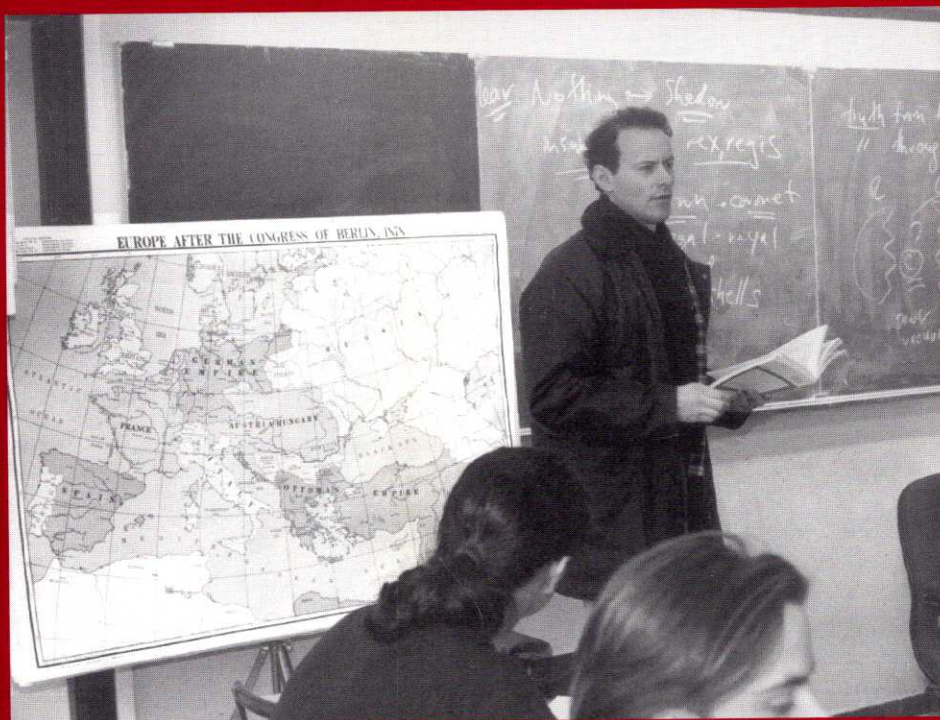


PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 53 - 2001

15 ans de recherche en didactique
de l'Histoire-Géographie



Institut National de Recherche Pédagogique

INRP

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an
par l'unité Communication-Documentation-Synthèse de la mission
« Transfert et Valorisation » de l'institut national de recherche pédagogique
Fondé en 1983 par Jean Hassenforder*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

*JEAN-MARIE BARBIER, professeur au Conservatoire national des arts et métiers
MICHEL BERNARD, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris II
ALAIN COULON, professeur à l'université de Paris VIII
FRANÇOISE CROS, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP
MARIE DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne
JEAN-CLAUDE FORQUIN, professeur en sciences de l'éducation
JEAN GUGLIELMI, professeur en sciences de l'éducation
JEAN HASSENFORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université de Paris V
ANDRÉE TIBERGHEN, maître de recherche au CNRS de Lyon
AGNÈS VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris
GEORGES VIGARELLO, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris V*

RÉDACTION

*CHRISTIANE ÉTÉVÉ, rédacteur en chef
MARIE-FRANÇOISE CAPLOT, secrétaire de rédaction
Équipe de rédaction : LE PERSONNEL DE DOCUMENTATION DE LA BIBLIOTHÈQUE-CDR
ET DE L'UNITÉ « COMMUNICATION-DOCUMENTATION-SYNTHESE »
Rédaction : 0146349136 – email : eteve@inrp.fr*

Directeur de publication : ANNE-MARIE PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'INRP

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs
La partie bibliographique *Ouvrages et Rapports* est extraite de la banque
de données *Émile 1* (INRP-CDR) et du catalogue de la Bibliothèque
Photo de couverture : CNDP médiathèque – Jean-Marie Beaumont

*Abonnements : Service des Publications de l'INRP
29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05 – Tél. 01 46 34 90 04*

