

## SÉANCE DE CLÔTURE

**Cette séance est articulée en deux temps : d'une part, une brève synthèse sur les ateliers ; d'autre part, une mise en perspective institutionnelle autour de la question « *quelle place pour les recherches en didactique de la géographie et de l'histoire demain ?* »**

### ***Synthèse des ateliers***

#### ➤ **Atelier « posture » : rapporteure Nicole Allieu-Mary**

Cet atelier avait comme projet de regrouper des communications posant une question méthodologique centrale : comment gérer la question de la pluralité des postures, liée à la pluralité des fonctions effectives de ceux qui font des recherches ?

Cette interrogation n'est pas propre aux didacticiens de l'histoire-géographie et il est intéressant de voir émerger une réflexion décentrée, non plus seulement sur les recherches et leurs résultats, mais sur la construction des savoirs dans ce champ. L'analyse des actes des *Rencontres* et des *JED* précédentes montre que c'est une préoccupation épistémologique qui s'affirme de plus en plus nettement et qui peut avoir un effet structurant pour la communauté des didacticiens. Rappelons à cet égard, l'initiative conjointe de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais et des équipes d'accueil THÉODILE et DIDIREM. Un séminaire international annuel regroupe désormais à Lille des chercheurs autour de questions méthodologiques propres aux didactiques (au pluriel, puisqu'il s'agit d'un séminaire pluridisciplinaire). Yves Reuter le soulignait dans son allocution inaugurale en juin 2005 : les questionnements épistémologiques sont, dans le domaine des didactiques, récents, peu problématisés et peu consensuels. La question de la spécificité des méthodologies des didacticiens est à interroger : sont-elles spécifiques? Sont-elles au contraire communes aux recherches dans le champ des sciences sociales? Et si spécificité il y a, de quelle nature ?

Yves Reuter met ainsi l'accent sur l'importance des *micro-décisions* dans le processus de recherche : dans la construction des dispositifs, au niveau du choix des traces dans les observations, dans le recueil des données elles-mêmes, dans leur traitement, dans leur interprétation. Chaque chercheur opère des choix permanents. L'INRP, qui a toujours privilégié le travail avec le « terrain » - souvent avec des enseignants « connus » des chercheurs puisqu'il faut bien trouver des candidats au statut « d'observé » ? – est confronté à cette question... sans l'avoir toujours pris vraiment en compte méthodologiquement.

#### **Quatre communications ont permis d'aborder deux axes de réflexions.**

- la complexité des configurations *chercheur-formateur-praticien* avec trois cas de figures
  - a) la *quasi simultanéité des rôles* où le chercheur est seul à endosser plusieurs fonctions (communication de Didier Cariou par exemple qui fait des recherches à partir de matériaux recueillis sur ses propres élèves). Les postures (enseignant et chercheur) sont alors totalement imbriquées, et en terme de méthodologie de recherche, cela a certainement des implications sur lesquelles il faudrait réfléchir. De même, chez la collègue Catalane où on retrouve une combinaison formateur-chercheur dans une étude où elle essaie de cerner comment s'opère la contextualisation des référents

théoriques qu'elle dispense à l'Université dans les pratiques des futurs enseignants. Le dispositif présenté mettait en relief la complexité de l'imbrication des deux fonctions.

- b) Seconde configuration : celle des recherches dites « collaboratives » où il y a dans le dispositif de recherche plusieurs acteurs, qui négocient à chaque étape ce qui se joue, dans la création des dispositifs, dans le recueil des données, *etc...* Il y a un espace où personne ne détient l'interprétation, dans ce que De Gagné appelle « une zone interprétative partagée » où des choses peuvent se jouer dans ce croisement, cette multiplicité des regards.
- c) La quatrième communication se situe davantage dans la problématique de la *dissémination des résultats des recherches* et pose la question du transfert de concepts, de grilles d'intelligibilité dans des activités de formation.... Il s'agit là d'adopter *successivement* des postures différentes. Même si les rôles se fécondent sans doute mutuellement, il y a, par la chronologie, la possibilité d'adopter des rôles qui se trouvent donc plus différenciés.

- Une question centrale : quelle posture, pour quel type de recherche et quel objet ?

Les quatre communications – peut-être en raison du thème de l'atelier – ont décrit des postures de chercheurs dans la *réflexivité*. Mais quel est le degré d'intégration de cette question des postures plurielles au sein des dispositifs de recherche ? Cette question a été abordée par certains collègues (Roselyne Le Bourgeois) suggérant une réflexion nouvelle de l'équipe : quel autre type de recueil de données ? Pourquoi ne pas développer un journal de recherche, comment enregistrer des discussions de travail afin qu'ils deviennent, de manière intégrée, eux-mêmes des matériaux de la recherche, voire des cadres interprétatifs co-construits.

Est donc posée également la question de la place d'une réflexion méthodologique sur ce point dans la chronologie de la recherche : *en amont* de la constitution des corpus ? Ce qui permettrait de l'intégrer dans le dispositif lui-même. *A posteriori* ? Ou elle risque d'être cantonnée à une sorte de décentration critique ? Or les choix effectués conditionnent la question même du rapport à l'empirie.

Enfin cette question des postures est à mettre en tension avec l'objet même de la recherche : brièvement, quelques interrogations pour conclure...

