

Samuel Delépine, Magali Hardouin, Régis Keerle, Jean-Robert Laot, Rémi Rouault,
Jean-François Thémines, Stéphane Valognes, Céline Vivent

ESO CAEN, ESO ANGERS, ESO RENNES
ESPACES ET SOCIÉTÉS - UMR 6590 CNRS

Dans le cadre de l'axe transversal de l'UMR, une journée d'étude a été consacrée le 5 décembre 2011, à l'IUT d'Alençon-Damigny, à « la fabrique des enseignements supérieurs professionnels en géographie ». Cette journée s'inscrit dans le projet 2012-2015 de l'UMR (point 2.1.3.) : « la présence au sein d'ESO d'enseignants-chercheurs en poste en IUFM et en IUT « Carrières sociales » ainsi que le fort investissement dans le montage de formations universitaires dites professionnelles et dans la préparation des concours de l'enseignement devraient permettre de développer des recherches sur la géographie apprise ». À ce titre, « la géographie dans les formations universitaires professionnalisantes » sera un objet privilégié de ces recherches. La journée du 5 décembre ne se situe pas sur un terrain de recherche, mais elle y conduit.

Les huit interventions (liste en fin de texte) se sont centrées pour la majorité sur des enseignements réalisés en DUT (carrières sociales), en licence professionnelle (tourisme) et en master professionnel (métiers de l'enseignement). Les comptes rendus d'expériences, les réflexions et les interrogations qu'elles suscitent relativement à l'enseignement dans ces formations, aux contenus qui y sont enseignés et à la réception de ces contenus par les étudiants, ont été complétés d'un regard sociologique et quantitatif sur la population des étudiants en formations supérieures professionnelles, tous niveaux et toutes filières confondus, dans les trois régions d'implantation de l'UMR : Basse-Normandie, Bretagne et Pays de Loire. Plutôt que de résumer chaque intervention, le propos consiste à les relier toutes, en esquisant une revue de questions susceptible de faire émerger un objet de recherche.

De quoi est-il exactement question lorsque de la géographie figure dans les cursus de formation supérieure professionnelle ? Quelles références les enseignants-chercheurs concernés utilisent-ils pour sélec-

tionner des contenus d'enseignement ? À quelle idée de la géographie ont-ils affaire dans la mise en œuvre de ces enseignements, aussi bien chez les étudiants que chez les intervenants extérieurs identifiés dans les maquettes de diplôme comme des « professionnels » ou du côté de leurs responsables de département ou d'école ? En quoi la transposition de savoirs de référence relèveraient-ils d'une logique particulière dans ce cadre de travail ? Habituellement, les intervenants universitaires dans des diplômes professionnels s'interrogent sur l'efficacité des dispositifs et des pratiques mises en place pour faire adhérer les étudiants aux objectifs de leur formation ; préoccupations que reflètent les colloques du type Questions pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur. Mais on ne cerne pas ainsi la question didactique qui nous est apparue centrale : en quoi des contenus de géographie (et lesquels) contribuent-ils à la « professionnalisation » des étudiants ? Comment définir cette « professionnalisation » ? En quoi cette définition pourrait-elle relever d'une approche spécifique portée dans l'UMR ?

LA GÉOGRAPHIE DANS LES ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS PROFESSIONNALISANTS : DE L'OFFRE AUX ATTENTES

La pertinence d'une approche didactique des enseignements supérieurs professionnalisants

La multiplication des diplômes professionnels comprenant des enseignements de géographie est à replacer dans un vaste « mouvement de généralisation de la professionnalisation de l'offre de formation dans lequel la « norme » devient la visée professionnalisante de l'offre de formation » (Wittorski, 2011, p. 25). Ce mouvement suscite beaucoup d'interrogations chez des enseignants du supérieur « impliqués dans la pédagogie et désireux de faire progresser leurs pratiques » et ayant « ressenti le besoin d'organiser des échanges et des partages entre des enseignants-chercheurs de différentes disciplines afin de croiser réflexions et

manières de faire » (Actes du VIe Colloque QPES, 2011). Cette dynamique d'échange reste cependant sur le terrain de la pédagogie (comment motiver les étudiants? qu'est-ce qu'un accompagnement efficace? comment développer leur autonomie? etc.), alors que la professionnalisation de l'offre de formation pose aussi des questions propres aux contenus enseignés et à la façon dont s'en saisissent les étudiants, questions que l'on qualifie généralement de didactiques.