SOMMAIRE

coordonné par Nicole TUTIAUX-GUILLON⁴

Éditorial

ANNE-MARIE GÉRIN-GRATALOUP et NICOLE TUTIAUX-GUILLON / La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse.....	5
---	---

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

ANNE LE ROUX / Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie	17
--	----

Perspectives de recherche

FRANCOIS AUDIGIER / Des recherches avant toute chose, pour cela préfère l'inter.....	31
ANNIE BRUTER / Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui	39
JEAN-PIERRE CHEVALIER / Les géographes parlent de la géographie à l'École (1882-1963)	45
MICHELINE ROUMÉGOUS / Préoccupations pédagogiques et didactiques des géographes : mise en perspective historique (1968-1996).....	53
NICOLE LAUTIER / Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire.....	61
CHRISTIAN LAVILLE / La recherche empirique en éducation historique : mise en perspective et orientations actuelles.....	69
NICOLE TUTIAUX-GUILLON / Emprunts, recompositions... : les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins	83

Chemins de praticiens

CHANTAL ALVAREZ/Le chemin des écoliers	93
JACKY FONTANABONA / De l'épistémologie à la didactique : un itinéraire de professeur	101

Repère bibliographique

NICOLE TUTIAUX-GUILLON / Ressources pour enseigner et apprendre en histoire et géographie	107
---	-----

Innovations et recherches à l'étranger

NELLY ROME.....	115
-----------------	-----

« *Vue sur revues* »

BLANDINE RAOUL-RÉA.....	131
-------------------------	-----

RESSOURCES

Bibliographie courante.....	135
Adresses d'éditeurs	157
Summary.....	159

LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE DEPUIS 1986 ESSAI D'ANALYSE

ANNE-MARIE GÉRIN-GRATALOUP
NICOLE TUTIAUX-GUILLON

Réfléchir aux recherches dans nos didactiques – c'est-à-dire aux recherches qui prennent en compte les savoirs disciplinaires dans une réflexion pédagogique – n'est pas si facile. La date d'origine s'impose assez vite : celle du premier colloque (on dit alors « rencontres ») sur les didactiques de l'histoire et de la géographie, celle de l'ouverture dans *l'Information géographique* de la rubrique « didactique » et de la première université d'été pilotée par le groupe didactique de l'AFDG¹ (Clerc, 1999). Les lieux où se font des recherches en didactique sont plus malaisés à identifier : bien sûr il y a l'INRP, plus précisément le département didactiques des disciplines et l'unité de didactiques des sciences sociales/sciences humaines ; bien sûr il y a les IUFM (mais tous ont-ils des groupes

de recherche en didactiques de la géographie et/ou de l'histoire ?) ; bien sûr il y a l'université de Paris 7 Denis Diderot, actuellement dans le cadre du CFEED² où existe un DEA de didactiques des disciplines. Mais au-delà ? Les recherches en didactiques peuvent trouver abri dans des universités, en histoire, en géographie, en sciences de l'éducation, en sociologie, en psychologie..., dans des équipes académiques animées par des IPR, dans des IREHG³ encore que ceux-ci soient plus ou moins vivaces, voire être le fait de pionniers isolés, qui ne font connaître leurs travaux qu'à l'occasion de colloques, au mieux. Dans cette galaxie, il nous fallait trouver quelques guides. Nous avons, au printemps 1999, fait une enquête auprès des IUFM, des universités où nous savions (par les thèses et les publications) ou supposions que se

1. Association Française pour le Développement de la Géographie.
2. Centre de formation à l'étude de l'enseignement des disciplines.
3. Instituts de recherche sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie (ce qui de fait inclut l'éducation civique).

faisaient des travaux de didactiques de nos disciplines, des IREHG et de certains IPR. Notre enquête n'a, bien sûr, sans doute pas touché toutes les équipes, tous les chercheurs. Les réponses nous sont parvenues très inégalement, et leurs contenus diffèrent considérablement, de la réponse très générale au compte rendu précis. Nous avons complété cette approche en tenant compte des thèses soutenues, des ouvrages publiés, des interventions lors des colloques de didactique tenus à l'INRP (au total 8 entre 1986 et 1996) et des publications de recherche dans la revue *IREHG* (depuis 1994). Nous sommes loin d'un état des lieux exhaustif.

