

Pour une réflexion collective sur l'enseignement de la géographie à l'université. Introduction

Jean Gardin, Marie Morelle et Fabrice Ripoll



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1119>

DOI : [10.4000/cdg.1119](https://doi.org/10.4000/cdg.1119)

ISSN : 2107-7266

Éditeur

UMR 245 - CESSMA

Référence électronique

Jean Gardin, Marie Morelle et Fabrice Ripoll, « Pour une réflexion collective sur l'enseignement de la géographie à l'université. Introduction », *Carnets de géographes* [En ligne], 10 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1119> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cdg.1119>

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2020.



La revue *Carnets de géographes* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pour une réflexion collective sur l'enseignement de la géographie à l'université. Introduction

Jean Gardin, Marie Morelle et Fabrice Ripoll

1

Démocratisation et massification de l'enseignement supérieur

- 2 En France, la première explosion scolaire, dans les années 1960, s'est accompagnée de débats remettant en cause l'existence même de l'université, accusée de fabriquer en série les cadres de la société capitaliste qu'il s'agissait alors d'abattre (Labo Contestation 1972 ; U.N.E.F. 1966).
- 3 La seconde explosion scolaire des années 1980, qui aboutit aux deux millions d'étudiants que nous connaissons aujourd'hui, suscite des prises de positions bien différentes. L'université est accusée de faillir à sa mission (Convert, 2006 ; Bodin, Orange, 2013) : jugée incapable à la fois de permettre l'ascension sociale des enfants des classes populaires et de fournir des cadres employables à une société capitaliste que plus grand monde ne songe ni n'a le temps de contester.
- 4 Malgré un tassement relatif des effectifs étudiants depuis une vingtaine d'années, l'objectif affiché des pouvoirs publics reste de garantir « l'accès de 50 % d'une classe d'âge au niveau de la licence » (*ibidem*). Cependant, de nombreuses études se sont employées à montrer que cette massification n'avait en rien été synonyme de démocratisation. L'observation des parcours scolaires et universitaires de ces nouvelles classes d'âge a permis de comprendre la portée des « échecs » comme des « réussites », en particulier des élèves et des étudiants issus des milieux populaires, ceux que Stéphane Beaud nomme « les malgré-nous des études longues » (2002) et Olivier Schwartz les « dominés aux études longues » (2012 : 9). Pour plusieurs auteurs, ces

transformations sociodémographiques participent au maintien des hiérarchies sociales et universitaires, les « différents secteurs de l'enseignement supérieur [étant] très inégalement touchés par la croissance du volume de leurs effectifs et par l'accueil de "nouveaux" étudiants », comme les différentes disciplines au sein des universités. (Bodin, Millet, 2011 : 233). Les choix d'orientation restent dépendants des parcours sociaux et scolaires. Les façons de travailler, liées aux dispositions acquises en amont de l'université comme les attentes des enseignants influent également sur les inégalités et leur maintien (Garcia, 2010 ; Bodin, Millet, op. cit.). Sans partager les objectifs de ces auteurs, mais en s'appuyant au moins stratégiquement sur leurs sombres constats, les pouvoirs publics ont alors décrété « l'autonomie » des universités, malgré l'hostilité manifeste des universitaires, « autonomie » supposée mettre en adéquation l'offre de formation avec les débouchés (régionaux) du marché de l'emploi. Dans ce contexte, les premiers cycles ont fait l'objet de réformes, oscillant entre « propédeutisation », développement de doubles cursus et mise en place de « plans licence contre l'échec à l'université », sans oublier l'appel à la « professionnalisation » des filières. La mise en place de la sélection à l'entrée en M1 à la rentrée 2017 est la marque du maintien d'une certaine logique : chez « les dominés aux études longues », c'est le « long » qui fait débat. S'agit-il de redéfinir et de revaloriser la licence en trois ans comme débouché final d'un cursus universitaire ? Dans ce cas, pourquoi assortir la mesure d'un « droit à la poursuite d'étude » ?

