

# UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE

ANNE LE ROUX

« *Quelle pédago!* »

(Adresse d'un collègue, membre du Jury du CAPES Interne d'histoire et géographie, où je siégeais aussi, en juillet 1990 :  
était-ce un compliment ou une critique ?!)

décembre 1994. Soutenance d'Habilitation à Diriger des Recherches : *Didactique de la géographie ; de l'école élémentaire à l'université*. Question parmi d'autres de Robert Hérim, membre du jury : « comment, en tant que femme, expliquez-vous votre spécialisation et votre engagement, votre implication dans ce champ de la didactique de la géographie? ». Je fus bien en peine de répondre... J'ai essayé depuis et c'est ce que je vais tenter de faire ici, même si – en tant que femme – je ne suis pas sûre de pouvoir tout analyser. Je ne suis d'ailleurs pas certaine que ce soit nécessaire...

## DE LA GÉOGRAPHE À LA FORMATRICE : DE L'INTERROGATION SUR LE MÉTIER À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Mon métier de formatrice est dû au hasard. D'abord et avant tout géographe, je voulais entrer à l'ORSTOM<sup>1</sup> pour pratiquer une géographie utile, appliquée : j'étais à la bonne école de M. Phlipponeau (1960) à Rennes sous la direction duquel j'avais soutenu en 1964 un DES<sup>2</sup>, contre l'avis du directeur du département de géographie qu'était André Meynier, vidalien authentique (1969, 1971). L'ORSTOM en 1965 était fermé aux femmes. J'ai donc préparé l'agrégation féminine par

1. Organisme de la Recherche Scientifique et Technique d'Outre-Mer.
2. Diplôme d'Études Supérieures, remplacé depuis par le mémoire de maîtrise : *L'élevage du porc dans le Finistère et les problèmes de sa commercialisation*. La Bretagne commençait à basculer dans le « modèle agricole breton », formalisé 10 ans plus tard par C. Canevet dans sa thèse et publié en 1992 aux Presses Universitaires de Rennes. La Direction Départementale des Services Agricoles du Finistère m'avait alors subventionné le travail pour le diffuser ensuite dans ses services.

défaut, n'ayant a priori aucune vocation pour le métier d'enseignante. Et ce fut par hasard que j'obtins ma nomination de professeur à l'École Normale de filles à Caen<sup>3</sup> en 1967, sans vocation spéciale là non plus pour le métier de formateur, méconnaissant totalement ce monde de l'enseignement secondaire et élémentaire, laïc de surcroît, alors que j'étais un pur produit de l'enseignement confessionnel catholique en Léon breton ! Mais si mes années d'université m'avaient éloignée et libérée de ce milieu, j'en gardais malgré tout une certaine générosité un peu naïve, le besoin de servir, d'être utile aux autres. Aussi, bien que la rupture idéologique, intellectuelle, sociale, fût radicale, elle n'altéra pas ma volonté d'être utile, d'agir pour changer, en l'occurrence, les pratiques de l'enseignement de la géographie que je voulais déjà au service d'une efficacité sociale.

Trois grandes raisons se sont alors conjuguées dès le départ pour construire une identité professionnelle de formatrice centrée finalement sur la problématique de ce que l'on appelle aujourd'hui le changement.

D'abord, cette histoire personnelle où la géographie, dont les études furent conquises de haute lutte contre l'avis du milieu familial, fut en effet libératrice socialement, intellectuellement et idéologiquement<sup>4</sup>. L'ouverture au monde par la géographie n'est pas une vaine expression et peut provoquer des ruptures stimulantes.

Ensuite, la dimension historique du contexte de la formation des enseignants à la fin des années 1960 : dans ce monde de la formation des institutrices et des PEGC<sup>5</sup>, où je devais assurer des tâches d'enseignement et de formation professionnelle (sans préparation préalable !) affluèrent en particulier après 1968, des interrogations sur le métier d'enseignant, de formateur et sur les contenus disciplinaires. Surtout, la crise épistémologique de la géographie – que j'avais déjà vécue dans mes études à Rennes dans les années 1960 (Le Roux, 2000c) – questionnait radicalement les contenus d'ensei-

gnement de la géographie à l'école primaire et au collège (Lacoste, 1976).

Enfin, une conviction personnelle profonde, qui s'est très vite affirmée, qu'enseigner/former c'est changer en permanence, s'adapter, gérer au mieux l'imprévu, s'interroger. J'en ai fait très rapidement, dans l'expérience du métier, une obligation professionnelle, déontologique, éthique, qui ne se planifie pas, ne se décrète pas, ne s'institutionnalise pas. Une posture de recherche en somme, un état alternatif permanent – ressenti très tôt d'ailleurs comme un risque professionnel, au regard des résistances de l'Institution – mais vécu comme un viatique de survie absolument nécessaire ! Le contexte des événements de 1968 nous aidait bien dans cette prise de position professionnelle.

Ceci me conduisit d'emblée à remettre en cause les finalités de l'enseignement de la géographie (« à quoi ça sert ? ») qui devaient être au service d'une démocratisation dans l'accès à un savoir utile, par une éducation géographique du (futur) acteur, décideur, utilisateur de l'espace.