Notre information est une vue partielle, doublement incomplète : d'une part nous n'avons pas eu de réponses de tous ceux qui explorent le continent didactique, d'autre part, c'est notre lecture des travaux qui apparaît ici et elle est forcément partielle et personnelle. Par exemple, nous n'avons pas retenu une analyse sous l'angle des résultats. Nous pensons en effet que l'état d'un domaine de recherche n'est pas réductible à la somme de ses résultats, qui ne permet pas de comprendre comment il fonctionne et comment il est structuré. Nous avons privilégié une présentation des thèmes et des problèmes de recherche, des acteurs et des lieux, des paradigmes éventuels. Sur ce plan, l'information reçue permet une mise en perspective que nous croyons assez significative des orientations de la didactique de nos disciplines depuis une vingtaine d'années⁴.

DES THÉMATIQUES EXTRÊMEMENT VARIÉES

Le premier constat qui s'impose à la lecture des thèmes des recherches est celui de leur extrême variété, pour ne pas dire de leur émiettement. Rares sont *a priori* les sujets qui sont abordés par différentes équipes ou approfondis dans des recherches successives. Rien d'étonnant à cela puisque, par définition, le champ didactique englobe des constituants fort divers : « la consistance des savoirs mis à l'affiche et au menu, leurs appropriations réelles par les élèves, les opérations d'enseignement, les contraintes de l'institution scolaire et de la demande sociale » (H. Moniot, réponse à notre enquête). Le triangle pédagogique, repris en didactique, mettant en relation

savoirs, enseignant(s), élève(s) est ici complété par ce qui organise l'enseignement de nos disciplines, ce qui complexifie d'autant le système. Dans ce champ complexe, qui ne peut guère se saisir globalement, les chercheurs et les équipes découpent pour borner leurs objets. À quelles parties du champ de la didactique se sont-ils plus particulièrement intéressés ?

Un premier ensemble relève des objets d'enseignement, qu'il est difficile de dissocier des concepts – ces derniers étant considérés, selon les cas, comme des objets d'enseignement, ou comme des outils pour l'enseignement d'objets spécifiques. Plusieurs de ces recherches mettent l'accent sur la pluralité des savoirs de référence et les difficultés soulevées par cette pluralité (ex. : « Comment enseigner les « questions chaudes » : critique, savoirs académiques, savoirs sociaux », INRP, sociologie de l'Éducation, J.-L. Derouet).

Un deuxième ensemble de recherches porte plutôt sur les supports de l'enseignement – les documents. Selon les cas, la recherche porte sur la maîtrise d'un outil, ou sur la façon dont on l'utilise en classe, dans une perspective descriptive–interprétative, ou dans une perspective d'innovation. Enfin, certaines recherches ont été centrées sur le rôle des langages (ex. : film et langage verbal : de l'influence de la nature du support documentaire sur des productions d'élèves, INRP, technologies nouvelles, B. Poirier).

La question des langages touche à un troisième ensemble de recherches, qui construisent leur objet autour des activités et des productions des élèves : quels apprentissages permettent ou facilitent la lecture–écriture, l'apprentissage des règles de la dissertation, la production de croquis, la production d'un récit, la formulation d'une problématique (ex. : F. Audigier, 1998)...

