembre 2009.

© CNRS-UMR Géographie-cités 8504

Anne Le Roux

La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires : de nouvelles problématiques ? L'exemple de la géographie, le cas français

"Le changement est l'un des maîtres mots de notre époque : développement personnel, apprentissage et formation en organisations, nouveaux mouvements sociaux, bouleversement de la famille, de l'éducation, émergence d'échelle politiques nouvelles (locale, européenne, mondiale), révolution technologique, Internet et NTIC, mondialisation ... Les sociétés semblent entraînées dans un tourbillon d'innovations sans cesse croissant. Les individus, les organisations, les collectivités et les gouvernements se trouvent ainsi confrontés à des choix difficiles de trajectoire et de stratégie."
J.C. Ruano-Borbarna, J. Wemaëre, Editorial, Sciences Humaines, Hors Série "Le changement, de l'individu aux sociétés", n° 28, mars-avril-mai 2000.

- 1 Le texte qui suit est écrit par un sujet, l'auteure, géographe, française, avec une motivation professionnelle qui résulte de plusieurs facteurs qui ne se décrètent pas. C'est à dire un sujet qui a une histoire sociale et intellectuelle, une trajectoire scolaire et professionnelle - avec des conditions spécifiques d'entrée dans le métier de formateur -, où interviennent bien évidemment des choix éthiques et idéologiques, qui a vécu et vit toujours des interactions sociales sur les lieux - successifs ou pas - de travail (Ecole Normale, Centre Régional de Formation des Professeurs d'Enseignement Général de Collège, Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles, Collège, Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale, Université, Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Cette implication et cette histoire professionnelle (1) "colorent" bien entendu les propos tenus ici, avec une subjectivité assumée. En particulier, nous considérons en tant que formatrice en IUFM tout en étant "enseignant-chercheur", que la Recherche en IUFM a une finalité sociale ; qu'elle est là, dans ce lieu-là, pour nourrir les réflexions et les pratiques des enseignants et des formateurs d'enseignants, et que ces derniers doivent retourner aux chercheurs de nouveaux problèmes à résoudre, concernant l'éducation, l'enseignement-apprentissage, la formation, les didactiques (2).
- 2 Les acteurs de la formation des enseignants, qu'ils soient décideurs, formateurs ou usagers, sont conduits à s'interroger, aujourd'hui plus que jamais, sur les enjeux, les contenus, les modalités, les démarches, les stratégies de la formation professionnelle initiale et continue des professeurs. Ces interrogations sont très vives à l'heure actuelle en France, dans les IUFM. Autant la massification des années 1985-1995 (progression spectaculaire des bacheliers) que l'arrivée en conséquence de "nouveaux publics" dans les Collèges, Lycées et Universités, moins sélectionnés scolairement et socialement, refusant de plus en plus les rapports d'autorité ou la relation contractuelle avec l'institution, remettent en cause le caractère démocratique du système scolaire français (3). Dans le même temps, pour répondre à ces défis avec une plus grande efficacité, de nouvelles politiques éducatives ont été élaborées qui multiplient de fait les espaces de décision (projets d'établissements dans le secondaire, contrats quadriennaux pour les universités et les IUFM, délégation d'une partie des responsabilités aux rectorats, inspections académiques, établissements scolaires), les réformes (nouveaux programmes, "collège 2000", Travaux Personnels Encadrés au Lycée, Travaux Croisés au Collège, Aide individualisée aux élèves, Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel en Lycée Professionnel), les besoins en formation (enseignants de Zone d'Education Prioritaire,

enseignants rencontrant des difficultés professionnelles, nouveaux enseignants, contractuels, vacataires).

- 3 Ainsi la dévolution aux IUFM de la mise en œuvre de la formation continue des personnels de l'Éducation Nationale en France, des premier et second degrés (texte officiel de décembre 1999) doit être vue comme un véritable défi à cette institution, aux personnels de la formation, et constitue un enjeu et une responsabilité sociale considérables : quels enseignants pour cette école en mutations (4) ? Quelles transformations du métier d'enseignant ? quelles nouvelles compétences professionnelles ? quelle gestion de toutes ces dynamiques de changement de l'école par les formateurs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes(5) ? Si l'on ajoute qu'il existe dans l'orientation, les initiatives diverses, l'implication des différents personnels, les Plans Académiques de Formation, les contrats quadriennaux, les contenus et les stratégies de formation des IUFM, des variations importantes entre les académies, les rectorats, les établissements, voire des écarts dans leur mise en œuvre, on mesurera mieux la complexité de la question première qui est posée ici, relative à ces "nouvelles problématiques" de la formation professionnelle des enseignants, plus particulièrement la formation professionnelle à une didactique disciplinaire - en s'appuyant sur l'exemple de la géographie, spécialité de l'auteure oblige (6). Ainsi deux questions générales sont posées ici, auxquelles nous essaierons d'apporter des éléments de réponse, à savoir : quels problèmes de la didactique de la géographie dans la formation professionnelle des enseignants français ? Le changement dans l'enseignement de la géographie en France est-il possible aujourd'hui ?
- 4 Rassurons-nous si l'on peut dire : nous ne sommes pas les seuls à nous poser ce genre de questions et à les poser de cette façon-là. Il n'est qu'à lire par exemple les Cahiers de géographie du Québec, n° 120, de décembre 1999, "La géographie au tableau ; problématique de l'école québécoise", de S. Laurin, qui dit les "tensions" entre la géographie scolaire "tirillée entre la force d'une tradition centrée sur la transmission d'un patrimoine culturel construit autour de l'idée d'appartenance à une citoyenneté nationale et le nécessaire ajustement, à l'heure de la mondialisation, à une demande économique et sociale pour des compétences d'un autre ordre." L'auteure y dénonce "la faiblesse des recherches sur la pensée des enseignants de géographie. [En effet] les chercheurs auraient tendance à penser que les élèves construisent leurs apprentissages, mais que les enseignants eux, doivent appliquer des modèles didactiques, sans que leurs représentations soient prises en compte. Trop souvent encore, l'enseignant est celui qui a tort et qui doit changer. Il nous faut mieux comprendre les raisons qui amènent les enseignants de géographie à penser et agir d'une certaine façon et apprendre à respecter réellement ce "décalage didactique" dans la pratique [...] car le réel de la classe n'est réductible à aucune théorie." Certes, il nous faut mieux comprendre la "pensée géographique" des enseignants pour mieux les former et autrement. Mais il nous faut aussi travailler celle des formateurs d'enseignants eux-mêmes pour qu'ils forment mieux et autrement ces enseignants, car le réel d'une situation de formation n'est, lui non plus, réductible à aucune théorie. Autrement dit, nous interroger sur les problèmes que rencontre la didactique de la géographie dans la formation des enseignants français nous oblige - de fait - à nous interroger en même temps sur la formation des enseignants à la didactique de la géographie et sur la formation des formateurs d'enseignants de géographie. Question vive aujourd'hui quand l'impression domine ici et là que le changement dans l'enseignement de la géographie semble problématique.
- 5 C'est pourquoi, nous énoncerons d'abord les problèmes actuels de la formation professionnelle des enseignants français à la didactique de la géographie. Nous tenterons ensuite de les éclairer par la présentation de nouveaux modèles d'analyse et d'interprétation. Ce qui nous permettra de formuler quelques propositions, si tant est que ce soit possible d'en formuler de concrètes dans la situation actuelle.