- est-on dans un état des lieux de l'existant ? Une posture relativement externe est assez naturelle
- est-on dans l'analyse d'un processus? Dans ce cas, la question de l'implication et la réflexion sur le « d'où on parle » devient essentielle
- est-on dans le « carottage », observations isolées portant sur des faits qui apparaissent comme homogènes globalement, dans la recherche de régularités. Ou est-on dans le longitudinal et l'étude du singulier ?
- est-on dans le quantitatif, le qualitatif ?

On le voit c'est la combinaison de ces choix qui est déterminante pour poser même la question des postures.

➤ **Atelier « moments clés » : rapporteur Jacky Fontanabona**

Cet atelier s'intéressait à la question des « moments clés » dans les formations. Trois contributions, s'intéressant à des événements marquants au sein d'une formation, se proposent de répondre à cette question, à partir de recherches portant sur la formation de professeurs ayant réussi les concours (CAPES ou Agrégation) et se trouvant en année de formation par alternance au sein des IUFM en France. Les auteurs des communications avaient tous une double posture, formateurs et chercheurs, chercheurs travaillant sur leur propre action de formation. Dans les trois cas, il s'agissait de recherches (ou un projet de recherche pour l'un), *contextualisés* comme l'entend Antoine Prost : le point de départ est un problème de terrain (« une » formation dans « un » IUFM) avec des objectifs (former mieux) c'est-à-dire sous tendues par des valeurs.

Je vais m'attacher ici à mettre en avant des correspondances, dans un esprit de synthèse. Mais c'étaient des recherches qui avaient des cadres théoriques, des méthodologiques, des hypothèses de travail, des objectifs très différents. Pourtant, j'y ai vu des correspondances troublantes.

- a) la première est que toutes, pour asseoir la formation, partaient de recherches en didactique faites antérieurement, c'est-à-dire partaient d'un état des lieux des savoirs didactiques au moment où les trois groupes (et/ou collègues) concevaient leurs modules de formation et concevaient leur recherche.
- b) il s'agit aussi, dans les trois cas, de recherches qui s'inscrivent assez bien dans la lignée de ce que Anne Le Roux nous a présenté comme les recherches des années 2000 : des recherches où le formateur, les stagiaires PLC2 sont vus comme des *sujets*, capables de réflexivité, animés de logiques complexes, fragiles et multiples, *i.e.* des « acteurs » en période de construction de leur identité professionnelle disciplinaire, constructions prises dans leur particularité. Il ne s'agissait pas de trouver « le » PLC2 type, mais de trouver plusieurs figures de stagiaires. Il s'agit d'études qualitatives avec un petit nombre de cas : deux pour la première recherche, huit pour la seconde... la troisième communication décrivant un projet.

### **Quelques mots sur chaque recherche :**

- Marie-Christine Baquès, pour le groupe de l'IUFM de Clermont a présenté un dispositif de recherche, original, qui au départ avait été mis en place par des professeurs/chercheurs de STAPS (Éducation physique) et transféré à la formation en Histoire-Géographie. Ce qui par ailleurs permet de poser une question que l'on oublie un peu, celle d'une question d'une recherche, construite dans un contexte particulier et utilisée dans un autre contexte, transposée avec une interrogation sur le degré de décontextualisation/contextualisation.
- Jean-François Thémines, pour le groupe de l'IUFM de Basse-Normandie, a présenté une recherche dont l'objet est de voir les effets, les traces d'un module de formation en épistémologie de la géographie (module sur les frontières) sur la construction des identités professionnelles. Il y avait là aussi des valeurs : à partir de quelles conditions, un stagiaire peut-il se sentir capable d'enseigner une géographie valable et recevable ?
- Gérard Hugonnie (IUFM de Paris) a présenté un projet de recherche qui donnerait une nouvelle utilité à la construction des mémoires professionnels, mémoires qui permettraient à des stagiaires de résoudre des questions quotidiennes

d'enseignement en prenant appui sur des recherches en didactique, ou du moins sur des bribes de recherche en didactique.

### Que nous apprennent ces communications?

- Toutes ces recherches postulent, ou constatent, une *pluralité d'identités* de parcours de stagiaires qui se déterminent et agissent en fonction de leurs biographies personnelles, de leurs propres axes de légitimité. Mais cela ne signifie pas que ces stagiaires refusent tout modèle de formation transmissif, par imitation. Ils peuvent accorder une légitimité aux conseils, à la parole du formateur, à condition d'avoir fixé eux-mêmes les règles de cette légitimité de façon individuelle. Chacun, par rapport à la légitimité qu'il accorde à la parole de ce formateur, en tient compte ou pas. Les apports des formateurs doivent faire sens dans leur propre système de conceptions et doivent être opératoires dans leur contexte d'enseignement. Cela ne signifie pas qu'il y ait absence de processus de formation de type collaboratif. Les stagiaires se conçoivent comme des individus, mais cela ne les empêche pas de travailler collectivement. Cela n'empêche pas également les formateurs d'être en attente d'attitudes semblables. Mais, il faut qu'il y ait des « consonances » entre les choses.
- La question des temporalités : avec cette complexité, un processus de formation n'est pas un long fleuve tranquille. Il ne se déroule pas de façon uniforme dans le temps, avec un seul parcours, des étapes balisées, attendues. Je relève, pour conclure, trois types de temporalités :
  - des ruptures : de l'état A, les stagiaires passeraient – miraculeusement - à l'état B. Processus possible, mais rare, peu retrouvé ;
  - en revanche, il existe souvent une progressivité avec ajouts constants dans le propre parcours de formation du stagiaire et non pas de révolution ;
  - et - encore mieux - intégration et réincorporation, dans son propre système de conceptions et de finalités professionnelles. C'est ainsi que se crée peu à peu une compétence professionnelle, *i.e.*, une socialisation de la professionnalité.

