

# EVALUATION DES PRATIQUES EDUCATIVES DES ENSEIGNANTS EN GEOGRAPHIE: CONSTATS ET PROPOSITIONS

**B. Merenne-Schoumaker**

B.Merene@ulg.ac.be

*Université de Liège, Belgique*

L'évaluation des pratiques éducatives est un champ nouveau des recherches tant en didactique générale qu'en didactique des disciplines. Les travaux relatifs à la géographie étant à notre connaissance encore rares, notre propos est de dresser un premier bilan en nous appuyant principalement sur des recherches menées par des chercheurs en sciences de l'éducation et sur notre expérience personnelle. Ayant été responsable pendant plus de trente ans de la formation des futurs enseignants du secondaire en géographie à l'Université de Liège, nous avons mené différentes recherches en didactique de la géographie dans le cadre d'un laboratoire que nous avons créé en 1985, le LMG (Laboratoire de Méthodologie de la Géographie) et nous avons beaucoup travaillé avec la FEGEPRO (Fédération francophone belge des professeurs de géographie). En outre, depuis quelques années, nous nous impliquons beaucoup dans la formation continue des enseignants en géographie du secondaire. Les livres que nous avons publiés en 2002 et 2005 reflètent très bien les champs investigués.

## **EVALUER LES PRATIQUES EDUCATIVES: ASPECTS GENERAUX**

### **Qu'entend-on par evaluation des pratiques éducatives?**

Pour clarifier le champ d'investigation de cet article, il convient d'abord de distinguer pratiques éducatives de pratiques pédagogiques. Les *pratiques pédagogiques* correspondent à l'ensemble des activités par lesquelles les enseignants guident et font travailler les élèves pour leur faire acquérir, dans une discipline spécifique, les savoirs, savoir-faire et savoir-être de cette dernière et cela dans le cadre de programmes arrêtés par les responsables de l'enseignement du pays ou de la région concernée. Les *pratiques éducatives* couvrent un champ un peu plus large puisqu'elles regroupent

non seulement ces acquisitions disciplinaires mais encore visent à la réelle formation des élèves en leur donnant une culture et des compétences et en leur faisant acquérir des comportements pour les préparer à leur vie d'adulte et leur permettre de s'insérer dans la vie professionnelle. Notons que chaque discipline contribue à ces pratiques en travaillant notamment les compétences transversales et en s'impliquant dans des projets dépassant le travail en classe et pouvant, par exemple, concerner l'établissement scolaire, voire même en ouvrant l'école vers l'extérieur (par exemple, une semaine de la mobilité ou un projet de collaboration avec un pays du Sud).

En outre, il faut distinguer *l'évaluation des pratiques éducatives elles-mêmes* de *l'évaluation des enseignants* dans l'exercice de leurs pratiques éducatives même s'il n'y a pas de frontière stricte entre les deux et que ces deux évaluations sont liées. Dans le cadre de cette réflexion, c'est bien de la première qu'il s'agit tout en reconnaissant la nécessité de la seconde comme un acte normal et logique inhérent à toute profession et ce malgré parfois la contestation de cet acte par les enseignants eux-mêmes (Perrenoud, 2000).

Évaluer les pratiques éducatives signifie donc évaluer l'efficacité des méthodes mises en œuvre et les résultats obtenus par les élèves au cours et au terme de leur formation. Mettre en œuvre cette évaluation implique immédiatement de répondre à trois questions: - qui évalue? - quand faut-il évaluer? et - quels outils utiliser?

Selon les lieux et les circonstances, on peut distinguer quatre grands groupes d'évaluateurs: les inspecteurs de l'enseignement (voire les directeurs des écoles), les chercheurs en pédagogie ou en didactique menant des recherches en ce domaine, les enseignants eux-mêmes et les élèves ou étudiants. Le *moment de l'évaluation* peut aussi varier: en cours d'apprentissage ou en fin d'apprentissage. Quant aux *outils d'évaluation*, on en distingue généralement quatre principaux: des grilles d'observation pour l'évaluation en classe, des questionnaires fermés ou avec quelques questions ouvertes à faire remplir par les enseignants (voire par les élèves), des guides d'entretien semi-structurés pour des rencontres avec les professeurs (ou parfois les élèves) et des grilles pour analyser les productions des élèves. Chaque groupe d'outils a ses avantages et ses inconvénients et ne mesure pas nécessairement la même chose, d'où l'intérêt à notre sens de les combiner et de faire coexister évaluation externe et interne.