Pour un état des problèmes de la formation professionnelle des enseignants français à la didactique de la géographie

- 6 Le classement proposé ici n'est qu'indicatif et surtout pas hiérarchisé, tant les problèmes sont en interaction les uns avec les autres :
- 7 La didactique ne s'arrête pas à la porte de la classe, justement parce que "le réel de la classe n'est réductible à aucune théorie (7)". Aussi, en formation professionnelle, elle se construit sur les pratiques et à partir des pratiques, plus qu'elle ne se transmet, sous forme de cours, par exemple. Elle se nourrit certes de la recherche en didactique, recherche fondamentale qui construit des concepts pour la penser et recherche action-appliquée qui construit des concepts et des outils pour agir du côté des savoirs de l'action, à visée généralisante. En IUFM, elle se nourrit aussi de cette recherche praticienne, à l'articulation quotidienne de la théorie et de la pratique, dans les différentes situations de formation, en particulier la gestion du stage en responsabilité et d'un mémoire professionnel, les stratégies de formation dite disciplinaire. Jusqu'où "subit"-elle, suit-elle, les injonctions, les prescriptions de la didactique que l'on pourrait appeler institutionnelle, celle des textes d'accompagnement des Programmes, des manuels scolaires, des publications des Centres Régionaux de Documentation Pédagogique, des stages de mise en œuvre des nouveaux programmes dirigés par l'Inspection, des réformes et priorités académiques et nationales ? Jusqu'où ? Pourquoi ? Pourquoi faire ? Comment ? Avec quelles finalités et quels objectifs ?
- 8 La didactique est disciplinaire, même si "au delà des didactiques [il y a] la didactique" (Raisky, 1996). Si la didactique est bien l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage relatifs à un contenu spécifique (8), en l'occurrence "le savoir géographique", trois questions se posent :
- 9 qu'est-ce que "le savoir géographique" ? Problème d'épistémologie scientifique et scolaire s'il en est.
- 10 quelle formation géographique et épistémologique du formateur didacticien, qu'il soit formateur d'élèves ou formateur d'enseignants ?
- 11 quelle formation géographique, épistémologique et didactique des professeurs de géographie qui sont, en France, à 90 % historiens ? C'est à dire, des professeurs peu ou mal formés en géographie, dont les représentations sur la géographie et son enseignement constituent un véritable obstacle épistémologique tant à la formation professionnelle initiale -y compris la préparation aux concours- que continue, c'est à dire la gestion et l'analyse des pratiques professionnelles ou la préparation aux oraux de didactique des concours internes. (Le Roux, 1996, 1997, 1999, 2000). Ces représentations-obstacles posent un vrai problème de didactique ... de la formation qui doit intégrer quelque part, sous la forme de situations-problème, un travail spécifique sur ces représentations-là (Le Roux, 1995 ; Fabre, 1997).
- 12 La lassitude des formateurs vis à vis de "l'impérialisme" et de la reproduction quasi fatale du système du modèle scolaire, mille fois dénoncés (Audigier, 1995 ; Clerc, 1999) est grande (figure 1) : que faire, que peut-on faire, comment faire pour que l'enseignement de la géographie change, qu'il prenne un sens autre que celui d'un inventaire plus ou moins organisé et répétitif, d'un puzzle du monde (Clerc, 1996 ; Grataloup, 1987, 1988 ; Retailé, 1996, 1998), qu'il soit au service d'une éducation géographique, socialement, civiquement utile ? Les pratiques réflexives de formation professionnelle initiale (Le Roux, 1996, 1999, 2000) et continue, une recherche à l'Institut National de la Recherche Pédagogique sur les pratiques cartographiques innovantes au Collège et au Lycée (Ernult, Le Roux, Thémines, 1999), révèlent à l'évidence la vacuité de la vigilance épistémologique et didactique chez les enseignants qui serait nécessaire pour franchir la rupture qui paraît croissante entre la géographie dite savante et la géographie des professeurs (9). Quelle préprofessionnalisation à l'Université et quelle préparation aux concours d'enseignement dans ces conditions ? Quelles épreuves et quelle évaluation ? Quel lien avec la formation initiale professionnelle ?

Quelle formation professionnelle initiale et continue ? Quel lien entre cette formation initiale et continue ? Quelle formation enfin des formateurs d'enseignants ? Toutes questions qui concernent autant les IUFM que l'Université, chargés respectivement de la formation au moins "savante" des enseignants.

- 13 Les IUFM sont bien des instituts universitaires, c'est à dire que la recherche, la posture critique, ont une place centrale dans les processus de formation.
- 14 Enfin, n'oublions pas que dans les dix années à venir, le corps des enseignants (d'histoire et de géographie est appelé à se renouveler. L'enjeu démographique du changement souhaité et souhaitable apparaît dans ces chiffres dans toute son évidence : une "nouvelle vague enseignante" arrive, à former, avec un métier transformé, de nouvelles pratiques, une autre géographie (?). Une formation initiale et continue en mutation est à prévoir, qui s'imposera de toute façon, à l'intention de nouveaux publics d'élèves sans cesse en renouvellement avec de nouveaux besoins sociaux et culturels.
- 15 Tous ces problèmes révèlent des tensions, des contradictions en interaction, qui nous amènent à formuler de "nouvelles" problématiques concernant la formation professionnelle à la didactique de la géographie. Sont-elles d'ailleurs si "nouvelles" que cela ?

De nouveaux modèles d'analyse et d'interprétation du champ de la formation professionnelle disciplinaire

- 16 A vrai dire, c'est plutôt du côté de la recherche en sociologie -et pas seulement la sociologie de l'éducation- que de la didactique disciplinaire que s'ébauchent aujourd'hui les éléments d'interprétation, voire de réponse aux problèmes posés.
- 17 Nous citerons d'abord ce qui concerne la "nouvelle professionnalité" enseignante. Il s'agit là de penser l'activité du professeur comme un métier, un métier nouveau (Meirieu, 1989), qui demande de véritables et nouvelles compétences professionnelles (Paquay, 1998), qui comporte de nouveaux enjeux.
- 18 Ce métier nouveau est un métier complexe, de l'humain (Cifali, 1991), où il s'agit d'agir en permanence dans l'urgence et de décider dans l'incertitude (Perrenoud, 1996). Cette nouvelle professionnalité concerne à la fois le travail en équipe, la construction de démarches didactiques adaptées à la diversité des élèves, l'autonomie intellectuelle dans la transposition didactique, la compétence organisationnelle, la régulation collective de la profession, la mobilisation professionnelle et la construction d'une identité professionnelle (10). A nouvelle professionnalité, compétences professionnelles nouvelles (11), savoirs d'expérience et savoirs d'action/de l'action/sur l'action (Malglaive, 1990 ; Altet, 1998), sous-tendus par des schèmes de pensée, des habitus qui permettent de décider et d'agir (Bourdieu, 1972). P. Perrenoud (1999) a ainsi proposé une construction théorique de dix familles de compétences connectées à la problématique du changement, dont les quatre premières renvoient explicitement aux compétences didactiques : organiser et animer des situations d'apprentissage, gérer la progression des apprentissages, concevoir et faire évoluer les dispositifs de différenciation, impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail. L. Paquay (1996) avait déjà dégagé "six paradigmes relatifs au métier d'enseignant" où le paradigme du "maître instruit" des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, des savoirs didactiques et épistémologiques, des savoirs pédagogiques, psychologiques et philosophiques était à intégrer à cinq autres : le "praticien artisan", le "praticien réflexif", la "personne", l'"acteur social" et le "technicien". Le Bulletin Officiel n° 22 du 29 mai 1997 publiait dans le même temps en France sur cinq pages la Mission du professeur exerçant en Collège, Lycée d'enseignement général, technologique ou professionnel, l'objectif étant de former un enseignant épistémologue d'une discipline scientifique et scolaire, capable de mettre en place des situations d'apprentissage évaluables, de travailler sur les erreurs des élèves, d'analyser ses pratiques et celles des autres.

