

RAPPROCHER LA FORMATION DES PROFESSEURS D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE DE LA RECHERCHE DIDACTIQUE PAR UN MEMOIRE PROFESSIONNEL RECENTRE

Gérard HUGONIE

Professeur des Universités
Directeur-Adjoint de l'IUFM de Paris
CRESC, Université Paris 13
Anime depuis plusieurs années un séminaire
de didactique de la géographie pour
les formateurs de l'IUFM de Paris

Les rapports entre recherche didactique et formation des professeurs d'histoire-géographie sont très limités, voire difficiles, d'après ce que l'on observe dans de nombreux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en France et dans les mémoires professionnels rédigés par les professeurs stagiaires. Les raisons en sont nombreuses, comme l'ont montré des études précédentes (F. Perrenoud, 1994, 1996 ; A. Le Roux, 2002; G. Hugonie, 2002, 2005) et mêlent la faible diffusion des recherches didactiques, les contraintes institutionnelles de la formation, et surtout l'inutilité apparente de recherches pointues et complexes pour résoudre les questions urgentes posées par la conception rapide des leçons et la gestion des classes par les professeurs-stagiaires ; et ceci même dans des formations qui font alterner théorie, pratique et retour sur la théorie, qui essaient d'associer formation et initiation à la recherche par la recherche, comme le souhaitait L. Marbeau (INRP, 1992).

Tout bien considéré, la seule partie des pratiques actuelles de formation où l'on pourrait faire toucher du doigt à des professeurs-stagiaires l'utilité concrète des recherches didactiques pour leur travail quotidien, par l'expérimentation même et sur une certaine durée, reste la préparation d'un mémoire professionnel. Encore faudrait-il centrer résolument ce mémoire sur l'analyse, la conceptualisation et la résolution en situation de problèmes didactiques élémentaires, mis en rapport avec des réflexions et problématiques plus générales venues des chercheurs et de leurs travaux.

Cela suppose à l'amont que les formateurs soient bien au fait des recherches didactiques, de leurs problématiques, de leurs concepts et de leurs procédures ; mieux, qu'ils participent eux-mêmes à des recherches didactiques et qu'ils travaillent si possible en équipe avec les stagiaires sur les problèmes retenus par ces derniers.

1- La nécessité de resserrer les liens entre recherche didactique et formation

L'observation des plannings et des séances de formation des professeurs-stagiaires d'histoire-géographie dans plusieurs IUFM, celle des leçons réalisées par les professeurs-stagiaires dans leurs classes, l'analyse des mémoires professionnels qu'ils doivent rédiger au deuxième trimestre à partir d'une situation d'enseignement, les entretiens avec les stagiaires et leurs formateurs montrent que les recherches didactiques en géographie, en histoire, en éducation civique sont peu connues, peu citées, encore moins utilisées explicitement dans les classes. L'un des indices les plus nets est l'indigence des bibliographies des mémoires professionnels dans ce domaine, ou la confusion fréquente entre travaux d'aide à la mise en œuvre des programmes, récits d'expérience antérieures et recherches en didactique.

Sans revenir sur les nombreuses raisons de cette distance entre recherche didactique et formation (cf F. Perrenoud 1992, 1996 ; G. Hugonie, 2002 et 2005) , on peut pointer le facteur le plus souvent invoqué par les formateurs et par les stagiaires : les travaux de recherche didactique en géographie et en histoire, d'ailleurs rares, peu connus, peu accessibles par leur forme et par leur langage spécialisé, n'aideraient guère, au moins en apparence, à élaborer rapidement des projets de leçon, à résoudre dans l'urgence les problèmes de gestion des classes. Au mieux, le formateur et le stagiaire utilisent quelques propositions des recherches didactiques d'autres disciplines comme des recettes permettant de rendre plus efficaces les leçons : par exemple l'idée de commencer une leçon par un problème à résoudre (se rapprochant de la situation-problème de P. Meirieu, 1990), de préciser des objectifs hiérarchisés et progressifs à atteindre, d'évaluer pendant l'apprentissage même, ou plus proche de la géographie, l'habitude nouvelle de lutter contre le déterminisme physique dans la conception des leçons et les questions posées. Mais l'essentiel pour le professeur reste soit le contenu à « faire passer », soit les élèves à canaliser et à faire travailler ; un contenu d'ailleurs très simplifié sur le plan scientifique et épistémologique pour le rendre plus facilement assimilable ou supportable, et A. Le Roux (2002) et d'autres chercheurs ont bien mis en évidence depuis quelques années la régression épistémologique dont témoignent les mémoires professionnels, l'éloignement par rapport aux problématiques et résultats des recherches scientifiques pour des raisons identiques à celles invoquées pour les recherches didactiques.

