



HAL
open science

Le “ sujet didactique ” : essai d’appropriation d’un concept et perspectives de cumulativité en didactique de la géographie

Anne Glaudel, Jean-François Thémines

► To cite this version:

Anne Glaudel, Jean-François Thémines. Le “ sujet didactique ” : essai d’appropriation d’un concept et perspectives de cumulativité en didactique de la géographie. Cidhgec24 : colloque international des didactiques, de l’histoire, de la géographie et de l’éducation à la citoyenneté, Inspe. Académie de Nantes, Mar 2024, Nantes (France), France. <hal-04967154>

HAL Id: hal-04967154

<https://hal.science/hal-04967154v1>

Submitted on 26 Feb 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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

Le « sujet didactique » : essai d'appropriation d'un concept et perspectives de cumulativité en didactique de la géographie

GLAUDEL Anne

Maitre de conférences

Université de Reims Champagne Ardenne, Inspé, laboratoire CEREP

THEMINES Jean-François

Professeur des universités

Université de Caen Normandie, Inspé, laboratoire ESO

Résumé :

Ce texte propose une appropriation dans le champ de la didactique de la géographie du concept, initialement établi en didactique du français, de « sujet didactique » (Daunay, 2011 ; Reuter, 2013). Cette appropriation (Glaudel et Thémines, à paraître) met à l'épreuve le concept original en l'interrogeant depuis la géographie, pour explorer la dimension spatiale et relationnelle du sujet didactique et depuis les sciences de l'éducation, dans une perspective didactique et historico-culturelle (Vygotsky, 1934/1997) nourrie des apports théoriques de l'analyse du discours sur le sujet énonciateur (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Cette appropriation, parce qu'elle cherche à relire et relier entre eux tout en les questionnant divers ensembles de travaux, permet d'envisager une cumulativité dans le champ, selon une logique rétrospective.

Mots clés : sujet didactique, dimension spatiale, perspective historico-culturelle, analyse du discours, cumulativité.

Abstracts :

This paper proposes an appropriation in the field of geography didactics of the concept – initially established in French didactics – of the 'didactic subject' (Daunay, 2011; Reuter, 2013). This appropriation (Glaudel and Thémines, accepted) puts the original concept to the test by questioning it from geography, to explore the spatial and relational dimension of the didactic subject, and from the educational sciences, from a didactic and historical-cultural perspective (Vygotsky, 1934/1997) nourished by the theoretical contributions of discourse analysis on the enunciator subject (Charaudeau and Maingueneau, 2002). This appropriation, because it seeks to reread and link together various bodies of work while questioning them, makes it possible to envisage a cumulativity in the field, according to a retrospective logic.

Keywords : didactic subject, spatial dimension, historical-cultural perspective, discourse analysis, cumulativity.

Ce texte est issu d'une communication dans le symposium « Articuler des cadres de référence dans les recherches de didactique de la géographie : retours réflexifs sur des pratiques théoriques et méthodologiques peu discutées ». Elle explorait plus particulièrement trois questions soumises dans ce symposium : comment est pensé le rapport entre un emprunt extérieur à la didactique de la géographie et cumulativité du savoir en didactique de la géographie ? Quels sont les apports de cette articulation à la didactique de la géographie et aux autres cadres mobilisés ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans cette démarche visant l'articulation ?

Notre contribution à la réflexion collective sur ces questions est centrée sur l'essai d'appropriation d'un concept extérieur à la didactique de la géographie, celui de « sujet didactique » que nous empruntons au champ des didactiques des disciplines (Reuter *et al.*, 2013). En première approche, ce champ a défini les sujets didactiques comme « les sujets auxquels s'intéressent les didactiques, comme acteurs en tant qu'ils sont constitués par les relations d'enseignement ou d'apprentissage, relations institutionnalisées à des contenus, référés/référables à des disciplines » (p. 87). Notre proposition met à l'épreuve le concept original en l'interrogeant depuis la didactique de la géographie, pour explorer la dimension spatiale et relationnelle du sujet didactique, et depuis les sciences de l'éducation, dans une perspective didactique et historico-culturelle (Vygotsky, 1934/1997) nourrie des apports théoriques de l'analyse du discours sur le sujet énonciateur (Charaudeau et Maingueneau, 2002).