Pratiques pédagogiques et normes professionnelles : sonder un « trou noir »

- 5 Ce numéro des *Carnets de géographes* a souhaité mettre en perspective aussi bien les constats généraux des sociologues de l'Université que les politiques émanant du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et leurs traductions aux échelles locales dans chaque université. L'appel à contributions avait pour objectif d'ouvrir une discussion à partir des pratiques et des retours réflexifs d'enseignants en géographie, sommés de répondre concrètement, au jour le jour, aux exigences de formation et surtout « d'employabilité » de leurs étudiants. Comment gérer le décalage entre réalités de terrain et « réformes » de l'université ? Comment prendre en compte les inégalités sociales entre étudiants et entre établissements d'enseignement supérieur (Giret, Van de Velde, Verley, 2016) ?
- 6 Ce dossier avait donc pour but de créer un espace où partager et où discuter des expériences d'enseignement comme des débats conduits dans les U.F.R. et dans les départements, et finalement des doutes que chacun rencontre dans sa pratique professionnelle. Ces expériences et ces doutes demeurent un trou noir peu sondé par les chercheurs¹, en particulier par les géographes français, à l'inverse de certaines initiatives de nos collègues anglophones².
- 7 Il nous semblait important de donner la parole à ceux qui enseignent la géographie à l'université (titulaires, mais aussi vacataires et contractuels, de plus en plus nombreux et décisifs dans nos équipes pédagogiques) pour dresser un état des lieux de la discipline dans la dynamique universitaire globale. Nous proposons alors aux auteurs de participer à la cartographie de ce trou noir à partir d'expériences situées (dans la salle de cours, dans l'UFR, dans l'université, dans la région...).

- 8 De fait, ce dossier présente une majorité de retours réflexifs sur des cours, des stages de terrain, ou encore sur le montage de diplômes de master, qui viennent abonder la rubrique des *Carnets de terrain*.
- 9 Particulièrement utiles à une mise en perspective générale, deux textes offrent un cadrage statistique (Leïla Frouillou) et historique (Matthieu Pichon, Caroline Leininger-Frézal et Nicolas Douay), respectivement sur les publics étudiants et sur les débats ayant animé les orientations de l'université en matière d'enseignement de la géographie et de l'aménagement.
- 10 C'est dans ce contexte qu'il faut replacer deux articles revenant sur des expériences pédagogiques depuis une salle de cours (Olivier Milhaud) et un stage de terrain (Camille Vergnaud et Julie Le Gall). L'article de Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern analyse quant à lui, plus spécifiquement, les manières dont les étudiants s'approprient les contenus universitaires de didactique de la géographie dans leur apprentissage du métier d'enseignant en géographie.
- 11 Trois autres textes discutent de la mise en place de dispositifs pédagogiques allant au-delà d'un cours donné et tendant à structurer une formation, en licence (Marion Tillous et al.) et en master (Samuel Rufat ; Zoé Vaillant et al.).
- 12 Enfin, deux articles discutent de l'enseignement de manière transversale, au-delà d'une partition en cycles (Leïla Frouillou et al. ; les Feuilles de géographie) et mettent l'accent non plus sur la relation pédagogique étudiant-enseignant mais davantage sur la question de la (non) formation des enseignants.
- 13 A ces articles s'ajoutent deux entretiens, conduits auprès de François Louveaux (Inspecteur général de l'éducation nationale) et de Hervé Regnauld (Professeur, Université Rennes 2, président de la section 23 du CNU de 2011 à 2015) permettant d'alimenter la réflexion sur la formation à l'enseignement et à la pédagogie, ainsi que sur sa place dans les carrières des enseignants-chercheurs.
- 14 Un élément peut surprendre : le niveau licence, largement évoqué dans l'appel à contribution et dont les taux d'échec sont pointés du doigt par les ministres successifs (au point de justifier politiquement l'essentiel des réformes universitaires), apparaît finalement sous-représenté dans les contributions. Est-ce là l'effet d'une translation de l'intérêt des enseignants un peu au delà de ce niveau problématique ? Autre sujet d'interrogation : la grande majorité des contributeurs enseignent ou ont enseigné dans les cursus franciliens (universités Paris 1, Paris 4 et Paris 7, universités de Nanterre, Paris 8 Vincennes Saint Denis, de Cergy-Pontoise en première couronne). Deux articles seulement émanent d'établissements d'autres régions : en l'occurrence de l'université Caen Normandie et de l'École Normale Supérieure de Lyon (ENS). À défaut de pouvoir interpréter ces distorsions, nous ne pouvons que souligner cette profonde dissymétrie entre carte de l'enseignement supérieur et terrains présentés dans ces articles. Parmi les auteurs, ce sont aussi pour la grande majorité des titulaires qui ont pris la parole, en l'occurrence maîtres et maitresses de conférences, et au moment de proposer des contributions, seuls trois articles émanent exclusivement d'enseignantes et d'enseignants contractuels occupant et ayant occupé des postes de moniteurs et d'ATER... certains noms revenant même dans plusieurs de ces textes.
- 15 Ces jeunes enseignants, souvent doctorants, s'inscrivent dans les pas des générations précédentes pour pointer l'absence de formation des enseignants du supérieur. Sans surprise, c'est surtout la question de la pédagogie qui ressort de plusieurs articles. En