Cette interrogation lancinante sur les finalités se portait en même temps sur les principes de fonctionnement du système d'enseignement et de formation où se déroulait mon expérience : pourquoi pas plus d'autonomie, de liberté informée comme je l'ai appelée plus tard, aux acteurs – formateurs, enseignants, élèves – dans la pensée et les pratiques ? Que faire ? Comment faire en particulier pour enseigner une autre géographie autrement et pour rompre avec la pédagogie dominante dite « traditionnelle », impositive, magistrale ?<sup>6</sup>

Dès lors, se forgeait – dès l'entrée dans le milieu professionnel d'enseignante/formatrice – une conception du métier d'enseignant au service d'une école libératrice ; et du métier de formateur dont l'objectif était d'aider l'autre à se transformer, de lui apprendre à changer ses pratiques en connaissance de cause. L'intuition était

- 
3. Ville souhaitée dans ma demande de poste, ayant été séduite en 1963, lors d'une excursion interuniversitaire de géographes, par l'importance de la verdure et la proximité de la mer.
  4. Les livres de géographie parcourus à l'école m'avaient toujours fait rêver. J'y découvrais un ailleurs qui semblait prometteur et qui m'ouvrait des fenêtres...
  5. Professeurs d'Enseignement Général de Collège, ici Lettres-Histoire-Géographie, formés dans des Centres de Formation Régionaux (CFR-PEGC) situés dans les écoles normales sur site académique.
  6. *La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignants* de G. Ferry était publiée dès 1970, *La liberté d'apprendre* de C. Rogers dès 1971. Je me suis précipitée dessus, avec d'autres formateurs.

« déjà là » de chercher à connaître les idées (appelées aujourd'hui représentations) des élèves et des enseignants sur la géographie pour travailler dessus et essayer de les changer<sup>7</sup>. Douce illusion quand on sait aujourd'hui le poids du modèle de la discipline scolaire dans la reproduction des pratiques et des représentations !

Des valeurs, qu'il faut bien situer dans le contexte de cette époque, irriguaient *in fine* ces interrogations non seulement sur le pouvoir (l'autonomie critique des acteurs) mais aussi en même temps sur le savoir (quelle validité scientifique des programmes et des manuels scolaires?).

Le seul moyen de s'en sortir était déjà de ne pas travailler seule, du moins d'échanger et de débattre avec ceux qui le voulaient bien et qui, au fait, n'étaient pas si nombreux...

Tout cela ne pouvait pas exister sans un fort investissement personnel et même affectif, une implication permanente dans une dynamique collective et individuelle de veille intellectuelle constante, de mise en attitude de recherche de facto, de réflexion critique sur les éléments et acteurs du système considérés comme freins au changement. Autrement dit, le fait d'être entrée dans la carrière d'enseignant/formateur dans cette fin des années 1960 a-t-il favorisé la construction de mon itinéraire de recherche? Certainement oui.

## UNE PROBLÉMATIQUE DE CHANGEMENT/INNOVATION ?

Mais à lire aujourd'hui les textes sur l'innovation en éducation (Alter, 2000 ; Cros, 1998, 2000 ; Imbert, 1986 ; Kaddouri, 1998 ; Monetti, 1998), il semblerait bien que cette notion me permette, à ce moment de la reconstruction de mon itinéraire, de lui donner sens et cohérence. Si l'innovation est bien un changement relatif, un processus de changement délibéré et intentionnel qui provoque ruptures et conflits, une action sociale finalisée sous-tendue par des valeurs, un

processus donc et qui se construit dans la durée et se diffuse, alors elle implique en plus de *l'acteur* que je suis, des *espaces*, des *temps/des rythmes/des étapes*, un *savoir*, un/*des sujets(s)* qui forment système et interagissent (Le Roux, 2001a).

Aussi je me propose d'analyser mon itinéraire à partir de ces composants du système « innovation en éducation » pour lui donner le sens qu'a posteriori, dans le processus d'écriture qui est ici le mien, je lui construis. *L'acteur* vient de se présenter : une identité professionnelle forte de formatrice, dès l'entrée dans le métier et qui se poursuit sur toute la carrière. Les choses ainsi dites, cela signifie que ma qualité de chercheur est indissociable de cette identité-là : *pas de formation sans recherche et pas de recherche sans formation*. La production de connaissances et d'outils didactiques géographiques s'est positionnée là, pour moi, capable à la fois de soutenir l'action d'enseigner et de former et de conserver la distance nécessaire à la nature réflexive du savoir ainsi qu'aux finalités civiques de l'éducation géographique des enfants et des adolescents. En d'autres termes, je n'ai jamais considéré la pédagogie, puis la didactique, comme une vérité absolue, une liste de principes à faire appliquer par les enseignants avec l'assurance d'atteindre le but fixé. J'ai toujours pensé que, dans le meilleur des cas, ces derniers trouveraient dans les résultats de la recherche une source d'inspiration pour enrichir leurs réflexions et leurs pratiques et qu'ils les retourneraient aux formateurs-chercheurs avec de nouveaux problèmes à résoudre. Autrement dit, la portée sociale de mes productions scientifiques a toujours été prioritaire, au service du changement, tant des pratiques et contenus d'enseignement que de formation. Dès que la « didactique » de la géographie fut formalisée au début des années 1980, après la « pédagogie » de la géographie qui la précédait, je la conçus et la vécus d'emblée comme une pratique sociale, intellectuelle et politique donnant sens à une pratique scientifique<sup>8</sup>.

7. Ma thèse en a rendu compte : des enquêtes sur mes élèves de Seconde dès 1969, et en Formation Continue du Second degré dès 1982, à ses débuts.

8. Le terme « didactique » s'est diffusé dans les milieux de la formation au tout début des années 1980 remplaçant celui de « pédagogie » (Roumégous, M., *Trente ans de didactique de la géographie en France : enjeux et pratiques*, thèse d'Université, Paris I-EHGO/CNRS, juin 2001).