Nous nous ressaisissons de cette proposition initiée dans un autre contexte (Glaudel et Thémines, à paraître) en investissant la problématique, soumise dans le symposium, de la cumulativité des savoirs (Walliser, 2009) dans le champ de la didactique de la géographie. Nous interrogerons la cumulativité dans ce champ, dans une logique rétrospective, en examinant comment notre approche du « sujet didactique » permet de relire et relier des travaux de recherche en didactique de la géographie. Nous questionnerons également la cumulativité dans et au-delà de ce champ, dans une logique prospective, en repérant des perspectives que cette appropriation du concept offre à la didactique de la géographie et au dialogue entre didactiques des disciplines. Pour cela, nous présenterons dans un premier temps les enjeux de cette appropriation conceptuelle dans une perspective de cumulativité, puis les cadres théorique et méthodologique que nous mobilisons, et enfin un ensemble de résultats saillants et de perspectives issus de la relecture de travaux de recherche en didactique de la géographie à l'échelle individuelle.

1. Les enjeux d'une appropriation conceptuelle dans une perspective de cumulativité

Les enjeux de l'appropriation du concept de « sujet didactique » que nous proposons concernent les perspectives de cumulativité en didactique de la géographie, mais aussi plus largement dans le champ de recherche des didactiques des disciplines.

1.1. Enjeux pour la didactique de la géographie

Pour la didactique de la géographie, il s'agit de revisiter et consolider les résultats de travaux qui interrogent le rapport acteurs/géographie scolaire au prisme des dimensions spatiales engagées dans ce rapport (Thémines, 2006 ; Bédouret, 2012 ; Glaudel, 2021). Ces travaux ont en commun de référer à la notion de géographicit , entendue comme « rapport des personnes et des groupes à l'espace terrestre » (Thémines, 2006, p. 23). Les recherches ont porté sur les manières de penser le monde mobilisées par les élèves (Thémines, 2006), sur leurs représentations de l'Autre (Bédouret, 2012) ou encore sur l'activité didactique du sujet enseignant étudiée au prisme des espaces qu'elle met en rapport (Glaudel, 2021).

Tous ces travaux ont pour caractéristique de chercher à comprendre les logiques d'acteurs d'une discipline scolaire entendue comme une construction sociale aux « actualisations différentes selon [...] les

espaces : de prescription (textes officiels), de recommandation (formation, inspection, associations...), de pratiques (dans les classes) » (Reuter *et al.*, 2013, p. 88). Dans ce cadre, les productions d'élèves comme celles de professeurs peuvent porter trace de références, d'informations et de connaissances, de façons de dire et de faire empruntées à divers registres, disciplinaires et non disciplinaires. Pour la géographie, des éléments issus de pratiques diverses (culturelles et sportives, documentaires, de mobilités, etc.) sont susceptibles d'influer sur l'interprétation que font les acteurs des situations d'enseignement-apprentissage et de s'amalgamer à d'autres éléments au sein de productions disciplinaires que l'on peut dès lors qualifier de composites.

En somme, avec le concept de « sujet didactique », l'effort de cumulativité porte pour la didactique de la géographie, sur ce que les acteurs de la discipline scolaire font de celle-ci, comment ils la forgent tout en s'y construisant comme sujets.

1.2. Enjeux pour le champ des didactiques des disciplines

A l'échelle du champ des didactiques des disciplines, l'enjeu de l'appropriation du concept de « sujet didactique » est d'abonder le programme comparatiste proposé par Yves Reuter et l'équipe Théodile-CIREL avec le concept de conscience disciplinaire.

