



HAL
open science

Contribution à la réflexion sur la diversité méthodologique dans des recherches de didactique de la géographie

Jean-François Thémines

► **To cite this version:**

Jean-François Thémines. Contribution à la réflexion sur la diversité méthodologique dans des recherches de didactique de la géographie. Colloque international de l'AFIRSE: Didactiques: quelles références épistémologiques?, Association Francophone Internationale de Recherche en Education, May 2005, Bordeaux, France. <halshs-05091665>

HAL Id: halshs-05091665

<https://shs.hal.science/halshs-05091665v1>

Submitted on 1 Jun 2025

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

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



HAL Authorization

Thémines Jean-François, 2007, Contribution à la réflexion sur la diversité méthodologique dans des recherches en didactique de la géographie, *Actes du Colloque international de l'AFIRSE (25-27 mai 2005), Didactiques : quelles références épistémologiques ?* CdRom, Editeur : André Rouchier, Bordeaux.

Contribution à la réflexion sur la diversité méthodologique dans des recherches de didactique de la géographie

Jean-François THÉMINES

(CRESO-UMR CNRS 6590, IUFM de Basse-Normandie)

Résumé

La recherche en didactique de la géographie est présentée sous l'angle de la pluralité des choix méthodologiques qui y coexistent. Le texte s'appuie sur deux ensembles de recherches pour caractériser la pluralité des modélisations qui y sont produites. Dans un deuxième temps, un outil, le *système des quatre logiques* de la recherche propose d'appréhender cette diversité comme résultat d'un ensemble de contraintes nombreuses. Pour conclure, sont identifiés des enjeux à l'articulation de la recherche en didactique de la géographie et de la formation des enseignants en géographie.

Mots-clés

didactique de la géographie, méthodologie, modélisation, discipline scolaire

Introduction

La relation entre une didactique, celle de la géographie, et la question des références épistémologiques se noue ici autour de l'une des « *trois grandes questions que chacun rencontre dès qu'il s'interroge sur la légitimité des connaissances [valables]* » : « **la question méthodologique** ¹: **comment la connaissance est-elle constituée ou engendrée ?** » (Le Moigne, 1995)

Pourquoi aborder cette question ? La communauté des didacticiens de la géographie et/ou de l'histoire-géographie est peu structurée (absence d'une revue, dispersion des chercheurs, faible nombre d'occasions de rencontre). Les questions méthodologiques y sont peu discutées. Les occasions de les poser doivent être saisies, même à l'extérieur de la communauté ; c'est ce que nous faisons ici. Par ailleurs, la production éditoriale accessible aux enseignants, notamment via les CRDP, et se prévalant de didactique de la géographie (mobilisant le vocable didactique et usant d'un lexique attenant à la didactique disciplinaire

¹ Les deux autres questions sont la question gnoséologique (qu'est-ce que la connaissance ?) et la question éthique (comment apprécier sa valeur ou sa validité ?) (Le Moigne, 1995, p. 4)

et, plus généralement, aux didactiques : contrat didactique, situation d'enseignement-apprentissage, triangle didactique, représentations, etc.) est assez fournie, mais hétéroclite. Se demander en quoi les connaissances produites dans l'activité de recherche en didactique, se différencient-elles des connaissances produites ailleurs et diffusées grâce à des publications professionnelles à visée pratique, n'est pas une question inutile. Enfin, pour ce qui concerne l'activité de recherche en didactique de la géographie, les travaux publiés depuis quinze ans montrent qu'il existe une pluralité de pratiques dans la construction de schémas ou de modèles abstraits².

Faible autocontrôle de la « communauté » scientifique, faible visibilité de sa production spécifique en direction des professionnels (professeurs), pluralité des pratiques dans l'activité de recherche ; cette conjonction justifie que l'on se demande : **quelles sont les procédures de construction de schémas ou de modèles abstraits de l'enseignement, en didactique de la géographie ? Comment comprendre leur diversité ?**

L'intention n'est pas de dresser un tableau exhaustif de ces pratiques, mais de donner un aperçu de la diversité des modélisations se rapportant à l'enseignement de la géographie (ou de l'histoire-géographie). C'est ce que nous ferons en nous appuyant sur deux groupes de recherches, les unes portant sur les pratiques innovantes en classe de géographie, les autres sur l'iconographie des manuels scolaires. Ce choix, qui conduit à écarter des travaux tout aussi intéressants méthodologiquement et productifs (sur les apprentissages conceptuels, le problème en histoire-géographie, les conceptions qu'ont les enseignants, de l'enseignement, de l'apprentissage et du savoir en géographie), a été opéré dans l'intention de souligner les écarts dans la construction de ces schémas ou de ces modèles. La description des choix méthodologiques effectués dans ces deux groupes de recherche débouche dans un deuxième temps, sur un essai de compréhension de leur diversité. Nous soumettons alors au lecteur un outil rudimentaire de compréhension, appelé « système des quatre logiques de la recherche ».