Ainsi, les postes de géographie ont été créés dans les IUT sous l'effet d'une réforme des enseignements (rapport Brévan-Picard). On peut faire l'hypothèse qu'il s'agissait de mettre davantage de « territoire » dans le social et de produire une rupture avec la tradition dominée par une approche a-spatiale ou spatialement peu différenciée. Dans ces formations éclectiques où coexistent de nombreuses spécialités, à quels besoins répondent les enseignements confiés à des géographes? Qui a identifié ces besoins et au regard de quelles exigences? Comment l'offre de formation qui en découle rencontre-t-elle ou se confronte-t-elle aux attentes des étudiants?

Professionnalisation de l'offre de formation : quelle référence ?

La création de diplômes ayant pour objectif l'insertion professionnelle immédiate des étudiants, pose d'un point de vue didactique pour la géographie, la question de ce qui fait référence pour les parties prenantes dans la formation : les professionnels intervenants, les intervenants enseignants-chercheurs, les employeurs potentiels des étudiants, les étudiants eux-mêmes. La notion de référence renvoie à la notion de légitimité des contenus prescrits (institutions, responsables de diplômes) ou enseignés. La référence, c'est une « origine, un déjà là » (Terrisse, 2001) par lequel on justifie des choix dans une multitude de possibles. L'origine à laquelle le choix se rapporte peut être scientifique, scolaire/universitaire (auto-référence, tradition) ou encore, justement, professionnelle. La professionnalisation de l'offre de formation s'est ainsi accompagnée d'une montée en puissance des référentiels métiers comme moyen de cadrage des contenus, au détriment de logiques de spécialité ou de discipline. Mais les échanges de la journée montrent plutôt l'importance d'« outils » venus des milieux professionnels, outils dont la présence dans la formation garantirait qu'elle est pro-

fessionnelle. Avec ces outils : le diagnostic territorial dans les DUT, en licence professionnelle et en master professionnel, la matrice SWOT en licence professionnelle de tourisme, un acronyme dérivé de l'anglais : pour *S-trengths* (forces), *W-eaknesses* (faiblesses), *Opportunities* (opportunités), *T-hreats* (menaces) qui désigne un outil d'analyse de situation, sont en jeu des conceptions de l'activité professionnelle, des conceptions du social et de l'espace des sociétés.

Ainsi, l'enseignement de géographie sociale assuré par Rémi Rouault en licence professionnelle tourisme à l'UCBN représente 10 % du volume des enseignements reçus par les étudiants. Cet enseignement coexiste avec des interventions assez hétérogènes mais qui convergent pour construire chez les étudiants une vision sectorielle du tourisme qui place l'espace du côté des déterminations de cette activité. L'espace avec « ses forces » et « ses faiblesses » contraindrait le développement de l'activité touristique. Dans ce cadre, l'objectif de l'enseignant-chercheur est de proposer une géographie utile mais non centrée sur la commercialisation des produits, de poser qu'il existe des populations d'accueil et des populations accueillies et que la question de leur mise en rapports est importante pour comprendre le fait touristique, de présenter le tourisme comme un facteur d'aménagement de l'espace. Il s'agit de faire acquérir ou de conforter des techniques et des méthodes pour comprendre les enjeux spatiaux et l'instrumentalisation des espaces : faire que les étudiants s'intéressent aux formes spatiales, aux fonctions, aux représentations de l'espace ; faire schématiser les jeux d'acteurs. Ainsi, pourrait-on dire que l'enjeu est d'ouvrir les étudiants à un questionnement de géographie sociale à partir de l'exemple du tourisme. Ce faisant, le cours s'oppose à des images du tourisme et de l'espace portées par « la profession », mais au service de l'idée que ces étudiants ont à apprendre à se situer en tant que futur professionnel du tourisme contribuant à l'aménagement ou dépendant de celui-ci.

« La profession » peut donc prendre la forme d'une filière dont les porte-parole en formation appartiennent au groupe qui la contrôle et en diffusent en même temps qu'une vision de l'activité, une vision des rapports sociaux et une approche de l'espace que devraient partager les futurs employés.