Les situations d'enseignement et d'apprentissage sont au cœur d'un autre ensemble – l'expression, que d'aucuns trouvent jargonante, est pourtant seule à même d'indiquer que ce qui s'y joue est double : les enseignants enseignent et les élèves apprennent, ou s'y essaient, indissociablement. Ces situations d'enseignement–apprentissage peuvent faire l'objet d'une description–interprétation (ex. : F. Audigier, C. Crémieux, M.-J. Mousseau, 1998 ou N. Tutiaux-Guillon, 1998), ou constituer une expérimentation dans

4. Les exemples renvoient à des recherches passées ou en cours, dans des lieux différents ; ils n'ont pas prétention à rendre compte de tout ce qui s'est fait en didactique de nos disciplines.

le but de produire un certain type d'apprentissage (ex. : S. Guyon, M.-J. Mousseau, N. Tutiaux-Guillon, 1993, ou « le statut du problème dans la didactique de la géographie et de l'histoire », IUFM de Caen, Groupe Recherche Formation).

Autre objet, l'appropriation des savoirs croise les représentations sociales. N. Lautier se situe dans ce cadre pour analyser le savoir historique, non comme un savoir simplement transmis ou reçu, mais comme une construction complexe faite d'enjeux de connaissance et d'identification. D'autres recherches identifient des représentations sociales en liaison avec le concept d'obstacle. D'autres également ont tenté une hybridation entre le concept de représentations au sens où l'entend la psychologie sociale, et celui de représentations spatiales tel qu'il est issu du courant de la géographie de la perception : ce champ a notamment été exploré par les chercheurs de Grenoble, autour du géographe J. David.

Le fonctionnement des enseignements disciplinaires a été abordé dans l'histoire (ex. : A. Bruter, 1997), ou au présent, en le saisissant notamment à partir de l'analyse des textes officiels et des manuels (ex. : D. Niclot, 1999) ; le même objet peut s'aborder à travers des entretiens et des observations (INRP, didactiques des disciplines, « histoire, géographie, éducation civique à l'école élémentaire », F. Audigier).

Enfin la formation constitue un dernier ensemble : à la fois formation à la didactique (ex. : « le mémoire professionnel » IUFM de Caen, Groupe Recherche Formation), et didactique dans la formation (L. Marbeau, G. Baillat).

DES VOLETS INÉGAUX

Revenons à l'idée que le champ de la didactique prend en charge la réflexion sur des savoirs qui s'enseignent et qui s'apprennent : ces recherches ont-elles plutôt exploré les problèmes d'enseignement, ou les modalités de l'apprentissage ? L'enseignement a été exploré de plusieurs points de vue :

– description-interprétation de l'existant : production et fonctionnement de la « discipline scolaire » ; identification des représentations de la géographie, de l'histoire,

chez les enseignants (INRP, didactiques des disciplines, « histoire, géographie, éducation civique à l'école élémentaire », F. Audigier) ; connaissance des pratiques de classe (F. Audigier, C. Crémieux, M.-J. Mousseau, 1996, F. Audigier, 1998 ou N. Tutiaux-Guillon, 1998) ; – production d'outils d'enseignement : supports (« images en géographie », IUFM de Versailles), ou construction de séquences (« images satellites, IREHG de Clermont, C. Lauby), de progressions ; – programmations, autour de concepts ou simplement des programmes officiels (recherche/ innovation sur les programmes, académie de Clermont-Ferrand) ; – amélioration de l'existant : incorporation de concepts, de méthodes, de résultats de la recherche des disciplines de référence (« nouvelle géographie », académie de Dijon), plus heuristiques.

Ces deux derniers points ont été plutôt de l'ordre de la recherche-action, le premier relevant de l'enquête et de l'analyse plus ou moins modélisée. Nous en parlons plus bas comme du volet dont le but est de « proposer des actions didactiques raisonnées », fondées sur de nouveaux supports, de nouvelles pratiques, de nouvelles références pour penser et pour agir dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Le volet « apprentissage » est à la fois plus maigre et plus tardif (quels apprentissages se réalisent au travers de tel ou tel type d'activité, de langages, notamment le langage cartographique, F. Audigier, 1998).