Les types de formation qui font alterner la présentation théorique d'un problème d'enseignement, la conception et l'essai sur le terrain de propositions concrètes puis leur analyse pratique et théorique a posteriori devraient être un moyen privilégié d'articulation entre les acquis de la recherche didactique et la réflexion et la pratique des stagiaires. Mais le faible nombre de séances de formation dans l'année (une vingtaine de séances de 3h par discipline) et le grand nombre de thèmes à aborder limite sérieusement l'impact de telles séances, faute de temps pour approfondir les éléments de la situation en cause, les procédures, les résultats observés.

2- Des mémoires professionnels recentrés initiant à la recherche didactique

Si l'on pose comme postulats de base : 1- que la recherche didactique peut aider à résoudre des problèmes d'enseignement concrets que se posent les professeurs-stagiaires ; 2- qu'on ne peut s'initier à cette recherche –comme aux autres – que par une pratique personnelle et sur une certaine durée ; 3- que le système de formation actuel évoluera peu dans les prochaines années [malgré l'intégration éventuelle des IUFM dans les Universités], alors le seul moyen efficace paraît être la préparation d'un mémoire professionnel quelque peu modifié. C'est en effet le seul élément de la formation qui s'étale sur un temps conséquent, et sa logique même est de s'appuyer sur une expérience d'enseignement disciplinaire, analysée et discutée, à l'instar d'une activité de recherche didactique (cf texte officiel régissant le mémoire professionnel ,2002, et A. Le Roux, 2002).

Cela suppose de modifier le mémoire professionnel actuel, qui juxtapose généralement à propos d'une situation d'enseignement assez large une première partie rappelant le contenu à enseigner, les problèmes scientifiques soulevés, les concepts de base ; puis, dans les parties suivantes, une réflexion sur les choix didactiques à opérer dans la situation de classe précise, la description des activités réalisées, et enfin l'analyse critique de ces dernières, toujours brève et superficielle, faute de formation préalable dans ce domaine.

Si l'on veut initier sérieusement les professeurs-stagiaires à la recherche didactique et leur en montrer l'intérêt, il faut leur prouver par l'exemple qu'elle peut les aider à résoudre des problèmes d'enseignement ou d'apprentissage très concrets qu'ils se posent dans leurs classes, et donc centrer les mémoires professionnels sur une ou deux difficultés précises

d'apprentissage des élèves confrontés à des notions, des mécanismes, des explications, des savoir-faire qui font obstacle. C'est impossible en début d'année, car il faut avoir mené et observé plusieurs dizaines de leçons avant de pouvoir détecter les difficultés des élèves, les obstacles à l'apprentissage, de les distinguer précisément, d'en pressentir les éléments caractéristiques. Il vaudrait donc mieux retarder le choix des sujets de mémoire professionnel à la fin du premier trimestre, le second trimestre suffisant à préparer et rédiger un mémoire mieux centré sur un seul type de problème, donc plus court.

Un problème didactique peut être résolu dans l'urgence par l'intuition ou par le bricolage (F. Perrenoud, 1994, 1996). Mais il peut être l'objet d'une réflexion plus approfondie, et c'est là que le professeur-stagiaire peut découvrir l'intérêt des recherches didactiques. Les recherches antérieures peuvent l'aider à mieux préciser, à mieux définir, à mieux poser le problème rencontré, en le replaçant dans des contextes plus larges, en le reliant à des problématiques élaborées, à des théories scientifiques, psychologiques, pédagogiques qui peuvent éclairer les différents aspects de la situation évoquée (par exemple sur l'utilisation des documents en classe, cf INRP, 1989 ; ou sur la difficulté d'appréhension du concept d'espace géographique, cf Audigier, 1995) (fig. 1). Quelques termes spécialisés, quelques concepts peuvent donner du sens aux éléments observés. Les recherches antérieures peuvent aussi suggérer des hypothèses pour analyser et comprendre le problème, ou au moins la méthode pour poser soi-même de telles hypothèses, en tirer des déductions, des interrelations, des modèles explicatifs.

