



HAL
open science

Sens de l'activité du formateur et "milieu de recherche" en IUFM : à partir du cas de la géographie en lycée

Jean-François Thémines

► **To cite this version:**

Jean-François Thémines. Sens de l'activité du formateur et "milieu de recherche" en IUFM : à partir du cas de la géographie en lycée. Colloque international de l'HEP de Béjune, Haute Ecole Pédagogique de Béjune, 2004, Bienne (CH), Suisse. <halshs-05091781>

HAL Id: halshs-05091781

<https://shs.hal.science/halshs-05091781v1>

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

SENS DE L'ACTIVITE DU FORMATEUR ET « MILIEU DE RECHERCHE » EN IUFM : à partir du cas de la géographie en lycée

Jean-François Thémines

Résumé

Le texte articule une mise au point sur un travail de recherche, concernant l'enseignement de la géographie ainsi que la formation des enseignants d'histoire-géographie, avec une réflexion sur le métier de formateur en IUFM. Il propose une réflexion sur une expérience personnelle de formateur et de chercheur. Cette recherche d'un sens à donner, pour soi, à l'activité du formateur en IUFM, trouve une résolution provisoire à la fin du texte : l'activité du formateur trouve un sens quand elle est constitutive d'un « milieu de recherche ».

Introduction

Ce texte a pour but d'apporter un éclairage personnel sur le métier de formateur d'enseignants en IUFM. Il s'agit ici d'appréhender les relations qu'un formateur d'enseignants travaillant en IUFM, peut construire entre les trois domaines de l'enseignement, de la formation d'enseignants et de la recherche en éducation et en formation. Pour présenter ces relations, que peut construire le formateur d'enseignants, nous nous appuyons sur un cas qui concerne l'enseignement de la géographie dans le secondaire, et plus précisément dans les lycées.

De ce fait, notre texte présente deux versants : d'un côté, une réflexion sur le métier de formateur en IUFM ; de l'autre, une mise au point sur un travail de recherche en cours, concernant l'enseignement de la géographie et la formation des enseignants d'histoire-géographie. Il nous permet d'opérer un retour sur une expérience de formateur et de chercheur. Ce retour donne l'occasion d'une formalisation que nous soumettons aux lecteurs pour qu'ils la discutent.

Comment s'articulent, dans le métier de formateur en IUFM, le travail de recherche et le travail de formation ? Quel sens cette articulation donne-t-elle à l'activité d'un formateur ?

Nous présentons tout d'abord le cas particulier qui nous permet d'entrer dans le thème de l'articulation des activités de recherche et de formation. Un ensemble de textes institutionnels indique, depuis 2000, une intention de changement de la géographie enseignée dans les lycées. Nous proposons une interprétation de cette volonté de changement. Nous présentons ensuite ce que nous paraissent être les enjeux de formation des enseignants, que souligne cette volonté de changement. Enfin, à partir de cette étude d'un cas, nous soumettons au lecteur une représentation de l'activité du formateur en IUFM.

Notre démarche est donc celle, inductive, d'une étude de cas. Pour valider l'esquisse de généralisation qui conclut ce texte, il faudrait la confronter avec les conclusions auxquelles parviendraient d'autres études de cas. Le texte qui suit n'a pas cette ambition.

Changer de paradigme disciplinaire pour la géographie des lycées ?

1. Changer la géographie scolaire en lycée ?

Le fait qui constitue le point de départ de notre réflexion est le suivant : un ensemble de textes officiels définit, depuis 2000, les contenus et les méthodes d'enseignement de la géographie dans les lycées, en relation avec celui de l'Education civique, juridique et sociale. Le rapprochement des deux séries de textes¹ donne toute leur signification à ceux qui régissent l'enseignement de la géographie.

En rapprochant ces deux séries de textes, nous faisons l'hypothèse d'une volonté de changement qui ne concerne pas seulement les contenus d'enseignement, mais aussi l'ensemble du fonctionnement de la géographie scolaire (ses finalités, ses contenus, ses exercices canoniques et ses procédures d'évaluation²).

L'Education civique, juridique et sociale (ECJS) est, selon les textes officiels, un enseignement et non une discipline. Il n'a pas de contenu spécifique, mais il a pour fonction de développer des compétences nécessaires à la formation de citoyens critiques : s'informer, identifier des points de vue, débattre, argumenter. Outre leur coïncidence dans le temps, le rapprochement entre les différents textes (nouveaux programmes de géographie et textes définissant l'ECJS) se justifie de plusieurs manières. Tout d'abord, les textes de l'ECJS sont évidemment très explicites sur les objectifs de formation des citoyens. Or, les débats contemporains sur l'enseignement de la géographie se focalisent précisément sur la pertinence de son apport à la formation des citoyens³. Les textes de l'ECJS pourraient donc éclairer certains des choix faits par les auteurs des programmes de géographie, dans la perspective d'une meilleure adéquation de ses contenus et de ses exercices à des finalités de formation civique. Par ailleurs, les documents d'accompagnement des textes définissant l'ECJS mettent la géographie (parmi d'autres disciplines scolaires) explicitement en relation avec l'ECJS, pour certains thèmes⁴.

Pour comprendre la portée du changement dans la géographie scolaire, dont nous pensons qu'il est le but de l'institution, nous utiliserons comme grille de lecture : le concept de paradigme pédagogique. Ce faisant, nous opérons une mise en relation entre l'enseignement (de la géographie) d'un côté et, de l'autre, le domaine de la recherche et les ressources qu'elle fournit, pour la compréhension des pratiques enseignantes.

2. Du concept de paradigme pédagogique à celui de paradigme disciplinaire

Le concept de paradigme pédagogique est construit par A. Bruter (1997, 2001). Nous en rappelons la teneur ainsi que l'éclairage historique qu'il apporte sur l'enseignement. Puis nous en proposons une adaptation à notre problématique qui est disciplinaire et didactique.