- 19 Cette professionnalisation du métier, aux antipodes d'une dépendance éventuelle vis à vis des programmes, des manuels scolaires, des didactiques ou des méthodes pensées par d'autres, se développe donc dans la durée et dans la complexité des situations. Car "face à la complexité, mieux vaut réfléchir par soi-même et construire sa propre voie, plutôt que de chercher des modèles. Une véritable professionnalisation du métier est, à terme, la seule stratégie défendable. Tout espoir de rendre l'enseignement plus efficace par un contrôle serré ne fait que perdre du temps" (Perrenoud, 1998).
- 20 A quand alors un enseignant de géographie épistémologue et didacticien ? Quel formateur d'enseignants pour ce faire ? Comment et quand est-il possible d'atteindre cet objectif ?
- 21 Dans la formation professionnelle, "l'alternance intégrative", qui est plus que la simple alternance théorie-pratique ou le lieu de formation-terrain de la pratique, est, elle aussi, un processus aujourd'hui indispensable à construire en formation.
- 22 Cette articulation permanente des temps et des lieux de la formation théorique et pratique, avec les inévitables temps de régression et d'avancée, est d'abord une alternance par rapport à soi (Perrenoud, 1998) : savoir réfléchir dans l'action et sur l'action. C'est à dire devenir ce praticien réflexif capable de réfléchir sur ses pratiques et d'en analyser les effets (Paquay, 1996), étant bien entendu que ce praticien réflexif est l'enseignant et aussi le formateur d'enseignants.
- 23 Il s'agit ensuite de constituer des réseaux, une synergie des acteurs de la formation, c'est à dire des formateurs dits de terrain comme les tuteurs et conseillers pédagogiques, et des formateurs d'IUFM, afin de construire ensemble la mise en cohérence et le sens de la formation, de se construire une culture professionnelle commune de formateurs. Ce qui implique, dans la formation initiale, d'échanger en permanence sur les plans et itinéraires de formation, les observations de classe ou de groupe de formation, les critères d'évaluation et de validation du stagiaire en formation.
- 24 Dans le même temps, il convient, à l'IUFM et sur le terrain, de travailler dans l'alternance pratique-théorie-pratique les savoirs d'action, en action, sur l'action, ces savoirs dits d'expérience (Altet, 1998), parce qu'en formation professionnelle, initiale ou continue, le poids de la pratique, avec le stress, l'urgence et l'incertitude du quotidien qui s'y mêlent, obère a priori la réflexion théorique, épistémologique et critique sur cette pratique (Le Roux, 1999, 2000 ; Hétu, Lavoie, Baillauquès, 1999). Le mémoire professionnel, dans cette problématique, détient une place privilégiée dans la formation. Il doit conduire le stagiaire à dépasser la simple description et analyse de pratiques pour problématiser cette dernière à l'occasion d'un "problème professionnel" dûment rencontré dans sa classe et interrogé.(Le Roux, 2001). Qu'est-ce alors qu'un problème professionnel en géographie ? Qu'est-ce que diriger un mémoire professionnel en géographie ?
- 25 Ainsi pensée, l'alternance intégrative, en mettant en cohérence les lieux, les temps, les objectifs et les acteurs de la formation professionnelle disciplinaire (Baillat, Guillon, 2000), permet de dépasser l'interrogation sur la formation strictement disciplinaire (Marbeau, Baillat, 1992).
- 26 L'"innovation", quant à elle, permettrait-elle de mieux cerner le changement que nous appelons de nos vœux (Thémines, 2001) ? Le terme est certes polysémique et relatif, renvoyant à la fois à la nouveauté, à l'efficacité et, dans l'entreprise, à une meilleure productivité (Alter, 2000 ; Cros, 2000). Dans le monde de l'éducation, le terme s'avère délicat à utiliser (Kaddouri, 1998 ; Monetti, 1998), tant il est flou et aujourd'hui passe-partout. Même si, historiquement, il est rattaché à l'Education Nouvelle.
- 27 Nous retiendrons les quatre attributs qui, selon F. Cros (1998) permettent de définir l'innovation en éducation :
- l'innovation se réfère à la nouveauté, au changement ; dire ce qui est nouveau, c'est en faire déjà un objet relatif (nouveau par rapport à un contexte, une réforme,

un Programme, un outil, une méthode, etc.). Par exemple, suffit-il d'un nouveau programme, même de "nouvelle" géographie, pour innover dans l'enseignement de la géographie ?

- l'innovation est un processus de changement délibéré, intentionnel ; un projet qui provoque des tensions, des ruptures, des conflits. Ainsi, le nouveau public des élèves de ZEP conduit-il, de facto, à innover dans la géographie enseignée.
- l'innovation est une action sociale finalisée, fondée sur un souci d'efficacité pédagogique, de démocratisation, qui s'inscrit dans une certaine conception de l'élève, de l'enseignement et donc ici de la discipline à enseigner ou enseignée. Les valeurs qui la sous-tendent sont explicites et acceptables par les acteurs, décideurs, formateurs, enseignants et étudiants, stagiaires, élèves.
- l'innovation est un processus qui s'inscrit dans la durée (les retours en arrière sont donc possibles) et qui se diffuse (par le haut ou par le bas ; aujourd'hui il s'agit plutôt d'offrir aux enseignants les conditions à la base qui favorisent l'innovation - telle la formation continue, Internet, l'individualisation des parcours des élèves, des étudiants, des stagiaires en formation - plutôt que de l'imposer de l'extérieur, par injonction). Quelle est la position du formateur d'enseignants par rapport à ce processus ?

28 Ainsi définie, l'innovation implique une transformation totale des paradigmes sociaux, institutionnels, épistémologiques, didactiques, qui font la cohérence d'un système. Ce système est ouvert "au temps de la création" (Imbert, 1986), de la transformation qui produit des effets de sens, qui ouvre l'histoire à de nouveaux paradigmes.

29 L'innovation pédagogique ou didactique n'est donc pas "l'innovation-mode", qui se contente de juxtaposer un nouvel élément, en général un outil ou une technique (l'informatique aujourd'hui ?), sans cohérence explicite avec l'ensemble qui ne devient pas pour autant objet de changement. L'utilisation d'Internet en classe de géographie ou en situation de formation suffit-elle à faire bouger le "noyau dur" de l'enseignement ou de la formation ?