#### ➤ **Atelier « modèle » : rapporteur Jean-François Thémines**

Je voudrais souligner, en préambule, la polysémie du terme *modèle*. Un modèle, ce peut être :

- a) un idéal de formation à atteindre, ce qu' « on » (l'institution, le formateur) veut : le modèle au sens d'idéal ;
- b) deuxième sens, un modèle de formation, c'est peut-être une conception de la formation qui va se traduire par un dispositif qui, lui, est observable, « visible » ;
- c) et le troisième sens, le modèle vu comme un outil descriptif et interprétatif, qui permet de comprendre ce qui se passe en formation.

Les trois usages du terme « modèle » ont été illustrés dans l'atelier. Il a bien été question de modèles de formation au sens où on nous a présenté des dispositifs qui relèvent chacun d'une ou plusieurs conceptions de la formation. : dispositif de formation à distance, dispositif de formation avec internet, dispositifs de formation qui utilisent le mémoire professionnel dans le cadre par exemple de l'éducation au développement durable (EDD)

Mais, au-delà des modèles de formation, qui en tant que *conceptions*, vont dicter ou qui découlent des dispositifs, il me semble qu'on a rencontré d'autres modèles :

- des modèles, au sens d'idéal visé par la formation (qu'il s'agisse de celui visé par l'institution ou de celui visé par le formateur) : cela fait déjà deux modèles différents. Il s'avère – c'est Charles Heimberg qui a signalé - qu'il y a des écarts significatifs entre le modèle idéal porté par l'institution et le modèle de référence, plus ou moins explicite, du formateur qui est plus centré sur le terrain, donc des écarts là où on penserait pourtant qu'il y aurait plutôt adéquation. Il y a, sous jacents à ces modèles de formation, d'autres modèles comme ceux de l'enseignant à former (ex : le « praticien réflexif » qui est très présent dans le discours).
- il y a des modèles descriptifs d'analyse de l'activité de l'enseignants que je rangerais en deux familles : ceux qui pensent par tension, par contradiction entre des exigences hétérogènes difficilement conciliables (c'est ce qu'a proposé Charles Heimberg ou ce qu'a proposé Yvan Carlot avec un enseignant en tension entre l'individu acteur/consommateur et le côté citoyen) ; et puis, par contre des modèles d'analyse de l'activité des enseignants qui fonctionnent comme des grilles a priori (exemple : une opposition entre des enseignants traditionnels et plus innovants) mais fonctionnement finalement avec des descriptions plus monolithiques qui ne relèvent pas d'une perception dynamique de l'activité de l'enseignant.
- il y a des modèles de l'élève, plus ou moins explicites, avec de nouveaux les deux registres : modèle comme idéal (cas présenté par Neus Gonzales-Montfort de Catalogne et la contribution de Yvan Carlot qui font référence à des modèles de citoyenneté portés par la société, par l'institution ou par le formateur. Il est parfois difficile de discriminer ce qui appartient aux uns et aux autres... nous avons également des modèles d'analyse a priori, des outils d'analyse a priori qui rendent compte de l'activité des élèves. Voir la contribution d'Y.Carlot qui montre les élèves en tension, comme pour les profs, entre deux attitudes, deux types de comportements, celui de l'individu et celui du citoyen.
- il a sans doute été question du modèle du formateur mais de façon implicite le plus souvent : on a bien compris les intentions des uns et des autres mais de réflexivité proprement dite il en a été très peu question sauf dans la communication de Christine Partoune
- autre modèle, avec Christine Partoune également, celui de la formation du formateur : comment former les formateurs qui vont assurer la formation ? Donc les difficultés à mettre sur pieds une formation montrent au cours du processus que la question est posée de la formation des formateurs.

Derrière toutes ces communications, il y avait également un autre modèle sous-jacent celui du changement dans les pratiques d'enseignement et, du changement à plusieurs échelles, notamment à l'échelle de la société toute entière, sur le temps long, le modèle idéal de société vers lequel tendent les formateurs, l'institution ou la société. Changement à l'échelle des disciplines scolaires comme l'histoire, la géographie ou l'éducation civique avec l'introduction d'enseignements à la marge qui viennent contester la *forme disciplinaire* ou changement à partir du cœur de la discipline, à partir de concepts centraux comme celui de paysage ou peut-être celui de patrimoine (Catalogne) ou autour la carte (Reims).

Enfin, les communications ont tenté d'articuler ces différents modèles mais de façon différente. Je propose une typologie. Pour deux communications, l'articulation se faisait d'un « amont » vers le modèle de formation c'est-à-dire que le modèle de formation découle de contraintes, de

volontés de changements situées en amont, soit liées à la société, soit un amont scolaire, ou de nature scientifique et c'est de ces contraintes que découle le modèle de formation. Pour d'autres chercheurs l'articulation est plus systémique : à force de penser les tensions chez les formateurs, chez les enseignants, et chez les élèves, on essaye de réfléchir l'ensemble de ces tensions dans un système (approche présente chez Yvan Carlot et Christine Partoune).