outre, la relation pédagogique, sans cesse à construire, semble fortement mise à l'épreuve de la « professionnalisation » dont la définition et la mise en place donnent lieu à des positionnements et à des pratiques d'enseignement plurielles. Pratique et relation pédagogiques d'une part, « professionnalisation » d'autre part, sont donc les deux axes principaux de ce dossier. Ce numéro semble alors être la chambre d'écho d'enseignants qui doivent faire avec les transformations et les inégalités criantes qui marquent le monde étudiant ainsi que l'institution universitaire. C'est aussi en filigrane un portrait de la géographie et de la pluralité de ses approches qui est finalement esquissé.

Devenir enseignant, demeurer enseignant à l'université

Des pratiques pédagogiques tributaires des contextes sociaux et institutionnels

- 16 Chaque texte est traversé par la très grande volonté de « bien faire » son métier d'enseignant sans esquiver les doutes sur la direction à prendre. Il ressort aussi du dossier le sentiment de devoir consacrer beaucoup de temps à trouver la « bonne » formule : Zoé Vaillant, Myriam Baron, Stéphane Rican, Audrey Bochaton et Hélène Charreire évoquent ainsi les « coulisses » des projets tutorés mis en place dans le cadre d'un parcours sur la santé, en master 1 et 2, non reconnues par l'institution alors qu'elles sont chronophages dans l'emploi du temps d'enseignants qui demeurent aussi des chercheurs.
- 17 C'est sur ce double statut d'enseignant et de chercheur, cette relation à tisser entre deux fonctions et l'équilibre à trouver dans la production des connaissances et dans leur transmission que commence l'article d'Olivier Milhaud. Il voit un paradoxe entre le rôle de chercheur appelé à cultiver le doute et l'esprit critique et celui de l'enseignant, poussé sous cette casquette, à « enseigner des certitudes » dans un contexte de « secondarisation du cycle de Licence ». Selon lui, l'universitaire qui s'intéresse aux étudiants en licence devient « plus enseignant et moins chercheur ». De manière inversée, l'article de Camille Vergnaud et de Julie Le Gall évoque les enjeux de la formation d'étudiants de l'ENS-Lyon, éventuellement appelés à enseigner un jour à l'université, mais pour souligner cette fois-ci la prévalence de la « formation à la recherche par la recherche » tendanciellement réservée à une fraction plutôt favorisée des étudiants. Le public étudiant diffère de celui de Licence, présenté par Olivier Milhaud et tendrait à remettre au cœur du métier d'enseignant le rôle de la recherche. En conséquence, les pratiques pédagogiques semblent tributaires de configurations sociales et institutionnelles particulières.
- 18 Ce constat appelle à discuter de la formation des enseignants du supérieur et sans nul doute de la formation initiale comme de la formation continue. À cet égard, la question de la pédagogie et de l'apprentissage de la pédagogie attachée à l'université est particulièrement prégnante dans deux textes (Association des Feuilles de géographie ; Frouillou et al.). Années après années, pour ne pas dire décennies après décennies, il ressort toujours un constat désabusé : de jeunes enseignants, encore en thèse, en post-doctorat ou nouvellement recrutés comme MCF, livrés à eux-mêmes, au bord d'une ligne de faille pédagogique. C'est d'ailleurs ce sentiment de solitude et la volonté de bien faire qui ont été à l'origine des *Feuilles de géo*, une plateforme d'échanges de

supports de cours et de travaux dirigés, créée dans les années 1990 et récemment reprise. Ces initiatives sont-elles suffisantes ou doivent-elles être l'amorce de dispositifs d'une toute autre ampleur ?

- 19 On peut douter d'un élan à venir au regard de la place minimale accordée à l'activité d'enseignement dans les pratiques d'évaluation. Interrogé par l'équipe de coordination du dossier en sa qualité d'ancien président de la section 23 du CNU, Hervé Regnaud reconnaît la difficulté à évaluer l'aptitude à enseigner et discute de l'influence de l'activité de recherche et de ses formes dans l'évaluation des carrières. Quelle place est accordée à l'implication d'un enseignant-chercheur dans ses enseignements ? S'agit-il de savoir enseigner ou d'apparaître légitime à le faire ? Face à la diversité des étudiants, des formations et des départements, on peut aussi et surtout se demander, non pas comment évaluer l'enseignant, mais de quelles manières l'accompagner dans l'exercice de son métier.