30 Cette innovation-là n'est pas non plus l'effet d'un militantisme effréné pour des méthodes ou des contenus nouveaux -exemples de la "nouvelle" géographie, des modèles graphiques, des méthodes dites actives- qui provoque plutôt le rejet pur et simple par excès de fermeture du système, par défaillance du sens, par négation de l'histoire : la nouvelle totalité idéologique ou intellectuelle fait oublier les liens avec la totalité d'origine. Quel regard épistémologique et historique, dans l'exemple cité, sur la "nouvelle" géographie ou les modèles graphiques, quand on sait la vacuité de la vigilance épistémologique et didactique de pas mal d'enseignants voire de formateurs ?

31 Une nouvelle formation géographique, certes, mais pour quelles finalités ? Les finalités institutionnelles -intellectuelles, culturelles, patrimoniales et civiques- suffisent-elles ou doivent-elles être redéfinies, complétées ? Sont-elles vraiment les mêmes dans une ZEP rurale ou de banlieue et dans un Collège de centre-ville ? Comment préparer les (futurs) enseignants à ce questionnement, sans le dévoyer ou le caricaturer ? Est-ce légitime ?

32 C'est pourquoi le "rapport au savoir", enfin, doit intégrer les problématiques de la formation professionnelle disciplinaire (Charlot, 1992, 1997, 1999 ; Develay, 1998 ; Rochex, 1995, 1998). Le rapport au savoir est ainsi le rapport au monde par le langage, par l'action, dans l'histoire d'un sujet, et aussi un rapport aux autres et à soi. Processus concernant un sujet confronté à la nécessité d'apprendre, c'est donc un processus non seulement intellectuel, cognitif, didactique, "épistémique", mais aussi un processus identitaire et social. Sa connaissance permet de mieux comprendre, du moins de comprendre autrement, les problèmes des élèves en difficulté. Comme dit B. Charlot (1997) : "L'échec scolaire n'existe pas. Ce qui existe, ce sont les élèves en échec". Quand on apprend que les élèves de Lycée Professionnel de banlieue perçoivent "l'histoiregéo" comme une discipline "scrabble" qu'il faut mémoriser/réciter sans rien comprendre, à la différence des disciplines "puzzle" à laquelle il donnent progressivement et logiquement du sens, c'est pour le moins une obligation

intellectuelle, civique, morale, éthique, de s'interroger - comme enseignant ou formateur - sur les finalités, les objets, méthodes et démarches de la géographie enseignée ! Autant dire que dans ce rapport au savoir disciplinaire ici concerné, il n'est question ni de désir ni de plaisir à apprendre, encore moins de sens (Develay, 1998)...

33 Si l'on veut donc interroger le rapport au savoir géographique des élèves que B. Charlot a en fait très peu étudié, il faut cependant définir ce qu'est ce "savoir géographique". Il faut aussi, dans cette analyse, aller bien au delà des représentations qui n'en sont qu'un élément constitutif (12). De là, il convient de s'intéresser de même au rapport au savoir géographique des futurs enseignants, en majorité historiens (Heudes, 2001). Ceci aiderait sans doute les formateurs à mieux comprendre les pratiques d'enseignement de la géographie de ces derniers et donc à les transformer, à condition que ces formateurs réfléchissent à leur tour à leur propre rapport au savoir géographique.

34 Pour apporter une conclusion partielle à ce qui vient d'être dit, l'innovation dans l'enseignement de la géographie et dans la formation professionnelle disciplinaire ne consisterait-elle pas, dans la cohérence d'une alternance intégrative, au service d'une nouvelle professionnalité, à modifier le rapport au savoir en formation et donc en classe ? La recherche est ouverte...

35 Mais, nous, géographes - et parce que nous sommes géographes - ne serions-nous pas finalement dans une situation paradoxale, étant tiraillés trop souvent entre les injonctions des programmes, la reproduction du modèle scolaire et nos choix didactiques raisonnés ?

36 En effet, toujours dans cette problématique du changement que nous poursuivons, référons-nous aux six "mondes" de Boltanski et Thévenot (1991, 1998) pour réfléchir aux tiraillements, tensions et conflits que vivent aujourd'hui des enseignants de géographie au Collège et au Lycée et des formateurs d'enseignants de géographie en IUFM, et pour tenter de les éclairer.

37 Selon ces auteurs, toute situation sociale inclut des comportements, des logiques d'action différentes qui se réfèrent à six "mondes" eux-mêmes différents qui constituent le monde social, pluriel et complexe et qu'ils qualifient, de mondes domestique, civique, industriel, marchand, inspiré et de l'opinion (document 1 en annexe). Les acteurs sociaux ordinaires ont en effet une compétence réflexive qui leur permet de passer des situations particulières aux catégories générales, à des "grandeurs", systèmes d'équivalence partagés par la société, qui leur servent de repères pour agir sur des objets en situation. Ces "formes de justification" se révèlent propres à encadrer les disputes et à ménager des accords entre acteurs aux intérêts différents, pour s'accorder finalement sur la recherche du bien commun, de l'intérêt général, compromis qui relève de mondes différents. Ce compromis n'est ni un arrangement local ou individuel, ni une relativisation des enjeux ("rien n'a d'importance"), encore moins l'enfermement dans le relativisme ("tout se vaut") ou la classification d'un seul monde au détriment des autres.

38 Ces références communes aux multiples acteurs sociaux permettent d'articuler le registre des valeurs (ce qui doit être fait, ce qu'il serait bon de faire) et de l'action.

39 Cette modélisation, reprise par J.L. Derouet (1992, 2000), permet d'éclairer la situation trouble dans laquelle se trouve le système éducatif, et donc la formation des enseignants. Y coexisteraient en effet des mondes différents, où les multiples acteurs devraient continuellement passer d'un monde à l'autre (dans les objectifs, les arguments, les dispositifs, les systèmes de preuve) et où la conservation du flou limiterait finalement les risques quand elle n'entretient pas l'inertie.

40 Essayons-nous à transposer les six mondes évoqués à la formation professionnelle disciplinaire dans un IUFM en les croisant avec les paramètres de cette dernière qui apparaissent sur le en ordonnée. Ces mondes se déploient bien en effet dans la complexité du domaine social de la formation professionnelle, ici en géographie. Ce modèle permet aussi de montrer comment un même objet, la géographie, prend des sens différents selon le

système d'interprétation des acteurs ; comment s'effectuent en même temps les liens pluriels, les réseaux où se trouvent pris ces acteurs, qui peuvent être amenés à basculer d'un monde à l'autre et qui s'y reconnaîtront aisément.

41 La culture professionnelle commune des enseignants de géographie est-elle dès lors possible, étant donné la multiplicité des espaces de décision, des établissements scolaires, des territoires ? Quelles références pour les IUFM aujourd'hui, après la "foi républicaine" des Ecoles Normales, l'Etat éducateur centralisé ? Quelle culture, quelle démarche critiques sont possibles et légitimes ?