### **Pourquoi un intérêt croissant pour l'évaluation de ces pratiques?**

Deux raisons peuvent expliquer cet intérêt: le nouveau contexte de l'enseignement et la prise de conscience croissante de l'impact des pratiques éducatives sur les progrès et les comportements des élèves.

Les *changements qui ont touché* et touchent de plus en plus *l'enseignement* sont bien connus: un nouveau contexte économique et social conduisant à une école de masse et à une diversité et hétérogénéité croissante des élèves, des savoirs disciplinaires en profonde évolution, le métier d'enseignant qui évolue et qui est souvent en crise.

Comment dans de telles circonstances réduire les inégalités entre les élèves et les écoles? Comment faire évoluer les apprentissages disciplinaires pour suivre les changements en cours? Comment faire face à la pénurie d'enseignants et à l'abandon massif notamment des plus jeunes et recréer un intérêt pour la profession?

Par ailleurs, les quelques recherches menées sur *l'impact des pratiques éducatives*, en particulier dans le monde anglo-saxon, indiquent très clairement l'importance des dispositifs mis en oeuvre pour amener les élèves à apprendre. En fait, il ne suffit plus aujourd'hui pour les enseignants de maîtriser leur discipline (bien que cela reste toujours un facteur important) ou encore de bricoler quelques dispositifs face à une situation-problème, il faut encore, notamment pour les élèves les plus faibles ou éloignés de la culture dominante de l'école, construire des séquences d'apprentissage ayant du sens pour ces élèves et les conduisant à s'impliquer.

L'évaluation des pratiques éducatives a donc pour finalité de *faire évoluer le système éducatif* à qui on adresse de plus en plus de reproches: nombreux échecs et redoublements, nombreux jeunes sans diplôme en fin de scolarité, intégration non réussie de certains publics, difficulté croissante pour l'école de favoriser l'ascenseur social... Cette évaluation vise aussi à changer les regards sur l'école obligatoire et à répondre aux défis des classements internationaux (du type PISA).

### **Des pratiques toutefois mal connues. Pourquoi?**

Evaluer les pratiques implique de bien les connaître, ce qui est loin d'être le cas et ce pour quatre raisons.

- Un objet influencé par les représentations sur le métier et les croyances des enseignants sur leur propre métier

Bien que familier (puisque chacun a été étudiant), les *représentations du grand public* du métier d'enseignant sont souvent très réductrices face à la réalité du terrain comme en témoignent les films ou les livres mettant en scène des professeurs. Lors d'un débat à la télévision par exemple, les intervenants ont souvent des opinions très tranchées et beaucoup de certitudes face à ce qu'il faut faire. Le métier est presque toujours considéré comme un travail solitaire et la responsabilité de ce qui se passe en classe est presque toujours exclusivement reliée aux capacités des enseignants à tenir en main leur classe et non à des pratiques éducatives ou plus important encore au contexte sociétal. Le regard des parents et de nombreux responsables de la société civile est en outre très critique sur les enseignants et sur l'école elle-même ce qui ne contribue pas assez à faciliter pour eux le vivre ensemble ou l'intégration professionnelle.

Les *croyances* et le *sentiment d'auto-efficacité* que portent de nombreux futurs enseignants, voire les enseignants eux-mêmes, influencent aussi les pratiques éducatives et, par voie de conséquence, leur évaluation. Depuis la fin des années 80,

de nombreuses études se sont intéressées aux croyances et aux connaissances sous-jacentes aux pratiques pédagogiques des enseignants (Crahay *et al*, 2010). L'hypothèse principale de ces recherches est que les croyances et connaissances des enseignants influencent leur manière d'enseigner. Certaines recherches se sont ainsi intéressées aux croyances relatives à l'apprentissage, à l'intelligence, aux caractéristiques du «bon» enseignant, aux croyances épistémiques (croyances développées par les individus quant à la nature des connaissances et du processus de construction de connaissances), aux effets des attentes et au sentiment d'auto-efficacité des enseignants («*teacher efficacy*»). Ce sentiment d'auto-efficacité (ou croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche), défini dès 1982 par A. Bandura, semble avoir un impact non négligeable sur les pratiques d'enseignement: plus le sentiment d'auto-efficacité est grand, plus les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite sont élevés.