Des attentes de professionnalisation différenciées chez les étudiants

L'ensemble des interventions souligne les différences de logiques de professionnalisation recherchée par les étudiants suivant qu'ils sont en formation initiale ou continue. Pour les premiers, l'attente à l'égard de la formation est qu'elle leur permette d'obtenir un emploi dans le secteur visé. Se professionnaliser en formation, c'est intégrer les codes de « la profession » telle qu'elle apparaît à travers ses porte-parole. Pour les seconds qui investissent les diplômes professionnels à des fins de montée en qualification, de pérennisation de leur emploi ou de réorientation, l'attente est ciblée sur une plus-value de formation intellectuelle et critique, de compréhension du sens des mots et de l'action auxquels ils sont confrontés par leur pratique professionnelle.

La problématique de la prise en compte de ces attentes de professionnalisation clairement distinctes chez les étudiants, n'est certainement pas propre aux diplômes qui comprennent des enseignements de géographie. Mais elle s'y décline de façon spécifique. Tendent ainsi à s'indurer chez les étudiants d'un côté, une demande de maîtrise des procédures de « traitement » d'un problème par « le territoire »; de l'autre, une demande de déconstruction de ces procédures ou de ces outils et en conséquence une demande d'élaboration de méthodologies capables d'intégrer à la réflexion les enjeux sociaux et spatiaux de la décision et de l'action.

En somme, l'enseignement de la géographie ou de modules confiés à des géographes est au cœur de tensions liées d'une part aux cultures et aux attentes différentes selon les intervenants dans des diplômes professionnels au contenu éclectique, et d'autre part, aux expériences et aux attentes hétérogènes des étudiants vis-à-vis de ces diplômes.

QUELLES DÉTERMINATIONS DES ENSEIGNEMENTS ?

À la question de savoir quelles contraintes président à la définition des contenus de géographie ou d'enseignements confiés à des géographes, on peut répondre au moins de trois manières. On peut se focaliser sur les processus de transformation d'objets de savoir en

objets d'enseignement (perspective épistémologique). On peut narrer l'histoire de la formation, repérer dans les pratiques et les outils, la marque d'une expérience politique, scientifique et humaine toujours singulière (perspective historique). On peut aussi rapporter les déterminations de contenus à des rapports de force entre acteurs dépositaires de visions différentes de la formation, rapports qui se traduisent dans les moyens mis à disposition (perspective organisationnelle).

Questions de transposition

À l'Université comme ailleurs, enseigner implique un processus normal de transformation des énoncés de savoir, de telle manière qu'ils apparaissent sous une forme appropriable par les étudiants (Verret, 1975). D'ordinaire, dans ce processus, le savoir qui fait référence, celui dont on va chercher à restituer les conditions de sa production, les questions nouvelles qu'il permet ou a permis de poser, les débats et les controverses qui l'entourent, est produit par un ou des spécialistes au sein d'une communauté universitaire. Les cas abordés pendant la journée d'études montrent que bien des questions se concentrent autour de ce qui fait l'objet d'une transposition: la référence scientifique ne va pas de soi dans un diplôme professionnel.

Les milieux professionnels, voire certains responsables de diplôme ou d'école semblent attendre de la part de spécialistes universitaires, l'enseignement de contenus techniques et procéduraux auxquels ils assimilent cette spécialité. Un cas emblématique est celui du diagnostic territorial. Méthodologie issue de l'urbanisme, développée dans les collectivités territoriales, elle envahit les enseignements de tous niveaux et dans un grand nombre de filières, « spontanément » associée à la géographie: DUT carrières sociales, licence professionnelle gérontologie, master pro intervention sociale. On se trouve là devant un autre sens possible de la notion de professionnalisation: il s'agirait d'une professionnalisation des contenus d'enseignement cette fois-ci, par introduction dans les curricula de savoirs, d'outils, de méthodes qui ont cours dans certains des métiers auxquels prépare la formation universitaire.