1. Aspects de la diversité méthodologique des recherches en didactique de la géographie

Les deux groupes de travaux de recherche dont nous décrivons les choix méthodologiques concernent : les pratiques innovantes des professeurs d'histoire-géographie en géographie (pratiques cartographiques, usage des TICE en histoire-géographie, pratiques innovantes en ZEP)³ (Fontanabona, 2000 ; Fontanabona et Thémimes, 2005) ; l'iconographie des manuels de géographie (Mendibil, 1997 ; Clerc, 1999, 2002 ; Chevalier, 2003). Nous appuyons notre description sur les publications correspondantes. L'auteur de ce texte est impliqué en tant que chercheur dans le premier ensemble ; il ne l'est pas pour le deuxième.

Les choix méthodologiques sont décrits sous quatre aspects :

- l'historicité des faits étudiés et le découpage de l'objet d'étude ;
- le type de modélisation ;
- la production des données ;
- le traitement des données.

² « La connaissance scientifique de ce qui relève de l'expérience [des faits humains et sociaux] consiste toujours à construire des schémas ou modèles abstraits de cette expérience » (Granger, 1995).

³ Il s'agit des recherches INRP : 30413, « Pratiques d'enseignement concernant les cartes et les modèles graphiques en histoire et géographie », INRP (1996-1999) ; 30417 « L'innovation en classe d'histoire-géographie et les apprentissages qu'elle favorise », INRP (2000-2002).

Quelle historicité ?

Dans le cas des pratiques innovantes, l'objet d'étude est l'innovation au quotidien à l'initiative de professeurs qui prennent volontairement des distances vis-à-vis des règles explicites ou/et implicites qui caractérisent traditionnellement leur discipline scolaire. Les chercheurs observent une pratique d'un professeur X à un moment T, dans un contexte Y. L'historicité du fait étudié désigne son caractère non reproductible, sa singularité, la propriété d'être tissé des sens produits par les acteurs concernés (Olivier de Sardan, 1994). L'observation est inséparable de l'étude, pour chaque professeur, de la signification qu'il accorde à la préparation et à la réalisation des leçons dans lesquels il pense qu'il est en écart avec ces normes disciplinaires explicites ou/et implicites.

Dans le cas de l'iconographie des manuels scolaires, l'objet d'étude est la stratégie iconographique des auteurs des manuels scolaires, qui sont au même titre que les examens et les programmes, une pièce maîtresse du dispositif de la discipline scolaire. Une stratégie iconographique en géographie peut se définir comme l'ensemble des pratiques qui visent à assurer une meilleure diffusion de la connaissance géographique dans un manuel (une collection de manuels) par ou avec des images. Son analyse par le chercheur s'inscrit dans une perspective de dévoilement de normes ou d'une norme implicite, qui a soutenu (et soutient) la construction nationale d'une culture géographique et d'une vision de la géographie, chez les élèves comme chez les professeurs. L'historicité du fait étudié désigne alors son caractère massif, répété, encadré, routinier, hérité. Le chercheur tend alors à privilégier les ressemblances, les régularités, à un moment donné et/ou dans le temps long (séculaire) de la discipline scolaire.

Quel type de modélisation ?

Dans le cas des recherches sur les pratiques innovantes, la modélisation fonctionne comme une typification. Elle repose sur le postulat que « *les concepts que nous utilisons en sciences sociales sont toujours typologiques, c'est-à-dire qu'ils sélectionnent un certain nombre d'éléments pertinents dans des situations singulières auxquels ils donnent un degré minimum de généralité et de comparabilité* » (Olivier de Sardan, 1994, p.18). La typification consiste en « *la stylisation ou l'accentuation des traits essentiels [de la réalité, permettant] d'élaborer un modèle abstrait auquel les conduites sont confrontées* » (Schnapper, 1999, p.18). Ainsi, les constructions idéaltypiques ne classent pas les sociétés, ni les individus, ni les cultures. Elles sont des modélisations qualitatives qui donnent les clés d'une mesure des écarts entre elles et les réalités qui s'en rapprochent.

Par exemple, la recherche sur les pratiques innovantes en cartographie a permis de faire l'hypothèse que des *modèles de l'enseignant d'histoire-géographie* pouvaient aider à comprendre les changements de pratiques cartographiques chez les professeurs rencontrés pour la recherche. Il s'agit de combinaisons de rapports à la géographie scientifique, de modes de valorisation de la relation pédagogique et de conceptions des finalités de l'enseignement de la géographie. Ces combinaisons, au nombre de quatre (dénommées : l'enseignant « déchiffreur » du monde ; l'expert de la mise en activité ; l'initiateur d'un développement du raisonnement géographique et le formateur citoyen) (Fontanabona, 2000, p. 102-106) sont représentées chez les individus, de façon plus ou moins mêlée, affirmée et variable dans le temps.

Dans le cas des recherches sur l'iconographie des manuels scolaires de géographie, la modélisation vise la reconstruction d'un système, qui peut être statique (et détermine les conditions de la stabilité du système) ou dynamique (et étudie la formation ou la succession de systèmes).