Pour conclure, je rappelle que le sous-titre de l'atelier était *Quels modèles de formation pour quels effets ?* Il s'agit d'une question bien difficile à évaluer dans la mesure où il est difficile de séparer les effets d'un dispositif des effets d'un autre dispositif, des autres lieux dans lesquels se joue aussi la formation, et qui sont hors centres de formation. Deuxième difficulté, celle liée à la question des contraintes scolaires spécifiques, par exemple les innovations liées à l'Éducation au développement durable qui ne trouvent leur application que dans les IDD or les IDD sont en difficulté dans les établissements, il est difficile de mesurer les effets de la formation située en amont. Enfin la difficulté liée à la temporalité. Quand doit-on mesurer les effets ? A l'issue de la formation, plus tard, mais comment ? La relation avec la formation continue paraît évidente. Je terminerai sur les effets sur les formateurs eux-même dont on a peu parlé. Les effets les plus immédiatement lisibles sont ceux sur les formateurs qui se trouvent eux-mêmes en tensions, tensions qui sont elles-mêmes difficiles à résoudre.

✓ **Atelier « dispositif » : rapporteur Anne Le Roux**

L'objet de l'atelier portait sur le rôle et la fonction des dispositifs de formation dans la dissémination des résultats de recherche. Cinq communications, très différentes, ce qui rend la synthèse périlleuse.

J'ai utilisé une grille qui part de la question évoquée en ouverture de ces journées : comment articuler recherche et formation? J'avais suggéré hier trois manières de répondre à cette question :

- la recherche comme dispositif de formation (être *en* recherche, se questionner),
- faire de la recherche *sur* la formation
- la recherche *dans* la formation, c'est-à-dire l'utilisation de la recherche et de ses résultats dans la formation).

Le deuxième point que j'interrogerai à partir de ces communications, c'est quels sont les enjeux de la formation? Il faut être clair sur ce point : l'enjeu c'est bien d'améliorer l'efficacité des enseignants en les aidant à trouver leur « forme » mais au service de l'apprentissage des élèves. Ce dernier aspect a été plus difficile à discerner dans les communications (sauf pour la collègue de l'INRA) : il a été davantage question d'améliorer l'efficacité des enseignants. J'ai eu également des difficultés à déceler les indicateurs qu'on se donnait, aptes à mesurer cette efficacité. J'ajouterai que les dispositifs de formation sont en lien avec le modèle de formation sous-jacent à ces dispositifs, et les différents modèles tels que Jean-François Thémines vient de les classer.

Je voudrai mettre en avant dans les communications que j'ai entendues les points suivants : l'utilisation des résultats de la recherche dans des dispositifs de formation c'est-à-dire de résultats existants *en amont* d'un dispositif de formation. Trois cas où on utilisait des résultats liés à l'épistémologie de la discipline, les concepts, la grille conceptuelle en géographie, qui utilise les résultats de recherche sur la géographie chorématique et sur le raisonnement spatial, et (pour Sylvain Genevois) des résultats de recherche sur les SIG et la didactique.

La question ensuite est de savoir comment construire un module de formation à partir des résultats de recherche ? Il me semble que j'ai entendu trois situations.

- La construction d'un module de formation à partir des résultats d'une recherche, qu'on améliore et dont on cherche à améliorer l'efficacité (cas de l'équipe de Lyon et des collègues de Catalogne). Ce cas de figure pose une intéressante question de validation. Les collègues de Catalogne procèdent selon un modèle que l'on peut qualifier de « descendant » : les séances préparées en formation donnent lieu à des pratiques de classe. On évalue donc la pratique du stagiaire dans la classe à partir de ce qu'il a préparé en formation. Il serait sans doute intéressant d'observer et d'étudier les *pratiques réelles* des stagiaires, une fois qu'ils sont installés dans leur rôle d'enseignant et de voir les apprentissages des élèves qui résultent du changement de l'attitude de l'enseignant.
- Deuxième situation (en ce qui concerne la collègue de l'INRA), l'analyse réflexive d'un module de formation qui donne lieu à une analyse de pratique professionnelle. La collègue était en situation de recherche réflexive sur ses pratiques (plus qu'en recherche) car son souci était l'apprentissage des ingénieurs qu'elle formait.
- Troisième type de situation : les deux autres communications n'avaient pas pour objectif de construire un module de formation. Dans un cas, on aboutissait à la formulation de besoins en formation ; dans le second cas Sylvain Genevois a bien dit qu'il s'agissait d'une recherche/développement portant sur « de nouveaux outils pour de nouveaux usages qu'on observe ». Donc une perspective différente.

À l'issue du travail de cet atelier, je poserais la question des indicateurs : quels sont les indicateurs que l'on se donne pour vérifier que l'utilisation des résultats de la recherche est efficace pour aider à former les enseignants, et donc pour améliorer les apprentissages des élèves, et comment on traite ces indicateurs ?