Initialement formalisé par Yves Reuter (2007), le concept de conscience disciplinaire a permis d'organiser une recherche collective mobilisant à propos d'élèves scolarisés en école primaire, des approches spécifiques en didactiques du français, des mathématiques et des sciences (Cohen-Azria, C. *et al.*, 2013). En prolongeant le travail de cette équipe par l'exploitation d'une partie des données qu'elle avait produites pour l'histoire-géographie, Catherine Souplet (2018) a confirmé l'intérêt, d'un point de vue de didactique de l'histoire, d'une investigation sur les variations de la conscience disciplinaire selon les groupes classes et selon les sujets didactiques pris individuellement.

Dans l'équipe Théodile-CIREL, Daunay (2011) a plus particulièrement travaillé le concept de « sujet didactique » en didactique du français. Notre prise en compte, en didactique de la géographie, des relations entre différents contextes de spatialisation qui fondent la géographicit  du sujet, nous conduit à retenir trois enjeux que cet auteur met en évidence (Daunay, 2011). Le sujet didactique ne peut être pensé sans prendre en compte les « *entours* » (p.51) de l'apprenant ou de l'enseignant, qui est « *déjà là* » (p.62) et se constitue comme sujet didactique en faisant « *avec* ou *contre* ce qui les constituent comme sujets *en dehors du système didactique* » (pp.50-51). Ceci implique d'interroger les « relations complexes entre les objets langagiers sociaux et scolaires » (p.56)   travers « la problématique des *genres de discours* » (p.56). Le troisième enjeu est de prendre en compte le « rôle du contexte didactique » (p.61) dans la constitution et dans l'étude du sujet didactique, pour ne le penser ni comme sujet « global », ni comme « individu singulier » (p.61), mais dans la spécificité du système didactique (scolaire).

A notre connaissance, aucune étude ne s'est proposée jusqu'à présent de contribuer aux comparaisons interdisciplinaires et inter-didactiques que permettent le concept de conscience disciplinaire et celui qui lui est lié de « sujet didactique », depuis la didactique de la géographie. La perspective de cumulativité proposée par cette contribution originale concerne les questions d'espace telles qu'elles pourraient être reformulées à propos du « sujet didactique », par rapport à une théorisation initiale qui n'en considérait pas les dimensions et implications géographiques (voir point 2.2).

2. Un processus d'appropriation conceptuelle et méthodologique

Dans le cadre d'un article sur la conscience disciplinaire des élèves en géographie (Glaud l et Thémines,   paraître), nous avons discuté le concept de « sujet didactique » à partir d'une approche théorique et méthodologique que nous proposons d'étendre aux enseignants, considérés également comme des sujets

qui agissent dans le système didactique, « système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant » (Reuter *et al.*, 2013, p. 203).

2.1. Elève et enseignant comme « sujet didactique »

Considérer l'enseignant comme « sujet didactique » ne va pas de soi dans le champ des didactiques où le terme « sujet » est souvent réservé à l'élève, entendu comme sujet apprenant (Daunay, 2011) ou sujet épistémique (Lebeaume, 2011), alors que l'enseignant est généralement entendu comme « acteur » du système didactique. Le concept d'acteur est également prédominant dans les recherches en didactique de la géographie (Thémines et Doussot, 2016), comme en géographie, y compris au sujet des individus « pourvus d'une intériorité » (Lussault, 2013a, p. 53). Le choix du terme « sujet » en didactique(s) manifeste une position épistémologique de science(s) humaine(s) qui privilégie l'étude de ce qui est propre à l'individu, en particulier dans ses affects et sa cognition : « La notion de sujet conduit à explorer ce qui est concerné dans l'humanité des personnes du fait des situations d'enseignement et d'apprentissage qui les lient autour d'objets référés/référables à une discipline ou une matière » (Thémines et Doussot, 2016, p. 15).