Ainsi, pour le choix des images de paysage, une norme implicite de cadrage et de point de vue s'est imposée dans l'ensemble des manuels. Cette norme fonde, justifie un apprentissage de l'analyse de paysage, qui consiste pour les élèves à identifier de façon mécanique des plans et à y repérer des éléments visibles desquels ils dégageront des informations générales sur un « milieu » ou un « espace ». Dans la répétition de ces cadrages qui offrent plusieurs plans successifs jusqu'à l'horizon, se joue l'élaboration d'un « rapport au monde » plus ou moins inconscient, en tout cas implicite. Ce « rapport au monde [...] adopte volontiers la posture d'un « bon témoin » : il a tout vu puisqu'il était là au bon moment et au bon endroit pour bien voir ; il a assisté à la scène mais n'y a pas participé ; il ne s'est pas laissé abuser par la subjectivité et dit juste ce qu'il a vu ; de bonne foi, il reconnaît les faits mais ne prend parti » (Mendibil, 2001, p. 15). Cette posture s'appuie sur l'effet de réel produit par les images de paysage choisies par les auteurs et conduit à valoriser des connexions localisées, accréditées par la description physionomique du fragment d'espace terrestre représenté, au détriment des déterminations spatiales qui s'exercent hors champ. Autrement dit, « ce cadrage, entretenu par des manuels et des diapositives, est à la fois un formatage du cadre, du point de vue, de l'échelle, des problématiques et du mode de pensée qu'on peut leur appliquer » (*ibid.*, p. 15). Ce formatage affecte donc la compréhension de l'objet même de la discipline scolaire et, de fait, tout son fonctionnement (c'est-à-dire les relations entre ses différentes composantes : contenus, démarches et méthodes, finalités, évaluation).

Quelle production de données ?

Pour l'étude de pratiques innovantes, les chercheurs ont produit des données à partir d'observations et d'entretiens, ces derniers autorisant un accès aux raisons que se donnent les acteurs de pratiquer comme ils le font et au sens qu'ils donnent aux situations observées par les chercheurs. Le principe qui prévaut est celui de l'émicité ; c'est-à-dire le fait que la description et l'analyse d'un fait social doit intégrer l'analyse que les protagonistes en font (Olivier de Sardan, 1994)⁴.

Ainsi, avons-nous pensé qu'il était impossible de comprendre pourquoi des professeurs parvenaient à prendre des distances avec les pratiques habituelles en géographie, sans aborder avec eux, en entretien, la question de leur choix d'enseignement, des finalités de l'enseignement de la géographie qu'ils pensent devoir d'abord servir, des principes qui guident selon eux la sélection des contenus enseignés etc. Nous n'avons pas pour autant repris tels quels et restitués en résultats de recherche les entretiens des professeurs. La construction d'idéaux-types résulte de l'analyse croisée des deux types d'information : celles issues de l'observation des situations et celles issues d'entretiens passés avec des professeurs et/ou des élèves sur le sens qu'ils ont donné à ces situations.

⁴ J.-P. Olivier de Sardan reprend ainsi une distinction opérée par un linguiste (Pike) entre émie et étique, le premier terme se rapportant à la langue perçue par les locuteurs, le second, à la description que le chercheur propose d'une langue par le recours à des procédures mécaniques et acoustiques.

Reprenons par exemple, les *modèles de l'enseignant d'histoire-géographie* (Fontanabona, 2000) ; idéaux-types de conceptions du métier capables d'orienter significativement des changements de pratiques d'enseignement de la géographie avec la cartographie. Les prémisses de son élaboration nous ramènent à la rencontre avec Elisabeth C., professeur de lycée. Elisabeth C. nous avait au départ intéressé en raison de sa pratique inhabituelle chez les professeurs d'histoire-géographie, d'une schématisation cartographique systématique, élevée au rang de démarche. Pendant l'entretien, elle dit que sa pratique systématique de la schématisation est consécutive à sa découverte de *La carte mode d'emploi*⁵. La lecture des travaux de Roger Brunet aurait révolutionné son approche de la géographie et de l'espace géographique. Pourtant l'observation de son cours conduit au constat d'une approche traditionnelle de l'espace géographique.

Notre problème de chercheur est alors : comment comprendre que la lecture d'ouvrages scientifiques qui présentent l'objet central de la géographie : l'espace géographique, comme un système de relations, amène à faire évoluer une pratique vers une démarche très classique qui vise l'exhaustivité des localisations ? Pendant l'entretien, le professeur fournissait deux réponses qui nous permettaient d'établir des relations d'adéquation entre pratiques observées et entretiens. Ces réponses concernaient d'une part les exigences que se fixe le professeur dans la perspective d'un maintien ou d'un retour à un niveau de compétence acceptable pour lui, et d'autre part les critères qui lui permettent de saisir chez les élèves les marques de sa compétence. C'est à partir d'elles qu'a germé l'idée de *modèle d'enseignant d'histoire-géographie*.

Dans les recherches sur l'iconographie des manuels scolaires, les données sont produites par des dispositifs d'observation. Les données produites sur des séries de manuels concernent la nature, le format, le cadre, le point de vue, la référentialité, l'agencement, la textualisation des images etc. L'émicité n'a guère de sens ; c'est le domaine étique qui prévaut.

Quel traitement des données ?

Dans le cas des recherches sur les pratiques innovantes, le processus de traitement des données (la fabrication, la mise au point progressive et l'usage des outils d'analyse) est fondamentalement comparatif. La démarche est comparative à deux niveaux : interne (entre données produites pour des cours apparemment proches) et externe (données produites pour des cours apparemment différents).

