



**HAL**  
open science

## Les tourments de la géographie scolaire face aux avancées des sciences du territoire

Nacima Baron-Yelles

► **To cite this version:**

Nacima Baron-Yelles. Les tourments de la géographie scolaire face aux avancées des sciences du territoire. CIST2011 - Fonder les sciences du territoire, Collège international des sciences du territoire (CIST), Nov 2011, Paris, France. pp.23-28. hal-01353409

**HAL Id: hal-01353409**

**<https://hal.science/hal-01353409>**

Submitted on 11 Aug 2016

**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.

# Les tourments de la géographie scolaire face aux avancées des sciences du territoire

## AUTEUR

Nacima BARON YELLES, Université Paris Est (France)

## RÉSUMÉ

Depuis vingt ans, le « territoire » occupe une place croissante dans les programmes de géographie du primaire au lycée. Une autre étape sera bientôt franchie avec la réforme du lycée. Dès 2012, les élèves de Première scientifique passeront une épreuve de baccalauréat abordant les thématiques du territoire et de la mondialisation selon des modalités nouvelles. Ce bouleversement pédagogique interroge. Certains professeurs considèrent que le concept de territoire permet de recentrer des thématiques dispersées ; d'autres saluent l'émergence d'un « champ pédagogique » dont la constitution, sur une base transdisciplinaire, serait peut-être parallèle à l'émergence d'une science des territoires.

La communication se fonde sur un « vécu » (la participation de l'auteur au groupe ministériel chargé des programmes) et sur une recherche analytique (le dépouillement exhaustif des « remontées académiques », qui sont confidentielles). Sur ces bases, la communication situe d'abord la notion de territoire dans la construction « en chambre » des programmes, puis explique les difficultés et les freins que rencontrent les enseignants pour faire entrer cette notion dans leur conception de l'enseignement. Leur vision, qui éclaire en retour certains points durs du débat épistémologique sur la science du territoire, constitue un puissant révélateur des multiples ajustements que traverse la géographie contemporaine.

## ABSTRACT

Since two decades, the place given to the notion of territory is growing, as well in the elementary school program as in the undergraduate level. Another step will soon be overcome thanks to the high school reform. As early as 2012, scientific bachelors will pass a test including a totally renewed approach of both concepts of territory and globalization.

This educational turnover raises questions. Some teachers believe that the concept of territory can refocus on scattered topics, others welcome the rise of a brand new field of teaching. The constitution of this field, from a transdisciplinary point of view, may be comparable (and compatible) with an emerging science of territory.

This presentation is based on both personal experience (through the author's participation to the national curriculum commission) and analytical research (the systematic counting of teacher's surveys, which stay confidential). Thus, the communication shapes firstly the sense of the territory in the making of curriculum, and then explores the obstacles encountered by teachers when the use this concept in the class. The teacher's vision lights back some hard points of epistemological debate and constitutes a powerful reminder of many problems faced by contemporary geography.

## MOTS CLÉS

Enseignement de la géographie, réforme du lycée, sciences du territoire, mondialisation, développement durable, aménagement local.

## INTRODUCTION

Comme dans toutes les disciplines, la fabrique des programmes scolaires en géographie représente un exercice délicat, soumis à un ensemble de déterminants nombreux et assez peu contrôlables. Le renouvellement des contenus d'enseignement s'inscrit dans un processus strictement formalisé, qui commande de travailler en même un matériau scientifique et de faire la part de multiples demandes qui émanent de l'"extérieur". Il faut en effet ramener l'ampleur des connaissances que l'on aimerait fournir, pour qu'un jeune homme ou une jeune femme de 18 ans devienne un citoyen émancipé et éclairé, avec le contexte tendu des disponibilités horaires et donc budgétaires, avec les aléas des relations entre les associations professionnelles et l'institution ministérielle ou encore avec la situation concrète de l'enseignement de la géographie sur le terrain, des lycées de Clichy à ceux de Neuilly.

Même si ce processus très contraint semble à mille lieux de la liberté qu'offre la spéculation pure sur le concept de territoire et sur ses multiples potentialités et déclinaisons, il semble qu'un témoignage personnel sur l'expérience vécue au cours de trois années de travail dans la commission des programmes de géographie puisse avoir quelque intérêt dans la perspective proprement scientifique du CIST et apporter un éclairage épistémologique original. Pourquoi ? Parce que dans les deux cas, l'exercice est à la fois foncièrement programmatique et éminemment pragmatique.