## DES ESPACES, DES EXPÉRIENCES ET DES RENCONTRES

Cette pratique sociale de formateur-chercheur s'est construite dans une apparente continuité du lieu école normale (de jeunes filles, devenue mixte) où s'est installé l'IUFM de Basse-Normandie en 1990. Mais continuité ne veut pas dire enfermement et routine, d'autant que ce lieu géographique a toujours été ouvert à d'autres lieux de pratique professionnelle complémentaire :

- un collège de Caen, de 1970 à 1973, où je voulais enseigner, en Sixième, pour mieux former ailleurs (ce qui entraîna des problèmes administratifs invraisemblables parce que ce n'était pas « statutaire » !)
- le département de géographie de l'Université de Caen où, dès 1970, j'enseignais dans une valeur de Licence de géographie créée par A. Frémont, « Géographie et pédagogie », qui perdura jusqu'en 1976. Puis ce fut des heures en DEUG, en Maîtrise (des sujets de pédagogie de la géographie) avec G. Houzard. Dans les années 1990, un enseignement d'épistémologie en Licence et... la préparation au CAPES que les jeunes collègues nouvellement recrutés au département de géographie m'attribuèrent, de facto, en exclusivité (!) et que j'ai poursuivie depuis sans discontinuer (avec deux jeunes collègues là aussi, mais formateurs de l'IUFM par choix délibéré)<sup>9</sup>. Impliquée dans la formation professionnelle initiale et continuée, j'ai toujours conçu cette préparation aux concours comme une tâche d'enseignement / formation / recherche (Le Roux, 1997b, 2000a) ;
- un collège périurbain de Caen où, en 1978/79, mon administration du moment m'avait « reléguée », dans une Cinquième d'adaptation, pour se débarrasser d'un formateur gênant... L'année suivante je fus réintégrée et mon directeur mis à la retraite... anticipée. Il avait fait l'unanimité contre lui pour cette affaire et pour bien d'autres !
- un lycée caennais où, de 1988 à 1992, j'ai assuré la préparation, en géographie, au concours d'entrée aux Instituts d'études politiques de Paris et de province ;

- la MAFFPEN<sup>10</sup> de l'Académie de Caen où, de 1982 à 1992, j'ai assuré la conception, le suivi et des pratiques d'actions de formation continue des professeurs d'histoire-géographie, dont les concours internes de CAPES et d'agrégation. Un terrain de recherche là aussi passionnant, dont ma thèse a partiellement rendu compte (Le Roux, 1992), concernant les problématiques de la formation continue, ses contenus et ses stratégies, au regard de la formation initiale pratiquée jusque-là au CRF-PEGC (jusqu'à leur fermeture en 1986) et accessoirement au CPR<sup>11</sup>, jusqu'à l'ouverture des IUFM ;
- l'INRP, où j'ai participé, dès la fin des années 1980, aux recherches sur la formation des enseignants aux didactiques (Marbeau, 1989) et aux colloques sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, organisés par F. Audigier dès 1986, où je faisais partie du comité de pilotage ;
- le département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Caen où, dès 1993, après ma qualification de Maître de Conférences, j'ai enseigné « la didactique de la géographie » et pu diriger maîtrises et DEA en collaboration avec des collègues de Sciences de l'Éducation, ex-professeurs d'école normale d'ailleurs ;
- les jurys de CAPLP<sup>12</sup> interne et externe puis de CAPES interne et externe, de 1989 à aujourd'hui.

Ces différents lieux sont fondamentaux dans mon itinéraire : chacun a suscité de nouvelles interrogations, des échanges qui ont permis des confrontations et qui m'ont confirmée dans mes choix « alternatifs ». *Des rencontres* y ont été alors déterminantes.

D'abord, Francine Best, dans les années 1970, directrice alors de l'école normale de filles de Caen, très engagée dans les mouvements d'éducation nouvelle, militante au CEMEA<sup>13</sup>, praticienne et théoricienne de l'étude du milieu et de la pédagogie de l'éveil, qui m'a toujours soutenue dans mes initiatives et pratiques professionnelles et avec laquelle j'ai écrit mon premier livre (Best, Cullier, Le Roux, 1983). Ayant fait mes études à Rennes, j'étais inconnue à l'Université de Caen. Francine Best m'a donc introduite

9. Je ne reviendrai pas ici sur le désengagement de l'Université aujourd'hui dans la préparation aux concours, que j'ai dénoncé si souvent par ailleurs (Le Roux, 1996, 2000).

10. Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale.

11. Centre Pédagogique Régional qui assurait, sous la houlette des Inspecteurs pédagogiques régionaux, la formation professionnelle initiale des professeurs du Second degré certifiés et agrégés (formation rapide!).

12. Certificat d'Avntitude au Professorat de l'Enseignement Professionnel (2<sup>e</sup> grade).

13. Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

auprès de Gérard Houzard, militant CEMEA lui aussi et spécialiste de l'étude du milieu, tout biogéographe qu'il était, et d'Armand Frémont. Celui-ci, par ses recherches sur l'espace vécu (Frémont, 1976) s'intéressait ainsi à celui des enfants et des adolescents – et par là à la pédagogie de la géographie, plus précisément au rôle de l'espace vécu dans les apprentissages à la géographie. C'est ainsi qu'en 1971 il ouvre une valeur de licence « Géographie et pédagogie » où nous nous retrouvons tous les quatre et qui donne lieu à une publication académique (Best, Frémont, Houzard, Le Roux, 1978). La suite, un ouvrage collectif sur la pédagogie de la géographie, dont le plan était fait, n'a jamais vu le jour, pour cause de repositionnement institutionnel de F. Best et d'A. Frémont. Mais les résultats d'une recherche où nous avait engagés A. Frémont ont pu paraître en 1979, concernant l'espace vécu des enfants et des adolescents (Frémont, 1979). Première recherche pour moi, dans une équipe à la fois qualifiée et engagée, qui fut déterminante, tant par ses approches, ses problématiques que ses finalités sociales affichées. Un vrai moment de bonheur intellectuel et professionnel qui me donnait envie de poursuivre sur ce chemin : chercher pour mieux former, former et chercher, former en cherchant, (se) former par la recherche et à la recherche.