La définition même de l'objet de recherche a nécessité ce mouvement comparatif externe entre des séquences représentatives de pratiques « normales » ou les descriptions qui en étaient données dans des rapports de recherche et des séquences aux propriétés nettement différentes. Puis, le jeu des comparaisons externe et interne entre/à l'intérieur des différents terrains d'enquête sur l'innovation en histoire-géographie (ZEP, pratiques cartographiques, TICE) a gouverné d'une part, la construction de modèles interprétatifs généraux capables de nous orienter dans l'observation de combinaisons de variables significatives ; d'autre part, les constructions idéaltypiques propres à chaque enquête.

Ce mouvement comparatif à deux niveaux concentre les difficultés méthodologiques. En effet, pour des raisons de prise en compte du point de vue des enquêtés (voir *supra*), de traitement des nombreuses données produites en cours ou en entretien, nous avons toujours travaillé avec des petits effectifs de professeurs, d'élèves, de cours observés. Or, la limitation du nombre des cas étudiés contraint les résultats obtenus. Plus le nombre de cas observés et décrits est important (jusqu'à un certain point qui n'est pas connu à l'avance),

⁵ Cet ouvrage [Brunet R. (1987) *La carte, mode d'emploi*. Paris, Fayard/Reclus, 269 p.] peut être considéré encore aujourd'hui, comme la référence indispensable pour tout enseignant, qui voudrait actualiser ses connaissances scientifiques dans le domaine de la pratique cartographique en géographie

plus il y a de chances pour que des données qui apparaissent au départ isolées, s'inscrivent finalement dans un système abstrait de relations ; et par conséquent, fassent évoluer la structure de ce système (la construction de l'idéaltype). De plus, on ne connaît pas à l'avance le point jusqu'auquel tout nouveau cas étudié, rapporté aux catégories en cours de formalisation, est susceptible d'allonger leur liste ou de la recomposer. Avec un petit nombre de cas, ce point n'est pas franchi ; même si on a l'impression de couvrir avec les cas rencontrés, une grande partie de la diversité possible des pratiques. Dans la recherche sur les pratiques innovantes en cartographie, nous avons eu cette impression, fondée sur la connaissance que nous avons tous, par nos expériences plus ou moins longues de professeurs et de formateurs, des pratiques cartographiques des professeurs de notre Académie. Rien ne dit pourtant que la rencontre avec d'autres professeurs que nous ne connaissions pas (par exemple des professeurs ne venant pas dans les stages de formation académique, mais se formant par des voies différentes) ne nous aurait pas permis d'identifier d'autres *modèles de l'enseignant d'histoire-géographie*, voire de formuler autrement ces modèles.

Pour les recherches sur l'iconographie des manuels scolaires, la démarche est en adéquation avec l'objectif de dévoilement d'une norme implicite, lorsque l'observation a pu être conduite de façon systématique (idéal d'exhaustivité). Seule l'étude de corpus complets permet d'identifier la norme iconographique. Dans un deuxième temps seulement, le constat d'écarts (rares) à la norme peut conduire à s'interroger sur les raisons de la stratégie iconographique spécifique d'un auteur ou d'un directeur de collection. Une démarche comparative conduit alors à affiner l'étude de ces écarts et à tester des hypothèses explicatives de ces écarts.

En somme, des options méthodologiques franchement différentes coexistent dans le champ des recherches de didactique de la géographie, comme le résume la figure 1.

Figure 1 : Description de la diversité des choix méthodologiques dans des recherches en didactique de la géographie

	Recherches sur des pratiques innovantes en géographie à l'initiative de professeurs	Recherches sur l'iconographie des manuels scolaires de géographie
l'historicité des faits étudiés et le découpage de l'objet d'étude	<i>historicité : la singularité, l'événementiel</i>	<i>historicité: massivité, routines, régularités</i>
le type de modélisation	<i>typification</i>	<i>modélisation en systèmes</i>
la production des données	<i>émicité</i>	<i>étique</i>
le traitement des données	<i>comparaison interne et externe</i>	<i>analyse systématique du corpus existant</i>

2. Compréhension de la diversité méthodologique : le *système des quatre logiques* de la recherche ; une épistémologie sous contraintes ?