A la suite de la proposition de Reuter (2013), nous considérons que d'autres acteurs du système didactique peuvent être entendus comme « sujets » dans leur relation au savoir et aux autres sujets-acteurs de ce système : enseignants, élèves, intervenants, parents d'élèves, etc. Le système didactique est alors conçu comme mettant en relation non seulement l'élève avec le savoir par la médiation professorale, mais aussi l'enseignant avec le savoir dans une activité dirigée simultanément vers l'élève et le savoir. En situation didactique l'enseignant met en effet également en jeu son rapport personnel et professionnel au savoir disciplinaire, un rapport au savoir à la fois épistémique (pour soi) et didactique (pour autrui, l'apprenant). C'est cette approche d'un double rapport au savoir, à la fois épistémique et didactique, de l'enseignant qui fonde l'approche du « discours géographique de l'enseignant » développée à l'université de Reims pour saisir et comprendre la spécificité et les tensions de ce discours (Glaudiel et Philippot, 2021) qui est caractérisé par deux dimensions entremêlées et indissociables : une dimension épistémique (celle d'un discours qui manifeste et contribue à construire le savoir géographique de l'enseignant) et une dimension didactique (celle d'un discours qui vise la construction par les élèves d'un savoir géographique ajusté à leurs capacités).

Nous nous éloignons toutefois de l'approche des sujets que propose Reuter (2013) comme « des acteurs qui agissent mais, en même temps, [...] 'sont agis', 'assujettis' (c'est-à-dire déterminés, constitués...) par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution, où ils se trouvent inscrits » (p. 88), en considérant avant tout l'individu comme « sujet agissant » selon la double perspective théorique développée dans nos travaux.

2.2. Penser le « sujet didactique » dans une double perspective théorique

Le cadre théorique que nous mobilisons pour penser le « sujet didactique » tend à articuler des apports de la géographie et de l'analyse du travail (Le Guern et Thémines, 2023) et plus particulièrement des approches ergonomiques de l'activité enseignante (Philippot, Glaudiel et Charpentier, 2016). Ce sont les approches de l'analyse du travail que nous mobilisons qui nous conduisent à considérer le « sujet » d'un point de vue épistémologique qui « relativise tout déterminisme et accorde aux personnes dont on parle, liberté, autonomie et créativité, toutes trois cohabitant au sein de leur propre subjectivité et singularité » (Petit, 2011, p. 86).

La didactique de la géographie nous conduit à adopter une perspective spatiale sur le « sujet didactique » qui est principalement de registre relationnel. Celle-ci se distingue de l'approche initiale des sujets didactiques qui les situait spatialement selon leur position « centrale » ou « périphérique » dans le système didactique (Reuter, 2013). En relation avec la notion de « géographicités » (section 1.1 de ce

texte), nous interrogeons différents rapports à l'espace du sujet impliqué dans des situations d'enseignement et d'apprentissage de la géographie : un « rapport géographique au monde » (Thémines, 2006) qui est disciplinaire et construit dans une institution de formation (scolaire ou universitaire), en relation avec un rapport personnel à l'espace, « quotidien » et « subjectif », qui se construit dans l'expérience pratique de l'espace et relève d'une « géographie spontanée » (Retailé, 1996). En didactique de la géographie, cette perspective conduit à questionner et analyser les réseaux de lieux d'apprentissages sur l'espace (scolaires et non scolaires) que construisent les élèves et les enseignants. En didactique de la géographie, cette approche pourrait permettre de relier des résultats de recherches ayant des objets et des positionnements théoriques variés, en particulier en croisant les travaux sur les représentations des élèves (Considère, 2017) et ceux qui questionnent leur spatialité hors de la classe, parfois comme point de départ des apprentissages disciplinaires (Filâtre, 2020). Dans un objectif de cumulativité des savoirs au-delà du champ de la didactique de la géographie, cette perspective permettrait de relire et relier les apports d'autres didactiques disciplinaires, en identifiant les mises en relations qu'opèrent les sujets didactiques entre lieux scolaires et non scolaires, par exemple entre l'école et d'autres institutions, telles que le mémorial (Souplet, 2016) ou le musée scientifique (Cohen-Azria, 2011).