Dans les années 1980, les autres rencontres décisives se firent à l'INRP, avec et autour de Lucile Marbeau, sur le terrain de la recherche concernant la formation des enseignants de l'école élémentaire (M. Clary) et du Second degré (J. Maréchal) : des recherches d'équipes de formateurs, finalisées – comment améliorer la formation initiale et continue des enseignants de géographie (et d'histoire) ? – et qui fonctionnaient parallèlement comme une co-formation, une formation de formateurs à la recherche et par la recherche. Se dessinaient là non seulement des modèles de formation, mais aussi des modèles de recherche dont les IUFM allaient faire bien de s'inspirer : à savoir la spécificité,

- d'un angle d'étude (l'apprentissage, la construction d'une professionnalité) ;
- du domaine d'étude (l'expérience des actes professionnels dont les actes didactiques et des démarches de changement) ;

- de la production (contribution à la construction d'une pratique professionnelle réfléchie et distanciée) ;
  - du destinataire de la production (les acteurs sociaux de l'institution) ;
  - et enfin d'une recherche finalisée (aider à l'apprentissage et à la maîtrise des compétences des uns et des autres pour l'accomplissement de leur mission, qu'elle concerne l'élève, l'étudiant, le stagiaire en formation initiale ou le formateur en formation continue).
- En quelque sorte, s'expérimentaient là pour la suite à venir dans les IUFM des recherches à l'interface de la communauté scientifique et de la communauté éducative où les recherches en didactique disciplinaire et professionnelle ont toute leur place<sup>14</sup>.

Autre rencontre décisive, celle du directeur de la MAFPEN de l'Académie de Caen, puis de l'IUFM de Basse-Normandie (1991-1999), Jean Guglielmi, professeur en Sciences de l'Éducation, lui aussi ancien militant des mouvements d'éducation nouvelle. Comme F. Best en son temps, il m'a toujours soutenue dans mes initiatives et pratiques professionnelles, que ce soit à la MAFPEN ou à l'IUFM. C'est lui qui, avec G. Houzard, m'a convaincue, à la fermeture de la hussarde des CRF-PEGC en 1986 par le ministre de l'époque – M. Monory – de m'inscrire en thèse. C'est lui qui, alors que j'étais en conséquence nommée professeur en lycée, a tenu à ce que je reste à la MAFPEN puis rentre à l'IUFM, où je finis par être titularisée en 1993 comme maître de conférences, et où il me confia le dossier brûlant de la recherche dans l'établissement (conception, suivi, organisation, animation, production). Une situation rêvée pour penser et agir la recherche en didactique dans une institution à finalité professionnelle.

Dans le même temps je travaillais avec Robert Hérin (1984) sur l'articulation entre l'IUFM, l'Université et la MRSH<sup>15</sup> dont il est le fondateur et toujours le directeur, au niveau de la recherche. C'est lui qui m'a proposé, en 1993, de passer mon habilitation à diriger des recherches en écrivant un « manuel universitaire concernant la didactique de la géographie, de l'école élémentaire à l'Université ». Un vrai défi qui m'obligeait à construire

14. Par didactique disciplinaire j'entends l'étude des processus d'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par didactique professionnelle j'entends l'étude des processus de transmission/transposition des compétences didactiques aux professeurs en formation initiale et continue. Par ricochets, cette didactique professionnelle interroge en amont la formation des formateurs d'enseignants (3<sup>e</sup> journée sur les didactiques de la géographie et de l'histoire, Paris, INRP – Paris VII – EHGO/CNRS, 6 mars 2001).

15. Maison de la Recherche en Sciences Humaines.

la synthèse d'un itinéraire que je percevais jusque-là comme un peu chaotique tout de même. Travail bénéfique qui m'a aidée à mettre de l'ordre et du sens dans tout ce que j'avais fait jusque-là. Qualifiée professeur, j'ai tenu à rester en IUFM, seul lieu qui me permettait de rester cohérente avec mes choix et mes pratiques de recherche.

Ces lieux et ces rencontres s'échelonnent dans le temps. S'inscrivent-ils alors dans les trois temps de l'innovation définis par V. Monetti (1998) ? Pour ce dernier, en effet, trois temps organisent ainsi dans le système éducatif français trois modèles de l'innovation en éducation :

- 1960-80 : un « modèle traditionnel », hiérarchique et descendant, donné a priori, exogène à l'école ;
- 1980-90 : un « modèle évolutionniste » où l'innovation devient un processus en construction permanente, à la fois exogène et endogène à l'école ;
- depuis 1990 : un « modèle de la compétence » fondé sur une manière d'être, une capacité à concevoir et faire exister des problèmes et des solutions, délibérément endogène à l'école.

Rapportées à mon itinéraire ces trois phases se retrouvent, légèrement décalées parfois dans le temps<sup>16</sup> rythmant l'évolution de mes recherches tant dans les thèmes que dans les approches.

## **LE TEMPS DE LA MISE EN RECHERCHE : DÉFENSE ET ILLUSTRATION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE**

D'abord, les premières années du métier, dont j'ai déjà parlé, qui vont de 1967 à 1981. C'est la phase où le Ministère de l'Éducation Nationale, hostile aux innovations spontanées qui partent de la base, adopte une stratégie volontariste, concernant en particulier le travail autonome, l'Éveil à l'école élémentaire, le Collège unique et les programmes Haby (contestables en géographie et vite contestés). L'innovation institutionnelle de l'Éveil remue beaucoup l'école élémentaire, rejaillit sur la

formation initiale et/ou continuée des instituteurs, des professeurs d'école normale et de CRF-PEGC (d'où des conflits avec l'Inspection Pédagogique Régionale). La valeur de licence « Géographie et pédagogie » à l'Université de Caen devient dans ce contexte une sorte de laboratoire pédagogique du premier et du second degré. Des formateurs, d'agents, deviennent acteurs de l'innovation. Mais la tâche est immense : cette pédagogie de l'Éveil, fondée sur des démarches interdisciplinaires (donc contestées par les « disciplinaires »), s'appuie sur les méthodes actives et le travail de groupe (pédagogie dite de l'intérêt, du tâtonnement, de la découverte) qui cassent le modèle du cours magistral, dialogué ou pas, et déstabilisent beaucoup d'enseignants de Collège<sup>17</sup>.