Un paradigme pédagogique est « *l'idéal pédagogique en fonction duquel s'orientent enseignants et familles [...]* Il incarne une norme assez largement reconnue [...] Cette norme articule : les finalités éducatives du modèle », la nature des savoirs dispensés et « *ses méthodes d'étude et de pensée* » (Bruter, 2001). Il existe une solidarité entre ces trois composantes (finalités, savoirs, méthodes d'étude). Parmi ces trois composantes, les finalités

¹ L'ensemble de ces textes est disponible sur : www.eduscol.education.fr/hg et www.eduscol.education.fr/ecjs

² Nous reprenons ici les caractéristiques établies de toute discipline scolaire, telles que A. Chervel, historien de l'éducation, les a définies (Chervel, 1988).

³ Le Roux, A. (2001). Faut-il supprimer la géographie ? [Cybergeo](#), Carlot, Y. (2003). Fin de partie ? [Association française pour le développement de la géographie](#)

⁴ parmi ces thèmes, par exemple : citoyenneté et civilité (fiche exemple 3 des documents d'accompagnement : « de la cité grecque à la cité de banlieue »)

ont une fonction instituante ; le savoir et les méthodes d'étude doivent être en adéquation avec les finalités éducatives.

Comme la désignation du concept l'indique, A. Bruter a conçu un parallèle entre le modèle d'histoire des conceptions et des pratiques scientifiques développé par Kühn (1978) et l'histoire des conceptions du savoir et de son enseignement à l'École. Elle fait l'hypothèse de « *révolutions pédagogiques* » qui disqualifient certaines conceptions du savoir et de son enseignement et permettent l'instauration de nouvelles normes.

« [...] on pourrait décrire en ces termes la lutte des humanistes contre la scolastique médiévale au XVI^e siècle, ou la réorganisation de l'enseignement secondaire à la fin du XIX^e siècle. Celle-ci a en effet vu la victoire des enseignements disciplinaires, dispensés par des spécialistes et légitimés par leur lien affiché avec la recherche scientifique, sur l'enseignement à finalité rhétorique et morale de l'époque précédente [...] » (Bruter, 2001, p.41). La **figure 1** propose une représentation schématique de cette hypothèse.

Pour notre part, nous parlerons de **paradigme disciplinaire**, pour signifier que nous nous intéressons à l'enseignement dans un secteur de la connaissance, qui se présente actuellement à l'École, comme la plupart des autres secteurs, sous la forme d'une discipline. Ce secteur de la connaissance est la géographie. Cette discipline, comme toutes les autres, justifie sa présence à l'École, par des finalités éducatives qui, tout en relevant d'intentions très générales, se déclinent en des termes spécifiques à l'approche du monde que privilégie la discipline. En géographie, le monde qui est le référent des discours disciplinaires, est l'espace terrestre : le monde saisi d'abord comme étendue, distances, directions, positions, limites, relations entre les lieux. A ces finalités éducatives spécifiques, s'articulent des définitions du savoir et des méthodes d'étude, elles-mêmes spécifiques de l'approche géographique du monde.

L'institution souhaite pour les pratiques d'enseignement de la géographie en lycée, un changement important que le concept de paradigme disciplinaire aide à décrire. Pour décrire ce changement, nous utilisons comme sources, les textes des programmes et des documents d'accompagnement de géographie et de l'ECJS, pour les classes de seconde et du cycle terminal (première, terminale). Ces sources fournissent une définition des finalités éducatives, des savoirs et des méthodes d'étude de la géographie. La prise en compte des textes de l'ECJS permet le plus souvent de confirmer, et parfois de préciser, la direction générale que les auteurs des textes officiels de géographie cherchent à imprimer aux pratiques d'enseignement. Par ailleurs, ces sources proscrivent d'autres pratiques. Les passages concernés, peu nombreux mais significatifs, fournissent des indications précieuses pour cerner le paradigme disciplinaire, en adéquation avec lequel se trouvent des pratiques condamnées dans les textes officiels.

Avec la **figure 2**, nous représentons l'hypothèse d'un changement voulu par l'institution ; changement à l'issue duquel les pratiques enseignantes, majoritairement, seraient en accord avec un paradigme disciplinaire différent de celui qui permet de caractériser des pratiques proscrites dans les textes officiels actuels.

« L'ancien paradigme » (celui qui permet de décrire des pratiques que l'institution souhaite révolues) est mis en place, pour l'enseignement de la géographie, à la fin du XIX^e siècle. Il est la traduction disciplinaire, pour la géographie de l'enseignement secondaire, du paradigme pédagogique décrit par A. Bruter. Outre la condamnation dans les textes officiels actuels, de pratiques telles que : les monographies régionales, les tableaux géographiques exhaustifs, les tableaux économiques (commentaires des programmes de première), nous bénéficions de résultats de recherche en didactique et en histoire de l'enseignement de la géographie, pour définir les caractéristiques de ce paradigme (Lefort, 1992 ; Clerc, 2001). Nous nous appuyons aussi sur la définition de la formation du citoyen que les auteurs des textes de l'ECJS définissent comme caduque. « *Lorsqu'une pratique éducative consiste à transmettre un savoir sous forme d'une succession d'évidences sanctionnées par les autres, l'élève apprend en outre autre chose que ces contenus : il apprend que le savoir est détenu par des autorités, il a la tentation de ne le recevoir que passivement, il commence par admettre qu'il peut être délégué à "ceux qui savent" »* (BO, hors-série n°7, 31 août 2000). L'ensemble de ces informations converge vers la définition d'un paradigme d'adhésion à une représentation du monde aut centrée. La valeur

de cette représentation du monde est fondée sur le lien affiché du professeur spécialiste, avec le savoir géographique universitaire.

