



HAL
open science

Le territoire, un concept sensible : enjeux didactiques et politiques dans le contexte scolaire français

Eric Ratzel, Jean-François Thémines

► **To cite this version:**

Eric Ratzel, Jean-François Thémines. Le territoire, un concept sensible : enjeux didactiques et politiques dans le contexte scolaire français. *Didáctica geográfica*, 2015, 16, pp.95-114. <hal-01644654>

HAL Id: hal-01644654

<https://univ-rennes2.hal.science/hal-01644654v1>

Submitted on 30 May 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

LE TERRITOIRE, UN CONCEPT SENSIBLE : ENJEUX DIDACTIQUES ET POLITIQUES DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE FRANÇAIS

Eric Ratzel¹

Jean-François Thémines

Recibido: julio 2015

Aceptado: octubre 2015

RESÚMEN:

El artículo examina la noción de relevancia didáctica a partir del caso del concepto de territorio que los nuevos programas de geografía franceses han puesto en relieve. Esta relevancia se estudia mediante la presentación de documentos oficiales con una crítica epistemológica y confrontando los problemas políticos que actualmente animan la sociedad francesa. Este estudio condujo a los autores a defender la idea de la pertinencia didáctica de un concepto que se define por el valor que aporta la relación geográfica en un contexto dado. Sin embargo, puede ser preferible el concepto de territorio, el del lugar, por estar en mejores condiciones para hacer frente a un reto educativo importante en el contexto francés actual: la construcción de una mirada geográfica que tiene en cuenta al otro y a otros lugares.

PALABRAS CLAVE:

Relevancia didáctica, territorio, lugar, geograficidad .

¹ Laboratoire Espaces et Sociétés ESO UMR 6590 CNRS, Université de Caen Normandie (ESPE de l'Académie de Caen), eratzel@aol.com, jean-francois.themines@unicaen.fr

ABSTRACT:

The article suggests to think the notion of didactic relevance from the concept of territory in the new programs of school geography in France as a case study. The relevance of the contents of territory is analyzed by referring to an epistemological frame and to current political debates in the French society. The authors defend the idea that the didactic relevance of a contents defines itself by the geographical point of view which he allows to build. Yet, the concept of place, better than the concept of territory, allows to find a major didactic stake in the French context and to build a geographical point of view which takes into account the Other and the Elsewhere.

KEYWORDS:

Didactic relevance, territory, place, geographicity, purpose of a school discipline.

RÉSUMÉ:

L'article examine la notion de pertinence didactique à partir du cas du concept de territoire que les récents programmes de géographie français ont mis en avant. Cette pertinence est étudiée en soumettant les textes officiels à une critique épistémologique et en les confrontant aux questions politiques qui animent actuellement la société française. Cette étude conduit les auteurs à défendre l'idée que la pertinence didactique d'un concept se définit par la valeur qu'il procure au regard géographique dans un contexte donné. Or, on peut préférer au concept de territoire, celui du lieu, mieux à même de relever un enjeu didactique majeur dans le contexte français actuel : construire un regard géographique qui tient compte de l'autre et de l'ailleurs.

MOTS CLÉS :

Pertinence didactique, territoire, lieu, géographicité, finalités.

1. INTRODUCTION

La didactique de la géographie désigne pour nous une discipline de recherche qui « *analyse les contenus [de géographie] en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/r f rables à des matières scolaires* » (Reuter, 2007, p. 69). En tant que discipline scientifique, elle se définit par des questions spécifiques qui concernent la transmission et l'appropriation de contenus géographiques, des théories et des concepts, des méthodes de recherche et des enquêtes empiriques. Ces questions, théories et concepts, méthodes et enquêtes se centrent sur les conditions de la rencontre entre trois logiques distinctes et interdépendantes, celle des savoirs ou, plus largement des contenus (valeurs, attitudes, savoir-faire, sentiments, etc.), celles

de l'enseignement et celles des apprentissages. Si un grand nombre de contenus de savoir, pris à une micro-échelle (une ligne d'un programme et une heure de classe), ne semble pas poser de problèmes majeurs, certains contenus introduits de façon massive sans être pour autant pleinement explicites à l'échelle d'un curriculum posent des questions telles que des recherches didactiques s'en trouvent justifiées. C'est le cas en France avec la diffusion récente du terme de territoire dans les programmes de géographie. Cette diffusion dont nous verrons qu'elle est à la fois subreptice et très injonctive pose d'importantes questions sur la fonction de la géographie scolaire ainsi que sur la valeur des apprentissages qu'elle permet.

Le territoire est une idée consubstantielle à la géographie scolaire lorsqu'elle s'installe comme discipline dans le système scolaire (Chervel, 1988 ; Prost, 1998). Mais depuis la fin du XIXe siècle, tout a changé : le cadre constitutionnel qui définit l'organisation politique du territoire français, les échelles spatiales de la citoyenneté et, plus largement, les pratiques spatiales des Français, le sens des finalités qui organisent les contenus et les structures des disciplines scolaires, la géographie scientifique à laquelle la discipline scolaire homonyme s'est arrimée pour s'installer dans l'enseignement primaire et secondaire. Le territoire est devenu une notion polysémique : elle s'inscrit dans différents cadres scientifiques de compréhension des comportements humains ; elle prend sens également dans des cadres de pensée sociale divers et tout aussi conflictuels quand il s'agit en particulier de penser l'appartenance et l'identité. Toute évocation du territoire en classe de géographie trouve ainsi des résonances avec des conceptions, des pratiques, des valeurs, des convictions concernant l'organisation du monde, le fonctionnement des sociétés, les sentiments d'identité et d'altérité, etc. A partir de l'observation de ces résonances dans les classes, on peut raisonnablement se poser la question de la pertinence didactique du territoire.

Pour des chercheurs en didactique, cette notion de pertinence est essentielle. Est-ce qu'un enseignement de la géographie qui met en avant le concept et l'idée de territoire permet à cette discipline de « produire » les apprentissages qu'une société démocratique est en droit d'en attendre ? Quels repères la didactique peut-elle construire pour traiter cette question de la *pertinence* du territoire comme objet d'enseignement ?

Nous esquisserons quelques réponses à ces questions en analysant tout d'abord le sens qu'a dans le contexte français l'introduction du concept de territoire, puis les tensions qu'elle crée et auxquelles les professeurs ont à faire face. Dans un second temps, nous définissons et présentons une posture didactique qui permet aux professeurs de géographie d'affronter ces tensions. Cette posture et sa *pertinence* seront définies par rapport à la valeur du regard géographique qu'il s'agit de construire.