— Des informations pas assez systématiques et normalisées

Si différentes évaluations existent déjà, il s'agit le plus souvent d'enquêtes ponctuelles utilisant des outils d'évaluation différents et des grilles pas toujours critériées, ce qui complique singulièrement les comparaisons. C'est le cas la plupart du temps des rapports d'inspection. Outre la question du comment évaluer se pose donc celle de la standardisation ou non des observations directes dans les classes.

— Des difficultés pour distinguer ce qui relève de la personnalité de l'enseignant de ce qu'il élabore

Il n'est pas non plus facile de départager les pratiques de la personnalité de l'enseignant. Ainsi, au niveau des pratiques de classe, le rôle du «climat motivationnel» ou environnement psychologique de la classe est largement souligné au même titre que la personnalité et le style pédagogique de l'enseignant ou encore la nature des activités proposées aux élèves (Sarrazin *et al*, 2006). Mais comment départager ces trois facteurs? Il en est de même du «climat de maîtrise», se caractérisant notamment par la part d'initiative laissée aux élèves dans le choix d'activités d'apprentissage (favorisant le défi individuel et la responsabilité), par les encouragements prodigués par l'enseignant face aux efforts, par sa façon constructive de traiter les erreurs, par la confidentialité des évaluations, par la prise en compte de standards personnels de performance mettant en évidence les progrès des élèves ainsi que par une gestion du temps flexible permettant aux élèves de travailler à leur rythme. Des remarques similaires peuvent être faites au niveau de l'intérêt d'un «climat d'auto-détermination» plutôt que du travail sous contrainte ce qui implique un style d'enseignement soutenant l'autonomie des élèves (enseignant «plus proche», «plus positif», «plus flexible» et «plus explicatif» qu'un enseignant «contrôlant») ou encore en favorisant la construction

d'un «*student's pedagogical thinking*» défini comme «*the situation in which a student has become acquainted with the aims and goals of the curriculum, has accepted them and acts according to them*» (Byman et Kansanen, 2006).

L'influence du facteur «gestion de classe» rencontre les mêmes problèmes, la gestion de la classe renvoyant à l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage où, depuis les travaux d'A. C. Doyle (1986, cité par Clanet, 2002), on distingue ce qu'il appelle «le double agenda de l'enseignement» : l'enseignement des contenus (couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments sont maîtrisés...) et la gestion de la classe (organiser les groupes, établir les règles et les faire respecter, encourager les élèves, enchaîner les activités...).

— De difficultés pour estimer les effets-écoles et les effets classes

Enfin, il convient de tenir compte des conditions dans lesquelles s'exerce le métier. Les effets-écoles tendent de tenir compte des pratiques qui relèvent des écoles et qui peuvent influencer les performances des élèves en termes d'acquis, d'attitudes ou de comportements; il s'agit, par exemple, des règles de fonctionnement, du décloisonnement entre les disciplines ou les types de formation, des équipements et services mis à la disposition des enseignants, ... Les effets-classes cherchent pour leur part à prendre en compte tout ce qui se passe en classe et ne relève pas de l'action de l'enseignant mais découle, par exemple, du nombre d'élèves, de leur diversité... On distingue généralement deux dimensions fondamentales dans l'évaluation de ces effets: l'efficacité (à savoir élever le niveau moyen des élèves, soit en le faisant progresser pour tous, soit en faisant progresser plus soit les plus faibles, soit les plus forts) et l'équité (égaliser le niveau des élèves) (Attali et Bressoux, 2002). Notons que les classes les plus efficaces sont toujours les plus équitables et que les effets-classes sont toujours plus importants que les effets-écoles.

## QUELLES PRATIQUES DANS LES COURS DE GEOGRAPHIE?

### Des difficultés spécifiques liées à deux facteurs majeurs

Les premières difficultés pour mettre en œuvre des pratiques éducatives pertinentes viennent sans conteste du *statut du cours de géographie* dans le cursus de la formation et plus spécifiquement, avec de fortes différences entre pays, régions, voire réseaux d'enseignement, de facteurs tels que: l'importance horaire du cours de géographie (1 heure semaine et parfois moins...), des enseignants pas toujours bien formés dans la discipline ou sans formation didactique, les images véhiculées par la discipline scolaire (petit cours où il faut seulement mémoriser des noms ou des faits), les objectifs assignés au cours (branche de culture générale culturelle — connaître l'ailleurs — ou savoir utile