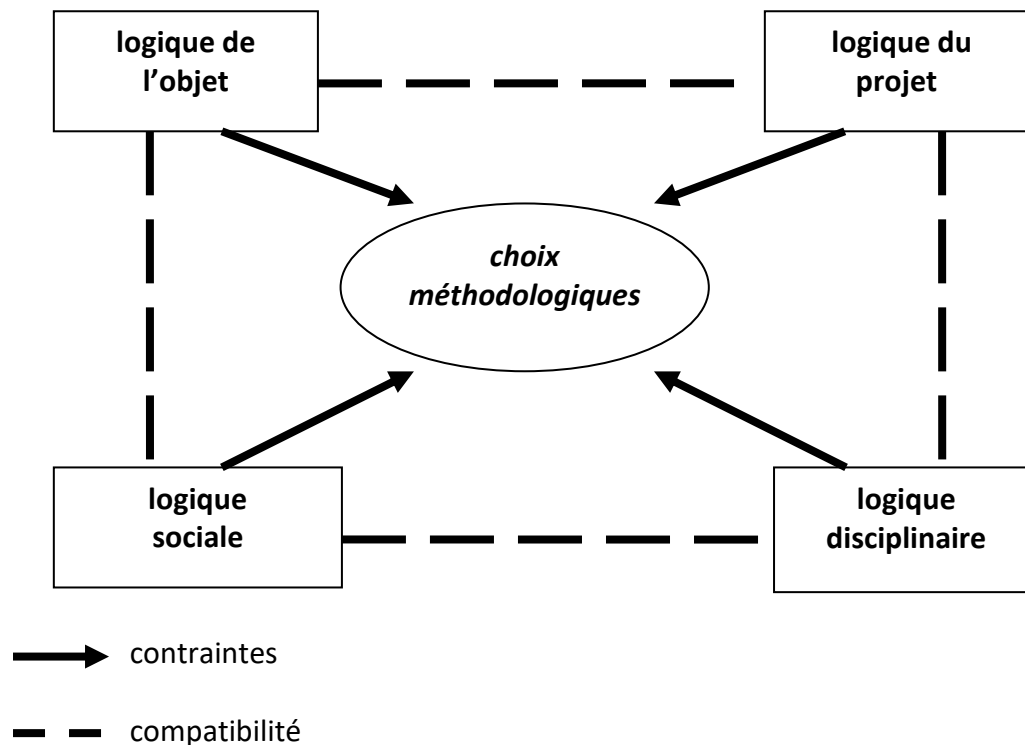
Pour comprendre la coexistence de recherches aux options méthodologiques aussi différentes, dans un domaine restreint comme la didactique de la géographie, il faut envisager que s'exerce sur l'activité dans ce domaine, un ensemble de contraintes sans doute nombreuses.

Nous proposons comme aide à la compréhension, un outil descriptif qui résulte de l'éclaircissement des choix opérés lors des recherches sur les pratiques innovantes ; lorsque les équipes ont dû se doter d'un cadre conceptuel et méthodologique différent de celui qui dominait alors et qui avait été forgé pour comprendre des pratiques d'enseignement de l'histoire-géographie qualifiées de majoritaires.

Nous appellerons cet outil : le *système des quatre logiques* (voir figure 2). Bien que présentées maintenant tour à tour, ces quatre logiques formeraient un système dynamique qui définit l'orientation dans la durée, du travail méthodologique du chercheur. Ces logiques ne concernent pas le strict domaine de l'épistémologie, lequel se trouve donc sous contraintes externes. Chacune de ces logiques est composite. Au total, elles permettent un grand nombre de combinaisons. L'outil permet, rétrospectivement et au cas par cas, de proposer des hypothèses pour comprendre les choix méthodologiques des chercheurs. La validation de cet outil nécessiterait de le confronter avec des données d'une enquête conduite auprès de tous les chercheurs responsables des travaux dont nous parlons ; ce qui n'a pas été fait.

La « **logique de l'objet** » correspond à la construction progressive d'un cadrage théorique et conceptuel ainsi que d'une méthodologie de production et de traitement de données adaptés à la compréhension de la réalité sociale que l'on s'est choisi comme terrain d'investigation. Il y a là un processus tout à fait classique, habituel en didactique de la géographie, recommencé à chaque recherche, qui consiste à rendre cohérent et pertinent pour une analyse didactique, un ensemble de références d'origine didactique, interne (didactique de la géographie) ou externe, ou non didactique.

Figure 2 : le « système des quatre logiques » de la recherche : une épistémologie sous contraintes ?



Dans les recherches sur les pratiques innovantes, il y a construction d'un cadrage conceptuel nouveau pour ce qui concerne l'activité enseignante et les rapports des professeurs avec les structures disciplinaires et scolaires qui contraignent cette activité. En simplifiant, les professeurs étaient jusqu'alors appréhendés comme des agents participant à la reproduction de la géographie scolaire et à la reconduction des propriétés épistémologiques d'une connaissance enseignée réaliste et davantage mythique que construite sur le mode de la réfutation et de l'argumentation (Clerc, 2002). Désormais, ils sont « modélisés » comme les acteurs d'un système dans lequel ils bénéficient de marges de manœuvre qu'ils exploitent différemment d'un individu à l'autre, et pour un même individu, différemment d'un moment à l'autre des cours, de l'année, de la carrière ; exploitation qui se traduit par des écarts significatifs dans les savoirs enseignés.

Par exemple, dans le cas de pratiques cartographiques innovantes, nous avons pu montrer pour les classes observées, « un renouvellement de la vulgate disciplinaire : les savoirs enseignés ne sont plus exclusivement encyclopédiques mais se fondent sur la maîtrise progressive d'une démarche et d'un réseau notionnel [réseau notionnel se rattachant à deux géographies de référence : le modèle centre-périphérie d'A. Reynaud et la démarche chorématique définie par R. Brunet] (Fontanabona et al., 2002, p. 183). Nous en avons proposé un modèle interprétatif des « tensions d'un processus d'innovation » (Fontanabona, 2000) : chaque professeur qui a décidé de changer, en tout ou partie, sa façon d'enseigner et de se démarquer des pratiques cartographiques majoritaires, se trouve pris dans trois tensions impliquant les dimensions de son rapport au temps, aux autres enseignants et aux finalités de l'enseignement disciplinaire. Ces tensions s'exercent à des degrés divers selon le moment dans l'année, la classe, l'objet d'enseignement, les motivations du professeur. Ce modèle était une première tentative de reconstruction de la complexité de l'activité du professeur en géographie.