2. LE SUCCES DU TERRITOIRE DANS LA GEOGRAPHIE SCOLAIRE FRANÇAISE CONTEMPORAINE : UN PEU DE SCIENCE, BEAUCOUP DE POLITIQUE

2.1. Le territoire n'est pas une idée neuve dans l'enseignement de la géographie, bien au contraire

L'idée de territoire est consubstantielle aux géographies scolaires lorsqu'elles prennent une forme disciplinaire. Rappelons que la discipline scolaire constitue une des formes possibles d'organisation et de définition de contenus d'enseignement, mais pas une forme obligée, ni une forme idéale. L'historienne Annie Bruter a ainsi montré comment l'histoire ou la géographie se métamorphosent en France avec « *la réorganisation de l'enseignement secondaire à la fin du XIXe siècle. Celle-ci a en effet vu la victoire des enseignements disciplinaires, dispensés par des spécialistes et légitimés par leur lien affiché avec la recherche scientifique, sur l'enseignement à finalité rhétorique et morale de l'époque précédente [...]* » (Bruter, 2001, p. 41). Avant le XIXe siècle, la géographie est un ensemble d'éléments descriptifs et explicatifs participant à côté d'autres savoirs (histoire, histoire naturelle, minéralogie, botanique etc.) à la compréhension de textes antiques, dans un enseignement destiné à former les personnels des administrations royales. Devenue discipline enseignée par un professeur dont la légitimité est fondée sur son lien affiché avec la géographie savante qui, parallèlement, s'institutionnalise à l'université, elle a pour mission de participer à construire une culture scolaire creuset de la nation française. Une discipline scolaire se définit ainsi par la « *cohérence établie entre plusieurs traits d'ordre différent: [...] des contenus [...] des exercices [...] des méthodes d'évaluation [et] des finalités* » (Prost, 1998, p. 58). Outre l'existence de ces traits constitutifs dans le monde scolaire, la notion de discipline implique une continuité de leurs manifestations dans les différents niveaux de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. A savoir que, pour parler de discipline, on doit pouvoir identifier pour une matière des apparentements de questionnement, de démarche, d'outils de description et d'analyse, d'usages langagiers, entre les différents degrés de l'enseignement.

Cette notion mérite d'être spécifiée pour le cas de la géographie. Aux attributs de cohérence et de continuité précédemment indiqués, il faut ajouter celui d'une iconographie d'Etat-nation. L'iconographie est comprise comme l'un des deux principes qui organisent la géographie politique du monde, avec celui de la circulation. « *Pour fixer les hommes à l'espace qu'ils occupent, pour leur donner le sentiment des liens qui unissent la nation et le territoire, il est indispensable de faire entrer la géographie régionale dans l'iconographie. C'est ainsi que l'iconographie devient en géographie un rôle de résistance au changement, un facteur de stabilisation politique* » (Gottmann, 1952, p. 221). Ce cloisonnement mental est le monopole des états dans le XIXe siècle

européen. La géographie scolaire est politiquement construite en discipline pour répondre à l'objectif d'Etat de diffuser des motifs iconographiques capables de forger, d'unifier une nation. Pour ce qui concerne la France, ouvrages universitaires et manuels scolaires de géographie de la France ont ensemble formé le regard des Français sur leur pays, donnant une consistance visuelle à ce qui peut apparaître dès lors comme un territoire partagé (Mendibil, 1999).

Dans le contexte socio-historique de la fin du XIXe siècle, le territoire dont on peut reprendre la définition scientifique suivante : un ensemble spatialement circonscrit de liens complexes noués entre des êtres humains, des groupes sociaux et les espaces de leurs existences (Hérin, 2007, p. 17) correspond à un cadre national que l'école a pour mission de faire exister, en particulier par l'image et la carte, les noms et les descriptions de lieux remarquables.

Mais le contexte politique national et européen actuel est très différent de celui qui a vu la naissance disciplinaire des géographies scolaires. La question qui se pose est alors de savoir ce que signifie le succès du territoire dans la géographie scolaire française actuelle. De quelles idées, plus ou moins anciennes ou nouvelles, ce mot est-il la manifestation ? A quelles préoccupations politiques et sociales la promotion de ces idées peut-elle faire écho ?

2.2. Le territoire dans le nouveau curriculum de géographie du secondaire

Les programmes de géographie français de l'enseignement secondaire ont été modifiés de façon importante en 2008 pour le collège (les quatre premières années après l'école élémentaire) et en 2010 pour les lycées (les trois années qui suivent).

S'agissant de territoires, il est nécessaire de mettre en parallèle les modifications observables pour la France et pour le reste du monde. Depuis 1871-72, la géographie de la France a constitué tout ou partie des programmes des classes de quatrième ou de troisième pour le collège et de première pour les lycées. Ses intitulés ont évolué avec les changements politiques, en particulier la décolonisation et la construction européenne (Lefort, 1998). Au collège, le parcours commun à l'ensemble des élèves, en classe de troisième, s'achève avec *La France et l'Europe dans le monde d'aujourd'hui* (BOEN spécial n° 6, 28 août 2008) comme cela était le cas avec des intitulés différents depuis la fin du XIX^e siècle, à l'exception des programmes de 1925, 1943 et 1996. Par ailleurs, la réécriture des programmes de collège par thèmes et non par pays et par continent, dans le cadre d'études de cas, permet de rendre la France potentiellement présente à tous les niveaux de classe. Ces dispositions sont une réponse au problème exprimé lors de la

table-ronde organisée en 2008 par l'Inspection générale d'histoire-géographie² : « *Nos enfants et nos futurs professeurs d'histoire-géographie ne savent plus la géographie de leur pays [...] nos élèves sont mieux formés à la géographie du monde qu'à celle de la France. Toutes les évaluations des acquis des élèves nous donnent des résultats convergents* ». Simultanément, la réorganisation des programmes fait disparaître les découpages continentaux installés depuis la fin du XIX^e siècle au profit de l'étude de « dimensions » : l'habiter (une approche culturelle de la diversité de l'appropriation humaine de l'espace terrestre), le développement durable, la mondialisation. En conséquence, la place de l'étude de territoires nationaux autres que la France a été considérablement réduite, en dehors des territoires de grandes puissances (Etats-Unis, Chine). En somme, le territoire en tant qu'espace de groupes nationaux avance fortement ses positions concernant la France et quelques partenaires puissants de la mondialisation, mais recule pour le reste du monde, y compris pour l'Europe.