Ce primat de l'enseignement sur l'apprentissage est peut-être lié aux acteurs de la recherche : des enseignants (ou formateurs) en histoire et géographie, et formés à l'université seulement dans ces disciplines, pour la plupart. Or, si le choix de raisonner l'enseignement (ce qui doit être enseigné, la façon dont on peut l'enseigner) peut se faire en référence au seul champ théorique de l'épistémologie des disciplines de référence, les questions d'apprentissage nécessitent d'aller chercher des concepts, ou des modèles interprétatifs, dans bien d'autres champs : psychologie, sémiologie, linguistique. La complexité du champ a bien contraint à quelques hybridations mais limitées par le poids de la formation initiale des chercheurs – on peut du moins en faire l'hypothèse⁵. On peut aussi penser que ce choix est lié à leur fonction même : former des enseignants souvent débutants (donc leur proposer des pistes fécondes pour

5. Cf. article de N. Tutiaux-Guillon dans ce numéro.

construire leurs cours), ou enseigner « mieux » et se lancer dans des pratiques innovantes. On peut enfin le lire comme le reflet des difficiles relations entre disciplines scolaires et sciences homonymes : peu de reconnaissance des recherches en didactiques par les historiens et/ou les géographes, même si ces derniers y sont plus ouverts, d'un côté, soucieux de ne pas perdre le lien avec les disciplines mères de l'autre côté.

Au-delà de cette première lecture, une autre est possible. Considérons qu'une discipline scolaire enseigne des savoirs, selon des formes didactiques plus ou moins normées (en histoire et en géographie, le cours magistral dialogué, mais aussi les multiples formes de travaux où les élèves construisent des réponses à des questionnements, par exemple), le tout pour atteindre des finalités définies par l'Institution et acceptées (souhaitées ?) par la société. On obtient un autre triangle : savoirs/pratiques ou formes didactiques/finalités, qui permet d'interroger les recherches dont nous avons eu connaissance.

Très nettement la plupart des recherches se centrent sur les savoirs et/ou les formes didactiques, y compris sur leurs relations : formes plus adaptées à tel ou tel type de savoir, par exemple. L'entrée par les finalités est moins fréquente. Cependant, quelques travaux interrogent, à l'occasion, les relations entre savoirs et finalités. Plus rares sont ceux qui envisagent les relations entre finalités et formes didactiques, ou plus exactement qui en font l'objet principal de leur recherche. Situer au centre de la recherche les trois éléments constitutifs d'une discipline scolaire est exceptionnel (A. Bruter, 1997, N. Tutiaux-Guillon, 2001).

L'importance des recherches sur les savoirs et les formes didactiques fait écho à l'importance des recherches visant à produire des actions didactiques raisonnées d'une part, au nombre des recherches portant sur des objets, des outils, des situations d'enseignement d'autre part. Certaines recherches se situent davantage sur le pôle des savoirs (par exemple les recherches centrées sur un objet comme « les révolutions industrielles » (IUFM de Lyon) ou celle sur « l'opérationnalité de la transposition didactique dans nos disciplines » (École Normale de Toulouse, J.-P. Baragü) et d'autres sur le pôle des formes didactiques (par exemple de nombreuses recherches sur l'utilisation des TICE ou du cinéma, mais aussi celle sur « l'incident critique en éducation civique », IUFM d'Auvergne). D'autres travaillent l'articulation des deux (par exemple S. Guyon,

M.-J. Mousseau, N. Tutiaux-Guillon, 1993, ou celle sur « le fait national », IREHG de Clermont).

Par contre le pôle des finalités n'est qu'exceptionnellement pris en compte dans les objets de recherche, du moins explicitement. Aucune recherche didactique ne se situe principalement sur cet objet (peut-être parce qu'on se trouve alors plus proche de la philosophie de l'éducation que de la didactique ?). Quelques-unes examinent les liens entre choix de savoirs et finalités (plutôt en éducation civique, mais ce peut être une orientation de recherches programmatiques) d'autres plus rares encore les liens entre finalités et formes didactiques (comme par exemple la recherche sur « l'Europe entre projet politique et objet scolaire » conduite à l'INRP ou des recherches plus récentes dans la même unité comme « argumentation et compétences citoyennes »). Cela signifie-t-il que la réflexion sur les finalités ne préside pas à la réflexion sur l'enseignement de nos disciplines ? qu'elle fait partie d'un consensus qui ne mérite pas questionnement ?