D'où, pour ma part, la participation à des travaux concernant ces nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage : Best F., Frémont A., Houzard G., Le Roux A., 1978, *À propos du port de Caen – Vers une nouvelle pédagogie de la géographie* ; Frémont A. (dir.), 1979, *La place des Petites Boucheries à Caen, le centre Saint-Clair à Hérouville, espace vécu et pratique commerciale* ; Best F., Cullier F., Le Roux A., 1983, *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*.

## **LE TEMPS DE LA RECHERCHE MILITANTE : DÉFENSE ET ILLUSTRATION DE LA DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE**

À partir de 1981 et jusqu'en 1990, le ministère tolérant l'innovation à la base, développe un système de pilotage de la recherche (l'INRP) et de la formation continue des enseignants du second degré qui démarre dans les MAFPEN. Les centres PEGC disparaissent brutalement en 1986, sans évaluation aucune d'un dispositif de formation qui ne fonctionnait pas si mal, sans inventaire du patrimoine et des compétences qui pouvaient s'y trouver ! Nous sommes révoltés, nous formateurs qui y travaillions depuis 10 ans ou plus, par la méthode et le transfert sans ménagement dans un Lycée ou un Collège, sans droit d'accès a priori au CPR piloté par les IPR<sup>18</sup>.

16. À cause des délais de publication dans l'édition. À cause aussi d'une certaine inertie de la didactique de la géographie qui a du mal à se construire, à s'imposer ?

17. Le Lycée n'est pas touché par ces influences, si ce n'est par le travail autonome (appelé aussi travail indépendant) qui a du mal à s'implanter et qui sera vite oublié. À la rentrée 2000 sont apparus, comme une nouveauté, les TPE. Quel est leur avenir ?

18. Inspecteurs Pédagogiques Régionaux.

Suivant les académies, le CPR constitue en effet un lieu réservé, plus ou moins résistant au changement, dont les formateurs sont cooptés, « bons » professeurs du second degré déchargés de quelques heures.

Dans le même temps la « rénovation » du Collège se poursuit tandis que ses effectifs commencent à grimper et à se diversifier. La Formation Continue s'installe dans les pratiques du second degré, ainsi que les concours internes à contenu « didactique ». Les corps d'Inspection Régionale accompagnent ou non, les MAPPEN bénéficiant au début d'une relative autonomie.

Concernant la géographie, l'Éveil a – malgré son échec annoncé : la logistique de formation des formateurs et des instituteurs n'a pas suivi – diffusé du côté des formateurs issus des écoles normales. À l'INRP, je rencontre pour la première fois, si ma mémoire est bonne, le mot de « didactique », à partir de la diffusion des travaux belges (De Corte, 1979), d'Y. Chevillard (première École d'été de didactique des mathématiques à Chamrousse en juillet 1980 ; 1985) ou d'A. Giordan (1983).

L. Marbeau, IPR, développe des recherches d'équipes de formateurs sur la *didactique* de la géographie et de l'histoire à l'école élémentaire puis au Collège et au Lycée, où je rentre sur ma demande<sup>19</sup>. Les rencontres didactiques par ailleurs, sous l'impulsion de F. Audigier, se tiennent pour la première fois en 1986. À l'Université, R. Brunet, G. Bertrand, P. Pinchemel se préoccupent de l'enseignement de la géographie et s'engagent pleinement dans le débat (Colloque d'Amiens, 1991<sup>20</sup>). Bref, c'est la montée en puissance de la didactique-innovation, au service du changement, où la formatrice que je suis se retrouve à l'interface de ces différents lieux de pouvoir et de savoir où les conflits avec les corps d'Inspection ne sont pas rares, impliquée et militante (y compris dans l'Association Française pour le Développement de la Géographie). Tous les réseaux de proximité, académiques, nationaux, sont bienvenus pour échanger, confronter, s'interroger.

L'aboutissement sera ma thèse, soutenue en 1992, que le président du jury A. Frémont, qualifie de « patrimoniale » : *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents. Quels professeurs de*

*géographie au Collège ?* Une thèse qui se veut en quelque sorte une synthèse des problématiques soulevées par la formation initiale et continue des professeurs de géographie en Collège à la formatrice que je suis fondamentalement, malgré les aléas institutionnels qui font que la « hiérarchie » aimerait bien me savoir ailleurs que sur ce terrain-là ! Un compte rendu partiel sera publié aux PUF en 1995 : *La géographie au Collège : essai didactique*, dans la collection Sup. l'Éducateur.

Des publications tardives rendent compte de mes interrogations et pratiques de formation de cette étape des années 1980 : Grujard M., Le Roux A., Nové A., *Regarder et comprendre un paysage ; Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à V. et L. Marbeau* ; Marbeau L. (dir.), *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie* ; Bataille Y., Le Roux A., Nové A., *La géographie, l'histoire... et la télévision ; pratiques de formation et d'enseignement*. Ces ouvrages sont annoncés par quelques articles (ici les plus représentatifs) : « Les objectifs méthodologiques de la géographie au Collège », « Les sources de la documentation pour l'enseignement de la géographie », « Photographie et géographie », « Didactique de la géographie », « Pour une formation continue à la didactique ou la découverte du paysage », « L'après-Lycée ou les mésaventures cartographiques d'élèves en Classe Préparatoire ». Ces articles sont publiés dans *Historiens-Géographes* et *L'Information géographique* qui ont ouvert une rubrique « Didactique » ; celle-ci disparaîtra plus tard, remplacée par la rubrique « Pédagogie » ou « Enseignement »...

## PARENTHÈSE D'UN REPLI ?

En effet, à partir du début des années 1990, alors que sur le plan national s'imposait « le modèle de la compétence » dans l'innovation, endogène pour la première fois au système éducatif, en géographie, c'est le repli qui s'amorce<sup>21</sup>. L'Université (débordée par la massification

19. *Histoire et géographie à l'école élémentaire, pour une mutation*, Paris, INRP, Coll. Rencontres pédagogiques – Recherches/pratiques, n° 13, 1986. *Histoire et géographie, des didactiques dans tous leurs écarts, formation des instituteurs par la recherche*, id., n° 26, 1989.