Par ailleurs, on peut noter une tendance forte à rapprocher la définition des contenus, de l'action sur l'espace et de la prise de décision. D'assez nombreuses études de cas demandées par les programmes étudient les choix stratégiques et les conflits d'acteurs concernant par exemple les inégalités face aux risques ou à la santé, l'aménagement des territoires, les politiques des métropoles, la gestion des ressources en eau ou en énergie. Dans ce cadre, on peut explorer la façon dont les liens que nouent les groupes sociaux avec les espaces de leurs existences (les territoires) leur permettent de se mobiliser pour résoudre des problèmes d'aménagement ou d'accès à la ressource, ou au contraire les mettent en situation de dépendance et de domination face à des acteurs puissants et à leurs politiques. C'est alors une autre logique d'enseignement du territoire que la logique des territoires nationaux attributs de puissance qui est à l'œuvre.

Enfin, l'enseignement de la géographie comme celui de toutes les disciplines doit être articulé depuis 2006 avec les objectifs d'un Socle commun de connaissances et de compétences, qui a conduit à des programmes qui insistent sur les « capacités » à faire acquérir par les élèves. Evolution inédite en France, qui prend ainsi place tardivement dans le cercle des Etats ayant fait leur *aggiornamento* pédagogique, à l'instar des précurseurs telle que la Belgique ou l'Allemagne. Un nouveau Socle commun de compétences, de connaissances et de culture vient d'être promulgué en 2015 et il articule différemment les disciplines avec des compétences. En 2006, le Socle laissait transparaître très nettement les influences des cultures disciplinaires. En 2015, les finalités sociales et politiques de l'éducation sont plus nettement affirmées. Ce nouveau Socle « *requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives* », au service

² En France, l'Inspection générale sous l'autorité du ministre de l'éducation nationale a une mission de contrôle, d'étude, d'information, de conseil et d'évaluation du système éducatif.

de chaque élève « *engagé dans la scolarité [qui] apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue* » (décret n° 2015-372 du 31 mars 2015). Alors que la géographie devait concourir en 2006, comme de nombreuses autres disciplines, à la maîtrise de la langue, à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, le domaine intitulé « culture humaniste » apparaissait très nettement comme réservé à l'histoire et à la géographie. Ce domaine se différenciait des autres, notamment, parce qu'il compilait de nombreux items accumulant les connaissances à acquérir bien davantage que des savoir-faire. L'enjeu est désormais autre pour la géographie. Elle pourrait apporter en partage, à l'articulation des cinq nouveaux domaines du Socle (1° les langages pour penser et communiquer ; 2° les méthodes et outils pour apprendre ; 3° la formation de la personne et du citoyen ; 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques ; 5° les représentations du monde et l'activité humaine), à partir du domaine des représentations du monde, la thématique du territoire. Une autre logique d'enseignement que les deux précédentes (celle des territoires attributs de puissance et celle des territoires ressources dans les conflits entre acteurs inégaux), plus épistémologique ou anthropologique pourrait orienter la réflexion vers les rapports à l'espace des sociétés humaines en général.

2.3. Un programme politique avant tout

Le mot de territoire implique d'emblée des tensions didactiques en raison de son caractère polysémique et plus encore politique. Il est décliné dans les programmes d'enseignement de façon subreptice ou pleinement affirmée. De telle sorte que la réflexion est troublée par les feux qui attirent le regard, notamment la mise en exergue du « territoire national ». On tend alors à négliger ce qui est aussi fondamental pour l'enseignement de la discipline, à savoir une réflexion sur la progression des apprentissages géographiques tout au long d'un curriculum marqué par ce concept de territoire.

Le champ lexical relatif au territoire donne une idée de la force sémantique du terme et de la lecture politique qu'il offre. Effectuons un premier rapprochement, entre par exemple le « Territoire régional » que l'on trouve dans le programme de la classe de troisième et les « Territoires de la mondialisation » dans le programme de quatrième. Cette association met en lumière l'ambivalence de ce qu'est un territoire dans la culture scolaire. Il peut donner à voir une forme stable, déclinaison langagière dans la sphère de la géographie d'une réalité administrative (ici la région, là un Etat). Mais il peut aussi donner à penser un ensemble non défini et variable d'objets géographiques que l'on associe à un thème (ici, la mondialisation). Objet donc en tension, le territoire est

en équilibre instable entre l'ambition civique et politique qui sous-tend le projet de l'école de la République française et une culture disciplinaire qui n'a pas renoncé à conceptualiser son discours scolaire.

Des points de connexion existent bien entendu entre ces deux injonctions, l'injonction de construction d'une unité politique et civique et l'injonction de construction d'un discours référé à la science géographique. Mais dans certains cas, on peut, en tant que didacticien, s'interroger sur le bienfondé scientifique des programmes. Dans le cas français, cinq ans après l'entrée en vigueur des programmes, à l'heure d'une réforme territoriale qui conduit à réduire le nombre des régions françaises, quelle lecture critique du « Territoire régional » sera proposée par exemple aux élèves de la Normandie que cette réforme unifie à partir de deux régions préexistantes (la Basse-Normandie, la Haute-Normandie) ? Les textes officiels qui donnaient une autorité indiscutée au découpage régional existant s'en remettent-ils à un autre échelon géographique dans le curriculum pour donner un sens critique à défaut d'être scientifique au concept de territoire régional ? Les rapports entre échelon régional et échelon de l'Etat-nation posent des problèmes didactiques tout aussi importants à défaut d'être équivalents dans d'autres contextes européens. Par exemple, dans le cas allemand, on peut s'interroger à l'inverse sur le positionnement des discours géographiques produits à l'échelle des Länder concernant le territoire national, qu'il s'agisse de concevoir l'unité allemande ou de penser la parité lorsque des écarts non seulement économiques mais identitaires sont en jeu.

Une autre association : « Territoire de la France : métropolitain et ultramarin » et « Territoire en construction », « contrastes territoriaux », « cohésion des territoires » au sujet de l'Europe montre d'autres ambivalences. La réécriture du programme de troisième est la plus fournie en occurrences de territoires. Et c'est aussi celle qui a donné le plus matière à discussion au regard de son arrière-plan civique. Que penser de cet intitulé qui n'admet pas le pluriel lorsqu'il distingue Métropole et outre-mer ? S'agit-il d'une provocation didactique envers les professeurs, d'une posture quasiment patriotique, d'une invitation à repenser le concept de territoire en le mettant à l'épreuve de cette cohérence postulée ? En tout cas, il ne peut pas laisser indifférent. Plaçant en contrepoint un territoire européen uniquement perçu sous l'angle du fractionnement (contrairement à l'ancien programme qui proposait une réflexion sur l'unité et la diversité européenne), cette construction des programmes confère au terme de territoire un contenu politique très appuyé.