UN CHAMP SCIENTIFIQUE PEU STRUCTURÉ

Les recherches en didactique n'ont pas eu pour projet de construire un nouveau champ de la connaissance scientifique. Cela se manifeste en particulier par la relative rareté des recherches interprétatives appuyées sur des cadres théoriques. Faut-il encore, après 25 ans, y voir l'effet de la relative jeunesse des didactiques de l'histoire et de la géographie ? Tout se passe comme si le champ didactique n'était pas encore, dans nos disciplines, suffisamment développé, suffisamment autonomisé, pour que naissent des questions plus théoriques, plus autonomes par rapport à la pratique.

Si l'on suit Gilles-Gaston Granger, pour qu'un champ de connaissance se constitue en projet scientifique, il faut une triple visée : viser une réalité dont on entend rendre compte ; chercher une explication par insertion dans un système de concepts, ce qui suppose au delà des faits singuliers une certaine modélisation ; se soumettre à des critères de validité explicites et consensuels. Actuellement, incontestablement la réalité est là. Mais il est peu sûr qu'il y ait un effort suffisant de modélisation de cette réalité, même si certaines recherches, la plus notable étant sans doute celle de F. Audigier (1993), proposent

des modèles : ceux-ci sont-ils connus, acceptés, féconds ? Il est encore moins sûr qu'il y ait actuellement un système de concepts proprement didactiques, d'autant qu'une grande partie des concepts dont nous usons sont empruntés et plus ou moins recomposés⁶. Enfin disposons-nous de critères de validité explicites et consensuels ?

En outre, il n'y a actuellement pas de paradigme dominant en didactique de l'histoire et de la géographie. Rappelons qu'un paradigme dominant est un ensemble de croyances tenues pour vraies par une communauté savante, qui délimitent le champ des problèmes et les procédures d'investigation scientifique. Ceci peut expliquer pourquoi des recherches que nous reconnaissons comme des recherches en didactiques s'inscrivent en fait dans des paradigmes, comme par exemple celui des représentations sociales, qui appartiennent à d'autres champs. En interprétant les objets et les problématiques des différentes recherches, on pourrait identifier deux paradigmes principaux, ou plus exactement deux modèles interprétatifs de l'enseignement qui jouent ce rôle. Mais ces deux « paradigmes » ne se succèdent pas, ils coexistent. Nous les rappelons brièvement.

Le premier serait celui de la transposition didactique ou plutôt d'une transposition didactique réinterprétée. En effet pour Chevallard et avant lui Verret⁷ (qui a inventé le concept), la transposition didactique est un modèle interprétatif des transformations des savoirs savants pour permettre leur scolarisation. Ce modèle présente plusieurs processus nécessaires et concomitants pour cette scolarisation : la désyncrétisation des savoirs, c'est-à-dire la division du champ scientifique en objets de savoirs donnant lieu à des apprentissages spécialisés ; leur dépersonnalisation, c'est-à-dire la suppression des références aux producteurs de ce savoir ; leur décontextualisation, c'est-à-dire la non-prise en compte des problèmes et problématiques qui ont présidé aux recherches savantes, au profit d'une présentation des seuls résultats, insérés dans des problématiques scolaires ; la programmation selon une progressivité des apprentissages ; la publicité du savoir à transmettre, autorisant un contrôle social des apprentissages. Ces

processus se situent en amont de l'enseignement proprement dit.

Or souvent, en formation et finalement dans des travaux de recherche, la transposition didactique semble désigner un processus consistant à identifier, dégager dans les savoirs savants ou à partir d'eux les savoirs pertinents pour l'enseignement, et à proposer des accommodements, des arrangements nécessaires à la scolarisation, en limitant la transformation que ceci leur impose. Ces recherches peuvent correspondre à des démarches différentes, selon que l'on part des savoirs savants eux-mêmes et que l'on s'interroge sur ce qui en est transférable à l'École, et à quelles conditions en termes de pratiques, ou selon que l'on s'interroge d'abord sur les finalités de l'histoire et de la géographie scolaires pour rechercher dans un savoir savant transposé ce qui permet de les atteindre. Le système didactique est alors surtout source et lieu de contraintes qu'il faut prendre en compte pour proposer des enseignements faisables. Mais dans les deux cas la « transposition didactique » ainsi entendue se prête assez bien à la production de situations d'enseignement ou de supports heuristiques.