Nous adoptons également sur le « sujet didactique » une perspective historico-culturelle issue des apports de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; Saujat, 2010). Ce cadre théorique conduit à considérer l'activité du sujet comme inscrite dans une pluralité d'histoires, individuelles et collectives : « L'activité peut être considérée comme le lieu de rencontre de plusieurs histoires (de l'institution, du métier, de l'individu, de l'établissement, ...) dans lequel l'acteur va établir des rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves, ...), aux valeurs et à lui-même » (Amigues, 2003, p. 9). Cette inscription dans une pluralité d'histoires (et de cultures) fonde notre approche compréhensive de l'activité du sujet. La « rencontre » avec d'autres « histoires » ouvre également des voies de développement possible de l'activité. Dans nos travaux en didactique de la géographie, cette perspective nous conduit à prendre en compte les « antécédents » et les « futurs possibles » de l'histoire individuelle du sujet, en particulier en termes d'expériences de l'espace social et de la géographie scolaire. Nous interrogeons également ses rapports à une pluralité de cultures, en particulier les différents pôles du savoir géographique, universitaire, appliqué, scolaire et grand public (Chevalier, 1997) dans lesquels nous explorons les représentations cognitives et graphiques de l'espace relevant pour partie de cultures géographiques, mais aussi de la culture enfantine pour les élèves et de la culture professionnelle pour les enseignants.

La double perspective que nous adoptons vise l'articulation de ces deux champs théoriques par l'intégration de la dimension spatiale du sujet didactique à un cadre théorique historico-culturel qui a peu exploré la dimension spatiale de l'activité du sujet en situation (de travail, d'apprentissage, de production). En effet, l'ergonomie de l'activité enseignante interroge principalement la dimension temporelle de l'activité, en termes d'« antécédents » et de « développement potentiel de l'activité » (Saujat, 2010), même si la dimension spatiale y est évoquée en référence à la catégorie de pensée « espace-temps ». Amigues (2003) souligne ainsi que l'action et l'activité « ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles » (p. 9), mais n'explorent pas réellement leur dimension spatiale. Notre essai d'appropriation du concept de « sujet didactique » a donc pour ambition de contribuer à construire une approche historico-culturelle et spatiale de l'activité que déploie le sujet en situation didactique, dans une double visée compréhensive et développementale. La double perspective que nous adoptons se rapproche en cela de l'acceptation géographique du « contexte » comme « ensemble des conditions de possibilité pour qu'une réalité spatiale advienne » (Lussault, 2013b, p. 228), qu'il s'agisse d'un acte spatial, d'une représentation, ou encore d'une production graphique ou discursive, telles que celles que nous suscitons dans nos dispositifs de collecte de données.

2.3. Des méthodologies « indirectes » qui mobilisent le sujet

Nous favorisons des méthodologies dites « indirectes » qui ne relèvent pas de l'observation ou du questionnement « directs » (par questionnaire ou entretiens directifs ou semi-directifs). En ergonomie de l'activité, Amigues (2003) précise que « [des] 'méthodes indirectes' ont été redécouvertes et développées (voir Clot, 2001¹) pour dépasser les situations d'entretien 'classiques' et prendre en compte les 'données subjectives' qui témoignent des significations que les acteurs attribuent à leurs actions » (p. 13). L'enjeu des méthodologies de recueils de données que nous mettons en œuvre est donc de placer le sujet didactique (et non le « contenu ») au centre des dispositifs et de favoriser sa mobilisation subjective (et non des réponses « déclaratives »).

Dans le cadre du programme de recherche « Géodusocle » nous avons ainsi choisi de favoriser la mobilisation des élèves dans une tâche géographique complexe consistant à produire la représentation graphique voire cartographique d'un espace aménagé pour qu'une société puisse y vivre (Considère, Glaudel, Thémines, Genevois, Grondin et Glaudel, 2022). Nous avons mis en évidence l'intérêt d'une telle approche « indirecte » pour accéder à la conscience disciplinaire des élèves en géographie (Glaudel et Thémines, à paraître). Dans différents travaux de recherche concernant les enseignants ou futurs enseignants, nous mettons également en œuvre des méthodologies « indirectes » mobilisant des traces de l'activité professionnelle de différentes natures. Certaines relèvent de l'analyse de photographies (Thémines et Le Guern, 2016) ou de portfolios de formation (Le Guern, 2019), d'autres favorisent la production d'un discours ouvert et singulier du sujet par la médiation de traces de son activité, telle que l'autoconfrontation à des traces vidéo numériques de situations d'enseignement-apprentissage (Glaudel, 2016 ; Glaudel et Philippot, 2022a).