Enfin, l'émergence de la notion d'habiter dans les programmes a ouvert la voie à une réflexion sur le territoire qui s'appuierait sur les pratiques spatiales d'acteurs et au premier chef celles des élèves. Cette notion d'habiter provient d'un courant de recherche qui place au cœur de la géographie, l'étude du rapport des êtres humains à l'espace et aux lieux. Innovation curriculaire, la valorisation de l'habitant a donné l'occasion d'ouvrir la réflexion sur le territoire comme un espace de discontinuités voire de ruptures ou de

fractures. Le territoire ainsi conçu apparaît comme un espace qui n'est jamais donné mais construit, qui est beaucoup plus attaché au point qu'à la limite, au réseau qu'à la surface. Placée en ouverture du curriculum géographique du secondaire, cette option programmatique a donné l'impression, dans un premier temps, du souhait d'affirmer une finalité psychosociale à la géographie. La première partie du programme de sixième, intitulée « l'espace proche », peut permettre aux élèves de prendre conscience de territoires vécus construits à partir de lignes tangentes davantage qu'à partir d'aires. Chacun des itinéraires d'élèves d'une classe peut donner ainsi à comprendre une logique de territoires qui accepte la diversité des pratiques. Plus loin, dans cette acception du territoire, le rapport à autrui est établi par le mouvement de l'individu vers l'espace public et tend à faire de lieux de connexion (les centres) la résultant de pratiques entrelacées.

Après plusieurs années de mise en pratique, il est difficile, faute d'enquêtes à grande échelle, de savoir si cette ambition a tenu ses promesses. Car le risque existe d'une déviance vers une approche qui aboutirait finalement à donner aux élèves une vision bien plus segmentée, voire fractionnée, des espaces où « l'identité » du territoire (ses caractéristiques locales) l'emporte sur les pratiques individuelles, où les pratiques spatiales restent en fait confinées dans un espace préconçu et jamais discuté. Ce serait en somme une approche qui projetterait sur la géographie une finalité civique plus traditionnellement assignée à l'enseignement de l'histoire dans le contexte français : construire un territoire comme un lieu de mémoire, tourné vers le passé et les réalisations opérées sous l'autorité de l'Etat.

2.4. Le territoire et la valeur de la géographie à l'École

Aussi, l'affirmation politique (plus que l'émergence scientifique) du concept de territoire dans le langage de la géographie scolaire suscite un vrai débat sur la finalité de l'enseignement de la géographie. Et dans les rapports que se doit de penser la didactique, la question territoriale se décline aussi comme un réajustement des valeurs du territoire que construit la géographie scolaire : sa valeur sociale, politique, disciplinaire...

L'étude didactique des programmes conduit à penser que le territoire pose de façon intrinsèque la question de la frontière, alors que celle-ci a déserté le vocabulaire géographique dans les programmes français. Par le détour du « territoire » dans la géographie scolaire, le rapport qu'implique le concept de frontière ne se focalise plus de prime abord sur la question du rapport à Autrui ou à l'Ailleurs, mais se concentre davantage sur l'identité du territoire (Ici, Nous). Plus directement, la question posée par le territoire est peut-être celle de la finalité civique ou politique de la géographie scolaire et du rapport qu'entretient l'École avec la question de l'identité, qu'elle soit individuelle, régionale, nationale ou européenne.

A l'occasion de la publication de projets de nouveaux programmes pour la rentrée 2016, la question de l'identité a donné à nouveau lieu à des débats et des prises de position publiques pour défendre une certaine idée de la France que l'école se devait de transmettre. Mais cette forte mobilisation qui a touché tous les courants de pensée politique, s'est particulièrement concentrée sur l'enseignement du français et de l'histoire, considéré comme des vecteurs d'identification à la République. Des historiens français (Pierre Nora, Michel Winock) ont dénoncé les projets de programmes en décalage avec la demande sociale d'un enseignement des fondements historiques du pays, tandis que d'autres (Antoine Prost, Benjamin Stora) s'interrogeaient sur les « *peurs identitaires* » (Le Monde, 12 mai 2015) qui pouvaient motiver une telle demande sociale. « *Que recherche-t-on à travers [l'enseignement de l'histoire] ? Le développement de l'enthousiasme patriotique ou l'éducation d'un citoyen capable de s'orienter à la lumière des enseignements du passé ? Dans le premier cas, les programmes d'histoire devraient s'efforcer – et pourraient se contenter – de raconter une belle histoire. Dans le second cas, ils ont vocation à s'approcher de la vérité et à dissiper les fantasmes* » (ibid.). Mais on ne peut que s'étonner du silence pesant sur l'enseignement de la géographie et, accessoirement, du silence des géographes. L'opinion publique considère-t-elle que la discipline ne porte pas par essence cette question de l'identité ? La discipline est-elle desservie par son association au bénéfice de la discipline historique ? Les horizons de la géographie scolaire dépassent-ils celui de la Nation ?

Pourtant, on le voit avec les réflexions qui précèdent, la redéfinition du projet disciplinaire dans le cadre de la Loi du 08 juillet 2013 pour la Refondation de l'école de la République³ nous semble imposer aux acteurs de la géographie scolaire une posture et une responsabilité fortes, particulièrement lorsqu'on pose la question du territoire. Pour concevoir cette posture et cette responsabilité d'un point de vue didactique, nous nous appuyons sur la notion de régime de géographicité. Un régime de géographicité est une manière d'appréhender l'espace dans les pratiques ordinaires (ici scolaires) à partir de catégories élémentaires qui sont notamment celles de l'Ici et de l'Ailleurs. Construites en épistémologie (Dardel, 1952 ; Retailé, 2000) puis en didactique de la géographie française (Thémines, 2006 ; Dubois-Ecolasse et Ratzel, 2011) ces catégories sont les composantes géographiques de l'identité (l'Ici est le lieu de la conscience de soi) et de l'altérité (l'Ailleurs est le lieu de l'autre). Du régime de géographicité recherché,

³ Promulguée en 2013, cette Loi emblématique de la présidence Hollande vise à améliorer le niveau de tous les élèves et à réduire les inégalités sociales. Elle rassemble de nombreuses orientations nouvelles : la scolarisation des enfants de moins de trois ans, le développement de la concertation locale dans la mise en œuvre de la politique éducative et, aussi, une réorganisation de l'ensemble du curriculum primaire et du secondaire (Socle commun de 2015, réforme du Collège).

dépend la valeur que l'on entend donner à la géographie à l'école : penser l'*Ici* ou penser l'*Ailleurs*, dans quelles combinaisons : penser *Ici* pour penser *Ailleurs* ou penser que *Ailleurs* est aussi *Ici* ?