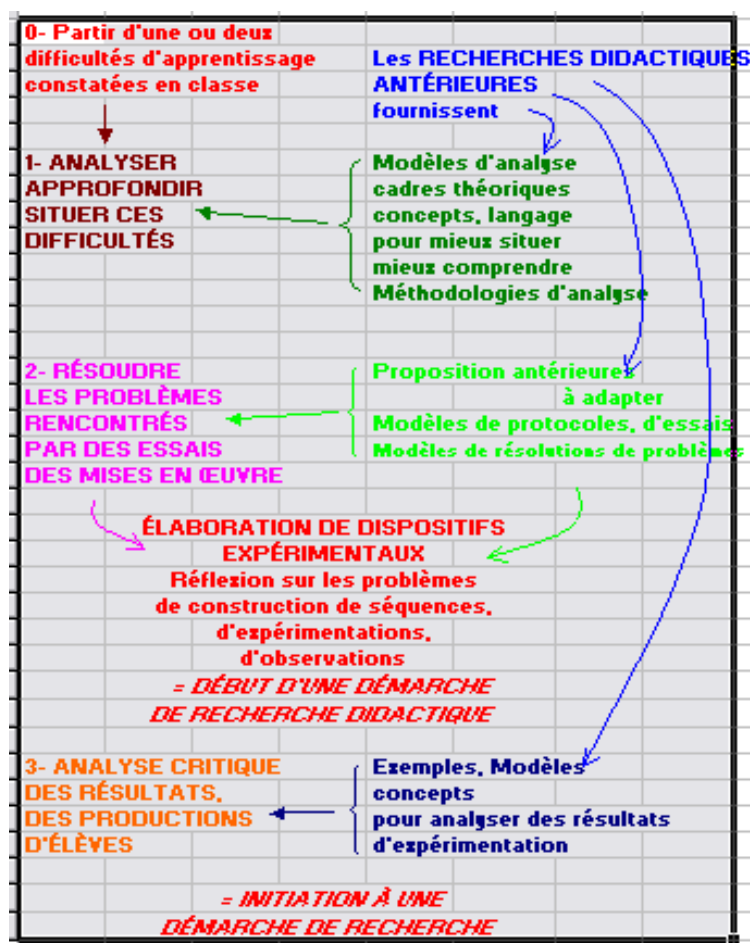


Fig. 1 – Initiation à une démarche de recherche par la résolution de problèmes didactiques concrets

Le problème didactique étant mieux défini, mieux analysé, il s'agit ensuite de le résoudre sur le terrain. Les recherches didactiques antérieures peuvent fournir des propositions ou des solutions déjà éprouvées, que le stagiaire doit cependant toujours adapter à son propre projet pédagogique pour les mettre en œuvre dans ses classes. Dans la plupart des cas, le professeur-stagiaire doit, en fait, élaborer lui-même des procédures pour résoudre le problème didactique spécifique qu'il a posé, préciser lui-même les objectifs des séances, préparer des protocoles précis pour mettre en œuvre et valider ou non ses propositions. Les recherches didactiques antérieures lui offrent alors des modèles de démarche de résolution de problèmes didactiques, des modèles de procédures et de protocoles utilisés déjà dans des classes analogues.

En procédant ainsi, le professeur-stagiaire construit un véritable dispositif de recherche-action, d'expérimentation sur un objet limité. Il doit réfléchir aux présupposés et aux biais de toute expérimentation dans une classe. Il s'initie par un embryon de démarche de recherche à la recherche didactique, comme c'est le cas en maîtrise pour la recherche scientifique. Et on peut espérer qu'il en prenne le goût, ou au moins qu'il en voit l'utilité.

Le troisième temps de la démarche de recherche didactique est l'analyse critique des leçons réalisées et des productions et attitudes des élèves, afin de déterminer si le problème posé a été résolu par le dispositif testé, quels enseignements on peut en tirer, éventuellement quelles difficultés imprévues sont apparues. Ici aussi, les recherches didactiques antérieures peuvent aider les stagiaires à analyser avec précision des séquences de cours, à en repérer les éléments signifiants, à les relier à des concepts didactiques pertinents, à mettre en évidence les réussites et les difficultés des élèves, car cela ne s'improvise pas. Dans le meilleur des cas, certains stagiaires pourraient être amenés à proposer en conclusion de leur mémoire professionnel des réflexions nouvelles sur tel ou tel apprentissage, ou des concepts didactiques nouveaux, pour rendre compte de situations peu étudiées jusqu'alors. Ce serait le couronnement d'une initiation réussie à la recherche didactique. Mais cela ne serait possible, la plupart du temps, qu'après une collaboration étroite avec des formateurs bien au fait des recherches didactiques.