au futur citoyen et/ou à la vie professionnelle), place occupée par les géographes dans la société... (Mérenne-Schoumaker, 2007). A ces difficultés, il convient d'ajouter un contenu disciplinaire pas toujours bien circonscrit et qui a beaucoup changé à la fois au niveau des concepts, des méthodes, des outils, ce qui a conduit dans beaucoup de pays à des changements très fréquents de programmes, compliquant singulièrement la tâche de nombreux enseignants qui passaient de réforme en réforme sans avoir les formations en adéquation ou des manuels à jour pour les aider. Par ailleurs, l'ouverture indispensable de la géographie à l'actualité ne facilite pas non plus le travail des enseignants les obligeant à revoir très souvent les contenus au détriment du travail sur les démarches à mettre en œuvre.

### **Des pratiques en lien avec les finalités de l'enseignement**

Plusieurs géographes ont mis en évidence les changements notoires de l'enseignement de la géographie en lien avec des paradigmes pédagogiques ou *finalités éducatives* qui ont touché la discipline. Nous pensons par exemple à F. Slater (1996) ou J. F. Thémines (2004). De notre côté (Mérenne-Schoumaker, 2003), nous en avons relevé quatre qui nous semblent avoir traversé la géographie au cours des 50 dernières années:

- acquérir l'essentiel des connaissances en géographie générale et régionale;
- acquérir des savoirs et savoir-faire pour découvrir l'ailleurs;
- acquérir des outils (concepts, modèles) et des méthodes pour lire le monde et ses territoires;
- acquérir des compétences pour interpréter des faits, des processus et se préparer à agir.

Il va de soi que, selon ces finalités, les pratiques en classe vont très largement différer. Ainsi, dans le premier cas, on proposera essentiellement aux élèves de prendre des notes, de refaire les dessins qui sont au tableau, de répondre à des questions sur la matière enseignée...alors que, dans le dernier, on les sollicitera beaucoup plus en leur proposant des tâches plus complexes impliquant souvent un important travail personnel.

Mais quelles activités proposer aux élèves qui leur donnent l'occasion de mettre en œuvre des apprentissages variés, accordant en particulier la meilleure place à des pratiques plus autonomes et construites à partir de l'oral et de l'écrit et dépasser ainsi la traditionnelle transmission de connaissances et de méthodes par le professeur qui continue à dominer certains enseignements (comme par exemple celui pratiqué souvent au collège en France) (voir à ce propos, Braxmeyer et Guillaume, 2007)? On trouvera des réponses à cette question dans les actes du séminaire national français des 18-19 décembre 2007 «Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique» (2008) relatant notamment les propositions très concrètes des 16 ateliers ainsi que dans les perspectives d'actions rédigées par M. Hagnerelle (2009).

Par ailleurs, une autre voie de réponse est l'actuel *programme* de géographie dans l'enseignement libre pour les élèves de 15 à 18 ans en *Belgique francophone*, qui a fait le choix d'une pédagogie par compétences et propose de travailler les matières du programme via cinq grandes familles de tâches:

- décrire et expliquer l'organisation d'un territoire;
- décrire et expliquer les dynamiques d'un territoire;
- énoncer une problématique à identifier dans un territoire;
- construire une synthèse qui rend compte d'une problématique clairement identifiée dans un territoire;
- défendre une position argumentée face à une problématique liée au territoire.

A cette fin, il est demandé aux enseignants que les élèves suivent la démarche suivante: analyser des documents, sélectionner les informations essentielles, organiser celles-ci en une synthèse, les communiquer sous une forme déterminée (le plus souvent une carte, un croquis cartographique de synthèse ou un schéma fléché) et argumenter éventuellement le choix qu'on aura préalablement demandé de formuler...

Les pratiques éducatives proposées découlent ainsi des *compétences incontournables* devant être acquises par le cours de géographie, à savoir:

1. Traiter des informations: localiser et situer à différentes échelles, réaliser des cartes ou des schémas pour mieux appréhender l'information, utiliser des grilles d'analyse pour simplifier ou classer l'information;
2. mettre en relation des informations: émettre des hypothèses, identifier les causes et les conséquences, établir des interrelations entre les composantes, analyser et réaliser des schémas fléchés;
3. mobiliser des savoirs complexes étudiés, modèles et théories: reformuler dans un vocabulaire adéquat, comparer à des modèles ou théories;
4. synthétiser sous plusieurs formes: cartes, schémas fléchés, textes;
5. prendre une position argumentée.