Nonobstant ces choix politico-didactiques, il ne faut pas oublier qu'entre tous les acteurs de la chaîne curriculaire, se joue la construction des élèves. Pour de nombreux élèves français, *Ici* n'est pas plus une évidence (Thémines, 2014) que les territoires que l'institution scolaire souhaite affirmer, quelle que soit la logique d'enseignement qui préside à leur définition. Et il nous semble que le lien civique vertueux que la géographie scolaire doit avant tout tisser, c'est celui qui, partant de chaque expérience ou représentation, tend vers des territoires où les pratiques des autres, parfois en écart, font néanmoins sens. Et qui sont aussi des territoires que l'école veut promouvoir.

3. DU TERRITOIRE AU LIEU : UNE GEOGRAPHIE SCOLAIRE EN QUETE DE PERTINENCE DIDACTIQUE

3.1. Qu'est-ce que la France d'un point de vue géographique : une question sensible

Plus encore que la notion de territoire, la façon dont elle est mobilisée pour la géographie de la France permet de décrire les tensions dans lesquels son enseignement place les professeurs. En effet, l'étude de l'appropriation spatiale de la France par ses habitants n'est pas mise au programme. Le territoire collectif existe comme une évidence. L'espace français est disséqué en privilégiant soit les surfaces, pour les espaces productifs, soit les réseaux, pour les mobilités, flux et réseaux de communication. Les professeurs et les élèves sont censés reconstituer l'espace France morceau par morceau. Ainsi, les programmes de 2008 et 2010 ne proposent pas aux enseignants de travailler avec leurs élèves à cette question : *qu'est-ce que la France, d'un point de vue géographique ?*

Or, au même moment le thème de l'« identité nationale » a été exploité avant et pendant la présidence Sarkozy (2007-2012). Son discours sécuritaire sur l'identité nationale défend la thèse d'un « miracle français », une tradition multiséculaire d'intégration réussie, menacé par une crise morale dont l'étranger serait la source (Noiriel, 2009). Cette thèse a fait réagir de nombreux écrivains, journalistes et artistes qui ont alors écrit des ouvrages d'enquête qui se réclament du genre des Voyages en France. On peut avoir une idée de ce genre avec les propos liminaires de Jean-Christophe Bailly dans *Le Dépaysement. Voyages en France*.

Le sujet de ce livre est la France. Le but est de comprendre ce que ce mot désigne aujourd'hui [...]. Mon idée fut que pour m'approcher de la pelote de signes enchevêtrés mais souvent divergents formés par la géographie et l'histoire, par les paysages et les gens, le plus simple était d'aller voir sur place, autrement dit de visiter ou de revisiter le pays (Bailly, 2011, p.7).

Le moment scolaire du territoire pour la géographie est donc paradoxal. Alors que l'institution scolaire, tout en mettant en avant ce concept, ne manifeste pas d'intérêt pour la question centrale qu'elle permettrait de poser concernant la France : *la France existe-t-elle géographiquement ?* des intellectuels tiennent cette question pour pertinente socialement et politiquement. Par ailleurs, sur cette question, la discipline universitaire homonyme ne constitue pas réellement une ressource pour les professeurs du secondaire. Pour les universitaires auteurs d'ouvrages présents dans les centres de documentation des établissements scolaires (manuels, atlas grand public, périodiques), la nature géographique de la France semble souvent aller de soi. Un seul ouvrage sur la vingtaine consultée demande : « *De quelle entité spatiale parle-t-on quand on parle de la France ?* (Steck et Steck, 2002).

Avec le territoire et s'agissant de la France, les professeurs d'histoire-géographie français sont ainsi face à une question sensible. Soit ils ne mettent pas en discussion le contenu du programme de la classe de troisième qui « *n'est qu'une géographie de la France, et non la géographie de la France* » (Ginrac et Mekdjian, 2012), une géographie écrite du point de vue de l'Etat qui s'affiche comme le garant de la cohésion nationale par ses opérations d'aménagement et ses réformes territoriales. Soit ils procèdent autrement et testent ainsi les limites du cadre prescrit par le ministère de l'Education nationale, faisant entrer leur enseignement en résonance avec les questions politiques et sociales du moment. Nous n'avons pas étudié la gamme des choix réellement effectués par les professeurs. Nous avons préféré l'option de recherches-actions avec des professeurs qui ont choisi la deuxième option. Celle de se questionner avec les élèves sur l'existence géographique de la France plutôt que de chercher, sans doute de façon illusoire, à instituer silencieusement un territoire français. Le matériau collecté dans les classes lors de ces recherches-actions tendrait à prouver la meilleure pertinence didactique d'une géographie des lieux plutôt que d'une géographie des territoires, telle que les textes officiels la propose pour la France.

3.2. Entre géographie des territoires et géographie des lieux : la posture didactique du professeur

Comme l'analyse des programmes de géographies le montre, l'introduction de la notion de territoire ne permet pas d'approche problématisée de la France en géographie. La juxtaposition des chapitres (le peuplement, les paysages, etc.) ou le découpage régional ne contribuent pas à élaborer la France en objet de réflexion. Or, identifier cet objet avant de l'étudier sous différentes entrées paraît nécessaire, à l'heure où les recompositions spatiales interrogent le modèle politique français. Révélateur de ces interrogations, l'ouvrage du géographe Christophe Guilluy, *La France périphérique*,

a ainsi alimenté à la fin de l'année 2014, une vive polémique concernant le prétendu désintérêt des partis politiques de gouvernement ainsi que des chercheurs pour une France invisible, essentiellement rurale et périurbaine (Guilluy, 2014). La question pertinente scientifiquement et politiquement n'est pas de savoir de quoi ou comment est composée la géographie de la France, mais de savoir ce qu'est la France aujourd'hui d'un point de géographique, tout particulièrement, ce qu'elle est pour ses habitants, quelle que soit leur nationalité, leur origine, leur localisation ou leur parcours de vie.

Transposée dans les classes, il s'agit de se demander comme l'ont fait au tournant des années 2010 les intellectuels réfractaires à l'idéologie de l'« identité nationale » : *C'est où la France ?* Face à cette question, le concept géographique de lieu est le plus approprié pour produire une réponse avec les élèves. A partir du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy et Lussault, 2003, p.555-562), lequel condense les approfondissements épistémologiques de la géographie française (Bernard Debarbieux, Augustin Berque) et les renouvellements issus des géographies post-modernes anglo-saxonnes (J. Nicholas Entrikin, John Agnew, Peter J. Taylor) concernant le concept de lieu, on obtient un prisme qui permet des approches multiples (figure n°1).