Cependant, la « logique de l'objet » n'impose pas à tout coup de construire une « modélisation » nouvelle de l'activité enseignante. Parfois, l'élaboration d'un cadrage conceptuel adapté mobilise pleinement le chercheur sans qu'il ait pour autant à construire entièrement son approche de l'activité des enseignants ou des élèves. Par exemple, on peut concevoir un modèle d'analyse épistémologique des pratiques cartographiques scolaires à partir de catégories de la sémiotique et du paradigme géographique d'organisation de l'espace, et ne pas refonder pour cela une approche de l'activité enseignante (Thémines, 2001).

La « **logique du projet** » est ce par quoi l'aval de la recherche, les usages possibles de résultats de la recherche dans la formation des enseignants (concepts, modèles, méthodologies, observations), contraint la recherche elle-même. Il est bien clair que les deux domaines d'activité : recherche et formation, sont distincts en ce qui concerne la connaissance de l'activité enseignante qui doit y être produite ; y compris lorsqu'il s'agit de la même personne –alternativement enseignant ou formateur et chercheur- et de la même séquence d'activités –il s'agit alors d'un enseignement ou d'une formation appréhendée en tant qu'enseignant ou formateur et chercheur. Pour distinguer les deux types de connaissance, on pourrait reprendre la distinction opérée par A. Schütz, entre le système de pertinence du scientifique qui « *essaie d'observer, de décrire, et de classer le monde social aussi clairement que possible dans des termes bien choisis et en accord avec les idéaux scientifiques de cohérence, de consistance et de conséquence analytique* » et le système de pertinence de l'acteur ordinaire qui « *organise son savoir non pas selon les termes d'un système scientifique mais selon la pertinence de ses actions [...] Ce qu'il veut obtenir c'est une connaissance graduée des éléments pertinents, le degré de leur connaissance désirée étant corrélatif de leur pertinence* » (Schütz, 1966, trad.2003, p. 10-11).

Cependant, un besoin éprouvé en formation, une insatisfaction vis-à-vis des ressources scientifiques existantes, le sentiment d'une nécessité politique –d'amélioration de l'enseignement disciplinaire par la voie de la formation ou par une autre voie, tout cela peut informer en amont le processus de recherche.

L'orientation de l'activité de recherche vers l'innovation didactique au quotidien a été particulièrement motivée par le fait que nous disposions d'une modélisation du changement dans les disciplines scolaires validée en didactiques de l'histoire et de la géographie, mais pas toujours adaptée à l'activité de formation. Selon ce modèle dont l'origine se trouve dans un article fondateur d'A. Chervel (Chervel, 1988), le fonctionnement en grande partie autonome de la discipline scolaire est susceptible de se renouveler en fonction d'une part, des missions assignées par le pouvoir à l'enseignement de la discipline (en relation notamment avec la conception de la citoyenneté qui prévaut) et d'autre part de l'opérationnalité des moyens d'enseignement adoptés par le corps des professeurs de la discipline (en particulier les manuels). Mais dans ce cadre conceptuel, le professeur est un professeur standard. Il fait partie intégrante de la discipline scolaire. Il a un comportement de recherche de la meilleure efficacité possible dans l'acte pédagogique : il prend le manuel le mieux adapté à la fois aux contraintes de la discipline scolaire (contenus, finalités, exercices, temps disponible) et aux élèves, etc. Si ce modèle de changement permet d'identifier chez les professeurs-stagiaires les manifestations des contraintes structurelles qu'il décrit bien, en revanche, il n'est d'aucun secours pour comprendre la diversité, l'évolution, la fluctuation des choix didactiques des professeurs-stagiaires d'un même groupe. Les recherches didactiques sur l'innovation en classe de géographie ont eu pour fonction d'alimenter la formation en références appropriées pour comprendre la diversité, l'hétérogénéité, la pluralité des logiques d'action chez les professeurs. Ces références (modélisations, analyses) ne disent bien sûr rien par elles-mêmes des conditions dans lesquelles on peut en faire usage en formation, mais la perspective de leurs usages possibles a orienté à la fois le travail de conceptualisation, le choix des terrains d'enquête et l'analyse des cas.

La « **logique disciplinaire** » désigne les articulations de la recherche en didactique avec la discipline de référence (ici la géographie). Cette logique est elle-même assez hétérogène : elle contient les possibilités d'intervention d'universitaires du champ disciplinaire concerné dans la didactique correspondante, les potentialités qui peuvent être exploitées en didactique des débats sociaux auquel l'enseignement disciplinaire donne lieu. Elle peut encore désigner les possibilités de mise en adéquation de la recherche en didactique disciplinaire avec la recherche dans la discipline ou les disciplines scientifiques de référence, particulièrement en ce qui concerne l'analyse du social, de l'action, de l'individu, des valeurs, du savoir, du langage.