3- Des formateurs initiés à la recherche didactique

La recherche didactique ne s'improvise pas et ne se réduit pas à l'expérience de professeurs chevronnés, qui leur permet de transmettre des recettes éprouvées ou d'élaborer rapidement des leçons problématisées pour résoudre une difficulté pédagogique.

Si l'on veut que les professeurs-stagiaires s'initient à la recherche didactique en la pratiquant eux-mêmes un petit peu, encore faudrait-il que leurs formateurs puissent leur présenter ces recherches, puissent discuter avec eux, en situation, leurs analyses, leurs projets, leurs protocoles d'expérimentation, leurs résultats. Cela suppose qu'ils aient une connaissance intime des travaux de recherche en didactique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, de leurs problématiques, de leurs méthodes, du langage spécialisé correspondant.

Mais les formateurs ne seront crédibles auprès des professeurs-stagiaires, ils ne seront vraiment au fait des recherches didactiques que s'ils ont pratiqué ou pratiquent encore eux-mêmes des recherches didactiques authentiques, car ce n'est qu'en pratiquant la recherche qu'on en éprouve l'intérêt, les difficultés, qu'on en débusque les biais dans les procédures et les résultats. Pourquoi ne pas leur demander de travailler avec quelques uns des professeurs-stagiaires sur les problèmes didactiques retenus par ces derniers, les protocoles mis en œuvre, leurs résultats, en équipe, dynamisés par une recherche commune ?

Cette évolution du rôle des formateurs devrait s'appuyer sur une véritable formation de formateurs, réflexive et dynamique, s'intéressant autant aux procédures d'apprentissage et aux difficultés des élèves qu'aux contenus et aux savoir-faire. Et pourquoi les groupes de

formation de formateurs ne fonctionneraient-ils pas comme des embryons d'équipes de recherche, autour de quelques problèmes didactiques précis, proches de ceux que retiennent les professeurs-stagiaires ? Les liens entre recherche didactique et formation en seraient renforcés.

Conclusion

La coupure entre la recherche didactique et la formation des professeurs d'histoire-géographie n'est pas une situation intangible, et elle ne peut être que dommageable. Il est vain d'espérer la réduire par une simple présentation globale des recherches didactiques et de leurs résultats aux professeurs-stagiaires. Il faut arriver à prouver à ces derniers, par l'exemple, que les recherches didactiques peuvent les aider à mieux poser, mieux analyser et à résoudre des problèmes très concrets qui leur sont posés au quotidien, dans leurs classes. La seule solution est de les mettre eux-mêmes en situation de recherche didactique à propos d'un problème très précis, bien délimité, un problème à documenter, à éclairer par les recherches antérieures, à résoudre par l'élaboration d'un dispositif réfléchi et critiqué. Un mémoire professionnel rénové et réduit dans son objet, recentré sur une difficulté d'apprentissage des élèves, semble le meilleur outil pour atteindre cet objectif. Il suppose une aide plus étroite et plus pratique des formateurs, impliqués eux-aussi dans ces recherches didactiques et formés à leur pratique. L'enjeu est important si l'on ne veut pas réduire la formation des professeurs à un ensemble de recettes plus ou moins efficaces, à un compagnonnage amélioré, dont on connaît les limites.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIGIER F. (dir.), 1995. - *Construction de l'espace géographique*. Paris, INRP, Didactique des disciplines.
- HUGONIE G., 2002 ? *Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires ?* <http://hist-geo.Paris.iufm.fr/ressources>
- HUGONIE G., 2005, « Des recherches didactiques aux pratiques de classe », *Résonances*, avril, n° 7, Sion., p.8
- INRP, 1989. - *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Rapports de recherche, 11.
- INRP, 1992, *Former les professeurs aux didactiques – l'exemple de l'histoire et de la géographie*, coll. Didactique des disciplines. INRP
- LE ROUX A., 2002, *Entre régulation et régularisation, le mémoire professionnel en IUFM et son accompagnement*, l'Harmattan.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2002, « Livret national du professeur stagiaire », *Bull. Off. de l'Educ. Nat.* N° 15 du 11 avril 2002.
- PERRENOUD F., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, l'Harmattan.
- PERRENOUD F., 1996, *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF. 15300 signes

Mots-clés : Articulation recherches didactiques-formation, initiation par la recherche, mémoire professionnel, problème didactique, conceptualisation