### ***Mise en perspective institutionnelle***

#### **✓ Jean-Pierre Chevalier**

En ce qui concerne le contexte institutionnel de la formation et de la recherche en didactique, je soulignerai deux tendances :

- une tendance lourde en France et en Europe à « l'universitarisation » de la formation des enseignants, tendance antérieure à la création des IUFM en France.
- deuxième tendance, cette universitarisation est marquée (processus de Bologne) est marqué par le L.M.D (licence – master - doctorat). C'est donc le contexte institutionnel vers lequel on doit évoluer. Dans les pays où la formation est située au niveau bac plus 3, la perspective de la licence professionnelle comme cadre de certification de la formation va être une contrainte institutionnelle qui va petit à petit s'imposer ; de même que dans les pays comme la France, la référence au « master professionnel » pour les enseignants et « master recherche » (probablement) pour les formateurs sont des choses qui *tendanciellement* doivent être le contexte institutionnel dans lequel nous devons réfléchir et dans lequel les choses doivent s'élaborer aujourd'hui.

À partir de ces constatations, je suis parti logiquement du postulat que les recherches en didactique de l'histoire ou de la géographie doivent, pour se développer, mieux répondre aux critères souvent formalisés, parfois formels, d'évaluation des recherches universitaires. Celles qui nous ont été présentées au cours de ces journées y répondent-elles ? Pour lancer la réflexion j'ai fait un micro-test à partir de la lecture des résumés des communications présentées dans ces journées, c'est-à-dire que j'ai utilisé les résumés comme matériau. Je me suis donc attaché aux aspects formels de présentation, à la lumière des indicateurs de la recherche universitaire.

Quelques remarques :

- 16 communications, 27 communicants : 8 venant d'hors de France, 19 de France.
- si on regarde la façon que chaque communicant a de se définir institutionnellement, on voit déjà une différence : sur les 8 communicants des autres pays européens, 6 se définissent comme venant d'une université, et deux d'une haute école ou d'un institut de formation ; en France, 13 se définissent comme venant d'un IUFM, 5 d'une université et 1 de l'INRP. Sans doute y a-t-il des bi-appartenances, des appartenances non précisées, mais ce qui est intéressant, c'est la façon dont on s'affiche.
- Un autre indicateur amusant : les communicants étrangers indiquent leur institution de rattachement ; en France, on indique aussi son grade.
- Autre indicateur : y a-t-il une présentation de l'hypothèse de recherche dans les résumés de communications ? est-elle facilement repérable ? Est-on dans la présentation d'une recherche ou dans la relation d'une innovation expérimentée, la relation d'une mise au point d'outil, dans la présentation d'un bilan ? J'ai trouvé 6 résumés avec formulation d'hypothèse de recherche (les hypothèses apparaissent quelquefois dans la présentation orale) ; 9 présentent des descriptions / justification de la méthode de validation qu'ils ont choisie. On peut présenter la méthode, sans qu'il y ait formulation d'hypothèses.
- Autre indicateur : la présence de références bibliographiques ou de référence à d'autres recherches. 5 ont une bibliographie .elles peuvent être présentées à l'oral, mais on ne les trouve pas dans les résumés.
- Comment se situent les communicants dans le cadre d'une équipe de recherche ? En sciences humaines, l'équipe de recherche apparaît comme un groupe de copains. Il n'y a souvent qu'un communicant, mais 9 communications émanent de plusieurs auteurs. C'est une situation banale dans la recherche en sciences humaines. Dans le cas des communications proposées, 9 communicants ne présentent pas d'équipe, la personne seule peut être rattachée à une équipe, mais quand il y a référence à une équipe, ce qui est le cas de 8 ou 10 sur 16 qui font référence à un laboratoire de rattachement, une institution de recherche, une U.M.R..

Or dans le cadre d'un processus d'universitarisation, on va devoir répondre à des critères d'évaluation de nos recherches qui vont en prendre en compte des choses formelles, comme la présentation d'une communication de recherche. Ma logique est celle d'une évaluation formative, afin que nous soyons meilleurs et que nos recherches soient recevables.

En ce qui concerne les équipes de recherche : il y a des labos reconnus qui sont cités dans les communications : labo de méthodologie de la géographie à Liège, le CRENAM, le labo Savoir Communication à l'université de Picardie, l'école doctorale à Lyon II... Il y a donc une très grande diversité et les gens dans la salle sont rattachés à d'autres laboratoires avec d'autres dominantes : géographie sociale, histoire culturelle, sociologie de l'éducation, sciences de



l'éducation, psychologie expérimentale, philosophie de la connaissance, on peut imaginer aussi économie des organisations, etc.

En France, avec la perspective à 3 ou 4 ans de l'intégration des IUFM dans « une » université, la logique de rattachement des collègues va pousser à des rattachements à des labos encore plus divers qu'aujourd'hui. Par exemple, je suis rattaché à un labo qui est dans une université, qui n'est pas mon académie. Si mon IUFM est rattaché à une université de mon académie, la pression sera forte pour se rattacher à un labo de cette université. C'est une logique qui va multiplier la diversité. On ne va pas vers la fédération d'équipes de chercheurs d'IUFM autour ou sans l'INRP, mais vers des équipes, des chercheurs, des enseignants/chercheurs, des chercheurs/praticiens rattachés à des équipes doctorales, des labos très divers, qui les accueilleront facilement, mais qui prendront plus ou moins en compte les recherches en didactique des disciplines. Parfois très peu. Il sera donc nécessaire de constituer des réseaux, et un réseau tel que celui-ci doit continuer à fonctionner et sera encore plus précieux.