## 1. DEFINIR LE CHAMP D'UN SAVOIR : EXERCICE PROGRAMMATIQUE ET PRAGMATIQUE

L'objectif programmatique est le plus évident. L'effort de nommer et de circonscrire un nouveau champ conceptuel et méthodologique, d'un côté, et l'activité qui consiste à élaborer une liste raisonnée de questions géographiques, de l'autre, renvoient au même type d'exercice intellectuel. Celui qui décrit le périmètre d'un nouveau champ du savoir et celui qui dessine le contenu d'un ensemble de notions et d'apprentissages fait, de la même manière, appel à des compétences d'énonciation et d'énumération de multiples notions aux significations proches; il emploie des techniques de tri et de catalogage de ces mêmes notions pour construire un espace de significations cohérent, et il travaille sur les connexités de ces notions dans une perspective à la fois hiérarchique et systémique. Enfin, il est traversé par les mêmes interrogations et les mêmes doutes : a-t-il rien oublié d'important ou au contraire a-t-il "chargé la barque" d'éléments anecdotiques qui, malgré tous ses efforts pour se fonder sur la seule raison, donneront à son travail un caractère daté, déjà obsolète ?

La dimension pratique de l'exercice apparaît aussi dans les deux cas. Il faut construire des stratégies pour présenter et transmettre lesdits corpus (corpus scientifique d'un côté, corpus pédagogique de l'autre) à des corps professionnels (ici un corps d'universitaires et de chercheurs, là à des corps d'agrégés et de certifiés), hantés par l'angoisse du déclin statutaire et confrontés à des réformes douloureuses. La question de la temporalité et du *tempo* n'est pas anodine dans cette pragmatique du changement. D'un côté, la réforme de l'enseignement supérieur, la question des liens entre université et grandes écoles, l'organisation des masters, le périmètre de certaines écoles doctorales, et, en deçà, le devenir des humanités, les liens entre géographie et ingénierie *via* les sciences du territoire... autant de grandes tendances qui interfèrent, d'une manière ou d'une autre, avec la manière dont le projet scientifique est pensé et présenté. De l'autre, le rythme heurté de la réforme du lycée n'est pas sans lien avec la révision générale des politiques publiques et la suppression de nombreux postes dans l'éducation nationale. A ce niveau, le renouvellement des programmes de la classe de première (pour donner un exemple) s'inscrit dans un agenda politique serré. Entre l'annonce de la réforme du lycée annoncée à la mi-novembre, les précisions apportées

par le Ministre sur l'histoire-géographie début décembre, et une remise de copie du groupe de travail le 20 janvier, puis quelques semaines et d'échanges avec les instances syndicales et les associations d'enseignants, le processus va très vite. Le circuit d'écriture des programmes inclut, dans ce temps très court, des moments d'écriture, mais aussi plusieurs rounds de négociations incluant des réorientations, des corrections, des allers et retours... Dans les deux cas, donc, tenter de (re)fonder un champ du savoir s'inscrit dans un cadre rempli de contraintes, dans lequel des visions conceptuelles s'affrontent au prisme de légitimités et d'intérêts multiples et contradictoires.

Nous allons dans cette communication nous centrer sur les programmes de géographie du secondaire, dans la mesure où ceux-ci ne cessent de développer, jusqu'à la rendre omniprésente, la notion de territoire. On se situe donc maintenant dans le cadre d'un projet éducatif bien distinct, par sa configuration (acteurs, environnement réglementaire, contraintes opératoires) d'un projet scientifique. Un peu sur le principe d'une "disputatio" médiévale, dans laquelle le clerc s'emploie à défendre le pour et le contre d'une même affirmation, je présente les arguments des deux parties, ceux de l'institution puis ceux de la communauté enseignante vis-à-vis d'une évolution perçue comme la mutation d'une "géographie d'avant" en une "pédagogie des territoires

## **2. TERRITOIRE, DURABILITÉ ET MONDIALISATION, NOUVELLE TRINITÉ CONCEPTUELLE DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE ?**