Le diagnostic territorial est une référence aux yeux des employeurs potentiels des étudiants; il le devient

par conséquent pour les étudiants. Il entre dans les contenus d'enseignement (comment l'ignorer si l'on veut garder suffisamment d'étudiants?), mais dans un jeu compliqué de transpositions :

- Quelle transposition de pratiques professionnelles (et non seulement d'outils) autour du diagnostic territorial en direction des étudiants? Comment, en tant qu'enseignant-chercheur, connaît-on ces pratiques et comment se positionner par rapport à elles dans un enseignement qui cohabite avec celui de professionnels que leurs pratiques légitiment pour intervenir?
- Quels aménagements de cette transposition suivant les niveaux d'études? Quelle logique de progressivité trouver dans l'apprentissage d'un objet procédural?
- Quels aménagements, quelles contributions scientifiques introduire dans la transposition en même temps que l'on assure celle de ces outils professionnels? Par exemple, jusqu'où et comment croiser les méthodologies de diagnostic avec celles de la recherche (Samuel Delépine)? Quel est le statut des savoirs enseignés qui puisent à ces deux types de référence?

Finalement, quel objectif se fixer quand on enseigne le diagnostic territorial et que l'on est sceptique devant la prolifération du terme territoire (Séchet et Keerle, 2009)? Pour Régis Keerle, l'objectif est de faire acquérir une sensibilité géographico-spatiale face au cadre formel discursif que constitue le territoire.

La question de la transposition se pose en des termes voisins dans l'enseignement secondaire de la géographie. Tandis que la référence disciplinaire scientifique semble s'estomper, le vocabulaire des politiques publiques et les images du marketing territorial avancent. Après une période de ré-arrimage partiel à de la géographie scientifique notamment pour le lycée (années 1990), les programmes ont aujourd'hui tendance à désigner des objets non disciplinaires (ressources et risques, développement durable, mondialisation) et à articuler l'ensemble des contenus autour de l'idée de territoire, contenus que les manuels illustrent en s'appuyant sur des documents issus de collectivités territoriales. Une pratique de transposition consiste à intégrer des méthodes utilisées en recherche comme

celle des cartes mentales pour enseigner les espaces proches à l'école élémentaire et en classe de sixième (Jean-Robert Laot). Mais qu'est-ce qui, face à des programmes qui peuvent sembler constituer des répertoires de problèmes de société, fait référence pour les enseignants d'histoire-géographie qui les mettent en œuvre? Quels enjeux primordiaux d'une formation en géographie dans les Masters Métiers de l'enseignement?

Culture hybride et « façonnage » de la formation

À prendre chaque formation du point de vue non plus de ce qu'elle cherche à faire apprendre, mais de son histoire et de la biographie scientifique de ses enseignants, il apparaît que les contenus effectifs d'enseignement sont multi-déterminés. Certes, en formation professionnelle, l'enseignement prend une coloration méthodologique qui l'éloigne peut-être de la figure classique d'un enseignement centré sur les contenus. Si ces méthodologies ne font pas à elles seules une discipline ou même une matière, elles n'en constituent pas moins un contenu. Ce contenu est malléable, indiscutablement façonné par l'histoire de l'installation de la formation sur le site et de ses inflexions, par des choix de décideurs locaux et de responsables d'école, par les recrutements effectués (l'intention qui préside au recrutement et les apports de la personne recrutée), enfin la culture scientifique des enseignants et leur façon de répondre aux enjeux de la professionnalisation.

Ainsi l'enseignement de la monographie développé par Stéphane Valognes à l'IUT d'Alençon est-il l'hybride d'un modèle initial de monographie défini à la création du diplôme et d'une pratique scientifique renouvelée notamment par la prise en compte ultérieure des apports méthodologiques de Stéphane Beaud et Florence Weber. Les recrutements ont apporté des références inusitées dans la formation, des articulations nouvelles entre champs de spécialité. L'injonction du chef de département de valoriser la formation auprès des élus a aussi contribué à en orienter la forme. L'outil emblématique de cet enseignement (un livret ressource) combine ainsi des contenus d'architecture, d'analyse urbaine et d'enquête ethnographique qui prennent sens en guidant les étudiants dans leur travail monographique.

Contraintes organisationnelles et stratégies

Enfin, on peut décrire et analyser les contenus de formation professionnelle en géographie à partir des contraintes posées par l'organisme ou la structure responsable des orientations de la formation. La multiplication des spécialités professionnelles et scientifiques représentées se traduit alors en une compétition horaire dont l'issue est prise en compte dans les choix d'enseignement. La légitimité discutable de certains objets (le diagnostic territorial) garantit quelquefois que l'on obtienne une masse horaire adaptée aux objectifs visés. Lorsque les heures sont rares, on recourt à des stratégies d'alliance qui ne sont toutefois pas sans risque.