Mais nos recherches et les activités des chercheurs en didactique des disciplines en France seront de plus en plus confrontés à des instances de validation qui seront des instances de validation habituelle de la recherche universitaire. L'hétérogénéité des situations à l'étranger (labo à dominante disciplinaire ou à dominante sciences de l'éducation tel que cela existe déjà dans certains pays suivant le niveau de formation des enseignants) continuera à exister.

#### ✓ **Nicole Lautier**

L'évaluation est en effet une nécessité : la reconnaissance de toute recherche passe par l'évaluation. Antoine Prost, dans son rapport de 2002, appelle les recherches en éducation « des recherches contextualisées », qui mettent en rapport des chercheurs et des praticiens, mais il dit bien que la gestion de ces recherches doit répondre aux critères habituels : des équipes et non des chercheurs isolés ; des projets à échéances précises ; des projets expertisés et évalués avant d'être acceptés. C'est rigoureux. Il le fait dans le cadre de propositions où il envisage un INRP qui garderait les deux rôles de *coordination* et de *pilotage*, mais il insiste sur le fait que « bien que particulière, la recherche en éducation relève bien de procédures exigeantes ». Ces propositions sont valables pour les équipes des départements des sciences de l'éducation à l'Université. Elles sont plus ou moins mises en œuvre en fonction de l'équipe à laquelle on appartient, mais ce sont des exigences européennes, et on doit s'y soumettre si on veut une reconnaissance.

On peut néanmoins distinguer, dans ce qui a été dit au cours de ces deux journées, des lieux de recherche différents, qui correspondent à des finalités différentes. Par exemple, il y a des recherches qu'on pourrait appeler « intermédiaires » qui correspondent à ces lieux de formation professionnels envisagés notamment dans l'atelier « moments clés » sous la forme des stages, des modules de formation, des mémoires de recherche à l'IUFM. Ce sont des espaces intermédiaires de *socialisation professionnelle* qui peuvent à la fois produire des terrains pour la recherche, qui sera ensuite soumise à projet et à évaluation, ou qui peuvent être ces « moments clés » pour engager la réflexion. Mais même là, si les exigences ne sont pas les mêmes - ce qu'il faudrait clairement indiquer dans les prochaines communications afin que chaque statut soit clairement identifié et puisse relever de critères différents - des questions se posent qui sont de deux types : quelle est la méthodologie mobilisée ? et la question de l'encadrement de ces recherches, et notamment, la formation des formateurs pour former et encadrer des recherches. Ceci est d'autant plus nécessaire que les formateurs engagés, les formateurs militants des années 80, n'ont pas produit les conditions de la relève. Ils ont appris sur le tas, certains ont finalisé cet

apprentissage par un travail de thèse, et aujourd'hui il faudrait faire un bilan des thèses en didactique. La didactique de la géographie est assez privilégiée, les thèses en didactique de l'histoire marquent le pas par contre. Or c'est un passage obligé pour constituer le terreau.

Mes perspectives d'avenir sont volontairement optimistes : par rapport à ce qui vient d'être dit, par rapport aux interrogations sur le devenir des IUFM, par rapport à la relation IUFM/Universités et les départements des sciences de l'éducation qui semblent dans les autres pays européens se présenter sous d'autres formes, mais qui ont eux aussi ces questions de concurrence. En effet, il semble que les perspectives de la masterisation entraînent des effets locaux assez différenciés, même si on semble aller tout de même vers un rapprochement. Chaque académie a une situation différente., mais on peut prendre deux cas pour exemples : à Amiens, et à Paris VII dont Christian Grataloup va nous parler.

- À Amiens, ville moyenne, nous avons un seul Master SHS avec des mentions - mention pour des raisons de reconnaissance professionnelle (les psychologues ont une mention), pour des raisons intermédiaires « société contemporaine » qui va être restructurée et une mention « savoir constitution transmission et usage » qui s'est construite avec un labo de sciences de l'éducation et un labo de philosophie de la connaissance. Ce master constitue une structure qui peut accueillir des formations en didactique des disciplines dans la mesure où le tronc commun des masters/recherche et des masters/professionnels donne une formation en épistémologie et en méthodologie et c'est l'intérêt de ces formations/master car cette méthodologie de recherche qui pose problème partout, en sciences humaines en général et en didactique des disciplines en particulier, est d'emblée proposée. Ce tronc commun à la recherche et au master professionnel permet ensuite dans les spécialités/recherche, par la thèse, et par les masters professionnels, la d'ouvrir aux formateurs et formateurs de formateurs. À Amiens, le projet de master professionnel (formation/adulte et un autre, dans le secteur de la santé et du social) celui qui a été proposé, avec l'accord de l'IUFM, sur les formations des enseignants a été refusé pour le moment mais sera re-proposé, avec l'accord des présidents de l'IUFM et de l'université. Il existe donc peut-être des structures où il y a possibilités d'insérer des éléments de recherche en didactique.
- À Paris 7 (Christian Grataloup). C'est une des rares universités où il y a un master de didactique des disciplines. Le master de didactique des disciplines est un héritage ancien, de par ses fondateurs, dont certains comme l'IREM ont précédé la formation de Paris VII, et se sont insérés par la suite. Il y avait donc des grosses locomotives qui sont les Mathématiques et la Physique et d'autres disciplines qui ont suivi. Il faut ajouter que c'est la seule université parisienne qui soit pluridisciplinaire, lettres et sciences, et donc ce master a été accepté avec systématiquement *et* l'héritage du DEA - c'est-à-dire une valence master /recherche *et* un DESS déjà en lien avec Versailles en mathématiques. Maintenant dans les trois disciplines il y a un master/pro. Il n'est pas encore ouvert en HG car nous manquons de forces, mais la structure existe et elle est tout à fait légitime dans l'université. Alors inversement, ce qui doit être souligné, c'est que, dans l'université française, la géographie et l'histoire sont séparées, et peuvent même être dans des universités différentes, par exemple la géographie peut être dans le secteur scientifique, comme à Strasbourg. Dans l'université, il y a donc ce problème de la séparation de l'histoire et de la géographie. Notre esprit jacobin nous incline à penser que le statut d'un master recherche pour des formateurs par exemple, pour des conseillers pédagogiques, devrait être défini « nationalement », ce n'est pas la logique européenne, qui dépend de l'offre et de la demande. Il semble qu'en mathématiques et