Le renouvellement des programmes de géographie s'effectue sur la base de trois « concepts » clés : territoire, durabilité et mondialisation. Dans ce dispositif, le territoire se place comme un élément central et s'appuie sur les deux autres éléments, qu'il décline au besoin (territoire mondial, territoire durable). Cette consécration de la notion de territoire va de pair avec la volonté d'embrasser l'ensemble des échelles et des métriques, de la plus petite focale à la très grande proximité. Si, en seconde notamment, les grandes notions sont abordées à l'échelle de la planète entière, les niveaux suivants renouvellent la part accordée accordée à la France et à l'Europe, y compris dans les dimensions des territoires quotidiens (fussent-ils ou non "vécus") et des entités de voisinage (du quartier à la politique de voisinage des ensembles continentaux).

La triade magique constituée par le territoire (comme cadre), la durabilité (comme enjeu collectif de l'action) et la mondialisation (comme force dominante du changement géographique) influe sur la manière dont est pensé l'enseignement de la géographie dès avant le collège. Cependant, cette triade est véritablement introduite au lycée, dans une perspective de progressivité de la sixième à la terminale, selon une logique graduelle. L'objectif est de donner à la suite des programmes scolaires l'image d'une construction cohérente, progressive, fuyant la répétition et travaillant la complémentarité des entrées. Il s'agit de présenter l'enseignement proposé au lycée comme l'occasion d'un prolongement et d'un approfondissement des entrées abordées au collège. Comme le souligne l'inspection générale, les nouveaux programmes 2009 2012 ont été écrits avec l'idée de « finir le travail », puisqu'ils sont aujourd'hui harmonisés du primaire au collège, et des séries technologiques (qui culminent avec la refonte des bac pro) aux séries générales.

La notion de territoire posée en situation de charnière conceptuelle rend possible cette présentation non plus spatiale (on va couvrir le programme en étudiant des plaques successives, la France, puis l'Europe, puis les Etats-Unis ...) mais en quelque sorte verticale. La notion de territoire, dans son épaisseur, dans sa stratification complexe, semble se prêter plus facilement à la démarche de l'approfondissement, du creusement. Telle entrée du programme de la classe de sixième revient presque mot

pour mot dans le programme de la classe de première, mais n'est pas traitée de la même façon. Ainsi, le sens de l'action pédagogique n'est plus ni donné *a priori*, il se construit en direct, se recompose sans cesse. Tel niveau d'approche et de formalisation territoriale croisée avec un questionnement thématique donné (l'urbanisation, ou telle forme de production par exemple) permet d'entrer dans un champ de significations complexes que le professeur limite en fonction de l'objectif pédagogique, du niveau de la classe, du temps imparti ... A cette aune, le terme de territoire est suffisamment plastique aider à rendre compte de quantité de réalités observables. Le territoire sert ainsi de levier et son usage s'appuie sur une double justification : celle d'une meilleure articulation avec les grandes avancées conceptuelles et méthodologiques de la recherche contemporaine en sciences humaines et, en même temps, celle d'une plus grande syntonie avec les grands bouleversements du monde contemporain.

La plasticité de l'utilisation pédagogique de la notion de territoire dans les programmes scolaires va de pair avec la structuration des programmes en une série d'entrées thématiques, plus ou moins problématisées, et avec la généralisation d'un outil méthodologique clé, l'étude de cas. L'étude de cas, du fait qu'elle est toujours contextualisée, offre des facilités évidentes. L'apprentissage s'effectue alors au travers d'une narration, ce qui rend d'une certaine manière les notions plus facilement appropriables par les élèves. L'étude de cas, facilement cernable et intelligible, permet aussi la représentation cartographique (grand retour du croquis de géographie dite régionale). L'entrée territoriale, si évidemment elle n'est pas assenée comme un empilage de connaissances factuelles (c'est souvent le cas dans les classes conduisant à un concours), donne l'illusion de maîtriser la multiplicité des acteurs géographiques et des logiques de transformation de l'espace. Le moment de vérité de la séquence pédagogique vient à l'occasion de la mise en perspective de l'étude de cas : tentative de montée en généralisation, discussion de nature comparative entre diverses situations territoriales... quel raisonnement géographique – et quel jugement heuristique – porter à partir d'un cas par définition singulier et non reproductible ?