42 Et peut-on enseigner à la fois un savoir géographique positif et un recul épistémologique par rapport à ce savoir ? A quelle échelle enfin étudier la recomposition qui se fait, qui doit se faire dans la formation à partir de la pluralité des mondes ? Surtout quels formateurs pour agir dans ces mondes en connaissance de cause et les comprendre ?

43 Il existe ainsi des logiques multiples tant chez les enseignants de géographie que chez leurs formateurs ; et pas seulement la logique du terrain, des pratiques ou de la transformation géographique du monde qui fondent la reproduction du modèle scolaire (Clerc, 1999).

44 Le changement dans le monde de la formation professionnelle en géographie, s'il se fait, s'il doit se faire, est bien à la fois social, institutionnel, scientifique, didactique, au regard des "nouvelles" politiques éducatives qui tentent de répondre aux "nouveaux" défis de la démocratisation, aux "nouveaux" enjeux de la formation des "nouveaux" enseignants, pour cette école française d'aujourd'hui située "dans plusieurs mondes" (Derouet, 2000).

Des propositions de compromis pour la recherche du bien commun, de l'intérêt général

45 Comment faire pour que les acteurs de la formation disciplinaire, formateurs et formés, s'approprient le changement qui nous apparaît nécessaire ?

46 Essayons d'abord de définir ce bien commun, cet intérêt général dont nous parlons. N'est-ce pas finalement former des enseignants compétents, efficaces, au service de tous et de chacun ? Des enseignants au service ... d'un service public où l'affirmation des valeurs républicaines (égalité, liberté et autonomie intellectuelles, équité, solidarité, tolérance, laïcité, [débat] critique) signifie la primauté des finalités civiques de tout enseignement ? Est-ce un idéal utopique ? Du moins c'est une utopie mobilisatrice qui donne du sens au métier d'enseignant de géographie et de formateur d'enseignants. Dès lors, qu'est-ce donc qu'une pratique "innovante" d'enseignement et de formation, ici disciplinaires (Thémines, 2001) ? Il semble que, déjà la condition première soit, tant chez les enseignants en formation initiale ou continue que chez les formateurs d'enseignants, la vigilance épistémologique, didactique, sociale, critique, déjà énoncée ici. Cette vigilance qui "consiste à interroger ce qui va de soi, [...] les routines cognitives (13), [...] les savoirs positivistes - la localisation en géographie - [car] la critique se construit contre mais aussi à partir de ces connaissances qu'elle n'annule pas, mais dont elle cherche à définir le bon usage et les limites d'application" (Derouet, 2000). Cette vigilance construite et entretenue délibérément assure à tout un chacun cette liberté informée, cette autonomie intellectuelle indispensable à toute activité d'enseignement et de formation, activité complexe, de plus en plus complexe (Perrenoud, 1998 - cf. ici, 2.1 ; Le Roux, 2001).

47 Quels enseignants de géographie voulons-nous, dès lors, former ? Si nous disposons aujourd'hui pour ce faire de référentiels transversaux (cf. ici, 2.1) ou disciplinaires (Marbeau, 1992 ; Hugonie, 1996 - document 1 en annexe) nous ne disposons, par contre, pas de référentiel pour les formateurs. Si le professeur est un professionnel de l'apprentissage, le formateur d'enseignants est, lui, un professionnel de la formation. Et de même que le professeur doit mettre l'élève au centre du système éducatif et de l'apprentissage, le formateur doit positionner l'enseignant, en formation initiale ou continue, au centre de la formation.

Et cela ne s'improvise pas. Il ne suffit pas d'avoir été ou d'être un "bon" enseignant pour être un formateur. Quels formateurs d'enseignants de géographie voulons-nous donc dans la formation professionnelle ?

48 Quant aux contenus de la formation professionnelle, ils devraient bien évidemment intégrer une formation épistémologique et didactique solides, dès l'Université, en amont de la préparation aux concours de recrutement. Cette formation serait à renforcer, prolonger quand ce n'est pas initié, à l'IUFM (Marbeau, 1992).

49 En effet, pour penser le changement d'un système, qui contribue dans le cas présent à la reproduction auto-référencée du modèle scolaire (figure 1), il faut agir sur le savoir, sa construction et les représentations que les acteurs en ont. Et c'est bien par la prise d'un recul épistémologique vis à vis de la géographie scientifique et scolaire que s'opère alors le changement de paradigme nécessaire à l'évolution du système. C'est pourquoi nous proposons dans ce figure 1 une proposition d'itinéraire de formation à l'analyse épistémologique, a contrario de la reproduction du modèle scolaire.

50 Au service de ces contenus, les stratégies de formation doivent partir des problèmes, relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage disciplinaires, identifiés à partir des pratiques professionnelles, en formation initiale -avec le rôle fondamental du mémoire professionnel- ou continue : analyse épistémologique et didactique des contenus enseignés, des programmes et manuels scolaires, des contenus appris, acquis par les élèves, des représentations sur la géographie et son enseignement-apprentissage des uns et des autres (14). Au-delà de l'échange et de la mutualisation des pratiques, des confrontations critiques s'imposent, portant sur la justification des choix de l'enseignant, des activités mises en œuvre par lui en connaissance de cause. En quelque sorte, aider à passer des savoirs en action aux savoirs de l'action et sur l'action par une attitude réflexive et raisonnée.

51 Promouvoir une véritable innovation, telle que nous l'avons abordée ici en 2.3 et positionnée dans les "mondes" de la formation (), c'est - dans cette formation - travailler à la fois sur l'antagonisme :

- des acteurs : la routine du terrain de l'enseignement face aux transformations du monde,
- des temporalités : la relative inertie des Programmes face aux mutations des nouveaux publics d'élèves, et de la géographie scientifique (Le Roux, 2001a)
- des espaces et des lieux : la légitimité du terrain de la classe, l'édition scolaire, les examens, l'Institution, la noosphère,
- des sujets :
 - * les élèves, les formés qui apprennent et qui changent vite : exemples des nouveaux enseignants, des enseignants dits en difficulté, même après 20 ans d'une carrière "sans histoire",
 - * les formateurs qui enseignent et qui forment,

52 tous sujets qui ont chacun un rapport au savoir géographique, spécifique, personnel.

53 C'est aussi exercer une action sociale finalisée, à savoir promouvoir et construire la citoyenneté (Le Roux, 1999) et enclencher - par la formation - un processus de diffusion de l'innovation.

54 Nous affirmons donc que la reproduction du système du modèle scolaire de la géographie (Clerc, 1999) n'est pas une fatalité. Les enseignants pilotent, bien plus qu'ils ne l'affirment, les enjeux de la géographie scolaire. Encore convient-il de leur en donner les moyens. Acteur de ce système lui aussi, le formateur est partie prenante du changement, par le choix argumenté de ses contenus et de ses stratégies ; pour retrouver la transposition didactique que le modèle de la discipline scolaire évacue au profit d'une "recomposition" en rupture totale avec la géographie scientifique (Audigier, 1995 ; Le Roux, 1998 (15)).

55 Reste le terrain, encore à défricher, du lien entre la formation initiale et continue, de leur mise en cohérence. En portant l'effort sur les nouveaux enseignants, dans leurs premières années

de métier, où l'urgence, le stress et l'incertitude déjà cités leur font vite oublier les premiers acquis de la formation initiale(16).