Le succès de ce paradigme est peut-être dû aux liens qu'il permet entre histoire ou géographie universitaire et histoire ou géographie scolaire... en grande partie en contradiction avec son origine. Sa recomposition permet de prendre appui sur l'histoire et la géographie qui se font, ce qui légitime l'enseignement et la formation universitaire des enseignants.

L'autre modèle faisant usage de paradigme est celui de la discipline scolaire telle que la modélise Chervel. Selon cette approche chaque discipline se distingue par quatre composantes qui forment système : un ensemble de contenus de connaissances, en gros identique pour le même niveau (une vulgate), une batterie d'exercices qui permet le dialogue entre maître et élèves, exercices à la fois caractéristiques et pérennes, des pratiques de motivations et d'incitation à l'étude, et des épreuves de nature docimologique. Cet ensemble constitue les moyens permettant d'atteindre les finalités assignées à la discipline. Deux points essentiels sont à souligner : les pratiques sont ici constitutives de savoirs scolaires ; les disciplines scolaires sont autonomes par rapport à la

6. Cf. article de N. Tutiaux-Guillon dans ce numéro.

7. Y. Chevallard, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1^{re} éd. 1985 ; M. Verret, *Le temps des études*, Paris, Champion, 1975.

sphère savante. Ceci permet d'envisager les relations maître/élèves sous un angle proprement didactique, et de penser ou d'interroger ce qui dans les savoirs scolaires ne s'apparente guère aux savoirs savants...

Selon que les recherches s'inscrivent dans l'un ou l'autre paradigme, elles prennent appui sur une organisation conceptuelle différente, elles construisent les problèmes d'enseignement différemment. Par exemple, l'épistémologie scolaire ne se pense pas exactement de la même façon, entre d'un côté un apparentement pour ainsi dire généalogique avec les disciplines savantes, et de l'autre côté une approche qui analyse leur fonctionnement dans son autonomie et ses liens avec la demande sociale (P. Clerc, 1999). Les résultats produits ne sont pas aisément – à compter qu'ils le soient – transférables de l'un à l'autre. Un résultat qui fait sens dans une approche fondée sur la transposition didactique ne peut être intégré dans une recherche qui s'inscrirait dans le paradigme de la discipline scolaire à moins d'une recomposition ou pour mieux dire d'une traduction. En outre, les deux paradigmes que nous venons d'évoquer ne permettent pas de construire la question des apprentissages.

Cette absence de paradigme dominant se traduit socialement. Rappelons que pour Kuhn, un paradigme dominant s'incarne dans des institutions, des laboratoires, des groupes de savants, bref des acteurs socialement dominants : ces derniers transmettent le savoir, contrôlent les moyens de recherche, et ont un quasi-monopole de la reconnaissance des compétences. L'absence d'un seul paradigme dominant en didactique peut aisément se lire dans ces termes :

– il n'y a pas à l'heure actuelle de groupe qui soit capable en matière de didactique, à la fois de transmettre le savoir (c'est plutôt le fait des IUFM), de contrôler les moyens de recherche (c'est assez partagé, même si l'INRP joue ici un rôle essentiel par des projets qui fédèrent plusieurs équipes et par les moyens dont il dispose), et de décerner les diplômes (c'est le fait des Universités) ;

– au sein même des Universités, il n'y a pas de Département « didactique », même si il y a des laboratoires de recherche en ce domaine : les directeurs de thèse appartiennent à des sections très différentes (histoire,

géographie, psychologie sociale, sociologie, sciences de l'éducation par exemple) ; du coup il n'y a pas de groupe suffisamment cohérent pour imposer un paradigme commun.