En ce qui concerne les recherches sur les pratiques innovantes, nous pouvons dire *a posteriori* que nous avons suivi une des « *ouvertures possibles vers des emprunts permettant la construction de problématiques didactiques fécondes* » (Audigier, 1997, p.321) dans la ou les disciplines scientifiques de référence : « le « *retour de l'acteur* » qui se manifeste en sociologie et en histoire notamment ; ce retour nous offre des problématiques nouvelles et pertinentes pour étudier les manières dont les professeurs, dans leur classe, négocient avec leurs élèves le texte du savoir. Il existe un modèle disciplinaire très fort et très puissant, dont la cohérence correspond à ce qu'on attend de la géographie scolaire, mais connaître la géographie scolaire c'est aussi étudier comment chacun met en œuvre les petits arrangements, les compromis locaux propres aux conceptions et aux situations dans lesquelles il enseigne » (op.cit, p.321). En explorant les arrangements des acteurs entre eux et avec eux-mêmes, les combinaisons originales, provisoires, relativement incertaines et sans doute composites qu'ils réalisent dans des situations et des contextes eux-mêmes toujours singuliers, il semble que nous réalisions non pas un « retour » mais, dans la foulée de ce « retour » pour les sciences humaines et sociales, une « entrée » de l'acteur dans la didactique de la géographie.

La « **logique sociale** » de la recherche désigne ce en quoi son organisation sociale (structuration des lieux de recherche –équipes, laboratoires, revues, organisation collective du temps des chercheurs –colloques, écoles d'été etc., réseaux de relations internes et externes) peut contraindre des choix de chercheur dans la durée.

Cette contrainte de la logique sociale n'est pas plus que les précédentes, absolue. Cependant, des caractéristiques sociales du domaine de recherche peuvent être prises en compte (ou subies) dans la durée. Elles contribuent ainsi à définir des stratégies d'investissement du domaine par le chercheur ou par l'équipe.

Dans le cas des recherches sur les pratiques innovantes, nous avons bénéficié de la continuité à la fois intellectuelle, organisationnelle et matérielle d'un travail mené dans le creuset du Département de Didactiques des Disciplines de l'INRP, section Sciences sociales⁶. Par ailleurs, nous avons pris en compte, sur un mode mineur mais toujours présent à notre esprit, le fait que peu de recherches en didactique de la géographie à ce moment-là portaient réellement sur des pratiques de classe. Il nous semblait par conséquent nécessaire d'investir ce que nous estimons être le cœur de nos terrains d'enquête. Par ailleurs, il nous semblait qu'ainsi nous pourrions « rééquilibrer » le domaine faiblement structuré et numériquement limité de la didactique de la géographie, trop enclin nous semblait-il d'un côté à se répéter en ce qui concerne l'étude de la production des manuels et de la culture scolaire qui s'y transmet, et d'un autre côté à ne pas enclencher de cumul de connaissance en procédant, dans des formules qui tiennent davantage de la formation que de la recherche, par expérimentations modèles menées en solitaire (sorte de « recherche-innovation »). Il reste sans doute que cette évaluation de l'état des forces dans notre domaine de recherche aurait pu conduire à des stratégies différentes. La nôtre a consisté à assurer nos études de terrain peu nombreuses par la production de modèles interprétatifs et d'idéaux-types relativement rustiques mais pouvant servir de repères premiers pour de futures recherches dans les classes de géographie (et non pas « autour »).

⁶ Direction : François Audigier jusqu'en 2000 ; ensuite Nicole Tutiaux-Guillon, puis Nicole Allieu-Mary.

Les choix méthodologiques opérés par les équipes des recherches sur les pratiques innovantes se comprennent comme une combinaison réalisée ou une compatibilité trouvée entre logique propre à l'objet « innovation » (qui amène à rompre avec la recherche de régularités massives), logique de projet (élaborer un ou quelques outils interprétatifs qui pourraient être pertinents en formation, parce qu'ils rendent compte des fonctionnements singuliers d'individus), logique disciplinaire (s'ouvrir à la mouvance historiographique du « retour de l'acteur ») et logique sociale (tenter de recentrer la recherche en didactique sur l'analyse et l'interprétation de pratiques en classe).

Dans le cas des recherches sur l'iconographie des manuels scolaires, les choix méthodologiques différents découleraient d'une autre combinaison entre ces quatre logiques. L'objet « iconographie » s'étudie à partir de sources (des images) produites en grande série et utilisées de façon massive, fréquente et durable. Il paraît pertinent de s'interroger d'abord sur ce que cette massivité, cette ubiquité construit dans/pour la géographie scolaire. La logique du projet consiste à prolonger des observations et des expérimentations qui ont été faites en formation, sur les pratiques d'enseignement avec des images (Mendibil, 1997) et de produire *in fine* des outils plus assurés, plus efficaces pour la formation. Le nœud est dans la démonstration à faire auprès des enseignants d'une part, que leurs pratiques iconographiques sont celles que leur imposent cent cinquante ans de géographie scolaire et nationale de la France, et d'autre part, que les outils de l'analyse iconologique de ces pratiques indiquent ou suggèrent d'autres pratiques possibles à expérimenter. La logique disciplinaire joue doublement. Tout d'abord, l'imagerie paysagère et cartographique est un attribut naturalisé de la géographie scolaire, voire universitaire ; elle doit être historicisée par les chercheurs. Ensuite, le chantier de la réflexion épistémologique sur les postures iconographiques est précisément mené de front pour la géographie scientifique et pour la géographie scolaire. La logique sociale converge fortement avec ce deuxième élément de la logique disciplinaire : les travaux d'iconologie sont menés au sein d'une importante équipe d'épistémologie et d'histoire de la géographie⁷, laquelle agrège quelques chercheurs en didactique. Il y a là l'affirmation d'un potentiel théorique et méthodologique utile à la didactique de la géographie, au sein d'un cadre dont le centre d'intérêt majeur n'est cependant pas ce qui s'enseigne et s'apprend dans les classes de géographie