en Physique, il semblerait que cela corresponde bien à un rapport offre/demande. Ils font un ex DESS, Master de recherche pour des formateurs qui sert pour les gens recrutés en IUFM et les conseillers pédagogiques. Quel est l'avenir de ces formations dans le contexte européen?

✓ **Nicole Tutiaux-Guillon**

Je vais décaler le regard. En raison de ma position personnelle, puisque dans une situation d'instabilité institutionnelle (ayant quitté un IUFM, m'installant dans un autre, et en même temps dans une université) il m'est difficile de parler « du » regard institutionnel. Par contre, je poserai la question sous l'angle de la pluralité. Par exemple : prenons quelque chose qui a traversé pas mal les débats, y compris les communications d'ateliers, cette articulation recherche/ formation /pratique de classe qui est souvent vue sous le « modèle descendant ». Or ce modèle articule en fait des institutions différentes : l'université, l'IUFM comme institution de formation et cela articule l'école. Y a-t-il moyen de penser comment nous articulons ces pluralités institutionnelles autrement que par les personnes?

Deuxième remarque, dans beaucoup de recherches, on emprunte à des champs différents (épistémologie, didactique, sciences de l'éducation), de façon inégalement formalisée, inégalement rigoureuse, et nous ne pensons pas assez les détournements et les reconfigurations. Lorsque on emprunte quelque chose à l'épistémologie, pour en faire un outil de formation, on le reconfigure. De même quand on emprunte quelque chose aux sciences de l'éducation pour l'utiliser en formation didactique disciplinaire, on le reconfigure, etc. Il me semble que là il y a un manque d'explicitation de notre part. Comment pense-t-on cela ? Comment mettons-nous à distance, comment interrogeons-nous ces bricolages, au nom de quelle légitimité faisons nous ces emprunts, au nom de quelles croyances, au nom de quelles convictions ? Et dans quelle mesure le fait de s'inscrire dans certains laboratoires de recherches, qui vont être des labos nécessairement « situés » dans certains domaines disciplinaires, va modifier la recherche en didactique : y aura-t-il des laboratoires pluridisciplinaires ? disciplinaires ? Avec une très forte connotation d'une discipline universitaire quelconque ... comment allons nous gérer ces emprunts pour continuer à faire des recherches en didactique de l'histoire, de la géographie ou de l'histoire-géographie.

Autre question qui m'a frappée dans les communications de ce matin, comment articulons-nous nos recherches avec les contextes sociaux et politiques.? Que faisons-nous de ces contextes ? Il peut y avoir une prise en compte quasi injonctive où incantatoire, mais les recherches se construisent des contextes qui ont un poids extrêmement fort sur la façon même dont la recherche se développe, sur la façon dont on a les moyens (ou non) de la valider, sur l'urgence qu'il y a à le faire ... et derrière ces préoccupations là, il y a des valeurs, des modèles d'éducation, des parcours individuels, qu'il y a effectivement des dissonances éventuelles entre des modèles d'éducation et des modèles de formation auxquels se réfèrent les formateurs, les labos de recherche, le projet de l'école, le projet de la formation, le projet politique et - ce n'est pas forcément les mêmes, ni du même ordre - avons-nous les moyens de questionner cela et de l'insérer dans nos réflexions pour la recherche, voire dans la recherche elle-même ?

Ce qui pose la question des temporalités : temporalité des institutions de formation, temporalité de la recherche qui peut être autre, temporalité du système scolaire, des parcours individuels des formateurs, des chercheurs, des stagiaires, des élèves, sans compter l'évolution de la société. Ces temporalités sont profondément dissonantes. Que faisons-nous de cela ?

Inquiétudes et questionnements : pouvons-nous penser cela de façon formalisée, systémique, le modéliser ? Comment cela peut-il nous aider à nous situer dans le champ de nos recherches ? Comment cela peut-il nous aider à penser la place, et le rôle social, de nos recherches en didactique de l'histoire, de la géographie ?