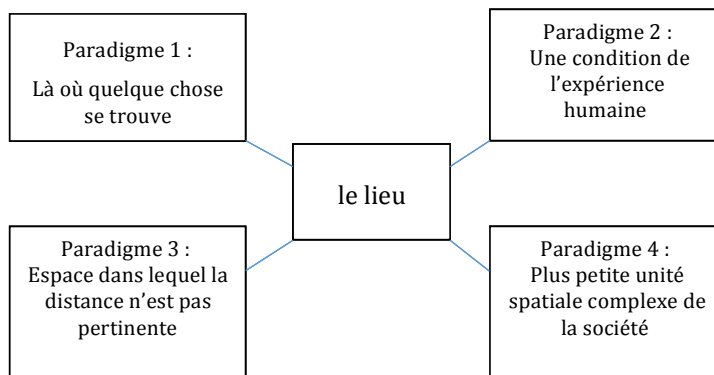


FIGURE N° 1 : Le prisme du lieu (à partir de Lévy et Lussault, 2003).

Le paradigme 1 du lieu permet de situer la France face à différentes échelles géographiques et de la chercher dans ces espaces : la rue, le quartier, la ville, la campagne, le pays, l'Europe, le monde. Les paradigmes 2 et 3 correspondent à des traces d'identification géographique de la France : le « *goût du minuscule* » (Sansot, 1985) ou des motifs discrets mais qui fonctionnent par répétition et par rappel (Bailly, 2011). Le paradigme 4 pose la question de ce qui fait ou de ce ne fait pas ou plus lieu, c'est-à-dire de ce qui peut ou non rassembler un certain nombre d'individus quand on leur demande :

« *c'est où la France ?* ». Cette diversité de paradigmes permet la construction en classe de géographie, de l'objet géographique France, en l'adossant à un réseau conceptuel pertinent.

Ce prisme du lieu crée une rupture par rapport à la tradition scolaire. L'identification classique de la France en classe de géographie consiste à faire reconnaître une individualité à partir de traits de physionomie (formes cartographiques, paysages emblématiques, repères). Dans la perspective didactique proposée, la forme finale de l'objet géographique France dépend de ce que l'enquête conduite avec les élèves amène de leur part, en particulier en ce qui concerne leur rapport à la France.

Un lieu n'existe pleinement qu'en tant qu'il possède une portée sociale éminente, en terme de pratiques comme et de représentations, qu'il s'inscrit comme un objet identifiable et éventuellement identificatoire, dans un fonctionnement collectif, qu'il est chargé de valeurs communes dans lesquels peuvent potentiellement – donc pas systématiquement – se reconnaître les individus (Lévy et Lussault, 2003, p.562).

Le géographe Michel Lussault suggère ainsi que le lieu porte des traces du tout auquel il peut être référé (par exemple : une maison individuelle dans un quartier périurbain et la France), mais pas de son intégralité, de telle sorte qu'il permet de raconter plusieurs géographies personnelles et collectives de la France. Ainsi, une pluralité de récits peut être opérée depuis un même lieu. Dans ce cadre didactique, c'est la subjectivité réunie de tous les élèves qui permet l'identification collective du lieu. Chacun doit pouvoir y construire son propre récit mais uniquement dans la mesure où cette expérience est partagée, ou mieux, à condition que chacun retrouve chez autrui des éléments d'une expérience qui lui est propre. Ainsi, le lieu ne vaut pas du fait d'une pratique individuelle mais par le dépassement de celle-ci pour la situer dans le contexte d'un *espace partagé*. Dès lors, l'identité géographique de la France s'articule autour des connexions qui lient les territoires individuels, qu'ils soient issus des imaginaires géographiques ou de pratiques individuelles et non pas comme somme des territoires des individus.

L'alternative professionnelle face à la question sensible de la France en géographie est bien celle de faire soit une géographie du territoire français (une série d'études thématiques et régionales qui fournissent le contenu d'un hexagone « contenant ») en y incluant éventuellement des territoires individuels juxtaposés, indifférents les uns aux autres et référés à l'hexagone (c'est alors le territoire au sens éthologique du terme, une vision défensive), soit faire une géographie des lieux qui propose aux élèves de construire des connexions entre leurs expériences pratiques et imaginaires ainsi qu'avec les expériences de photographes (Raymond Depardon), d'écrivains (Georges Pérec), d'événements culturels et sportifs ou de dispositifs d'aménagement (ronds-points, zones portuaires, aires logistiques, etc.). Les deux termes de l'alternative correspondent à ce que nous appellerons des postures didactiques du professeur.

La *posture didactique* articule une compréhension contextualisée des finalités de l'enseignement de la géographie avec des choix référés ou référables à la géographie scientifique, en vue d'établir des démarches de formation du regard géographique des élèves sur le monde. Autrement dit, la posture didactique, en géographie, ne peut être déconnectée des régimes de géographicités - des manières d'articuler les catégories élémentaires du rapport à l'espace- que le professeur cherche à développer chez les élèves. Elle ne se réduit pas à des choix de pratiques pédagogiques.

Cet enjeu de posture didactique se retrouve posé nous semble-t-il très nettement dans le rapport qu'entretient la Corée du Sud avec sa géographie scolaire à un moment de crise territoriale, dans un contexte de partition politique et de nationalisme historique. Nous savons que les géographies scolaires sont nationales. Leurs textes officiels développent des visions du monde inséparables des objectifs et des contextes politiques nationaux. Et nous avons conscience que nos analyses et les questions que nous posons sont inséparables du contexte scientifique, scolaire et politique français. Néanmoins, la machinerie mise en œuvre dans le cadre de l'école en Corée du Sud, pour revendiquer les îles Dokdo nous semble tout à fait emblématique des liens qui se profilent derrière la notion de territoire : construction d'un Nous (avec deux niveaux, patriotique autant que nationaliste), rapport avec autrui, focalisation sur la frontière. Depuis 2007, les programmes de géographie comportent le thème « *Penser le territoire national à l'heure de la mondialisation* ». L'objectif de ce thème est de : « *faire découvrir l'origine des conflits territoriaux avec les pays voisins et leurs enjeux, à travers les cas des îlots Dokdo⁴ et de la région du Kando* ». L'enseignement doit faire aboutir à la conclusion que les îlots Dokdo appartiennent à la Corée à partir de données géographiques et historiques (Yi et Thémines, 2012). Si, en Corée, la question ne se pose pas comme en France en termes d'intégration nationale, elle se décline sous une variante non moins critique, celle de l'intégration patriotique. La considération du territoire et d'Autrui est une question de puissance pouvant déboucher sur un conflit ouvert. Cette orientation interroge aujourd'hui des pédagogues coréens qui proposent une toute autre posture didactique. C'est le cas par exemple du professeur Jae Mong Ryu qui propose l'enseignement d'une géographie altruiste (Ryu, 2013).