Il s'agit dans de tels dispositifs, de permettre au sujet une mobilisation de ressources et de savoirs de natures variées et une construction de sens : sens donné à une tâche ou sens donné à son activité. L'intérêt de ces méthodologies « indirectes » est de créer des situations complexes de productions langagières à caractère « dialogique » propices à la compréhension de la pluralité des espaces, histoires, références en jeu, dans de telles productions et propices au développement du sujet. Ces méthodologies reposent en effet sur le cadre théorique du « dialogisme », proposé par Bakhtine (1984), qui inscrit toute activité langagière dans un dialogue (direct ou indirect) avec d'autres locuteurs (présents ou non ; connus ou non) : « un énoncé est tourné non seulement vers son objet, mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet » (p. 302). François (1998) précise également que « la nature dialogique du sens » induit « la reprise-modification du discours de l'autre » (p. 11), même si les renvois à ces autres discours sont peu explicites. Cet auteur souligne que comprendre (ou interpréter) un discours consiste à le replacer dans une « multiple relation dialogique », en considérant qu'il n'a de sens que « par la relation à autre chose que lui » (p. 11).

Cette approche, inscrite dans le cadre théorique de l'analyse *du* discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002), outille nos analyses des productions langagières des sujets didactiques. Dans de nombreux domaines, les géographes pratiquent l'analyse *de* discours sans pour autant emprunter le cadre de référence de l'analyse *du* discours. L'analyse de discours désigne l'étude de matériaux essentiellement textuels de nature diverse (presse, documents de planification, propos publics d'acteurs d'un territoire, entretiens avec le chercheur, etc.) à des fins d'identification de représentations d'un objet géographique (le paysage, des aménagements, une ville) ou de représentations géographiques d'un objet multidimensionnel (l'Union européenne, le développement durable, les crues). Les techniques employées relèvent de l'analyse thématique de contenu, seule (Beauguitte et Richard, 2012) ou combinée à d'autres techniques au sein d'approches textométriques à plus ou moins large éventail de calculs (Comby *et al.*,

¹ Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago-Delefosse & G. Rouan (Eds.). *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-147). Paris : Dunod.

2011 ; Germaine, 2011 ; Bulher *et al.*, 2018). En revanche, un fondement épistémologique de l'analyse *du* discours est de considérer le langage comme « l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés produisant des énoncés d'un autre ordre que celui de la phrase » (Maingueneau, 2009, p. 44) et toute production langagière comme inscrite dans un « interdiscours » : en relation, implicite ou explicite, avec un ensemble d'autres discours ou unités discursives.

3. « Sujet didactique » et cumulativité des savoirs : une relecture de travaux

Dans le cadre limité de ce texte, nous mettons notre proposition d'approche du sujet didactique à l'épreuve d'une relecture de recherches en didactique de la géographie à l'échelle des travaux d'une chercheuse. En réponse au problème soumis dans le symposium nous présentons quelques résultats saillants qui ouvrent des perspectives de cumulativité dans le champ de la didactique de la géographie et nous identifions quelques défis méthodologiques que pose cette visée de cumulativité dans ce champ de recherche.