### **3. LA GEOGRAPHIE, FORTERESSE ASSIEGEE ?**

La réécriture des programmes de géographie au lycée a pour toile de fond la réforme du lycée voulue sur la durée du quinquennat de Nicolas Sarkozy. Mais le fait de faire passer les enseignants du paradigme de la spatialité au paradigme de la territorialité au moment même où la profession traverse une période de profonde remise en question statutaire, en même temps qu'une intense réorganisation fonctionnelle, constitue une tâche complexe. Nous voudrions montrer ici comment ce contexte extérieur influe sur la perception et la réception du programme.

Le contexte dans lequel se renouvelle ce programme de géographie n'est pas anodin. Le malaise enseignant possède des causes générales (l'ambiance des lycées, la difficulté effective de l'enseignement). Pour les géographes, d'autres évolutions spécifiques inquiètent. Les modules de seconde sont pour la plupart supprimés, du fait de la non possibilité de dédoublement des classes (notamment pour l'enseignement des technologies de l'information et de la communication). La géographie devient une option pour les terminales scientifiques (celle-ci sera créée dans une fraction d'établissements seulement). Autre point de cristallisation du mécontentement : après la masterisation des concours en 2011, les stagiaires géographes sont affectés directement dans les classes après leur réussite au concours et peuvent connaître des débuts de "prise de classe" redoutables. Enfin, la réorganisation des épreuves de géographie au baccalauréat inquiète, car elle va mobiliser fortement les parents des élèves de filière scientifique qui feront pression sur les enseignants, dans le cadre d'un

programme profondément renouvelé que les enseignants n'auront pas entièrement assimilé.

Cette toile de fond du quotidien dans les lycées dessine un horizon d'inquiétude et d'appréhension pour la communauté enseignante, horizon qui tend les relations entre les agents de l'enseignement et leur administration. L'ambiance affecte la réception par la communauté du changement de programme et modifie la manière dont est accueillie l'introduction accrue de la dimension territoriale. La vision dominante est que la géographie est une discipline dont la place dans l'enseignement se marginalise structurellement, tandis qu'au même moment, l'essor de la notion de territoire conduit à la dénaturer. Pour reconstruire avec plus de précision la manière dont ces deux idées s'articulent; j'ai dépouillé trois cent courriers, dont la moitié provient de réactions spontanées (les mail au Ministère via les Rectorats dans la fenêtre dite de concertation) et d'autre moitié de lettres rédigées par les inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux au cours des rencontres organisées avec les équipes enseignantes.

Trois reproches principaux sont faits au programme. Le premier est celui de son manque de neutralité. Si le territoire n'apparaît pas forcément comme une notion d'emblée politisée, la notion de durabilité, de son côté, en fait tous les frais. La rédaction même des titres de programme de Seconde intitulé "L'humanité en quête de développement durable" est fortement dénoncée pour son caractère normatif. Soit ce thème est considéré comme « démagogique et trop centré sur l'écologie à la mode Nicolas Hulot » et il est renvoyé au stade de « l'incantation », soit il apparaît éloigné de la discipline et lui fait courir le risque d'un dévoiement ou d'une instrumentalisation au service d'une démarche univoque: « Est-on encore dans la spécificité de la géographie ? Le développement durable est-il le nouveau paradigme de la géographie ? ».

Dans la mesure où l'entrée territoriale conduit assez systématiquement à une lecture des transformations du rapport entre les habitants et l'espace et à une analyse des opérations d'aménagement, la question de l'action territoriale concentre aussi une série de critiques acerbes. "Le développement durable peut être un projet de société ou un slogan politique, il n'est pas une notion géographique". "D'ailleurs, on a presque un programme « politique » avec des verbes comme « soutenir » les espaces ruraux, « aménager durablement », comme si le programme de géographie devenait un programme de campagne électorale ! Est-ce cela l'étude de l'espace ?" "En outre, la démarche prospective demandée ne s'inscrit pas dans une démarche de géographe. L'Union Européenne n'est plus discutée, elle devient une agence d'aménagement de l'espace". Des réticences très réelles s'élèvent face à l'introduction d'une approche institutionnelle du territoire dans les cours. La description de logiques d'acteurs inquiète à la fois par sa technicité (tous les enseignants du secondaire ne maîtrisent pas forcément les arcanes de la décentralisation) et par le fait qu'elle risquerait de donner un aspect de "gouvernance lisse" et d'ôter la dimension profondément humaine, la lecture des conséquences sociales des phénomènes étudiés. "Le territoire ne seraient-elles pas une nouvelle norme scientifique, dotées de visées idéologiques ?"