« Le nouveau paradigme » (celui qui permet de décrire des pratiques que l'institution souhaite installées et généralisées) s'oppose terme à terme au précédent, dans la définition des finalités éducatives de la géographie scolaire. Les finalités éducatives sont centrées sur la formation d'un citoyen responsable de la gestion des territoires, conscient des solidarités qui le lient à d'autres citoyens, de l'échelle locale à l'échelle mondiale. Elles sont en adéquation avec la définition de la formation du citoyen, que les auteurs des textes de l'ECJS considèrent comme opératoire aujourd'hui : « *L'élève pourra exercer sa citoyenneté grâce au savoir, mais un savoir reconstruit par lui, dans une recherche à la fois personnelle et collective. L'éducation civique, juridique et sociale doit être abordée comme un apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs et de pratiques. Grâce à ce processus doit s'épanouir, à terme, un citoyen adulte, libre, autonome, exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement* » (BO, hors-série n°7, 31 août 2000). A des intentions officielles de prise de conscience, par les élèves, de responsabilités et de solidarités, correspondent des pratiques d'enseignement qui donnent aux élèves une responsabilité dans la production collective, avec les professeurs, du savoir enseigné. La valeur des représentations du monde construites par cet enseignement est fondé sur leur caractère opérationnel, chez les élèves, dans des pratiques d'usage et de gestion responsable des territoires. « *L'ambition finale est de rendre les élèves capables de se sentir plus tard responsables de la gestion des territoires, de mettre en pratique leur savoir géographique dans leur vie personnelle et sociale* » (commentaire des programmes de terminale). Cette ambition autorise que l'enseignement de la géographie mette en garde les élèves contre « *les excès d'un rapport dévoyé au territoire, pouvant être source de conflits graves* » (commentaire des programmes de première).

En usant des travaux d'A. Bruter, nous avons établi une relation entre le domaine de l'enseignement de la géographie et celui de la recherche en éducation. Nous pouvons réfléchir au sens que nous donnons à cette relation. Elle nous permet de :

- être lucide sur ce que l'on pense qu'on sait sur l'enseignement, grâce à l'activité de recherche : l'intelligibilité produite est fonction de nos cadres conceptuels, de nos hypothèses et de nos « grilles de lecture ». D'autres lectures des sources que nous avons utilisées mettraient en valeur, à l'opposé de la nôtre, des permanences de la géographie des textes officiels (par exemple la permanence d'une mixité des références scientifiques utilisées dans les textes, ou encore la permanence d'une écriture des programmes, qui privilégie l'énumération de contenus plutôt que la désignation de compétences)
- mieux mettre en adéquation ce que l'on pense que l'on sait sur l'enseignement et ce que l'on perçoit de l'enseignement, dans son activité de formateur d'enseignants. Le concept de paradigme disciplinaire produit une intelligibilité générale, pour des situations que nous comprenions jusqu'alors de façon sans doute pertinente, mais séparée, parce que construites avec des outils conceptuels et théoriques différents. Par exemple, nous analysons d'un côté les textes de programme des années 1980 et suivantes à l'aide du concept de transposition didactique et nous repérons par conséquent des écarts entre géographie savante et géographie scolaire. D'un autre côté, nous tirons bénéfice de l'analyse que faisait P. Clerc (Clerc, 1999), de l'introduction et de l'échec du programme de terminale de 1987. Mais cette analyse s'appuie notamment sur le concept de discipline scolaire et met en évidence des phénomènes propres au fonctionnement autonome de l'histoire-géographie scolaire. Le concept de paradigme disciplinaire nous permet de replacer le changement que nous observons en 2000, dans la durée. Nous pouvons reprendre nos anciennes analyses à la lumière d'hypothèses nouvelles. Ainsi, nous croyons comprendre qu'après l'échec de stratégies frontales par l'amont (par les textes de programme de géographie de terminale uniquement), la voie du changement choisie par l'institution est de combiner les effets des programmes nouveaux cohérents pour l'ensemble du lycée avec les effets de l'introduction de l'ECJS en lycée ;

- rendre cohérent ce que l'on pense que l'on sait sur et ce que l'on veut pour l'enseignement. Dans notre cas, les textes officiels relayent certains des thèmes dont sont porteurs les didacticiens de la géographie, depuis plus de vingt ans. Par exemple : le thème selon lequel la géographie scolaire trouve mieux sa place dans l'ensemble des disciplines scolaires, lorsqu'elle affiche clairement sa problématique spatiale et les concepts qui caractérisent son activité scientifique. Ou encore le thème selon lequel les apprentissages disciplinaires chez les élèves, supposent l'appropriation progressive de quelques concepts centraux, dont la signification se construit dans une confrontation avec la réalité des pratiques de l'espace terrestre et des points de vue sur le monde. L'interprétation que nous faisons des nouveaux textes officiels de la géographie en lycée, dessine un canevas de changement auquel nous pensons (je pense) que nous pouvons et même devons (que je peux et même je dois) participer et contribuer à faciliter

Les enjeux de la relation formation-recherche, pour la géographie enseignée en lycée

Quelle formation permettrait de faire évoluer les pratiques, dans le sens d'un changement, qui conduirait les pratiques majoritaires à se trouver en adéquation avec un paradigme disciplinaire nouveau ?

Pour mettre au point une formation qui soit adaptée aux enjeux que notre lecture permet de définir, nous prenons appui sur le cadre institutionnel défini pour la formation initiale des enseignants (Plan de rénovation de la formation des enseignants, 27 février 2001). Ce cadre est défini par un texte général, a-disciplinaire. Il nous faut donc en assurer une traduction en buts de formation disciplinaires. Ce texte concerne la formation initiale des enseignants, mais il n'en existe pas d'équivalent pour leur formation continue. Nous le prenons donc comme référence pour la formation continue. Nous essayons par conséquent de rendre compatibles un texte proposant une définition générale des compétences des professeurs de l'enseignement secondaire, avec l'hypothèse d'un changement de paradigme disciplinaire en géographie.

Ce travail de traduction et de mise en adéquation avec une hypothèse de changement est synthétisé dans la **figure 3**.

La première et la deuxième colonne reprennent, parmi les énoncés du Plan de rénovation de la formation des enseignants, ceux qui paraissent pouvoir concerner de façon spécifique la formation des enseignants d'histoire-géographie. La troisième colonne propose une déclinaison de ces énoncés en buts de formation spécifiques pour l'enseignement de l'histoire-géographie. La quatrième colonne identifie les difficultés qui peuvent s'opposer à la réalisation de ces buts. C'est cette colonne qui permet de cerner les enjeux de la formation, dans la perspective d'un changement de pratiques. Les difficultés recensées sont de deux ordres :

- certaines sont des difficultés que nous pouvons définir *a priori*, grâce aux résultats de recherches en didactique de la géographie. Ainsi, le fait que la représentation sociale de la géographie scolaire la plus partagée par les élèves, soit celle d'une discipline où il n'y a rien à comprendre (voir figure 3), est établi par de nombreuses enquêtes, dont certaines, récentes, en sociologie de l'éducation (Charlot, 1999)⁵ ;
- d'autres sont des difficultés supposées, qui pourraient faire l'objet d'un travail spécifique en formation. Elles sont seulement supposées, parce que nous n'avons pas d'observations ou d'analyses systématiques qui nous permettent de les confirmer. Par exemple, nous n'avons pas d'observations systématiques, concernant la prise en compte, dans l'enseignement de la géographie, de différentes visions du monde présentes dans la société. Dire que dans les classes, la tendance est à affirmer que toutes les visions du monde se valent, qu'elles sont affaire d'opinions qu'il faut respecter (figure 3), c'est émettre une hypothèse de travail qui reste à vérifier, pendant la formation.