20. *Enseigner la géographie du collège au lycée*, journées d'études nationales du 3 au 6 juin 1991, Amiens, CNDP-CRDP Picardie, Coll. D.A.R.P.E., 1992.

21. Dans sa thèse, M. Roumégous (2001), essaie d'analyser pourquoi.

de ses effectifs ?) abandonne progressivement le terrain de l'enseignement de la géographie à l'école et de la formation des enseignants, jusqu'à la préparation aux concours parfois, du moins à Caen. L'AFDG, en conséquence, s'épuise. L'Inspection semble reprendre du pouvoir en formation continue, face aux IUFM nouvellement installés, chargés de la formation initiale. Les programmes de géographie amorcent un virage en arrière, au Collège comme au Lycée (1995). La didactique se replie elle aussi. Les rencontres nationales de l'INRP se tiennent pour la dernière fois en 1996, après une interruption de quatre ans. Irriguant de moins en moins les pratiques des enseignants et des formateurs (dont le recrutement dans les IUFM pose souvent problème), la didactique se marginalise tout en s'institutionnalisant. En effet, les textes d'accompagnement des Programmes font de la prescription didactique, des stages de formation continue de « mise en œuvre des Programmes » les complètent parfois assidûment ; tandis que dans les IUFM semble se banaliser une didactique descriptive, voire magistrale, alors que les formateurs géographes se font de plus en plus rares. Quelques thèses sont cependant soutenues, mais comme les recherches INRP dont les rapports sont publiés, elles restent plutôt confidentielles, même dans le milieu des formateurs d'IUFM.

Devenue enseignant-chercheur en IUFM en 1993, il me faut donc agir sur tous les fronts : la géographie, l'enseignement, la formation (dont celle des formateurs) et la recherche. C'est cette dernière qui, finalement, donne sens et cohérence à tous ces « combats » qu'il faut mener à la fois<sup>22</sup> ; d'autant que dans l'institution IUFM nouvellement créée, il faut inventer, défendre, définir, le rôle de la recherche que les textes fondateurs affirment, en sachant bien qu'à l'Université – où les géographes reconnaissent pourtant la didactique – les portes d'entrée restent méfiantes et parcimonieusement ouvertes. Suivant les enjeux du moment, les Sciences de l'Éducation voient d'un mauvais œil s'installer cette recherche en IUFM quand elles ne cherchent pas à la concurrencer ou à la récupérer, à moins qu'elles ne la reconnaissent dans sa spécificité, ce qui est le cas à Caen.

C'est pour afficher et défendre mon identité de formateur-enseignant-chercheur que je soutiens mon habilitation en décembre 1994 et la publie aux Presses Universitaires de Caen trois ans plus tard, encouragée par J. Guglielmi et R. Hérin : *Didactique de la géographie*. Dans l'intervalle, en 1996, R. Hérin nous offre une tribune, à un jeune collègue et à moi-même, *Pour une didactique de la géographie à l'Université ?* lors d'un Colloque de géographie sociale à la MRSH de Caen<sup>23</sup>.

## LE TEMPS DE LA RECHERCHE PROFESSIONNELLE : DE LA DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE À LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

S'ouvre alors pour moi, une nouvelle étape de recherche. Seule enseignant-chercheur en géographie dans mon IUFM, avec quelques autres enseignants-chercheurs d'autres disciplines, je dois quelque part démontrer aux différents acteurs de l'IUFM et de l'Université que la recherche en didactique (de la géographie) existe, qu'elle est nécessaire à l'amélioration tant de l'enseignement que de la formation ; bref qu'elle a sa raison d'être dans un institut à vocation professionnelle de formation d'*enseignants*. À l'interface comme je l'ai déjà de la communauté scientifique et de la communauté éducative, cette recherche ne peut être solitaire ; elle associe de facto enseignants-chercheurs et/ou formateurs (statutaires ou associés) et/ou professeurs de Collège ou Lycée en plein exercice. Elle concerne donc (avec exemples significatifs de travaux) :

1) soit le terrain de la classe, de l'enseignement/apprentissage par les élèves des contenus disciplinaires géographiques : « Le problème dans l'enseignement de la géographie », *Construire la ville en classe, Enseigner l'Europe*, « Un modèle référentiel pour analyser des pratiques cartographiques dans l'enseignement », « Un plaidoyer pour la description en géographie ? », *Cartes et modèles graphiques dans l'enseignement de la géographie, Enseigner le paysage ?* Plus une recherche en cours en Groupe de Formation-Recherche (IUFM de Caen) sur le

22. Je dis « combat » parce que je me situe toujours dans cette dynamique du changement, contre les résistances, au service d'une géographie libératrice, comme elle l'a été pour moi dès le début de mes études. Au service aussi, on ne l'affirme pas assez, du *service public* de l'éducation et de la formation.

23. Publié en 1998 dans le n° 7 des *Documents de la MRSH de Caen*.

statut du « problème » dans l'enseignement de la géographie et de l'histoire. Et la participation à une recherche INRP sur *L'innovation en histoire et en géographie en ZEP*. Dans cette dernière recherche, le rapport au savoir géographique des élèves est pour nous une clé privilégiée pour interroger l'innovation dans ces classes « difficiles » de Collège (Charlot, 1992, 1997, 1999).