CONCLUSION

La pluralité des recherches, des acteurs, des lieux, permet une diversité des apports, une multiplication des réflexions. Elle est révélatrice d'un moment qui voit coexister des approches multiples et même disparates, et que l'on peut situer aux débuts de l'avènement d'un domaine de connaissances, avant qu'un système de concepts ne lui donne une certaine cohérence. Elle permet ou pourrait permettre la confrontation, la discussion des problématiques, des méthodologies, des résultats... la réflexion sur les processus de connaissance, leurs logiques, leurs fondements... à compter que se mettent en place des lieux pour ce faire. Mais, si les lectures que nous avons proposées sont fondées, la multiplicité des approches s'accompagne d'une grande hétérogénéité scientifique des recherches en didactiques de la géographie et de l'histoire.

Les recherches en didactique permettent de réfléchir autrement l'enseignement de nos disciplines, y compris dans sa dimension d'apprentissage ; mais elles ne proposent des références légitimes que dans la mesure où elles sont appuyées sur des procédures contraignantes qui sont celles de toute recherche. Nous manquons encore actuellement d'une réflexion fondatrice sur quelles méthodologies et quelles procédures de validation nous semblent à la fois rigoureuses et fécondes, capables de produire des résultats fermes, argumentés, sans pour autant réduire la nécessaire pluralité de la recherche. Nous sommes à un moment où la naissance d'une « communauté scientifique » des didacticiens est possible et nécessaire.

Anne-Marie GÉRIN-GRATALOUP
Professeur agrégé, IUFM de Créteil

Nicole TUTIAUX-GUILLON
Maître de conférences, IUFM de Lyon

BIBLIOGRAPHIE
(OUVRAGES SEULEMENT)

- AUDIGIER, F., dir. (1998). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*. Paris : INRP.
- AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C. et MOUSSEAU, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- BRUTER, A. (1997). *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.
- CLERC, P. (1999). *Production et fonctionnement de la culture scolaire en géographie. L'exemple des espaces urbains*, thèse sous la dir. de Marie-Claire Robic, université de Paris I.
- Enseigner les révolution industrielles, enseigner le fait industriel*. (1997). CRDP : Lyon.
- FONTANABONA, J., dir. (2001). *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*. Paris : INRP.
- GUYON, S., MOUSSEAU, M.-J. et TUTIAUX-GUILLON, N. (1993). *Des nations à la Nation, apprendre à conceptualiser*. Paris : INRP.
- JOURNOT, M., dir. et OUDOT, C., dir. (1997). *Modélisation cartographique, pratiques scolaires en collège et en lycée*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- MARBEAU, L., dir. (1992). *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire. L'exemple de l'histoire-géographie*. Paris : INRP. (Didactiques des disciplines).
- NICLOT, D. (1999). *Les systèmes de manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse sous la dir. de Christian Grataloup, Université Paris 7.
- SOURP, R. (1993). *L'analyse du paysage : une didactique pour la géographie*, thèse, Toulouse 2.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2000). *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^e siècle*, thèse sous la dir. d'Henri Moniot, Paris 7, 1998, Lille : Septentrion- thèse à la carte.
- TUTIAUX-GUILLON, N., dir. (2001). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*. Paris : INRP.

1

ÉTUDES

ITINÉRAIRE
DE RECHERCHE

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'ORSTOM¹ pour pratiquer une géographie utile, appliquée : j'étais à la bonne école de M. Phlipponneau (1960) à Rennes sous la direction duquel j'avais soutenu en 1964 un DES², 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 Caen³ 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 idéologiquement⁴. 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 PEGC⁵, 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 ?⁶

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 géographie, 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 changer⁷. 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 scientifique⁸.

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)⁹. 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 MAFPEN¹⁰ 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 CPR¹¹, 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 CAPLP¹² 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 CEMEA¹³, 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'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Professionnel (2^e 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 place¹⁴.

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 MRSH¹⁵ 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^e 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.