- 56 Dans cette situation paradoxale vécue aujourd'hui dans les mondes de la formation professionnelle des enseignants de géographie on comprendra enfin combien la recherche en didactique disciplinaire et en didactique de la formation, c'est à dire en didactique que nous appellerons "professionnelle", la diffusion des résultats de la recherche, l'initiation à la recherche, le développement d'une attitude de recherche, intégrés aux processus même de la formation de ces enseignants et de la formation des formateurs, doivent occuper une place centrale au service du changement souhaité, dans la compréhension et la gestion positive des tensions et des contradictions qui ont été relevées.

Conclusions

- 57 Ces propositions limitées et partielles nous amènent à quelques conclusions qui semblent s'imposer :

- Dans la problématique du changement où nous nous plaçons ici, la géographie a bien une place spécifique dans le système d'enseignement plus large qui l'englobe : elle est sans doute l'une des disciplines scolaires qui connaît aujourd'hui le plus de tensions dans les contenus, l'épistémologie, les représentations, le rapport au savoir, les enjeux idéologiques.
- Car le formateur d'enseignants est un acteur, à la fois passeur, médiateur, en position médiane, mixte, paradoxale en tout cas, dans le système du modèle scolaire de la discipline géographie. A la fois dedans et dehors, il est un interlocuteur à part entière de l'alternance intégrative telle que nous l'avons définie, en position d'interface active mais inconfortable sans nul doute...
- ... à condition de (re)centrer le sens, la fonction, la nature, de la discipline scolaire géographie dans la formation professionnelle des enseignants : ni un modèle didactique descendant et décontextualisé, ni une didactique banalisée, institutionnalisée. L'articulation Didactique- Formation ne peut se construire que sur, avec, à et par la recherche.
- Aussi convient-il de situer les enjeux là où ils sont vraiment, en élargissant le champ de la didactique disciplinaire, depuis la formation des élèves jusqu'à la formation des formateurs d'enseignants, sans se limiter à la formation des enseignants à cette didactique. Le "système des triangles de la formation" (figure 2) permet de formaliser ceci, bien au-delà d'ailleurs de la seule didactique disciplinaire, puisque l'enseignant disciplinaire, bien plus qu'un "maître instruit" (cf. 2.1), est inscrit de fait dans la transversalité du métier. Il convient en effet de tenir de front dans la formation les trois pôles du système que constituent les élèves, les enseignants et les formateurs. La recherche devrait se donner le même défi.

- 58 Des questions demeurent cependant en suspens :

- Quel statut donner aujourd'hui à la géographie, discipline enseignée, obligatoire, associée en France, voire inféodée à l'histoire, enseignée en majorité par des historiens ?
- Comment dépasser dans les IUFM la didactique banalisée que nous avons dénoncée sinon par une formation des formateurs à et par la recherche ? A quand, non seulement un référentiel de compétences pour les formateurs, mais aussi un mémoire professionnel, une production de recherche professionnelle pour ces derniers comme pour les enseignants en formation initiale ?
- Qu'en est-il de la géographie à l'Université, de la didactique de la géographie à l'Université, de la pré-professionnalisation au métier d'enseignant de géographie à l'Université ? Sans l'engagement de l'Université, il faut bien voir que la situation reste plutôt bloquée.

59 Le processus du changement souhaité en France dans l'enseignement de la géographie et la formation des enseignants n'est, on le voit, pas seulement une question de lieux et de territoires mais aussi et surtout d'acteurs, de temporalités, d'une action sociale finalisée en somme.

60 Car pourquoi enseigner la géographie et en faire une discipline obligatoire de l'école élémentaire à la Terminale de lycée, comme c'est le cas en France ?

61 Pourquoi au fait enseigner et faire apprendre la géographie aux enfants et aux adolescents ?

(1) Les manuels sont produits dans le respect de l'ordre de présentation des programmes. En terme de contenus, ils les débordent en conservant des contenus de programmes antérieurs.

(2) Les manuels déterminent les contenus enseignés. En retour, pour des raisons commerciales, les éditeurs font des ouvrages qui « ressemblent » aux pratiques des enseignants.

(3) Les programmes déterminent modérément les pratiques ou alors indirectement, par le biais des manuels. Par contre, les pratiques ont une influence forte sur la rédaction des programmes.

(4) L'examen conditionne fortement les pratiques, totalement en classe de terminale. Les pratiques déterminent ce qui est possible à l'examen.

(5) L'examen (fréquence et type de sujets) détermine l'importance du traitement de chaque sujet dans les manuels de terminale ainsi que l'apprentissage des méthodes (manuels de première et de terminale).

(6) Les programmes fixent les sujets d'examen sans trop s'éloigner des habitudes de celui-ci. Les sujets « possibles » à l'examen conditionnent les modifications de programmes.

A/B : Situations d'évaluation en classe

A/B□C□D : Itinéraire de formation à l'analyse épistémologique, à partir des pratiques. En amont, une formation épistémologique (épistémologie de la géographie scientifique)

62 **D'après P. Clerc, 1999, production et fonctionnement de la culture scolaire du Lycée en géographie ; l'exemple des espaces urbains. Thèse d'université, Paris 1 – Sorbonne.**

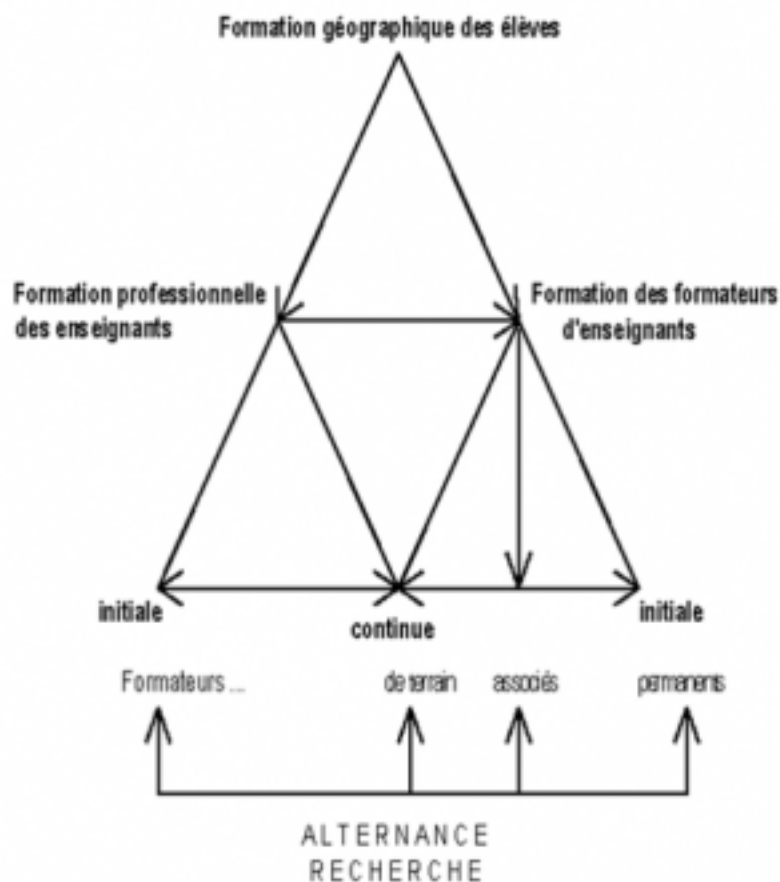


Figure 2 : Le système des triangles de la formation

A. Le Roux - octobre 2000 in «Du métier d'enseignant au métier de formateur d'enseignants : rupture et continuité ?», Actes de la recherche, IUFM - CRDP Caen, 2001