Conclusion

Ainsi apparaît la méthodologie dans les recherches de didactique de la géographie : plurielle, soumise à des contraintes qui ne sont pas seulement épistémologiques, mais aussi propres à la sociologie des chercheurs, aux rapports avec la discipline et avec la formation ou l'enseignement. La description de cette pluralité méthodologique reste à prolonger et à affiner. L'outil descriptif (le *système des quatre logiques*) serait à préciser et à tester, au moyen d'une véritable enquête auprès des chercheurs en didactique de la géographie. Cependant, même inachevée, cette description aide à identifier des enjeux à l'articulation de la recherche en didactique et de la formation disciplinaire en histoire-géographie dans les IUFM :

⁷ EHGO : Epistémologie et Histoire de la Géographie, UMR 8504

- l'enjeu de l'initiation à la recherche en didactique pour des enseignants- formateurs ou de formateurs à temps plein, qui choisissent la recherche comme moyen de développer des compétences professionnelles en formation ou de faciliter un changement auquel ils aspirent dans l'enseignement de la géographie. La question de l'adéquation entre question de recherche (et non : question professionnelle de formateur), découpage et identification de l'objet (échelles de temps et de masse), type de modélisation et méthodes de production et de traitement de données, est particulièrement sensible ;
- l'enjeu de l'utilisation de résultats de recherche en formation, par des formateurs non chercheurs. Les formateurs informés doivent en effet faire avec un stock de résultats produits dans des cadres méthodologiques très divers. Ce stock peut dérouter tant il produit, si l'on met bout à bout les résultats sans prendre en compte les cadres qui leur donnent sens, des images contradictoires de l'enseignement de la géographie, de la géographie enseignée, et surtout des enseignants en géographie. L'enjeu qui se dessine est alors celui d'une formation des formateurs à un usage non dogmatique des recherches de didactique et de la participation des chercheurs en didactique à cette formation des formateurs.

Références bibliographiques

- AUDIGIER, F. (1993) *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse, Université de Paris VII, sous la direction de J. Monnot, 677 p.
- AUDIGIER, F., coord. (1995) *Construction de l'espace géographique*. Paris, INRP, 182 p.
- AUDIGIER, F., CREMIEUX, C. et MOUSSEAU, M.-J. (1996) *L'Enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Etude descriptive et comparative*. Paris, INRP, 146 p.
- AUDIGIER, F. (1997) « La didactique de la géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement », in : Knafou R. (dir.) *L'état de la géographie, autoscopie d'une science*. Paris, Belin, Coll. Mappemonde, p.314-323
- CHERVEL, A. (1988) « L'histoire des disciplines scolaires ». *Histoire de l'éducation*, Mai 1988, n° 38, pp. 59-119
- CHEVALIER, J.-P. (2003) *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*. Texte d'Habilitation à Diriger des Recherches, 401 p.
- CLERC, P. (1999) *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*. Thèse de doctorat, Université de Paris I, sous la direction de M.-C. Robic
- CLERC, P. (2002), *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- FONTANABONA, J. dir. (2000) *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*. Paris, INRP, 302 p.

- FONTANABONA, J., JOURNOT, M. et THEMINES, J.-F. (2002) « Productions de croquis en classe de géographie et pratiques innovantes », *L'information géographique*, Vol 66 juin 2002
- FONTANABONA, J., THEMINES, J.-F. (2005) *L'innovation en classe d'histoire-géographie au collège et au lycée. Analyses didactiques*, Lyon, INRP, 235 p.
- GRANGER, G.-G. (1995) *La science et les sciences*. Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 127 p.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995) *Les épistémologies constructivistes*. Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 127 p.
- MENDIBIL, D. (1997) *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990) Essai d'iconologie géographique*. Thèse de doctorat, Université de Paris I, 772 p. et annexes
- MENDIBIL, D. (2001) « Quel regard du géographe sur les images du paysage ? », in : A. Le Roux (coord.) *Enseigner le paysage*, Caen, CNDP, Coll. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation, p.9-26
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (1994) « L'unité épistémologique des sciences sociales », in : *Actes de l'Université d'été de Blois : L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, IUFM de Créteil, p.7-32
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2003) « Observation et description en socio-anthropologie », *Enquête*, Paris, EHESS, p.13-39
- SCHNAPPER, D. (1999) *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris, PUF, coll. Le Lien social, 125 p.
- SCHUTZ, A. (1966, trad.2003) *L'étranger*. Paris, Editions Allia, 77 p.
- THEMINES, J.-F. (2001) « Pratiques cartographiques et discours géographiques chez les professeurs de l'enseignement secondaire », *Mappemonde*, n°1, p.9-14.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1998) *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée : l'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société du XIX^{ème} siècle*. Thèse pour le doctorat d'état, Université de Paris VII, sous la direction de J. Moniot, 468 p.