Magali Hardouin présente la stratégie d'interdisciplinarité qu'elle a adoptée pour former en géographie, des étudiants qui se préparent au métier de professeur des écoles. La formation est prioritairement orientée vers des analyses de pratiques et de situations d'enseignement plutôt que vers des objectifs de maîtrise de contenus disciplinaires. Ainsi, les étudiants bénéficient de quatre heures annuelles pour la géographie (huit pour l'histoire-géographie). Pour tirer le meilleur parti de ces quatre heures, un projet interdisciplinaire permet d'étendre les préoccupations initiées en géographie au-delà du temps initialement imparti. D'autre part, l'interdisciplinarité est un argument pertinent dans la préparation à un métier caractérisé par sa polyvalence. Le cadre du projet est défini au sein d'un groupe de formateurs. Le thème de la ville a été retenu comme un objet interdisciplinaire d'apprentissage en géographie, français, EPS, culture artistique, histoire, éducation civique. Un travail de recueil d'expériences déjà conduites, de mémoires déjà réalisés, l'élaboration d'un lexique commun et de séances à expérimenter avec des enseignants, constituent le programme de ce groupe. La géographie gagne dans ce projet le statut de discipline capable de décloisonner des enseignements et de dynamiser une équipe au sein d'un établissement. Elle y joue aussi son identité et il n'est pas certain que des ressorts anciens ne soient à l'occasion réactivés, lesquels tendent à faire de la géographie au choix une discipline de synthèse, une discipline concrète ou le théâtre de l'action et des passions humaines.

ENSEIGNER/APPRENDRE DANS DES FORMATIONS SUPÉRIEURES PROFESSIONNELLES

Qu'est-ce que le travail enseignant dans ces formations ?

La mise en œuvre d'enseignements supérieurs professionnels présente au moins quatre aspects :

- Une réflexion sur son positionnement comme enseignant intervenant parmi un ensemble de professionnels et d'universitaires. Cette réflexion peut être adossée à des outils et des travaux de spécialistes des métiers de l'animation et de l'intervention. Quelques ouvrages et articles (Augustin et Gillet, 2000; Richelle, 2010) livrent des observations et des réflexions de nature à mieux comprendre et peut-être travailler sa propre posture d'intervenant (Régis Keerle). Comment réagir et se positionner en tant que scientifique par rapport à un environnement (étudiants, universitaires, professionnels) qui vous « estampille diagnostic territorial » (Samuel Delépine)? Comment maintenir le sens d'une initiative qui peut être dénaturée si chaque intervenant l'interprète et l'exploite indépendamment du collectif qui la fonde? Ainsi, comment construire dans la durée une interdisciplinarité à partir de la géographie sans que cette interdisciplinarité ne devienne une fin en soi ignorante des apports de chaque spécialiste dans la formation (Magali Hardouin)?

- L'utilisation d'outils scientifiques qui permettent d'introduire la dimension géographico-spatiale absente des références professionnelles. Répertorier ces outils et leurs usages en situation permettrait de répondre à la question de savoir quelle géographie ou quel rapport à l'espace est enseigné par les enseignants-chercheurs ESO dans ces formations? Une modélisation de l'espace-temps des pratiques de tourisme (auteur: Rémi Knafou) retouchée par l'enseignant et utilisée à des fins de positionnement de leurs pratiques touristiques par des étudiants de licence professionnelle. Des outils d'« analyse spatiale » des situations rencontrées en stage: le recours à la méthode de la métastructure socio-spatiale (Di Méo, 1991), le recours à la réfutation de la proxémie comme noyau de la territorialité (Hoyaux, 2003), le recours à l'analyse de la territorialisation institutionnelle (Gumuchian et al., 2003);

- La fabrication de ressources et d'outils originaux pour anticiper les difficultés d'identification par les étudiants des objectifs et contenus de formation: création

d'un schéma avec lequel l'enseignant insiste sur la proximité entre démarche de recherche et démarche de diagnostic territorial (Samuel Delépine); invention d'un livret enrichi, complexifié, hybridé avec l'arrivée de collègues de diverses disciplines, mais qui vise à expliciter l'objectif d'une « écriture des lieux » (Stéphane Valognes).