3.1. Retour sur des travaux au prisme du « sujet didactique »

Ce texte propose une relecture de trois recherches que nous allons tenter de relier en mobilisant notre appropriation du concept de « sujet didactique ». La première est une recherche doctorale qui a proposé d'articuler les cadres de la didactique de la géographie (Thémines, 2006) et de l'ergonomie de l'activité (Amigues, 2003 ; Saujat, 2010) pour décrire et comprendre « l'activité didactique » et le « discours géographique de l'enseignant » de professeurs des écoles se démarquant des pratiques ordinaires des enseignants polyvalents (Glaudiel, 2016). La deuxième est le programme de recherche « Géodusocle » mené par une équipe de huit chercheurs² sur les apprentissages en géographie des élèves de l'école primaire et du collègue (Considère *et al.*, 2022). La troisième est une intervention-recherche dans le cadre d'un groupe d'innovation pédagogique (GIP) sur l'éducation au développement durable et l'interdisciplinarité à l'école primaire, dont l'objectif est à la fois de provoquer et d'analyser le développement professionnel dans un dispositif de formation adossé à la recherche (Glaudiel et Philippot, 2022b).

3.2. Résultats saillants et perspectives de cumulativité

Nous présentons dans cette section deux résultats principaux qui concernent les enseignants comme les élèves. Les exemples développés seront centrés sur les élèves pour le premier résultat et sur les enseignants pour le second, mais ils invitent à penser les relations entre ces deux catégories de sujets didactiques dans le système didactique qui les relie conjointement au savoir et entre eux.

Discours géographiques et mises en relation d'espaces

La perspective spatiale-relationnelle que nous mobilisons permet de mettre en évidence que l'enseignement et l'apprentissage de la géographie reposent sur des mises en relations d'espaces par les sujets didactiques dont le développement ne s'opère pas seulement dans les institutions, scolaires ou de formation. Dans le cadre du programme « Géodusocle », une paire de productions d'élèves d'une même classe de CM2 (figure 1), met au jour que la construction de savoirs sur l'espace des élèves relève – de

² « Géodusocle » est un programme de recherche conduit par des géographes et didacticiens de la géographie de huit académies et INSPÉ de France métropolitaine et d'outre-mer : David Bédouret, Philippe Charpentier, Sylvie Considère, Sylvain Genevois, Anne Glaudiel, Patricia Grondin, Thierry Philippot, Julie Picard, Olivier Roux, Jean-François Thémines, Maud Verherve. Les traitements statistiques des données ont été réalisés par Mickaël Glaudiel, docteur en informatique appliquée aux statistiques.

manière variée selon les sujets didactiques – de la mise en relation d’espaces scolaires distincts – passés et présents – et probablement³ de la mise en relation de ces espaces avec des espaces non scolaires de l’expérience personnelle du monde.

Dans leur réponse écrite, ces deux élèves semblent mobiliser des savoirs acquis au cycle 2 où la notion de « mode de vie » est centrale dans la partie de programme « Explorer les organisations du monde » : pour eux la géographie permet d’apprendre « comment on vit » (élève1) ou des « moyens de vie » (élève 2). Les enseignants avec lesquels ils ont appris la géographie ont sans doute été les médiateurs de cet interdiscours avec la notion de « mode de vie ». En revanche leurs productions graphiques reposent sur des mises en relation d’espace contrastées que manifestent les répertoires graphiques et les noms de lieux qu’ils mobilisent. En effet, en fin d’année de CM2, l’élève 1 produit une représentation proche du plan de quartier, tel qu’il est fréquemment travaillé au cycle 2, avec un point de vue hybride associant vues de dessus et de face, tandis que l’élève 2 crée un code graphique symbolique pour réaliser une production de l’ordre de la carte à laquelle sont intégrés des savoirs acquis au CM2, en particulier sur les thèmes « Se déplacer » et « Satisfaire des besoins en eau et en énergie ». Du point de vue de l’analyse du discours, ces deux élèves ne se sont pas référés aux mêmes types de discours graphiques et n’ont probablement pas adressé leurs productions aux mêmes destinataires.