⁵ Dans cet ouvrage, la géographie, ou plus exactement l'histoire-géographie, apparaissent emblématiques de disciplines « scrabble » dans lesquelles, pour des élèves de lycées professionnels, il n'y a rien à comprendre ; il y a seulement des « mots à se mettre dans la tête »

Autrement dit la relation que nous établissons entre le domaine de la formation et le domaine de la recherche fonctionne dans les deux sens. De la recherche vers la formation, c'est la prise en compte dans la définition des stratégies et des contenus de formation, des résultats de recherches descriptives-interprétatives des pratiques d'enseignement. De la formation vers la recherche, c'est le repérage de questions, sur lesquelles une activité de recherche pourrait à terme permettre une accumulation et une structuration des connaissances. Ainsi de nombreux sujets d'étude sont à explorer :

- les contraintes didactiques qui s'exercent sur la production des discours géographiques des élèves en classe (le sens que les élèves accordent aux apprentissages géographiques, en classe de géographie et hors de l'Ecole, le niveau de difficulté des opérations intellectuelles demandées aux élèves, l'organisation et la gestion de l'interaction didactique par les professeurs etc.) ;
- les techniques de production des cours (de géographie) au quotidien, chez les professeurs, les conditions auxquelles ces techniques doivent satisfaire, pour eux ; les catégories de connaissances qu'ils mobilisent pour mettre en œuvre ces techniques (valeurs, savoirs sur l'action, savoirs d'action, conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et des savoirs en géographie, connaissances particulières des élèves, d'une classe, etc.) ;
- les conceptions et les pratiques de l'interaction didactique autres que le modèle classique mis en évidence pour l'enseignement de l'histoire-géographie : autorité (du professeur)/ vérité (du savoir enseigné)/ adhésion (des élèves) (Tutiaux-Guillon, 1998). Existents-ils d'autres modèles ? Quels effets ont-ils sur les discours géographiques des élèves ? Pourquoi certains professeurs usent de ces modèles ? Comment sont-ils parvenus à les mettre au point ?
- la construction chez les élèves, envisagés en tant que personnes en développement, de systèmes de repères spatiaux. Comment les enfants et les adolescents parviennent-ils à construire des représentations du monde (en ce qu'elles intéressent la géographie, c'est-à-dire dans leur dimension spatiale) ? Quel est le rôle des représentations iconiques d'espaces virtuels et d'espaces « réels » représentés dans la construction de ces représentations géographiques du monde ? Comment le cours de géographie prend-il part à cette construction ? Quels apprentissages scolaires sont déterminants dans cette construction ?

La position institutionnelle du formateur-chercheur en IUFM est ici fondamentale : il y a de la connaissance à produire en didactique de la géographie, au service de la formation initiale et continue des enseignants ainsi que de l'éducation géographique des élèves.

Une représentation de l'activité du formateur en IUFM : les relations qu'il construit entre les domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche

Après avoir examiné la question d'un changement possible et souhaitable pour la géographie enseignée dans les lycées, en nous plaçant successivement entre enseignement et recherche, puis entre formation et recherche, nous proposons maintenant une représentation des relations entre ces trois domaines (de l'enseignement, de la formation et de la recherche).

Il faut d'abord préciser que le contexte professionnel et institutionnel des IUFM n'offre pas ces ensembles de relations, pré-construits. D'une part, la demande politique en éducation et en formation n'est pas une demande intégrée. Par exemple, à des textes ministériels définissant un changement pour l'enseignement dans une matière et un cycle donné, ne correspondent ni des appels d'offre de recherches, ni des programmes expérimentaux de formation continue qui permettront d'accompagner, de réorienter, d'évaluer le changement. D'autre part, le milieu professionnel des formateurs d'enseignants est peu structuré. La faiblesse des réseaux et le petit nombre d'équipes inter-IUFM ne permettent guère pour l'instant, d'envisager des

programmes de travail communs, sur les stratégies et les dispositifs de formation initiale et continue, en articulation avec des recherches en éducation.

Sur cet arrière-plan qui caractérise les conditions de travail des formateurs, se dessine un ensemble double de relations à construire (voir **figure 4**), entre domaines de la recherche, de la formation et de l'enseignement.

Nous lirons d'abord la figure 4 en deux temps, partant à chaque fois du domaine de la recherche.

Du domaine de la recherche vers celui de l'enseignement :

- l'activité de recherche consiste à emprunter, adapter, produire des outils conceptuels et méthodologiques, pour comprendre des pratiques enseignantes, des textes politiques, des apprentissages d'élèves ; ou encore pour établir des relations entre ces éléments. Les emprunts, adaptations, productions, se font dans un ou plusieurs des champs de la recherche en éducation. Dans le cas que nous exposons précédemment, ce sont les champs de l'histoire de l'éducation, et secondairement celui de la didactique de la géographie, qui ont été sollicités ;
- cette activité de recherche peut être mise en relation avec l'activité de formation proprement dite. Les hypothèses sur lesquelles débouche l'activité de recherche permettent de repérer des enjeux importants de la formation ; et, en conséquence, servent de cadre pour la conception de dispositifs et de contenus de formation. Dans le cas de la géographie des lycées, nous nous sommes arrêtés dans ce texte, à la définition des enjeux d'une formation, qui aurait pour but d'aider au changement de pratiques. Le dispositif et les contenus de la formation restent à définir, compte tenu des contraintes de temps, matérielles et financières ;
- enfin, l'activité de formation, informée par les hypothèses qui permettent de décrire et d'interpréter tel aspect du domaine de l'enseignement, alimente à son tour le domaine de la recherche. Elle permet de cerner des domaines de la formation et de l'enseignement, sur lesquels les formateurs manquent de connaissances. Le cas que nous avons exposé souligne, chez les formateurs, le manque de connaissances concernant les techniques de production des cours (de géographie) au quotidien, chez les professeurs ainsi que les conditions auxquelles ces techniques doivent satisfaire, pour eux.