2) soit le terrain de la formation initiale et continue des enseignants, professeurs (historiens en majorité) d'histoire et géographie : « Géographie des concours, modalités d'enseignement et de formation et représentations des étudiants », « Quelle formation des enseignants à l'éducation civique ? Une question actuelle de l'école républicaine », « Obliger les professeurs de géographie à être acteurs en éducation civique... ou les former à... ? » titre original devenu : « Quelques questions que pose la formation des professeurs à l'éducation civique », « Quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré ? », « Épistémologie et didactique de la géographie », « Didactique et formation des enseignants. L'exemple de la géographie. De nouvelles problématiques ? », *Le mémoire professionnel en IUFM. De la guidance à l'accompagnement*, « Du métier d'enseignant au métier de formateur d'enseignants : rupture ou continuité ? »

3) Soit enfin, tout récemment, le terrain de la formation des formateurs et de la didactique professionnelle : *Recherches en didactique et modèles de formation*, 3<sup>e</sup> journée sur les didactiques de la géographie et de l'histoire, Communication à Paris VII, mars 2001 ; une mise à plat avec les formateurs concernés d'un référentiel de compétences professionnelles (donc didactiques) des professeurs (d'histoire et) de géographie en formation initiale, avec interrogation et formalisation des objectifs, moyens/stratégies et contenus de formation, des outils et critères d'évaluation/validation ; et un projet de recherche : *Recherche-Innovation-Formation* dans le cadre du tout nouveau Conseil de l'innovation (rentrée 2001). À quand, enfin, un référentiel de compétences des formateurs d'enseignants (d'histoire et géographie) ? Quelle formation de ces formateurs à la recherche et par la recherche ? La situation devient urgente aujourd'hui dans les IUFM.

Ainsi, les trois temps de l'innovation de V. Monetti rythment plutôt bien mon itinéraire de recherche, à ceci près que le dernier, à partir de 1990/91, joue a contrario

pour la didactique de la géographie mais initie ouvertement, pour le formateur-enseignant-chercheur que je suis en IUFM, une finalisation professionnelle affirmée de la recherche, à partir des différents « terrains », avec/ou sur les différents acteurs de cette institution. Dire après cela, parmi mes travaux, ceux auxquels j'attache le plus d'importance, est difficile. C'est déjà une sélection des plus significatifs par leur portée sociale que j'ai cités et ordonnés ici. Est-ce une réponse suffisante ? Il me semble que oui...

Si je reprends ce modèle de l'innovation en éducation pour terminer cette mise en écriture de mon itinéraire de recherche, ces travaux renvoient tous, in fine, à une conception évolutive, critique, raisonnée du *savoir* scientifique, didactique mais aussi scolaire (malgré le modèle de la discipline scolaire qui aspire ce dernier, envers et contre tout). Par ces recherches, le message transmis aux enseignants comme aux formateurs est bien de lire, s'informer, mettre en doute, douter, s'interroger, interroger, confirmer, infirmer le savoir géographique, qu'il soit scientifique ou enseigné. Aucun élève ne mérite un savoir au rabais. Pour cela, nous devons former des enseignants, par une mise en état de veille scientifique, épistémologique, didactique, pédagogique, institutionnelle, à enseigner la géographie en connaissance de cause, au service d'une éducation géographique « réussie » de tous et de chacun.

Le *sujet* qui participe à cette innovation est double. Il est celui qui se forme, dont le formateur-enseignant-chercheur vise l'aide à la transformation, du moins à la mise en argumentation des pratiques, des méthodes, des contenus, des conceptions et représentations ; au service de finalités civiques, démocratiques et intellectuelles. Comme dit F. Cros (2000), il s'agit bien là d'une « intention volontaire en abyme ». Le sujet est aussi celui qui apprend, « l'élève », qui a encore moins voix au chapitre. Et pourtant l'espace vécu, la géographie des représentations, la géographie sociale, la géographie « par le bas » (A. Bailly) devraient participer à en faire un acteur social, un citoyen actif. Car il n'y a pas de changement, pas d'innovation sans « rencontre » avec ce double sujet. C'est pourquoi la didactique « par le haut » me semble vaine et sans objet. La recherche participative, collective, in situ, a toujours été pour moi un rempart contre cette dérive « gratuite ».

Mais bien entendu, comme le monde de l'enseignement et de la formation n'est pas idyllique parce que bien

vivant, il faut avoir la patience de la durée, du temps de l'innovation fait d'avancées, de régressions ou de ruptures et souvent de conflits, car les élèves, les étudiants et professeurs en formation initiale et continue, les formateurs eux-mêmes, comme l'Institution, ne veulent pas toujours du changement !

La recherche en didactique disciplinaire et professionnelle a ainsi de beaux jours devant elle, notamment en IUFM, à condition que les acteurs concernés en saisissent bien les enjeux et la spécificité. À condition aussi que cette recherche-là soit pleinement reconnue par l'Université, le CNU et dans la gestion de la carrière des « enseignants-chercheurs » qui sont aussi formateurs. D'autant que la formation des formateurs à la recherche et par la recherche est incontournable et fondamentale. C'est le défi qui nous attend dans l'avenir. Mais ce défi implique que, non seulement les compétences professionnelles puissent et doivent se construire ainsi, mais qu'elles se nourrissent de la transmission de savoirs et savoir-faire inscrits dans l'histoire des savoirs professionnels de l'enseignement et de la formation. Combien d'ignorances voire de retours en arrière, ou d'énergies perdues à des re-découvertes qui peuvent paraître parfois naïves... par manque de connaissance non seulement des résultats des recherches antérieures mais plus généralement de cette histoire-là ; autrement dit, par manque de mise en perspective du présent (Le Roux, 2000c) !

Ce n'est que ce défi que j'ai tenté d'expérimenter pour moi-même et de rapporter ici.

Anne LE ROUX

Professeur des Universités

IUFM de Basse-Normandie

Laboratoire CERSE (Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation), EA 965, Université de Caen

Chercheur INRP

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Travaux, par ordre chronologique

BEST, F., FRÉMONT, A., HOUZARD, G. et LE ROUX, A. (1978). *À propos du port de Caen – Vers une nouvelle pédagogie de la géographie*, Caen : CRDP – Association normande de géographie, Département de géographie, Université de Caen.