Notes

- 63
64 1. Le Roux, 2001^c.
65 2. Cf. le site Web de l'IUFM de Basse-Normandie :<http://www.caen.iufm.fr>, "Recherche",
Principes et enjeux de la recherche en IUFM.
66 3. Pierre Merle, sociologue, parle ainsi de "démocratisation négative" à propos des processus
ségrégatifs qui augmentent dès le collège, depuis une quinzaine d'années. In A. Van Zanten
(dir.), L'école, l'état des savoirs, La Découverte, 2000. Cf. aussi "Les dynamiques de
changement", Sciences Humaines, l'école en mutation, n° 111, déc. 2000
67 4. Thème des 11^o Entretiens de la Villette, janvier 2001.
68 5. A. Le Roux, 2001c.
69 6. Thèse d'Université, Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux
(pré)adolescents ; quels professeurs de géographie au Collège ?, Caen, 1992. Reprise dans La
géographie au Collège ; essai didactique, PUF, Paris, 1995
H.D.R. Didactique de la géographie, PUC, Caen, 1997.
70 7. S. Laurin, op. cit., 1999.
71 8. G. Vergnaud, Revue Française de Pédagogie, 1978, n° 45.
72 9. Le colloque d'Amiens sur la rénovation de l'enseignement de la géographie date déjà
de 1991. R. Brunet ou G. Bertrand et d'autres, en tant que géographes universitaires,
s'intéressaient alors de près à cette géographie à enseigner/enseignée (Enseigner la géographie
du Collège au Lycée, CRDP - Picardie, DARPE, 1992). L'Association Française pour de
Développement de la Géographie a, de même, poursuivi cette réflexion, devenue militante au
fil des années. Les énergies ont-elles fini par s'épuiser ?
73 10. H. Peyronie, professeur en Sciences de l'Education à l'Université de Caen, aux Assises
de Rouen sur les ZEP, 1998.
74 11. La compétence professionnelle est entendue comme "capacité de mobiliser diverses
ressources cognitives pour faire face à un type de situations" (Perrenoud, 1999).
75 12. Dugué E., Quel rapport au savoir géographique d'élèves de 5^{ème} de ZEP (La Grâce
de Dieu, Caen) ? Etude de Cas, Mémoire Professionnel, IUFM de Caen, mai 2000
(communicable).
76 13. Celles "qui permettent une interprétation rapide des situations et de lieux communs issu de
l'histoire du corps [enseignant] et qui comportent souvent une forte charge affective" (Derouet,
2000, p. 15)
77 14. par des situations-problèmes, en formation, cette fois (Le Roux, 1995b ; Fabre, 1997)
78 15. Les écarts dans la transposition didactique de la ville, tableau 2, p.35.
79 16. C'est du moins ce que nous observons dans la plupart des cas. A la rentrée de septembre
2001 le ministère de l'Education Nationale met d'ailleurs en place dans les académies un
dispositif "d'accompagnement à l'entrée dans le métier" (Circulaire du 20 juillet 2001).

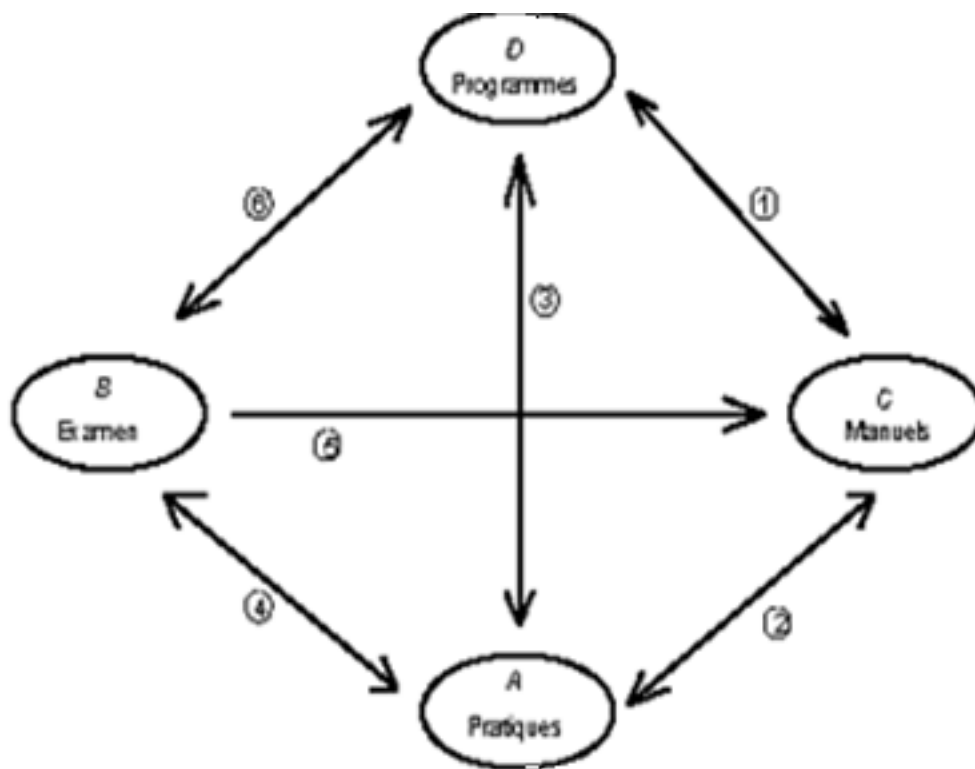
80

Bibliographie

- Alter N., L'innovation ordinaire, PUF, 2000
Altet M., "Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation,
le savoir analyser" in Paquay L., op. cit., 1998 (1^{ère} éd. 1996)
Audigier F., "Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question", Paris, Spirale, 15, 1995
Baillat G., Guillon R. (dir.), L'alternance au service des formations aux didactiques, INRP-IUFM Reims
- CRDP Champagne-Ardennes, 2000
Boltanski L., Thévenot L., De la justification. Les économies de la grandeur, Essais, Gallimard, 1991