Enfin, quelle est la place des élèves dans les dispositifs de formation ? Passons du terrain (dont on parle beaucoup) à une prise en compte des apprentissages effectifs des élèves. Interrogeons, dans des recherches, la place que nous donnons aux élèves dans les dispositifs de formation. Dans les stages, les cours massés, qu'est-ce que nous formateurs nous faisons des élèves ? Et, en même temps, dans le processus de formation intervient maintenant un autre type de formation c'est la formation à distance. Elle permet d'introduire autre chose qui à la fois relève de l'information et des dispositifs ou des ressources pour la formation, mais qui n'est pas du cours massé, qui est accessible individuellement ou collectivement, dans une autre temporalité que le projet de formation en tant que tel, puisqu'elle peut être utilisée quand les stagiaires le veulent et comme ils le veulent. Cela change-t-il la donne ? Cela nous donne-t-il d'autres ressources ? Beaucoup de choses de cet ordre se mettent en place dans les IUFM. Je ne suis pas sûre que ce soit vraiment questionné. J'inviterai beaucoup à des recherches sur la formation. Penser l'articulation recherche /formation dans cette perspective là, c'est vraiment une question de recherche. Mais cela trouvera-t-il sa place dans des recherches à l'université ?

✓ **François Audigier:**

Moi je viens d'un monde où on parlait de MAFPEN, de PLC, d'IEN, d'ERT, de PRAG... et je suis dans un autre monde où on parle de tout autre chose. L'Europe nous conduit à une unification avec le Bachelor et le Master et tout le monde va se retrouver. Mais en même temps, on parle d'autonomie, de recherches en réseaux, etc.

On est dans un mouvement d'universitarisation de la formation, en France comme à Genève, et en Suisse où les « hautes écoles pédagogiques » sont entrain de se caler sur des modèles universitaires. Surtout, elles vont pouvoir délivrer des diplômes de baccalauréat et de maîtrises qui seraient reconnus comme des diplômes universitaires, d'où une compétition féroce. Mais derrière tout cela ce qui est en jeu, c'est la place de la recherche : quelle sera la place de la recherche dans ces institutions de formation, alors que jusqu'à présent, on n'en a pas tellement tenu compte dans le recrutement ?

Les exigences de la recherche se retrouvent de part et d'autre de la frontière. Quelques insistances cependant. Dans les sciences de l'éducation doivent cesser les querelles de territoires et de définitions. On insiste également de plus en plus sur le chercheur collectif qui travaille en équipe et qui serait le modèle de l'avenir. Le positionnement de la didactique est certes important, l'articulation discipline ou pas discipline est importante, mais ni l'histoire ni la géographie, en tant que telles, ne disent comment elles sont construites, appropriées, transmises, par des individus ou des collectivités, donc il faut croiser des compétences, réunir des compétences variées et tâcher de les faire travailler ensemble.

Nicole Tutiaux-Guillon parle du contexte : en effet, j'ai été frappé par le souci - voire l'angoisse - de l'utilité. Il faut que cela serve. L'utilitaire devient de plus en plus lourd et prégnant, ce qui pose des problèmes de temporalité. Mais le temps est long finalement, puisque en général le cursus scolaire dure 9 ans minimum en Europe, et peut se prolonger au-delà. On peut penser les processus d'apprentissage dans la durée. Et donc il faudrait penser la formation en en tenant

compte. Autre élément du contexte, l'évaluation qui peut être prise à des niveaux très différents. Le poids de l'évaluation est de plus en plus fort y compris dans les instituts de recherche. Cela s'accompagne d'un changement de pilotage du système éducatif avec le passage de l'évaluation par input aux output. On évaluait à partir de ce qu'on mettait dans l'école comme moyens, maintenant on évalue à partir de ce qui sort de l'école, à partir des apprentissages. L'évaluation se fait à partir des effets, des résultats obtenus. En suisse romande, le programme HARMOS, harmonisation des standards, qui cherche à harmoniser les standards de formation entre les différents cantons, concerne les maths, la langue première, les sciences de la nature, mais pas celles de la société. Nous avons une spécificité à interroger, ce qui se retrouve au niveau de la diversité des formes politiques

Deux dernières remarques en conclusion

- la première qui est vraiment personnelle : je suis en deuil très profond – je ne sais pas si c'est lié à une recherche de légitimation et de l'universitarisation – c'est cette question de l'absence de l'éducation à la citoyenneté dans le trio français histoire, géographie et éducation civique. C' est une absence dommageable.
- Au delà il y a toutes les questions des *Éducatons à ...* comme au développement durable, qui arrivent comme des demandes sociales urgentes de formation pour les générations futures. Comment l'articuler ces demandes avec ce que nous cherchons les uns et les autres, en terme de renouvellement interne de nos disciplines. Comment le renouvellement interne de nos disciplines peut entrer en dialogue et renforcer ces mouvements- là ?

Enfin, à travers toutes les communications, à travers les discussions sur les institutions, on a une impression d'une sorte d'archipel constitué de différents îlots indéterminés et un système de relations entre les archipels qu'il s'agirait de construire et développer. D'ailleurs, n'y a-t-il pas des îlots très isolés ?

**Retranscription : Marie-Claude Salomon  
Nicole Allieu-Mary**