- Les innombrables conseils *ad hoc* pas toujours formalisés ou même mémorisés et les commentaires formalisés d'outils en usage non seulement dans les professions, mais aussi dans d'autres formations, communiqués par les étudiants (« monsieur, qu'en pensez-vous? »); conseils et commentaires nombreux, dispensés dans ces formations professionnelles où les étudiants interpellent davantage les enseignants, du fait entre autres des tutorats en IUT.

Et les étudiants, qu'apprennent-ils ?

Les attentes et les comportements des étudiants doivent être distingués suivant qu'ils sont en formation initiale ou en formation continue. Les seconds comme nous l'avons dit, ne sont pas affectés par le télescopage entre des savoirs qu'ils jugeraient abstraits et le concret de la profession. Ils recherchent ces savoirs universitaires et perçoivent ce qu'ils peuvent en tirer dans leur activité professionnelle, à la différence des premiers pour lesquels le savoir est dans les manuels ou dans les cours et doit être consensuel. On retrouve là des caractéristiques du rapport au savoir identifiées dans des enquêtes réalisées auprès d'élèves de lycée professionnel dans les années 1990. « Apprendre, c'est se mettre des choses dans la tête: le modèle de base de ces jeunes est un modèle capter-stocker. Pour apprendre, il faut d'abord écouter, éventuellement regarder et ensuite retenir » (Charlot, 1999, p. 308). L'idée d'un savoir sur le monde qui pourrait être consensuel renvoie aux observations réalisées aussi dans les années 1980 et 1990 pour l'histoire-géographie dans le secondaire: il ressort alors que, majoritairement, l'enseignement de l'histoire-géographie transmet des représentations partagées du monde et de son passé. Tout conflit sur l'espace ou sur la mémoire sociale semble gommé (refus du politique, transmission d'un référent consensuel) (Audigier, 1993). Ce ne sont pas les intentions des enseignants qui concourent à cette représentation du savoir dans les formations supérieures professionnelles, mais les attentes des étu-

dants. Leurs différences de posture conduisent quelquefois les groupes d'étudiants à se cliver relativement à la méthode du diagnostic territorial. Tandis que les étudiants en formation initiale veulent faire du « professionnel » en apprenant et appliquant strictement une procédure, l'autre partie prend une direction plus réflexive et conceptuelle et souhaite travailler sur les représentations des acteurs.

Dans ces conditions d'hétérogénéité des publics, le bilan des enseignements est contrasté. Il n'est pas sûr par exemple que les étudiants en licence professionnelle tourisme aient changé de vision de la géographie du produit, telle qu'elle est déterminée par « la profession ». Mais ils semblent avoir pris conscience du caractère culturel (au sens d'appris) des rapports à l'espace et développent une capacité d'analyse des jeux d'acteurs qui leur était inconnue avant (Rémi Rouault). En master professionnel, les étudiants rennais arrivent avec une formation spatialiste et la confrontation à une géographie d'acteurs et d'enjeux les bouscule. Certains étudiants en formation continue parviennent à s'approprier les outils d'analyse de l'espace qui leur sont proposés pour leur stage.

Néanmoins, sous réserve d'une analyse approfondie et étendue à l'ensemble des sites, on peut opérer une première dichotomie à l'issue des formations entre des étudiants sensibilisés à la dimension spatiale et d'autres peu sensibilisés, voire hermétiques, étanches à elle (60 %). Parmi les sensibilisés, il faudrait opérer une distinction entre ceux qui parviennent à vaincre leur réticence à l'idée de penser à petite échelle – géographique: la rue, un équipement et ceux qui ne la dépassent pas. Une deuxième dichotomie parmi les insensibles à la dimension spatiale est à tracer entre ceux qui développent une psychologisation très avancée allergique à toute analyse sociologique et ceux qui parviennent à cette analyse (Régis Keerle). Le public des étudiants de DUT carrières sociales développe quant à lui un goût pour les études de publics en difficultés, handicapés, personnes seules: des populations difficiles à enquêter en général. Ce goût se mêle à un refus d'entrer dans le domaine de la théorie, l'usage d'outils pour penser et l'hypothèse de déterminations sociales des conditions et des modes de vie (Stéphane Valognes).