Le troisième et dernier reproche, par ordre d'importance dans les courriers dépouillés, découle du précédent, dans la mesure où il s'élève en force contre le retour de l'étude détaillée du territoire français, qui plus est dans un programme de baccalauréat (grande nouveauté). La France est certes présente dans le programme de géographie de première, et ce sans réelle modification de perspective, depuis 1920. Son étude relevait il y a trente ans, encore, d'une démarche quasi-vidalienne, mâtinée de science régionale. La réintroduire dans une perspective plus territoriale, en la conjuguant avec une échelle européenne et une dimension mondiale, perturbe fortement la communauté. Retrouver la France et perdre l'étude systématique des "puissances" (ie Etats-Unis, Russie, Japon) est perçu comme une victoire du territoire-nombril, du

territoire-terroir (car il est demandé d'aborder la France à partir des territoires dits de proximité) sur l'ouverture internationale, l'introduction à la diversité, la réalité multipolaire du monde. Les enseignants semblent convaincus que la France s'enseigne au détriment de l'Europe et l'Europe au détriment du monde,, et qu'en quelque sorte le territoire proche masque le monde, détourne des vraies réalités. Cette approche "n'ouvre aucun horizon à nos élèves", correspond à une "vision ethnocentriste du monde", "à un repli identitaire". Elle "risque de porter une image peu attrayante de la discipline", alors que, pour les jeunes, la géographie des grands Etats était souvent comprise comme une ouverture, une « échappatoire ». L'entrée d'une approche régionalisée (chaque lycée travaillant sur la région dans laquelle il se trouve) casse aussi le sacrosaint principe de l'unicité du programme national et éveille mille peurs sur les effets d'une telle diversification.

### **CONCLUSION PROVISoire**

Toutes ces considérations, sur la base desquelles on souhaiterait que le colloque du CIST soit l'occasion d'ouvrir un débat, font craindre que le renouvellement de programme ne rate une partie des objectifs qu'il avait visés. L'utilisation de la notion de territoire, qui semblait apporter de la profondeur, de la réflexivité, de la diversité dans la démarche géographique, est lue comme la promesse d'un appauvrissement : "saturation des études de cas, des données, des images et des chiffres, indigence des idées" se plaint un professeur. L'usage paradigmatique des concepts, le sentiment de répétition et de redondance des entrées thématiques qui lui sont corrélées créent une sensation d'étouffement. Aussi les rapprochements que j'avais effectués au départ entre science du territoire et programme d'enseignement semblent désormais faussés. Alors que, pour beaucoup de chercheurs, l'introduction du concept de territoire renouvelle le champ des significations, apporte un élargissement des vues, engage et conditionne le débat interdisciplinaire (c'est sans doute une des raisons d'être du Collège interdisciplinaire des sciences du territoire), il semble que, dans le monde de l'enseignement, l'introduction de la notion de territoire soit assez largement être appréhendée comme un risque de rétrécissement ou d'enfermement des perspectives. Cette sensation de "forteresse assiégée" qu'offre la géographie scolaire face aux avancées du concept de territoire tient aussi à ses relations difficiles avec des disciplines avec qui elle pourrait partager l'usage pédagogique de la notion de territoire. Au-delà des classiques conflits de normes et de légitimités, au-delà des combats entre réformistes et conservateurs, on peut émettre le souhait qu'à travers la fondation contemporaine des sciences du territoire, la géographie trouve elle aussi les forces d'une reconstitution de ses fondamentaux, à l'université comme dans les autres niveaux d'enseignement.

### **REFERENCES**

Note : Cette communication vise à établir les bases d'un débat. Compte-tenu de la très grande quantité d'articles et d'ouvrages qui illustrent l'usage de la notion de territoire dans les programmes d'enseignement, bien au-delà des 10 références maximales autorisées, il a été décidé de ne pas proposer de références. Lors du colloque, les contenus effectifs des programmes cités (et des programmes précédents auxquels ils succèdent) seront par contre présentés pour les trois classes de lycée.

### **AUTEUR**

Nacima **Baron**  
Université Paris Est nbaron@univ-mlv.fr