Apprendre à enseigner à l'université ?

- 20 Le texte de Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern nous livre une réflexion sur le rapport à la didactique des étudiants en seconde année du Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), c'est-à-dire à de futurs enseignants du secondaire. Il nous invite à discuter du « rapport au réel professionnel », à réfléchir à « l'écart qui sépare l'intitulé d'un programme d'enseignement, de l'activité réelle, en grande partie invisible, qui consiste à préparer un cours, à le réaliser et à y revenir pour comprendre ce qui s'est joué ». C'est bien ce rapport-là qu'évoque le texte de Leïla Frouillou, Matthieu Gimat, Nicolas Persyn et Lina Raad quand les auteurs reviennent sur leurs premières expériences en salles de cours, dressant un constat doux-amer sur les lieux où apprendre à enseigner : « rétrospectivement, il nous semble que le principal lieu de construction pédagogique et d'apprentissage de notre métier a été la salle de cours ». Le problème de l'absence de formation et d'espaces où partager ses doutes comme ses réussites pédagogiques ne semblent pas se résoudre si facilement au fil de la carrière. Olivier Milhaud revient ainsi sur ce qu'il considère comme « un échec pédagogique » touchant à l'enseignement de l'anglais pour les géographes. Il égrène les multiples dispositifs inventés chaque année et au fil d'un semestre pour tenter, en vain, de faire progresser en anglais ses étudiants de première année de géographie, chacun restant au niveau de départ selon l'auteur.
- 21 On peut mettre en perspective cette solitude de l'enseignant, parfois doublée d'un sentiment d'échec, avec l'expérience de l'enseignement dans le secondaire grâce à l'entretien mené avec François Louveaux. Ce dernier insiste sur le fait que le métier d'enseignant en collège et en lycée ne s'apprend pas une fois pour toute lors de la formation initiale. Il évoque également l'importance du travail en équipe. « Dans l'enseignement secondaire on a pris progressivement conscience que l'enseignement frontal, le seul cours magistral ne convenait plus à la totalité des élèves, qu'il fallait aussi réfléchir à d'autres méthodes, qu'il fallait échanger, développer le travail en équipe tant des élèves que des enseignants. Cette prise de conscience est passée du primaire au collège, puis aujourd'hui au lycée... cela ne s'arrêtera pas à une pseudo barrière du baccalauréat. »

- 22 Or, à l'université, de facto, ce sont bien souvent des collectifs improvisés et provisoires qui permettent l'expression d'un souci pédagogique et l'émergence d'une réflexion partagée. Il est probable que ces collectifs se fondent bien souvent sur un sentiment de confiance et donc, en filigrane, sur des effets de proximité (groupes affinitaires déterminés par les classes d'âge, les statuts institutionnels, l'accès à des espaces de discussion...), en somme des facteurs parfois contingents, mais aussi socialement et institutionnellement situés. L'entretien avec Hervé Regnauld ainsi que les textes de l'association des Feuilles de géographie, et de Leïla Frouillou, Matthieu Gimat, Nicolas Persyn et Lina Raad le montrent. C'est ce constat qui conduit ces derniers à proposer des dispositifs de formalisation d'une réflexion sur la pédagogie tout au long d'une carrière.

La relation pédagogique à l'aune de la professionnalisation : quelles finalités de l'enseignement de la géographie ?