FRÉMONT, A., dir. (1979). *La place des Petites Boucheries à Caen, le centre Saint-Clair à Hérouville, espace vécu et pratique*

*commerciale*, Caen : Université de Caen – CERA – CNRS R.C.P., n° 354.

BEST, F., CULLIER, F. et LE ROUX, A. (1983). *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*, Paris : A. Colin-Bourrelier.

LE ROUX, A. (1985). Les objectifs méthodologiques de la géographie au Collège, *Historiens-Géographes*, n° 309, p. 1197-1216.

GRUJARD, M., LE ROUX, A. et NOVÉ, A. (1988). *Regarder et comprendre un paysage*, Paris : Jupilles-Calmann Lévy.

Coll. *Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à V. et L. Marbeau* (1992a). Lyon : AFDG.

MARBEAU, L., dir. (1992b). *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie*, Paris : INRP (Coll. Didactiques des disciplines).

BATAILLE, Y., LE ROUX, A. et NOVÉ, A. (1993). *La géographie, l'histoire... et la télévision ; pratiques de formation et d'enseignement*, Paris : CNDP (Coll. Documents).

LE ROUX, A. (1987). Les sources de la documentation pour l'enseignement de la géographie, *Historiens-Géographes*, n° 316, p. 97-102.

LE ROUX, A. (1988). Photographie et géographie, *Historiens-Géographes*, n° 319, p. 85-96.

LE ROUX, A. (1989a). Didactique de la géographie, *Historiens-Géographes*, n° 325, p. 135-136.

LE ROUX, A. (1989b). Pour une formation continue à la didactique ou la découverte du paysage, *L'Information géographique*, n° 3.

LE ROUX, A. (1990). L'après-Lycée ou les mésaventures cartographiques d'élèves en Classe Préparatoire, *Mappemonde*, n° 3.

LE ROUX, A. (1995). Le problème dans l'enseignement de la géographie, *L'Information géographique*, n° 5.

LE ROUX, A., dir. (1997a). *Construire la ville en classe*, Caen : CRDP (Coll. Échanges réciproques).

LE ROUX, A. (1997b). Géographie des concours, modalités d'enseignement et de formation et représentations des étudiants, *Bulletin de l'Association des Géographes Français*, n° 3.

LE ROUX, A., dir. (1998a). *Enseigner l'Europe*, Caen : CRDP (Coll. Échanges réciproques).

LE ROUX, A. (1998b). Quelle formation des enseignants à l'éducation civique ? In *Actualité de l'école républicaine*, Paris : CNDP (Coll. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation); p.233-237

LE ROUX, A. et THÉMINES, J.F. (1999a). Obliger les professeurs de géographie à être acteurs en éducation civique... ou les former à... ? Titre original devenu : Quelques questions que pose la formation des professeurs à l'éducation civique, *Rev. IREHG*, n° 7.

ERNULT, B., LE ROUX, A. et THÉMINES, J.F. (1999b). Un modèle référentiel pour analyser des pratiques cartographiques dans l'enseignement, *Les cahiers de géographie du Québec*, n° 120.

I.F ROUX, A. (2000a). Quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré? *L'information géographique*, n° 1, p. 76-87.

I.F ROUX, A. (2000b). Épistémologie et didactique de la géographie, *Cahiers de la MRSH*, Caen, n° 25, déc.

LE ROUX, A. (2000c). Un plaidoyer pour la description en géographie? Lille, *Hommes et Terres du Nord*, n° 3.

LE ROUX, A. (2001a). Didactique et formation des enseignants. L'exemple de la géographie. De nouvelles problématiques? *Cybergéo*.

Contribution à J. FONTANABONA, dir. (2001b). *Cartes et modèles graphiques dans l'enseignement de la géographie*, Paris : INRP (Didactiques des disciplines), p. 265-290.

I.F ROUX, A., dir. (2001c). *Enseigner le paysage?* Paris : CNDP (Coll. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation).

LE ROUX, A., dir. (2001d). *Le mémoire professionnel en IUFM. De la guidance à l'accompagnement*, Paris : L'Harmattan.

LE ROUX, A. (2001e). Du métier d'enseignant au métier de formateur d'enseignants : rupture ou continuité? *Actes de la recherche*, Caen : IUFM-CRDP.

### Lectures-repères citées dans le texte et qui ont jalonné mon parcours

ALTER, N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.Y. (1992 ; rééd. 1999). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : A. Colin (Formation des enseignants).

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos-Éducation.

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos-Éducation.

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.

CROS, F. (1998). *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris : INRP.

CROS, F. (2000). Est-il possible d'innover? *Sciences Humaines*, n° 111.

DE CORTE, E. et al. (1979). *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles : De Boeck.

FRÉMONT, A. (1976). *La région, espace vécu*, Paris : PUF (Sup-Le géographe).

FRÉMONT, A., CHEVALIER, J., HÉRIN, R. et RENARD, J. (1984). *Géographie sociale*, Paris : Masson.

IMBERT, F. (1986). Innovation et temporalité, *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, janv.-fév.-mars, p. 53-59.

GIORDAN, A., ASTOLFI, J.P. et DEVELAY, M. (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne : Peter Lang.

KADDOURI, M. (1998). Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée, *Éducation Permanente*, n° 134, p. 99-112.

LACOSTE, Y. (1976). *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, Paris : F. Maspero (Petite Collection Maspero).

MEYNIER, A. (1969). *Histoire de la pensée géographique en France*, Paris : PUF (Sup-le géographe).

MEYNIER, A. (1971). *Guide de l'étudiant en géographie*, Paris : PUF.

MONETTI, V. (1998). Les trois temps forts de l'innovation à l'école, *Éducation Permanente*, n° 134, p. 139-150.

PHILIPPONEAU, M. (1960). *Géographie et action. Introduction à la géographie appliquée*, Paris : A. Colin.