Du domaine de la recherche vers celui de la formation :

- les pratiques de recherche infiltrent les pratiques de formation : il s'agit de produire des données en formation, sur la formation. C'est-à-dire de concevoir des outils de formation, qui permettent de valider les hypothèses qui ont permis de concevoir le dispositif et les contenus de formation. Autrement dit, le formateur prévoit de produire des observables, autorisant la validation ou l'invalidation des hypothèses qui fondent sa pratique de la formation.

Dans le cas de la géographie des lycées, il serait pertinent par exemple de se donner les moyens de vérifier à quelles conditions une approche historique des programmes, peut être efficacement introduite en formation (ou de vérifier qu'une telle approche est inutile, quelles qu'en soient les modalités) ; ou encore, de vérifier à quelles conditions une approche épistémologique du concept géographique de territoire par exemple, peut être mise au service d'une transformation des représentations, qu'ont les professeurs, des finalités éducatives de la géographie scolaire contemporaine ;

- les pratiques de recherche en formation permettent aussi de produire des données sur les pratiques enseignantes. Il s'agit alors de valider (ou invalider) les hypothèses qui sous-tendent la conception de la formation, concernant le travail au quotidien des professeurs, les façons dont le savoir enseigné est produit, les discours géographiques des enseignants dans les classes et les contraintes qui s'exercent sur leur production (valeurs, engagement personnel, conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage, conditions de travail) ;

- enfin, l'enseignement est un réservoir de pratiques à décrire, à comprendre ; notamment celles qui paraissent, soit sortir de l'ordinaire, soit être plus efficaces que d'autres. Il s'agit donc de les décrire en élaborant des grilles de lecture, en relation avec des cadres conceptuels nouveaux ; comprendre les logiques qui structurent ces pratiques ainsi que les façons dont elles produisent des effets sur les apprentissages des élèves. Dans le cas de la géographie des lycées, le formateur est a priori intéressé par les professeurs dont les pratiques peuvent être décrites comme étant en adéquation avec le « nouveau paradigme » disciplinaire.

Nous venons de décrire successivement deux ensembles de relations, dans le triangle recherche/ formation/ enseignement. Mais ces deux ensembles fonctionnent simultanément. Chacun des côtés du triangle est le siège d'une dynamique spécifique, à replacer dans l'ensemble :

- **sur le côté recherche-enseignement** : l'activité du formateur s'inscrit dans une alternance qui lui permet d'une part, de fabriquer des cadres conceptuels, de valider ou invalider des hypothèses construites dans ce cadre ; et d'autre part, de repérer des pratiques enseignantes nouvelles, efficaces, et de chercher à les comprendre, avec les professeurs concernés, en éprouvant la valeur des cadres conceptuels élaborés ;
- **sur le côté enseignement-formation** : l'activité du formateur s'inscrit dans une dynamique propre à la formation ; d'action (articuler des contenus dans une forme adaptée aux objectifs de formation, et de validation/ invalidation des hypothèses qui fondent la formation. Ces hypothèses sont le produit de la dynamique présentée précédemment sur le côté recherche-enseignement ;
- **sur le côté formation-recherche**, l'activité du formateur a pour but de contribuer à structurer le champ de la recherche sur la formation des enseignants, tout en participant à la compréhension, chez les enseignants et avec eux, des processus de formation. D'une part en identifiant des thèmes, sur lesquels les formateurs manquent de connaissances (le travail des enseignants, mais aussi celui des formateurs), de telle manière qu'ils participent à en produire au gré des plans et des actions de formation qu'ils conduisent, même (et surtout) quand les commandes de formation ne prennent pas en compte cet objectif de production de connaissances. D'autre part en repérant dans les situations de formation, des indices de conceptions et de pratiques de la formation professionnelle chez les enseignants ; repérage à partir duquel il est possible d'envisager, avec les professeurs intéressés, une investigation sur le rôle de la formation professionnelle dans l'élaboration de leurs pratiques.

Conclusion

La représentation que nous offrons de l'activité du formateur, comme toutes les représentations, produit un effet de simplification et d'idéalisation des relations qu'elle met en évidence.

En réalité, des contraintes de toute sorte s'exercent sur ces relations, au quotidien. Contraintes statutaires : l'activité de recherche n'est une activité reconnue institutionnellement, ni pour les formateurs qui n'ont pas le statut d'enseignant-chercheur, ni pour les enseignants susceptibles de travailler avec des formateurs sur des sujets de recherche communs. Contraintes de temps : le temps, les rythmes de la recherche ne sont pas ceux des demandes politiques ou des professeurs, ni ceux des actions de formation. Contraintes liées au milieu professionnel : la présence ou l'absence d'équipes constituées, l'existence ou non de « noyaux » de formateurs ayant des terrains d'exercice et des centres d'intérêt communs jouent sur l'établissement (un non) et le fonctionnement (durable ou non) des relations que nous avons mises en évidence. Contraintes politiques : de reconnaissance (ou non) de la légitimité de la recherche en éducation dans les IUFM...

Nous pourrions formaliser l'ensemble des relations construites entre domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche, en tenant davantage compte des conditions concrètes dans lesquelles s'exerce le métier de formateur. Ainsi, les relations se mettent en place peut-être différemment, suivant la façon dont le formateur entre dans une dynamique de recherche (suivant qu'il saisit une occasion d'intégrer une équipe de recherche ; qu'il poursuit à l'IUFM un travail d'approfondissement sur un thème qui l'intéresse ou l'intéressait

comme enseignant du secondaire ; qu'il fait un choix délibéré de formation diplômante dans le secteur des Sciences de l'Éducation, etc.). Une autre spécification possible du schéma général que nous avons proposé, pourrait s'appuyer sur la variété des histoires propres aux champs de recherche et de formation. Dans le cas de la didactique de la géographie, des équipes de formateurs bénéficient d'une série de recherches-actions, conduite à l'INRP depuis les années 1980, sur la formation aux didactiques, puis sur la formation par alternance intégrative (Marbeau et Baillat, 1992). Des résultats sont ainsi à prendre en compte, pour l'amélioration des plans de formation ; des critiques sont à mener sur le cadre conceptuel, les hypothèses ou encore le mode de validation de ces recherches. D'un champ à l'autre, les éléments qui peuvent devenir ressources pour une articulation formation-recherche sont plus ou moins nombreux et formalisés. Cela permet de comprendre des différences de fonctionnement dans les équipes de formation.