Professionnalisation, insertion professionnelle et inégalités sociales

- 23 Face à ces groupes de discussion largement informels où s'invente le « rapport au réel » évoqué par Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern, il existe une autre arène qui elle aussi, mais à une autre échelle, redéfinit les objectifs et les pratiques pédagogiques autour du terme polysémique de « professionnalisation ». Le texte de Matthieu Pichon, Caroline Leininger-Frézal et Nicolas Douay permet de dessiner une généalogie de l'usage du terme en géographie et en aménagement. Il souligne la pluralité des causes au fondement des transformations des cursus, éventuellement des pratiques et des manières d'enseigner, entre injonctions européennes, ministérielles mais aussi discussions entre géographes.
- 24 S'agit-il d'ouvrir les portes des universités à des intervenants non-universitaires ? S'agit-il de mettre l'accent sur l'apprentissage d'un certain nombre d'outils ? Samuel Rufat, revenant sur son expérience au sein d'un master de Géomatique, rappelle les débats sur la formation professionnelle depuis l'enseignement des « outils » de la géographie. Ces derniers peuvent être décriés comme facteurs de disparition d'enseignements théoriques, et dès lors de toute transmission d'une capacité d'une pensée critique. À l'inverse, ils apparaissent aussi comme des canaux de reconfiguration des pratiques d'enseignement. C'est en fait une quadruple question qui est progressivement formulée au fil du dossier : qui former, à quoi, comment et pourquoi ?
- 25 Qu'il s'agisse du texte de Samuel Rufat ou de celui de Zoé Vaillant et de ses collègues, l'analyse relie la question de la professionnalisation à celle de l'insertion professionnelle. Dans le parcours en géographie de la santé des universités Paris Nanterre et Paris Est Créteil, un partenariat entre les départements de géographie et des acteurs institutionnels doit permettre de répondre à une « demande sociale » et *in fine*, « ouvrir un carnet d'adresse » afin d'accompagner les étudiants vers l'emploi : le profil de « Géographe de la santé » peut correspondre à de nombreuses offres d'emploi et est de mieux en mieux reconnu et recherché » écrivent-ils. À l'université de Cergy, Samuel Rufat explique « qu'en schématisant, la mission était d'accueillir les lycéens.nes

de Mantes-la-Jolie et l'Ouest parisien et leur assurer une insertion professionnelle à un niveau cadre dans les domaines de l'urbanisme, la ville durable et des nouvelles technologies, tout en dégagant des ressources pour l'université. » Outre la question (non secondaire !) des ressources de l'université, il s'agirait donc de tenter d'obtenir un emploi aux étudiants.

- 26 Si Samuel Rufat précise que l'objectif est d'atteindre des emplois de cadres, nous n'avons pas trouvé pour autant de données nationales permettant de valider la réussite d'une telle méthode. Nous ne pouvons dire, pas plus qu'hier, qui nous formons et à quoi. Nous ne pouvons ni valider ni infirmer la thèse défendue par plusieurs sociologues quant aux débouchés pour les étudiants de « la démocratisation ». La question de notre appel, rappelée en introduction, reste donc ouverte : sommes nous capables de dire si nous formons des « dominés aux études longues » (Schwartz, 2012 : 9), ou ceux que Stéphane Beaud nomme « les malgré-nous des études longues », dominés hiérarchiquement, socialement et culturellement dans les institutions qui les emploient plus tard, ou si nous formons des citoyens dotés d'esprit critique et armés pour se défendre, comme certains d'entre nous l'espèrent ? Ou encore autre chose...
- 27 Dans son texte de cadrage, Leïla Frouillou démontre que le public étudiant « peut être décrit plus précisément pour rendre compte d'une certaine hétérogénéité, en fonction des cycles d'études et des établissements d'inscription. » À l'hétérogénéité du public correspond-il une hétérogénéité des formations ? L'université et ses enseignants s'adaptent-ils aux parcours scolaires des étudiants (et à leurs capitaux économiques, culturels...) ? Leïla Frouillou nous rappelle l'existence d'une hiérarchie croissante des formations du supérieur : au bénéfice de qui et, en miroir, au détriment de qui ? Son analyse permet de dresser un tableau des profils sociaux des étudiants en géographie très différents selon les universités. Selon elle³, « le sens du placement conduit les étudiants à s'inscrire dans l'université (et la formation) qui leur semble accessible, placement qui s'appuie sur les expériences de leurs amis et de leur famille. Cet ajustement social et surtout scolaire des étudiants contribue ainsi à la reproduction des écarts de recrutement entre les universités franciliennes. » À cet ajustement des parcours répond peut-être un ajustement des pratiques pédagogiques et de leurs finalités, comme semblent implicitement en témoigner les textes d'Olivier Milhaud et de Camille Vergnaud et Julie Le Gall.
- 28 La question de la professionnalisation, apparemment inséparable de celle de « l'employabilité » conduit certains auteurs à discuter de la place de la recherche dans leurs formations. Pour Samuel Rufat à l'université de Cergy comme pour l'équipe des universités de Paris Nanterre et de Paris-Est Créteil, professionnaliser ne conduit pas à un renoncement à la recherche et à la formation par la recherche. Zoé Vaillant et ses collègues évoquent « une approche connectée de la recherche » et inscrivent l'existence de projets tutorés dans une réflexion sur les inégalités de santé, plus largement sur les inégalités sociales. Ils soulignent la dimension non marchande des partenariats, l'élaboration de diagnostics territoriaux par des étudiants ne donnant pas lieu à rémunération. Reprenant comme thématique de recherche les objets traités en master, ces enseignants veulent « évaluer l'impact du transfert de connaissances sur l'action et potentiellement sur la réduction des inégalités de santé dans la ville. La production des connaissances et son appropriation nourrit une dynamique d'acteurs vertueuse ». Pour Samuel Rufat, « le Master Géomatique vise l'innovation pédagogique, par la recherche. » L'un des enjeux peut être de renverser la perspective : plutôt que de