## PROPOSITIONS ET PISTES D'ACTION

### Mieux connaître pour mieux agir

Le champ de l'évaluation des pratiques étant encore mal connu, il s'agit de développer des observations, des études et des recherches et surtout de capitaliser leurs résultats en se dotant d'outils communs. A cette fin, il est indispensable de renforcer les collaborations entre la didactique générale et les didactiques des disciplines et entre les évaluateurs extérieurs et les évalués eux-mêmes.

## **Renouveler l'évaluation institutionnelle et promouvoir l'évaluation dans les écoles**

En prolongement de ce qui vient d'être dit, il s'agit aussi de revoir l'évaluation institutionnelle qui, comme le disent bien A. Attali et S. Bressoux (2002, *op. cit.*), a bien montré ses limites: trop axée sur une séance de cours et non sur le travail d'une année, tributaire des personnes chargées de l'inspection, visites rares vu le nombre d'inspections à faire... En outre, on pourrait développer l'évaluation dans les écoles mais cela ne peut sans doute se faire qu'à certaines conditions: des disponibilités et des compétences dans le chef de l'équipe dirigeante, la mise en oeuvre de pratiques communes par des groupes d'enseignants de disciplines proches afin de faciliter un travail davantage collectif, des équipes d'enseignants relativement stables...

## **Favoriser les pratiques réflexives individuelles et en groupes**

Pas de progrès dans le champ de l'évaluation sans une réelle culture des pratiques réflexives acceptées et pratiquées par tous. Toutefois, comme le dit P. Perrenoud (2001) si le concept des pratiques réflexives est connu depuis l'ouvrage de D. Schön (1983), il ne s'agit pas de la pratique réflexive spontanée de tout être humain confronté à un obstacle, un problème, une décision à prendre, un échec... mais bien d'une pratique réflexive *méthodique* et *collective* que déploient les professionnels aussi longtemps que les objectifs posés ne sont pas atteints. Cette pratique réflexive peut être solitaire mais elle passe aussi par des groupes, fait appel à des expertises externes, s'insère dans des réseaux, voire s'appuie sur des formations donnant des outils ou des bases théoriques pour mieux comprendre les processus en jeu et mieux se comprendre soi-même.

## **Intégrer l'évaluation des pratiques en formation initiale**

Il va de soi que l'apprentissage de ces pratiques doit commencer dès la formation initiale et que pour former des professeurs réflexifs et critiques, il faut des formateurs réflexifs et critiques (Perrenoud, 2001, *op. cit.*). Au-delà de la formule «séminaires», le portfolio s'impose de plus en plus comme outil pertinent. Rappelons qu'il s'agit d'une collection structurée illustrant le meilleur travail d'un enseignant qui montre les choix effectués, la réflexion et la collaboration et qui témoigne de ses réalisations dans le temps et dans une variété de contextes. Comme son but premier est de soutenir la réflexion sur la pratique professionnelle, certains proposent de structurer le portfolio en fonction des compétences à acquérir ou à développer. On trouvera, dans les articles de G. Goupil (1999) et D. Bucheton (2003), des réflexions intéressantes sur cet outil dans le cadre d'une formation initiale d'enseignants.

## Developper la formation continue et l'accompagnement des enseignants

Dans un monde en perpétuel changement, la formation continue apparaît de plus en plus comme une absolue nécessité. Elle ne doit toutefois pas se substituer à une formation initiale mais en être un complément. En matière d'évaluation des pratiques éducatives, son but final est (Attali et Bressoux, 2002, *op. cit.*) d'améliorer les pratiques via leur analyse plus systématique, la connaissance de résultats des recherches, la réflexion sur le métier et l'évolution de l'institution scolaire et, bien entendu, les interactions entre enseignants. Cette formation continue devrait être partagée entre volontariat et obligation sur le temps de travail et sans doute avoir un impact sur la carrière par validation des acquis ou sous forme d'indemnités comme au Royaume-Uni. En outre, au-delà des traditionnelles journées de formation, il serait souhaitable de permettre des détachements plus longs, par exemple dans des équipes de recherche ou des structures chargées de la confection de documents pédagogiques. Une autre formule intéressante, aujourd'hui mise en œuvre en Belgique francophone, est l'accompagnement des enseignants par des conseillers pédagogiques qui sont des professeurs chevronnés, détachés une partie de leur temps pour travailler concrètement avec les enseignants sans ayant la mission de les évaluer.