Lorsqu'un professeur japonais déclare devant ses élèves que « la Corée du Sud occupe illégalement une île japonaise », je suppose qu'il fonde son propos sur certains éléments. Par exemple, une carte ou un document géographique favorable au Japon. Si ce genre de situation a lieu en Chine ou en Corée, ou dans n'importe quel pays du monde, c'est toujours quelque chose de profondément regrettable. A partir du moment où les étudiants de Corée, du Japon, de Chine ou d'ailleurs s'exaltent en entendant quelque chose comme

⁴ Situés entre la péninsule coréenne et l'archipel nippon, les îlots Dokdo dénommés Takeshima au Japon sont au cœur de différends qui s'intensifient entre les deux pays.

« il n'y a pas de doute, ce territoire est à nous ! », nous passons à côté de beaucoup de choses cruciales pour l'avenir. [...] C'est mon premier voyage en France. Que diriez-vous si je repartais en Corée, le carnet rempli d'informations sur la géographie française, et que je retrouvais mes élèves en disant, même si j'exagère un peu : « La France est un pays comme ça, vous voyez. Maintenant, étudiez bien tout cela pour pouvoir la vaincre plus tard » ? La question du comportement vis-à-vis de la France est pour moi plus important que le volume de nos connaissances sur le pays. (Ryu, 2013, p.171).

3.3. Un critère de pertinence didactique : tenir compte de l'autre et de l'Ailleurs

Pour cerner les enjeux et le contenu de la notion de *pertinence didactique*, nous partirons d'une séquence de géographie réalisée en France, et qui permettra de préciser comment les postures didactiques peuvent être caractérisées par des régimes de géographicités. Cette séquence concerne l'enseignement de « l'espace proche » qui est programmé en début de classe de sixième. La démarche que nous décrivons a été développée dans un collège de la ville du Havre (Ratzel, 2014). Il s'agit de faire réaliser par les élèves un « atlas des atlas » à partir de l'étude de deux espaces proches : l'espace proche attendu, celui du Havre, et un autre espace, celui de Daesan. Ce dernier est un espace lointain quand on mesure la distance qui le sépare du Havre en kilomètres, mais qui peut en être rapproché si on utilise d'autres critères de mesure de la proximité et de l'éloignement. En effet, la ville portuaire coréenne de Daesan a été choisie pour ses ressemblances paysagères et socio-économiques avec le Havre. Les deux études, celle du Havre et celle de Daesan, ont été menées successivement. Ensuite, l'atlas des atlas est à réaliser par les élèves à partir de deux contraintes principales posées par le professeur : il doit être collectif et il doit contenir plusieurs représentations cartographiques et iconographiques des deux espaces étudiés.

Quelle est l'ambition de cette séquence quand on l'analyse avec la notion de régime de géographicités ? Tout d'abord, elle offre la possibilité à chaque élève d'interroger son territoire, celui construit par ses pratiques. Et d'emblée on mesure l'écart qui existe entre ce que la géographie scolaire aurait qualifié d'espace proche et la façon qu'ont eu les élèves de s'approprier un espace qui se joue des métriques habituelles. *L'identité géographique* de nombreux élèves se s'insère que de façon très incomplète dans un territoire qu'on définirait classiquement comme un Etat, une ville, voire un quartier. Mieux, elle met à distance des repères de proximité et, dans le même temps, elle rapproche les lointains. Force est alors de constater que le territoire élaboré collectivement non seulement existe Ici (Le Havre, la France), mais prend la forme d'un enchevêtrement de parcours : Ailleurs est constitutif d'Ici. Ensuite, l'étude de cas sur Daesan se propose d'interroger ce qu'on pourrait appeler un « hors-lieu » à partir des mêmes questions simples posées pour Ici.

Comme dans un jeu de rôle, Daesan devient d'abord un Ailleurs, finalement accessible par le raisonnement géographique, par la recherche de l'altérité (qui est tout autant consubstantielle de Ici) : chaque élève se fait ainsi une idée de cet Ailleurs et de l'Autre. Enfin, le cas de Daesan est confronté au cas du Havre, étudié dans la perspective de construire une référence partagée, un « nous » havrais. L'enjeu est important, parce que Le Havre fonctionne comme un archipel de quartiers à l'identité forte. Le sentiment d'appartenance et d'identification s'y construit d'abord avec un espace circonscrit et non à l'échelle de la ville ou de l'agglomération. Cette étude de l'espace havrais permet de poser cette fois-ci la question : Ici (ce « Nous » havrais) est-il comme Ailleurs (le cas de Daesan) ? La résolution de cette question s'ouvre sur une troisième articulation : Ici est Ailleurs. Du fait notamment d'une mondialisation qui connecte ces villes portuaires et les place dans un seul Monde de circulation continue, de plus en plus, habiter Le Havre, c'est avoir la capacité d'imaginer habiter Daesan et réciproquement.

La posture didactique qui soutient cette approche vise à tester et développer la capacité des élèves à construire de façon maîtrisée des rapports entre Ici et Ailleurs. Le concept-clé sous-tendu est encore une fois celui du lieu, au sens des paradigmes n°2 et 3 : le lieu comme condition d'un espace partagé. Il s'agit de « faire lieu » à deux échelles, celle du Havre tout d'abord, ville où la différence (les quartiers d'identité forte) l'emporte spontanément sur l'unité, puis à l'échelle du Havre et de Daesan que la distance kilométrique semble tout d'abord devoir opposer (à deux extrémités du continent eurasiatique), mais que les mobilités et les standards de la mondialisation font se refléter l'une dans l'autre. Le choix d'une géographie classique des territoires aurait à l'inverse amené à maintenir l'éloignement dans lequel les points de vue spontanés sur le monde installent Le Havre et Daesan.

La pertinence didactique d'une démarche et d'un contenu de géographie scolaire se définit selon nous par rapport au type d'éducation géographique visé, par rapport à la valeur du regard géographique qu'il s'agit de faire partager aux élèves. Dans la séquence que nous avons évoquée, la pertinence se lit dans la capacité des élèves à *tenir compte de l'autre et de l'Ailleurs dans leur propre rapport à l'espace*. Il s'agit de rendre perceptible à ces élèves la *valeur de réciprocité du regard géographique*.

4. CONCLUSION

Initialement, nous nous sommes posés la question de la *pertinence* du territoire comme objet d'enseignement en géographie. L'utilisation massive de ce terme dans les programmes actuels de géographie en France nous a conduits à nous poser cette question. Pour apporter une réponse à cette question, il a été nécessaire d'en comprendre les enjeux à la fois scientifiques (l'usage du territoire donne-t-il une cohérence

épistémologique à ces programmes ?) et politiques (en quoi cet usage fait-il écho à des préoccupations institutionnelles et sociales et comment ce programme invite-t-il à répondre à ces préoccupations ?). Si les enjeux d'usage de la notion de territoire existent à tous les échelons géographiques pour lesquels elle est utilisée dans le curriculum formel (de l'échelon local à l'échelon mondial), ils sont particulièrement saillants pour l'échelon national. A cet échelon, se cristallisent les tensions entre d'une part, la vocation traditionnelle de la géographie scolaire à faire apprendre le territoire, c'est-à-dire à faire partager à tous les élèves une vision spatiale de la nation unifiée et d'autre part, les débats très clivés dans la société sur la question de cette unité, de son existence et de son contenu singulier.