voir dans la professionnalisation la porte d'entrée des acteurs économiques dans l'université, il est possible d'en faire un vecteur d'évolution des pratiques dans les entreprises, les collectivités, le tissu associatif, par la recherche et le passage d'une mise en critique de la pratique à une mise en pratique de la critique. »

- 29 *Activité de recherche et enseignements « professionnels » : au service d'un regard critique sur les inégalités ?*
- 30 Si Samuel Rufat invite la géomatique et la formation à la géomatique à se mettre en particulier au service de « la société civile », en miroir, le texte de Marion Tillous écrit dans le cadre d'un collectif relate une expérience « d'université hors les murs » : celle-ci invite à un décentrement de la société civile entendue comme le fait d'associations, et défend des échanges entre universitaires et acteurs non institutionnels. La méthode reste partiellement la même : fournir des outils (telle que la cartographie participative) à des collectifs engagés localement. Cependant, l'ancrage local de l'université Paris 8 Vincennes Saint Denis ici décrit ne passerait pas seulement par des partenariats avec des acteurs institutionnels et politiques à des fins de ressources. Cette expérience naît d'un autre type de partenariat, avec « Dyoniversité », une « université populaire » locale, inscrite dans une approche politique anarchiste et anti-autoritaire. Cette démarche se fonde sur un ancrage local, mais aussi sur un décentrement des espaces politiques institutionnels, un décloisonnement hors de l'université. Pour quels acquis ? Les auteurs se demandent en quoi ces éléments parviennent ou non à influencer sur la relation pédagogique et sur les finalités de leurs formations. Rappelant le souci des étudiants eux-mêmes de trouver un travail, ils affirment vouloir « un enseignement qui favorise le désir d'apprendre plutôt que le devoir de travailler » non sans rappeler les positionnements historiques de leur université.
- 31 En filigrane de ces textes, c'est aussi la question du coût de la professionnalisation et des gains financiers qu'elle peut engendrer qui s'avère prégnante. Les universités continuent d'apparaître confinées dans l'ombre des grandes écoles (Samuel Rufat), en concurrence avec ces dernières comme les unes avec les autres, sommées de les singer mais sans pouvoir le faire, courant finalement après les moyens dont elles ne disposent pas. La « professionnalisation » a donc pu être vue comme une opportunité financière mais nécessitant l'embauche d'intervenants extérieurs, issus du monde professionnel. Dans un contexte de diminution des moyens matériels pour les personnels universitaires et de dégradation de la condition étudiante (Pinto, 2010 ; Merle, 2002), que représente la professionnalisation sur le plan financier, en termes de recettes et de coûts ?

Conclusion

- 32 Nous ne pouvons pas conclure sans avouer ici combien furent grandes les difficultés à coordonner ce dossier où auteurs, coordinateurs et lecteurs sont forcés de se livrer à une forme d'auto-analyse, guettés en permanence par le risque de l'illusion ou de la survalorisation de soi et de sa formation. Faute d'une tradition de recherches sur ces questions, c'est la forme témoignage, plus ou moins réflexif, qui a été privilégiée pour la plupart des contributions. Leur mise en perspective s'est faite en plusieurs étapes, avec de nombreux retours, des discussions parfois serrées mais toujours instructives. Malgré tout, il a été difficile de bien faire rendre compte du contexte institutionnel et social des expériences relatées, et notamment du profil sociologique des étudiants tant

les matériaux manquent sur ces facteurs pourtant cruciaux. Une autre difficulté - et un autre intérêt - a résidé dans notre volonté explicite de mettre en regard, voire de faire dialoguer deux tendances de la géographie enseignée. D'un côté, une certaine géographie critique (de la professionnalisation ?) à qui l'on pouvait *a priori* faire le reproche d'un certain élitisme (reproduisant dans les faits les formes de domination symbolique qu'elle prétend combattre en paroles). De l'autre, les tenants de la professionnalisation, critiques de l'Université des élites, au prix de tout ce qui fait la valeur d'un savoir non directement opérationnel. A ce jeu, il est difficile de dire si le pari est réussi.