- Bourdieu P., Esquisse d'une théorie de la pratique, Genève, Droz, 1972
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs, A. Colin, Formation des enseignants, 1992 (rééd. 1999)
- Charlot B., Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie, Anthropos-Education, 1997
- Charlot B., Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, Anthropos-Education, 1999
- Clerc P., "Quelle géographie générale pour la classe de seconde ?", L'information géographique, 4, 1996
- Clerc P., Production et fonctionnement de la culture scolaire en géographie. L'exemple des espaces urbains, Thèse d'Université, Paris 1, 1999
- Cifali M., Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels, Université de Genève, 1991
- Cros F., L'innovation à l'école, PUF, 1995
- Cros F. (éd.), L'innovation en éducation et en formation, De Bœck Université - INRP, 1996
- Cros F., "L'innovation à l'école, son sens, sa place", Cahiers Pédagogiques, 350/1, 1997
- Cros F., "L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche", Education Permanente, 134, 1998a
- Cros F., Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation, INRP, 1998b
- Cros F., "est-il possible d'innover", Sciences Humaines, 111, 2000, p. 34/35
- Derouet J.L., Ecole et justice, Métailié, 1992
- Derouet J.L., L'école dans plusieurs mondes, De Bœck Université - INRP, 2000
- Develay M., Donner du sens à l'école, ESF, 1998
- Ernult B., Le Roux A., Thémines J.F., "Un modèle référentiel pour analyser les pratiques cartographiques dans l'enseignement et la formation", Cahiers de géographie du Québec, 120, 1999, p. 473-493
- Fabre M., "Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème", Revue Française de Pédagogie, 120, 1997, p. 49/58
- Grataloup C., "La discipline ne fait pas la force principale des sciences", L'Information géographique, 4, 1988
- Grataloup C., Margolin J.L., "Du puzzle au réseau", Espaces Temps, 36, 1987
- Héty J.C., Lavoie M., Baillauquès S. (éd.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle ; un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?, Bruxelles, De Bœck Université, 2001
- Heudes G., Le rapport au savoir géographique des étudiants historiens, Mémoire de maîtrise, Université de Caen, 2001
- Imbert F., "Innovation et temporalité", Revue Française de Pédagogie, 75, 1986
- Kaddouri M., "Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée", Education Permanente, 134, 1998
- Le Roux A., La géographie au Collège. Essai didactique, Paris, PUF, 1995a
- Le Roux A., "Le problème dans l'enseignement de la géographie", L'Information géographique, 5, 1995b, p. 209/214
- Le Roux A., "Géographie des concours, modalités de formation et représentations des étudiants", Paris, Bulletin de l'Association des Géographes Français, 1996, n° 10 (version longue in Cahiers de la MRSH, Caen, 11, 1997a, p. 85/108)
- Le Roux A., Didactique de la géographie, Presses Universitaires de Caen, 1997b
- Le Roux A., Clerc P., Thémines J.F. et al., Construire la ville en classe, Caen, CRDP, Echanges réciproques, 1998
- Le Roux A., "Quelle formation initiale des professeurs du second degré ? A propos d'une étude de cas", Actes de la Recherche, IUFM -CRDP Caen, 1999a, p. 191/229

- Le Roux A., Thémines J.F., "Quelques questions que pose la formation des professeurs à l'éducation civique", Rev. IREGH, 7, 1999b, p. 57/67
- Le Roux A., "Quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré ? Etude de cas", Paris, L'Information géographique, 2000, n° 1, p. 76-87
- Le Roux A., Mendibil D., Thémines J.F. et al., Enseigner le paysage ?, Paris, CNDP, D.A.R.P.E., 2001a
- Le Roux A., "Epistémologie et didactique de la géographie", Cahiers de la MRSH, Caen, n° 26, 2001b, p. 41/46
- Le Roux A., "Du métier d'enseignant au métier de formateur d'enseignants : rupture ou continuité ?", Actes de la recherche, IUFM de Basse Normandie, 2001c
- Le Roux A. (éd.), Le mémoire professionnel en IUFM. Suivi et accompagnement, L'Harmattan, 2001d
- Le Roux A., "Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie", Perspectives documentaires en éducation, INRP, 2001e, à paraître
- Le Roux A. (coord.), Le statut du problème dans l'enseignement (de l'histoire et) de la géographie, 2002, à paraître
- Malglaive G., Enseigner à des adultes, PUF, 1990
- Marbeau L., Baillat G., Former les professeurs aux didactiques : un modèle et des outils de formation disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie, Paris, INRP, 1992
- Meirieu P., Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, 1989
- Monetti V., "Les trois temps de l'innovation à l'école", Education Permanente, 134, 1998
- Paquay L., "six paradigmes relatifs au métier d'enseignant", in Paquay L. (éd.), Former des enseignants professionnels, De Bœck Université, Bruxelles, 1998 (1ère éd. 1996), p. 154/163
- Perrenoud P., Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, ESF, 1996
- Perrenoud P., "Le rôle des formateurs de terrain" in La formation des enseignants sur le terrain, Bouvier A. (coord.), Hachette, 1998
- Perrenoud P., Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF, 1999
- Raisky C., Caillot M. (éd.), Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs, De Bœck Université, Bruxelles, 1996
- Retaillé D., "Rendre le monde intelligible", L'Information géographique, 1 et 3, 1996
- Retaillé D., "Faire de la géographie un programme", Espaces Temps, 66/7, 1998, p. 155/183
- Rochex J.Y., Le sens de l'expérience scolaire, PUF-L'Éducateur, 1995
- Rochex J.Y., Bautier E., L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?, A. Colin - Formation des enseignants, 1998
- Thémines J.F., "L'innovation en ZEP : la didactique de la géographie en quête d'un objet ... et d'un projet ?", Actes de la Recherche, IUFM de Basse-Normandie - CRDP de Caen, 2001
- Thévenot L. "à l'épreuve des grands principes", Sciences Humaines, 79, 1998



1 : Un système auto-référencé ; le fonctionnement du modèle de la discipline scolaire. (Quelle formation pour le destabiliser ?)

Pour citer cet article

Référence électronique

Anne Le Roux, « La formation des enseignants aux didactiques disciplinaires : de nouvelles problématiques ? L'exemple de la géographie, le cas français », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 199, mis en ligne le 14 novembre 2001. URL : <http://www.cybergeo.eu/index4065.html>

À propos de l'auteur

Anne Le Roux

Professeure des Universités (23^e section : Géographie) IUFM de Basse-Normandie Centre d'Etudes et de Recherches en Sciences de l'Education (CERSE - EA 965), Université de Caenanne.leroux@caen.iufm.fr

Droits d'auteur

© CNRS-UMR Géographie-cités 8504

Résumé / Abstract

L'enseignement de la géographie et la formation des professeurs de géographie en France aujourd'hui sont en situation paradoxale, tiraillés entre les prescriptions de l'Institution et l'aspiration au changement dans les contenus et les stratégies. Cette situation est analysée,

interrogée au regard de nouvelles problématiques. Des propositions sont faites, même si bien des questions restent encore en suspens.

Mots clés : didactique, enseignement, formation professionnelle

The training of teachers in disciplinary didactics: new areas of reflexion ? Geography in France

The teaching of geography and the training of geography teachers in France today are in a paradoxical situation, pulled in one direction by the prescription of the institution and in another by the desire to change contents and strategies. This situation is analysed, questions are raised relating to news areas of reflexion. Proposals are made, even if many questions cannot yet be answered.

Keywords : professional training, teacher trainers, didactics, teacher

ndla : Communication aux "Journées d'études des didactiques de la géographie et de l'histoire", INRP - Paris VII - CNRS (laboratoire Epistémologie et Histoire de la Géographie) le 10 mai 2000 à Paris VII sous le titre "De la didactique de la géographie à la formation des enseignants : de nouvelles problématiques ?". Des compléments ont été apportés au moment de l'écriture.