Si nous formalisions toutes ces spécifications (mais cela a-t-il un intérêt ?), nous obtiendrions une image plus nette, de la complexité des processus de production de la formation des enseignants, dans les IUFM.

Revenons cependant à l'essentiel : quel sens l'articulation formation-recherche, telle que nous l'avons décrite, donne-t-elle à l'action du formateur ?

L'action du formateur trouve, pour nous, un sens en tant qu'elle est constitutive d'un « milieu de recherche ». Par « milieu de recherche », nous désignons :

- une organisation qui facilite (à l'interne et à l'externe) la circulation, la production et la validation de connaissances sur l'enseignement et la formation. Le formateur participe à cette circulation, cette production, cette validation. Il les facilite ; il s'y perfectionne ;
- une organisation qui inclut les formateurs et les (des) enseignants en tant que co-producteurs de connaissances (le « milieu de recherche » n'a pas de frontières linéaires et stables). Le formateur crée, structure des réseaux de professionnels de l'enseignement et de la formation, réseaux dans lesquels peuvent se nouer des relations de partenariat, pour la production de connaissances ;
- des structures dont les buts de production et les modalités de validation sont différenciés (recherche d'une efficacité dans la transformation des pratiques, production d'une intelligibilité sur les pratiques). Le formateur s'insère dans des structures aux finalités différentes, de façon à expérimenter différentes modalités de production et de validation ;
- des dynamiques que cette différenciation des structures autorise pour l'individu ou le groupe de formateurs, lesquels peuvent mener à bien des parcours de développement professionnel, en utilisant ces structures. Le formateur se construit un parcours qui le conduit, dans la mesure de ses préférences, de ses capacités, de ses besoins, à pratiquer de la recherche-innovation, de la recherche-action, de la recherche fondamentale (Le Roux, 2003).

Figure 1 : Des paradigmes pédagogiques

J.-F. Thémimes, à partir de A. Bruter (1997, 2001)

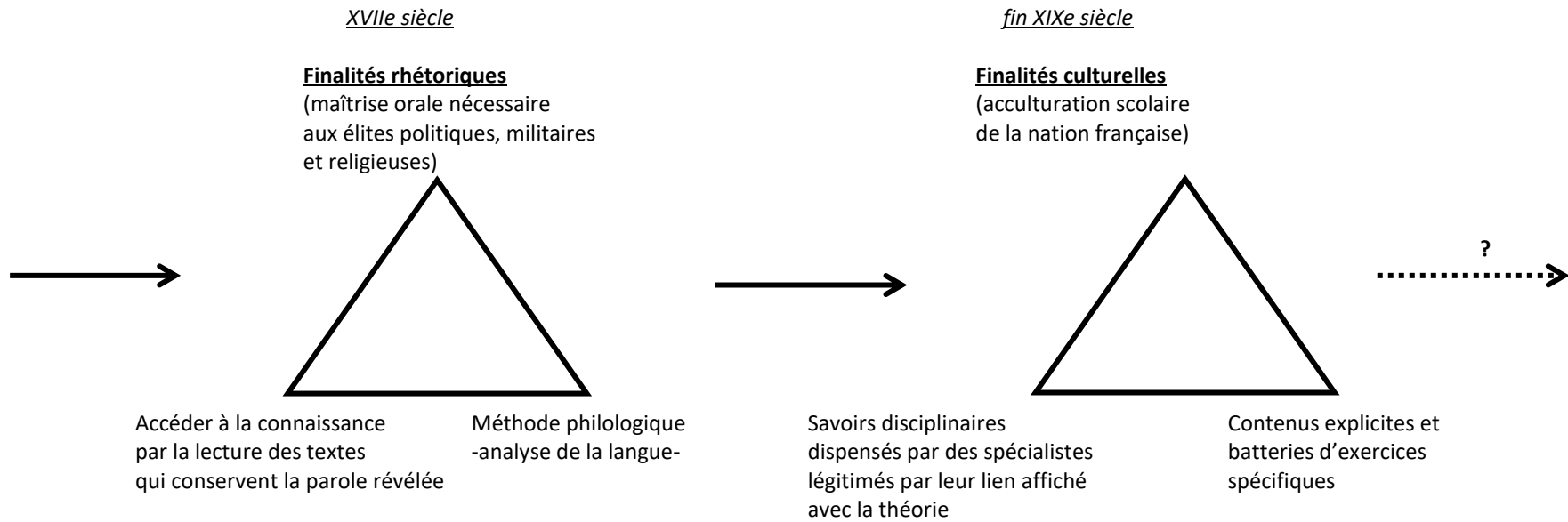


Figure 2 : Changer de paradigme disciplinaire, pour la géographie scolaire française au lycée ?