- 33 Que dire finalement de la géographie comme discipline universitaire et ensemble de savoirs et savoir-faire à transmettre ? Rien ne nous laisse penser que la valeur de la géographie, « discipline dominée », ait varié sur le marché des formations (Bourdieu et Passeron, 1970). Cependant, n'est-elle pas soutenue aujourd'hui non seulement par sa fonction de formation d'enseignants du secondaire, mais aussi, voire surtout, par sa réputation à donner du travail à l'appui des filières réputées professionnalisantes et technicisées (SIG notamment) ? Ne peut-on pas la voir comme essentiellement portée par un marché en plein développement, celui des données spatialisées (aménagement, environnement...) ?
- 34 Nous sommes tentés de reprendre les mots d'Olivier Milhaud : la coordination de ce numéro des *Carnets de géographes* « pose plus de questions qu'elle n'en résout. » Ce dossier permet d'illustrer une fois de plus les débats qui animent la géographie et les sciences sociales, aux prises avec des injonctions nationales comme avec leurs traductions locales et insérées dans des effets de structure. Ce dossier se fait surtout l'écho d'enseignants-chercheurs soucieux de lier les deux principaux volets de leur métier, pour ne pas dire leurs deux métiers, sans nécessairement que les réponses apportées soient identiques. Y apparaissent des représentations tantôt personnelles, tantôt collectives de la discipline, mais dans l'ensemble l'échelle locale de la pratique semble déterminante dans la fabrication du « réel professionnel ».
- 35 Le débat sur la « professionnalisation » semble, lui, se répéter, les appropriations du terme se révélant toujours multiples. Plusieurs articles revendiquent une approche « critique » de leurs enseignements « professionnels », entendue comme un apprentissage des inégalités sociales et au service de la lutte contre ces dernières, hors de l'université. Dans cette perspective critique dont les contours demeurent à définir (Morange, Calbérac, 2012), il reste sans doute à réfléchir plus en avant à nos pratiques pédagogiques comme moyen de résorber ces mêmes inégalités car elles existent d'abord en salle de cours et en amphithéâtre, entre nos étudiants et entre nos départements et universités.
- 36 « L'institution de masse par laquelle se fait l'essentiel de la promotion scolaire et intellectuelle des classes populaires reste l'université » (Beaud, Convert, 2010 : 6). Cela n'ira pas sans continuer à poser la question de la place de la pédagogie dans chaque filière (de Ketele, 2010 ; Paivandi, 2010), du maintien ou de l'évolution des manières d'enseigner, de la conception des diplômes au contenu des enseignements, des normes de travail, de leurs liens à l'écrit (Charlot, 1992 ; Lahire, 2000 ; Carrion, 2010) et des modes d'évaluation. La plupart des textes et entretiens de ce dossier confirment l'enjeu, aux niveaux institutionnels et intimes, d'une réflexion sur la pédagogie, sur les contenus et finalement sur la finalité des enseignements à l'université.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C., CONVERT B., GUGENHEIM F. & JAKUBOWSKI S. (2012), *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?*, Paris, L'Harmattan, 270 p.
- BEAUD S. (2002), « 80 % d'une classe d'âge au bac... et après ? ». *Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 342 p.
- BEAUD S. & CONVERT B. (2010), « "30 % de boursiers" en grande école... et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, pp. 4-13.
- BERGEL P., VESCHAMBRE V., (1998), "Enseigner la géographie sociale. Point d'interrogation", dans Robert Hérim et Colette Muller (eds), *Espaces et Sociétés à la fin du XX^e siècle. Quelles géographies sociales ?*, Les Documents de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines de Caen n° 7, Caen, pp. 241-251.
- BODIN R., ORANGE S. (2013), *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombess-en-Bauge, Editions du Croquant, 213 p.
- BODIN, R., MILLET M (2011), « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, n° 3, vol. 2, pp. 225-242.
- BOURDIEU P. (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, pp. 325-347.
- BOURDIEU P. & CHAMPAGNE P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 71-75.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 281 p.
- CARRION Y. (2010), « Dissertation et rapport à l'écriture chez des adultes en reprise d'études à l'université », *Education et didactique*, vol. 4, n° 2, URL : [http:// educationdidactique.revues.org/773](http://educationdidactique.revues.org/773)
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, A. Colin, 253 p.
- CONVERT B. (2006), *Les impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques*, Paris, Raisons d'agir, 95 p.
- CONVERT B. (2010), « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, pp. 14-31.
- De KETELE J.-M. (2010), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, n° 172, URL : <http://rfp.revues.org/2168>
- FROUILLOU L., (2015), *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*. Thèse de doctorat en géographie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- GARCIA S. (2010), « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 83, pp. 48-57.
- GIRET J-F., VAN DE VELDE C., VERLEY E. (dir.) (2016), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris, La documentation française, 312 p.