## Concilier liberté académique et prescriptions

Enfin, tout en rejetant la standardisation des pratiques éducatives, tout montre la nécessité d'une structuration plus forte des dispositifs d'enseignement afin de réduire les écarts injustifiés et injustifiables entre les classes et les écoles. En effet, comme le disent bien A. Attali et P. Bressoux (2002, *op. cit.*), si l'on considère qu'enseigner est une profession comme exercer la médecine, par exemple, et non un don, force est d'admettre des règles et des procédures et des techniques communes à tous à un moment donné, ce qui n'exclut pas des différences dans l'application et dans la mise en œuvre individuelle.

## REFERENCES

- ATTALI, A. et BRESSOUX, P. (2002). *Evaluation des pratiques éducatives*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris: La Documentation française. In: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000533/0000.pdf> (vu le 12 février 2011).
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37 (2), pp. 122-147.
- BRAXMEYER, N. et GUILLAUME, J.-C. (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*, Les dossiers, Enseignement secondaire, 183, mars 2007, Ministère de l'Education nationale, de

- l'Enseignement supérieur et de la Recherche. In: <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/4914.pdf> (vu le 12 février 2011).
- BUCHETON, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion*. In: [http://probo.free.fr/textes\\_amis/portfolio\\_bucheton.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf) (vu le 12 février 2011).
- BYMAN, R. et KANSANEN, P. (2006). Pedagogical thinking in a student's mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), pp. 603-621.
- CLANET, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- CRAHAY, M., WANLIN, P., ISAIIEVA, E. et LADURON, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. Une revue critique de la littérature anglo-saxonne. *Revue Française de Pédagogie*, 172, pp. 85-129.
- GOUPIL, G. (1998). Le portfolio vers une pratique réflexive de l'enseignement, *Vie pédagogique*, 107. In: [http://www.cpefe.uqam.ca/PDF/JE2010/Goupil\\_1998.pdf](http://www.cpefe.uqam.ca/PDF/JE2010/Goupil_1998.pdf) (vu le 12 février 2011).
- HAGNERELLE, M. (2009). *Perspectives d'action*, Séminaire national des 17-18 décembre 2007 «Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation» civique. In: <http://eduscol.education.fr/cid46068/perspectives-d-action.html> (vu le 12 février 2011).
- MERENNE-SHOUMAKER, B. (2002). *Analyser les territoires. Savoirs et outils*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, DIDACT Géographie, 166 p.
- MERENNE-SHOUMAKER, B (2003). De la géographie des professeurs à la géographie de l'action: une place nouvelle dans l'enseignement de la géographie. *BELGEO*, 2003-2, pp. 157-164.
- MERENNE-SHOUMAKER, B (2005). *Didactique de la Géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck, Coll. Action, 255 p.
- MERENNE-SHOUMAKER, B (2007). La enseñanza de la geografía. In D. Hiernaux et A. Lindon (dir.). *Tratado de Geografía Humana*. Mexico: Anthropos et Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 628-643.
- PERRENOUD, P. (2000). Obligation de compétence et analyse du travail: rendre compte dans le métier d'enseignant, *Actes des Entretiens Jacques Cartier*, Montréal, 3-6 octobre 2000. In: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Textes\\_2000.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2000.html) (vu le 12 février 2011)
- PERRENOUD, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du programme de formation, *Cahiers Pédagogiques*, 390, pp. 42-45. In: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html) (vu le 12 février 2011)
- SARRAZIN, P., TESSIER, D et TROUILLOU, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, pp. 147-177.

- SCHON, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books (trad. française: *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994).
- SLATER, F. (1996). Values: Towards mapping their locations in a Geographical Education, *Geography in Education*, Canterbury University Press.
- THEMINES, J. F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire: un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie? *Cybergeo*, 262, 22 mars 2004. In <http://cybergeo.revues.org/index4325.html> (vu le 12 février 2011).
- Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique*, Actes du Séminaire national des 18-19 décembre 2007, Ateliers, EduSCOL, juillet 2008. In: [http://media.eduscol.education.fr/file/Formation\\_continue\\_enseignants/12/0/actes\\_acquisdeseleves\\_ateliers\\_110120.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/12/0/actes_acquisdeseleves_ateliers_110120.pdf) (vu le 12 février 2011).