J.-F. Thémines

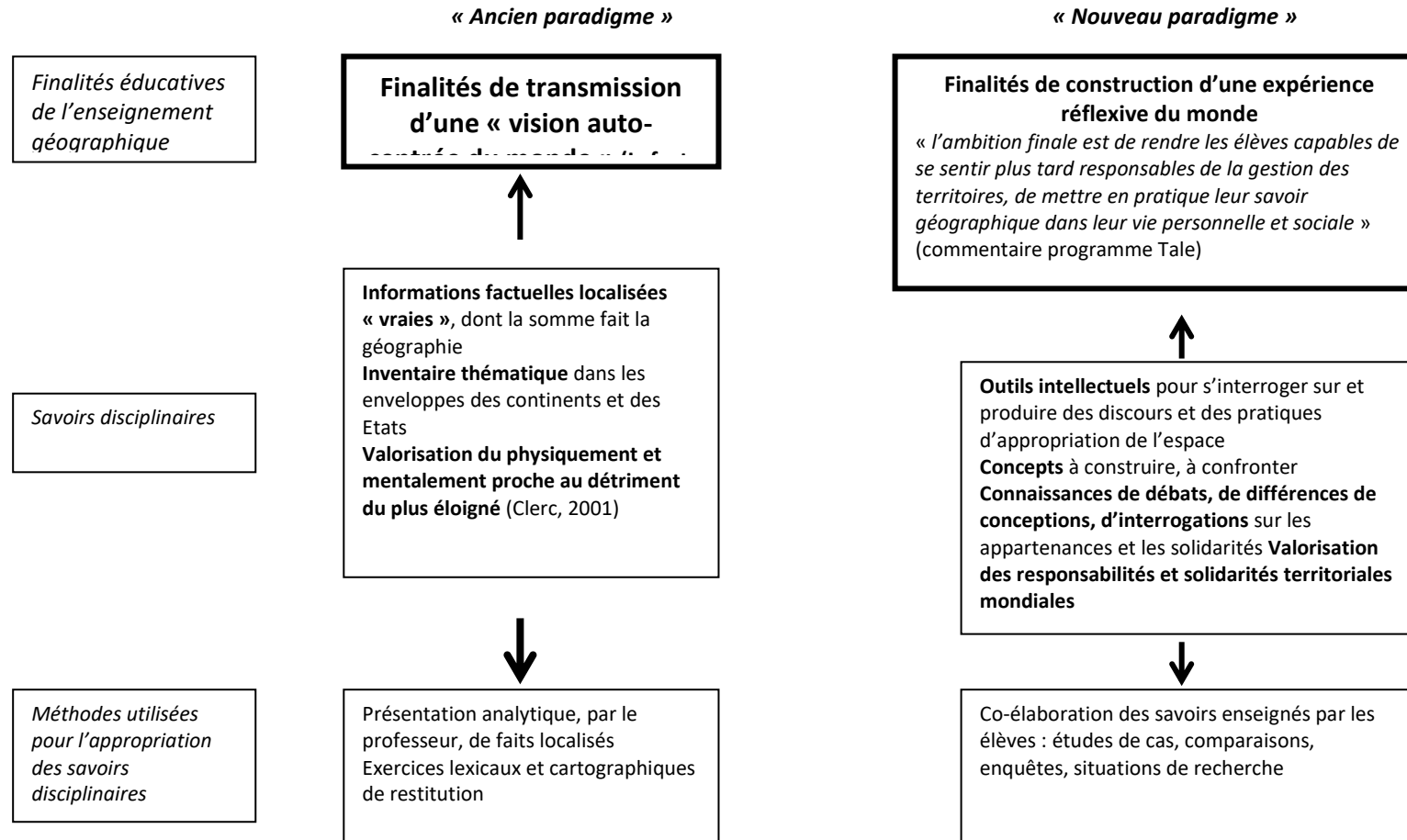


Figure 3 : Quels enjeux de formation ?

J.-F. Thémines

Repères pour « la définition d'une formation initiale intégrée et cohérente » (Plan de rénovation de la formation des enseignants, 2001) Rubriques	Repères pour « la définition d'une formation initiale intégrée et cohérente » (Plan de rénovation de la formation des enseignants, 2001) Thèmes	Objectifs déclinés pour une formation disciplinaire en géographie	Difficultés opposées à la réalisation de ces objectifs de formation*
<p>Former un spécialiste des apprentissages scolaires L'approche disciplinaire, didactique et pédagogique</p>	<p>« dégager [...] les notions fondamentales... et les compétences essentielles à acquérir » « dégager [...] les principaux obstacles didactiques, source de difficultés d'apprentissage pour les élèves » « dégager [...] les principaux apports de l'épistémologie et de l'histoire de la discipline » « la construction d'une situation d'apprentissage [...] »</p>	<p>-concepts de territoire, environnement, espace géographique etc. -faire usage de ces concepts comme d'outils pour penser l'espace terrestre -comparer, argumenter, produire et valider des hypothèses en géographie, évaluer les rapports au territoire de tel ou tel acteur... -conduire, faciliter les mêmes opérations chez des élèves -prendre en compte les représentations dominantes chez les élèves, du fonctionnement de la géographie scolaire -concevoir l'enseignement de la géographie en rapport avec la construction de l'espace géographique chez les élèves -prendre en compte l'évolution récente des programmes et ses relations avec l'évolution de la géographie scientifique -concevoir une situation d'apprentissage appropriée à un niveau d'élaboration du discours géographique</p>	<p>-polysémie commune et scientifique ; formation universitaire générale des enseignants, peu intégrée et peu réflexive ; -des notions pour la qualification de l'espace terrestre -une pratique de la géographie à l'Université et aux concours qui ne laisse que peu de places à ces activités -une représentation sociale de la géographie scolaire partagée par beaucoup d'élèves, comme une discipline où il n'y a rien à comprendre -conception dominante chez les professeurs stagiaires d'un espace support : difficulté à le penser en termes de relations -caractère hétérogène des géographies de référence pour les textes de géographie scolaire -concevoir des situations dont la priorité est de « fonctionner », quitte à laisser au « hasard » leur effet sur la production</p>

	« la prise en compte de la diversité des élèves, la différenciation pédagogique » « la conduite de la classe »	-concevoir et conduire des situations qui prennent en compte ce en quoi apprendre de la géographie fait sens pour les élèves -concevoir et conduire des interactions qui permettent aux élèves de contribuer à la production d'un discours géographique relativement élaboré	<u>d'un discours géographique par les élèves</u> <u>-concevoir des situations dont la différenciation se mesure d'abord en nombre d'exercices et de questions</u> <u>- concevoir et conduire des interactions dont la fonction est d'abord d'assurer l'adhésion des élèves au discours de vérité du professeur</u>
Former un spécialiste des apprentissages scolaires L'approche interdisciplinaire et transversale	« montrer les « passerelles » entre divers domaines »	-concevoir les contributions respectives et croisées des disciplines à la formation des élèves, au-delà des strictes limites disciplinaires	<u>-concevoir les disciplines comme des ensembles clos de savoirs et de méthodologies</u>
Former un fonctionnaire du service public d'éducation	« la déontologie et les enjeux éthiques dans l'exercice professionnel »	-mettre en débat des visions du monde, des conceptions des constructions et des appartenances territoriales	<u>-affirmer que toutes les visions du monde se valent, qu'elles sont affaire d'opinions dont il faut respecter l'existence</u>
Former à la prise en charge de la dimension éducative du métier	« des éléments relatifs au développement et à l'évolution de l'enfant et de l'adolescent »	-prendre en compte les résultats de recherche concernant notamment la construction de l'espace géographique chez l'enfant	<u>-considérer qu'il y a un « donné » d'origine externe qui par accumulation constitue un bagage de repères</u>
Former le stagiaire à la connaissance des divers contextes scolaires	« la connaissance de la diversité sociale et culturelle des situations scolaires (éléments de sociologie, de philosophie de l'éducation) »	-prendre en compte les discours géographiques locaux (ce que disent les enfants, les adultes, les pouvoirs sur les territoires)	-prendre pour référence unique les discours de la géographie scolaire