HUGREE C. (2009), « Les classes populaires et l'université : la licence... et après ? », *Revue française de pédagogie*, n° 167, URL : [http:// rfp.revues.org/1318](http://rfp.revues.org/1318)

LABO CONTESTATION, (1972), *La vocation actuelle de la sociologie*, Brochure reprographiée, les six numéros de la revue sont consultables en ligne, URL : <http://science-societe.fr/labo-contestation/>

LAHIRE B. (2000), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 310 p.

MAILLARD F. (dir.) (2012), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 254 p.

MERLE P. (2002), « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998) », *Population*, vol. 57, n° 4, pp. 633-659.

MORANGE M. CALBERAC Y. (2012), « Géographies critiques : "à la française ?" », *Carnets de géographes*, introduction du numéro, 2012/4, URL : <http://www.carnetsdegeographes.org/>

PAIVANDI S. (2010), « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyste de l'université », *Revue française de pédagogie*, n° 172, URL : <http://rfp.revues.org/2200>

PINTO V (2010), « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, pp. 58-71.

POUALLEC T. & LEMETRE C. (2009), « Retours sur la seconde explosion scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, URL : <http:// rfp.revues.org/1243>

ROMAINVILLE M. & COGGI C. (2009), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*, Bruxelles, De Boeck, 298 p.

SCHWARTZ O., (2012 [1990]), *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Quadrige, 531 p.

TRUONG F. (2015), *Jeunesses françaises : Bac + 5 made in banlieue*, Paris, La Découverte, 277 p.

U.N.E.F. / Association Fédérative Générale des Etudiants de Strasbourg, 1966, *De la misère en milieu étudiant : considérée sous ses aspects économique, politique, psychologique, sexuel et notamment intellectuel et de quelques moyens pour y remédier*, Supplément spécial au n° 16 de 21-27 *Etudiants de France*

The University of Kentucky Critical Pedagogy Working Group, MOTT C., ZUPAN S., DEBBANE, A-M., R.L. (2015), "Making Space for Critical Pedagogy in the Neoliberal University: Struggles and Possibilities", *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, vol. 14, n° 4, pp. 1260-1282, URL: <http://www.acme-journal.org/index.php/acme/article/viewFile/1296/1143>

NOTES

1. Voir la revue *RIPES* (revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur) qui est « la revue officielle de l'Association internationale de pédagogie universitaire. D'orientation pluridisciplinaire, elle a pour vocation d'étudier les problématiques touchant à l'enseignement supérieur (ou postsecondaire) et à ses pratiques pédagogiques. » <http://ripes.revues.org>, consulté le 10 juillet 2017.

2. Voir par exemple le *Journal of Geography in Higher Education, International Research in Geographical and Environmental Education*. D'autres revues publient régulièrement des articles ayant trait à l'enseignement de certaines approches de la géographie, par

exemple la revue *ACME* ou *Antipode*, sur la pédagogie critique en contexte de néolibéralisation des institutions universitaires et sur les enjeux de l'enseignement des problématiques liées au genre et aux processus de racialisation. Voir the University of Kentucky Critical Pedagogy Working Group, *ACME*, 2015.

3. Voir aussi FROUILLOU, L., 2015. *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*. Thèse de doctorat en géographie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

INDEX

Thèmes : Carnets de débats

AUTEURS

JEAN GARDIN

Maître de Conférences

Université Paris 1 Panthéon Sorbonne

UMR LADYSS

MARIE MORELLE

Maîtresse de Conférences, HDR en géographie

Université Paris 1 Panthéon Sorbonne

UMR PRODIG

FABRICE RIPOLL

Maître de Conférence

Université Paris Est Créteil

Lab'urba - Équipe Inégalités, Discriminations