Pour les professeurs, ces tensions se ramènent à une alternative que nous avons présentée comme opposant une géographie du ou des territoires et une géographie du ou des lieux. En effet, la lecture épistémologique des programmes montre que la notion de territoire y est plus fortement utilisée au sens d'attribut spatial d'une société dont l'existence et l'unité construite par l'Etat aménageur va de soi. C'est une vision institutionnelle du territoire qui y est défendue. Si l'on veut appréhender avec les outils de la discipline, la question de l'existence géographique d'un objet qui pose question, qui fait débat dans la société, le concept géographique de lieu est plus approprié. Il permet de se demander ce qui, pour une société, fait lieu, au sens d'un motif qui permet de nouer des récits en partie communs bien que toujours singuliers. De plus son utilisation n'empêche pas, une fois établie l'existence ou l'éventuelle non-existence de cet objet géographique, de revenir aux territoires tels que les politiques publiques les définissent, les délimitent, mais cette fois-ci en analysant leurs effets sur la société : en quoi font-ils lien ou non ? Est-ce que les récits que le marketing territorial propose rencontrent ceux des sociétés concernées ? En somme, le concept de lieu nous paraît plus pertinent que celui de territoire pour apprendre aux élèves à *tenir compte de l'autre et de l'Ailleurs* dans l'étude géographique et dans leurs visions du monde.

Pour parvenir à cette réponse, la didactique de la géographie nous a servi comme savoir dérivé de l'épistémologie de la géographie afin d'analyser les textes officiels, comme une discipline de recherche descriptive et interprétative permettant de rendre compte des choix des enseignants et pour cela de formaliser des notions spécifiques (ici, la notion de posture didactique), enfin comme discipline de recherche praxéologique, capable de proposer des scénarios pour des apprentissages pertinents (ici, le scénario décrit à l'aide des régimes de géographicités).

Si nous défendons une géographie conceptuelle et problématisée des lieux plutôt qu'une géographie institutionnelle des territoires, il ne faut pas décontextualiser notre propos. En contexte scolaire français, à l'heure actuelle, la notion de territoire ne permet pas de soutenir au mieux, en géographie, les défis que l'école doit relever, en particulier

celui de la réduction des inégalités sociales. Dans d'autres contextes épistémologiques et politiques, le concept de territoire soutient au contraire des approches critiques et participatives qui conçoivent le territoire comme un bien commun, émergeant d'une réflexion locale, nourrie d'une approche cognitive et sensible du patrimoine territorial, c'est-à-dire de l'ensemble des valeurs culturelles, environnementales, économiques, paysagères, que la communauté locale reconnaît à son territoire. C'est ce type d'approche que développe par exemple en Italie du Nord la Société des Territorialistes (Magnaghi, 2010 ; Garçon et Navarro, 2012).

5. BIBLIOGRAPHIE

- Bailly, J.-C., 2011. *Le Dépaysement. Voyages en France*. Paris : Editions du Seuil, Fiction et Cie.
- Bruter, A., 2001. "Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui". *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, pp.39-44.
- Chervel, A., 1988. "L'histoire des disciplines scolaires ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- Dardel, E., 1990. *L'Homme et la terre. Nature de la réalité géographique*. Paris: Éditions du CTHS.
- Debarbieux, B., 2003. "Territoire", en J. Lévy y M. Lussault. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin, pp.910-912.
- Dubois-Ecolasse, N., Ratzel, E., 2011. "Des élèves producteurs d'une iconographie alternative : iconographie de « peu »/géographie des hyperlieux". *Colloque international de Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Lyon : INRP.
- Garçon, L., Navarro A., 2012. "La Société des territorialistes ou la géographie italienne en mouvement". *Tracés*, n° 22, pp.139-151.
- Gintrac, C. : Mekdjian, S., 2012. "Bousculer la nation ? Une géographie critique du territoire national est-elle possible ? ", *Aggiornamento hist-géo*, 27 juin 2012, URL : <http://aggiornamento.hypotheses.org/859>.
- Gottmann, J., 1952. *La politique des États et leur géographie*. Paris: Armand Colin.
- Guilluy, C., 2014. *La France périphérique : Comment on a sacrifié les classes populaires*. Paris : Flammarion
- Hérin, R., 2008. "A propos du territoire et des réticences d'usage qu'il suscite". *ESO Travaux et Documents*, n°26, pp.17-28
- Lefort, I., 1992. *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France*. Paris: Editions du CNRS.

- Magnaghi, A., 2010. *Il progetto locale*. Turin : Bollati Bolinghieri.
- Mendibil, D., 1999, *Textes et images de l'iconographie géographique de la France (1840-1990)*, thèse de doctorat de géographie. Paris : Université de Paris 1.
- Noiriel, G., 2007. *A quoi sert « l'identité nationale » ?* Marseille: Agone.
- Prost, A., 1998. “Un couple scolaire”, *Espaces-Temps Les Cahiers*, n° 66-67, pp. 55-62.
- Ratzel, E., 2014. “De la carte à la géographie. *Actes du Deuxième Séminaire international franco-coréen sur la géographie scolaire*. Séoul : Northeast Asian History Foundation, pp. 77-386.
- Retaillé, D., 2000. “Penser le monde” in J. Lévy, M. Lussault, *Logiques de l'espace et esprit des lieux. Géographes à Cerisy*. Paris: Belin, pp. 273-286.
- Reuter, Y. (éd.), 2007. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Ryu, J-M, 2013. “Vision du monde et éducation au développement durable”. *Actes du Premier Séminaire International Coréano-Francophone*. Paris: Northeast Asian History Foundation, pp.163-178.
- Thémines, J.-F. (dir.), 2014. *La France en classe de géographie. Propositions d'élèves et de professeurs*. Paris : L'Harmattan.
- Thémines, J.-F., 2006. “Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire. *Mappemonde*, n°82, URL : <http://mappemonde.mgm.fr/num10/articles/art06201.html>
- Steck, B., Steck, J.-F., 2002. *La France et ses régions, en Europe et dans le monde*. Paris: Bréal.
- Yi, S., Thémines, J.-F., 2012. “Géographies scolaires à l'épreuve du monde, éléments d'approche comparée des cas sud-coréens et français”. *ESO Travaux et Documents*, n°34, pp. 57-68.