Conclusion

Il n'est pas possible de clore ici un propos qui s'est efforcé de refléter des pratiques et des interrogations professionnelles. Nous proposons simplement une dernière et courte liste de questions, ébauche non exhaustive de questions de professionnels de l'enseignement, chercheurs par ailleurs et en relation avec cette activité d'enseignement. Il s'agit alors de cerner notre métier commun à partir des conditions vécues du travail dans des formations supérieures professionnelles et non à partir d'un référentiel prescrit de l'activité d'enseignant-chercheur.

S'agit-il de donner aux étudiants des méthodes et/ou de leur apprendre « les territoires » au sens large car on est à l'université et qu'il s'agit de leur ouvrir l'horizon? Quelles priorités? Quelles méthodes? Quelles ouvertures?

Comment articuler pratiques de recherche et pratiques d'enseignement? Comment faire entrer les premières dans les contenus d'enseignement, dans l'horizon des étudiants pendant la formation? Comment l'enseignement dans les formations supérieures professionnelles contribue-t-il à l'activité de recherche sur la dimension spatiale des sociétés?

Quels repères se donner pour aménager une progressivité des apprentissages chez des étudiants de provenance très diverse, qui peuvent avoir l'impression d'être mis en présence pendant leur cursus des mêmes objets à répétition?

Références bibliographiques

- Audigier F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse université de Paris VII, 677 p.
- Augustin J.-P. et Gillet J.-C., 2000, *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris: L'Harmattan, Coll. Débats jeunesse, 188 p.
- Beaud S. et Weber F., 2003, *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: Éditions La Découverte. Coll. Grands repères, 356 p.
- Charlot B., 1999, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, Coll. Poche Éducation, 112 p.
- Di Méo G., 1991, *L'homme, la Société, l'Espace*. Paris: Anthropos-Economica, 318 p.
- Gumuchian H. et al, 2003, *Les acteurs, ces oubliés du territoire*. Paris: Anthropos, 185 p.
- Hoyaux A.-F., 2003, « Les constructions des mondes de l'habitant: Eclairage pragmatique et herméneutique », *Cybergeog: European Journal of Geography* [En ligne] document 232, mis en ligne le 15 janvier 2003, consulté le 22 janvier 2012. URL: <http://cybergeog.revues.org/3401>
- Séchet, R. et Keerle, R., 2009, « Petite histoire des délicatesses de « l'équipe-de-géographie-sociale-de-la-France-de-l'Ouest » avec le territoire », in Vanier M. (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, coll. Espace et territoires, p. 83-93.
- Richelle J.-L., 2010, « La ville socio-culturelle en construction et l'animation ». *Cahiers ADES n° 7: L'animation sociale et socioculturelle: une interaction permanente entre formation et recherche*, p. 49-64
- Terrisse A. (éd.), 2001, *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles: De Boeck Université, 161 p.
- Verret M., 1975, *Le temps des études*. Lille: Atelier national de reproduction des thèses, 2 tomes, 637 p.
- Wittorski, R., 2011, « Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés », in *Actes du VIe Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Les courants de la professionnalisation: enjeux, attentes, changements*. ISSBA, Université d'Angers, tome I, p. 21-29

Liste des interventions de la journée d'étude

L'enseignement du Diagnostic Territorial en DUT Carrières Sociales et dans les LP et MP d'intervention sociale, Samuel Delépine (ESO-Angers)

Enseignant et enseignés face aux espaces et aux territoires en formations Carrières sociales option Animation sociale et socioculturelle, Régis Keerle (ESO-Rennes)

Enseigner la géographie par le biais de l'interdisciplinarité à l'école primaire. Pourquoi? Comment? Magali Hardouin (ESO-Rennes)

La construction du concept de territoire chez des élèves de 6e scolarisés en milieu rural isolé, Jean-Robert Laot (ESO-Rennes)

Contribution d'un géographe social à la licence professionnelle « Mise en valeur et gestions des équipements touristiques et culturels », ou comment sensibiliser un public hétérogène aux dimensions socio-spatiales de l'interaction, Rémi Rouault (Eso-Caen)

Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur: état des lieux à partir de colloques récents, Jean-François Thémines (ESO-Caen)

L'investigation monographique en DUT Carrières Sociales, Stéphane Valognes (ESO-Caen)

Caractéristiques des publics d'étudiants du supérieur professionnel de l'Ouest français, Céline Vivent (ESO-Caen)