* Codage de la dernière colonne :

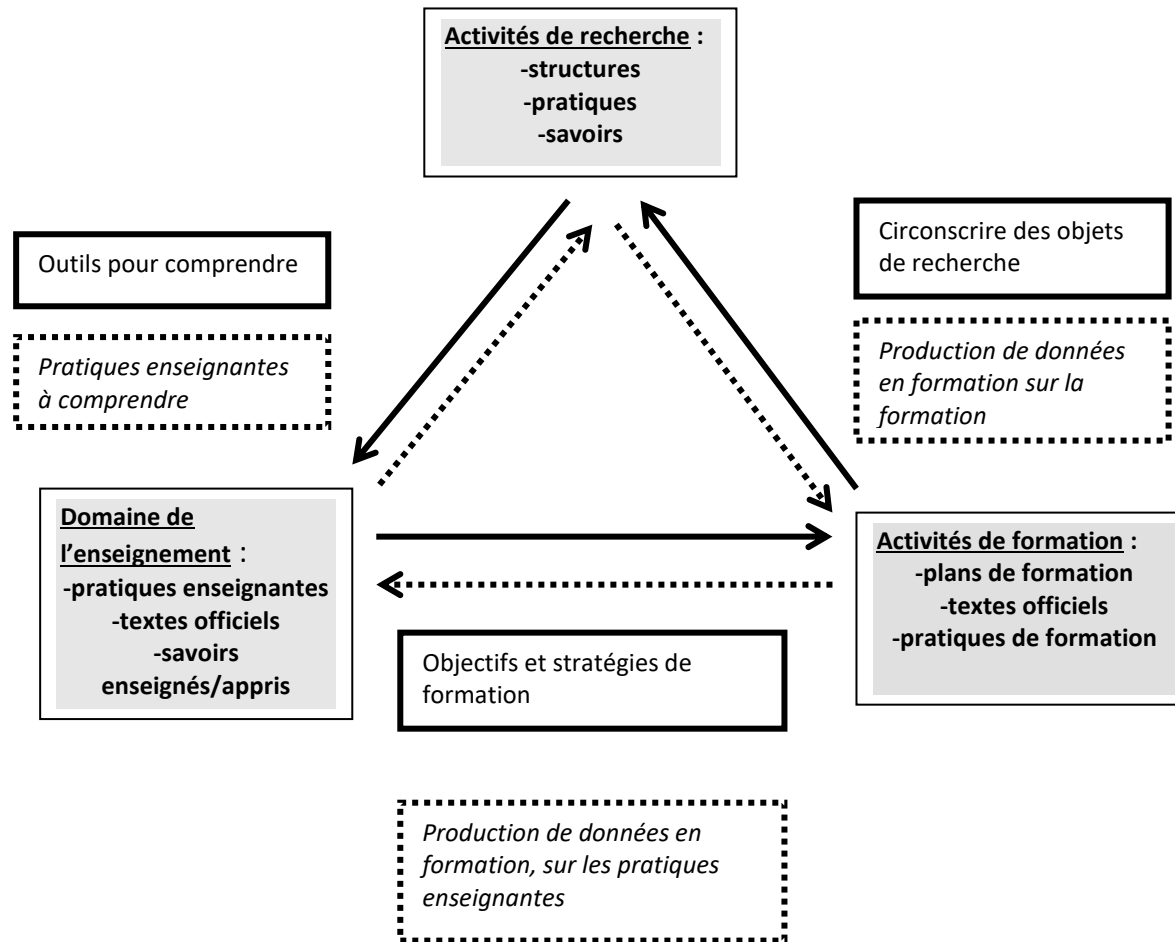
hypothèses appuyées sur des constats répétés en formation

hypothèses appuyées sur des résultats de recherche

absence d'observations et d'analyses → objets de recherche potentiels

Figure 4 : Un aspect du métier de formateur en IUFM : des relations à construire entre enseignement, formation et recherche

J.-F. Thémines



Bibliographie

BRUTER Annie (2001) Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui. *Perspectives documentaires en éducation*, n°53, 39-44

BRUTER Annie (1997) *L'histoire enseignée au Grand siècle*. Paris : Belin

CARLOT Yvan (2003) Fin de partie ? *Association française pour le développement de la géographie*, <http://www.afdg.org>

CHARLOT Bernard (1999) *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos

CHERVEL André (1988) L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, n°38, 59-119

CLERC Pascal (2002) *La culture scolaire en géographie Le monde de la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

CLERC Pascal (1999) *Production et fonctionnement de la culture scolaire en géographie*. Université de Paris I, thèse pour le doctorat d'Etat, sous la direction de M.-C. Robic

LEFORT Isabelle (1992) *La lettre et l'esprit : géographie scolaire et géographie savante en France*. Paris : CNRS

LE ROUX Anne (2001) Faut-il supprimer la géographie ? *Cybergeog*, <http://www.cybergeog.presse>

LE ROUX Anne (2003) Recherche et formation des enseignants : quels enjeux ? Le cas français. *Actes de la recherche, HEP Béjune*, <http://www.hep-bejune.ch>

MARBEAU Lucille et BAILLAT Gilles (1992) *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle de formation et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie*. Paris : INRP

TUTIAUX-GUILLON Nicole (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*. Thèse pour le doctorat d'Etat, Université de Paris VII, sous la direction de H. Moniot