Elève 1	Elève 2
Réponses à la consigne « Aménage cette île pour qu’une société puisse y vivre » :	
RS7A16 	RS7A9
Réponses à la question « Qu’est-ce que la géographie permet d’apprendre ? » :	
<i>La géographie me permet d’apprendre où on se situe et comment on vit.</i>	<i>Elle me permet de connaître les moyens de vie et les traditions des pays dans le monde.</i>

Figure 1 : productions de deux élèves de CM2 d’une même classe de l’académie de Reims

Dans la situation de recherche, ces deux élèves d’une même classe n’ont pas opéré les mêmes mises en relation d’espaces de construction de savoirs géographiques. Leurs productions se distinguent en effet par les types de lieux et d’infrastructures, probablement fréquentés dans leurs pratiques personnelles de l’espace, qu’ils ont représentés : commerces, jardin public, plage, réseau de rues et parkings pour l’élève 1 ; parc d’attraction, tunnels pour l’élève 2. Le cas de cette paire de productions d’élèves (Glaudel et Thémines, à paraître) invite à relire les résultats d’autres recherches en didactique de la géographie pour identifier les espaces mis en relation par les élèves, les étudiants, les enseignants, lorsqu’ils produisent

³ Dans ce programme de recherche, le protocole de recueil de données auprès d’un millier d’élèves n’a pas donné lieu à des entretiens individuels qui seraient utiles pour mettre à l’épreuve cette hypothèse interprétative.

des discours géographiques (Thémines, 2006). Elle invite plus particulièrement à identifier les formes de discours géographique de l'enseignant (Glaudiel, 2016) qui mobilisent (de la part de l'enseignant) et suscitent (de la part des élèves) – ou non – la mise en relation des espaces et pratiques spatiales étudiés en classe avec des espaces et pratiques spatiales vécus en dehors du contexte scolaire.

Ressources et tensions de la circulation des savoirs dans la réalisation d'une « tâche » en géographie

Pour les sujets didactiques, enseignants comme élèves, qui font « avec ou contre ce qui les constituent comme sujets *en dehors du système didactique* » (Daunay, 2011, pp.50-51), la mise en relation de savoirs sur l'espace construits dans différents contextes de socialisation et de spatialisation peut tenir lieu de ressource, mais aussi être générateur de tensions. Il en est de même concernant les mises en relation que les sujets didactiques opèrent entre des savoirs référés ou référables à différentes disciplines, disciplines scolaires pour les élèves, disciplines de formation pour les enseignants.

Les travaux de recherche sur les enseignants de l'école primaire et sur le développement de leur activité d'enseignement de la géographie mettent en évidence que la circulation de savoirs (entre les disciplines scolaires et leurs didactiques, mais aussi entre lieux de formation et d'action professorale) joue un rôle de ressource développementale. Un événement dialogique qui s'est produit dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation croisée révèle qu'un savoir de formation de didactique du français d'une enseignante de cycle 3 (Mme V.) pouvait fonder sa proposition de transformation d'une situation didactique sur la notion d'écoquartier conçue par l'enseignante (Mme K.) avec laquelle elle dialogue (Glaudiel et Philippot, 2020). Ainsi Mme V. propose une activité de catégorisation à partir de productions des groupes d'élèves (figure 2) réalisées dans la classe de Mme K. En référence au « tri de textes » qu'elle met en œuvre dans un autre contexte disciplinaire en littérature, Mme V. imagine la possibilité de découper et de trier toutes les « bulles » produites par les élèves pour réaliser un travail collectif de classement des équipements caractéristiques d'un écoquartier. Ce cas met en évidence le potentiel de transformation que porte l'interdiscours entre discours didactiques (scientifiques et praticiens) dans des disciplines distinctes.



Figure 2 : exemple de productions de groupes d'élèves de CM1 dans une séquence sur l'écoquartier

De même dans le cadre du GIP « EDD et interdisciplinarité », une enseignante et formatrice du premier degré (Mme C.), met en œuvre un projet pédagogique dans ce domaine de formation des élèves qui ne lui était pas familier en articulant deux types de ressources : d'une part, des acquis de la recherche travaillés par le groupe de formation, en particulier la démarche de mise en relation passé-présent-futur de l'équipe du laboratoire Géode (Julien *et al*, 2014) et l'outil du baluchon multisensoriel (Manola, 2013),

et, d'autre part, des savoirs didactiques qu'elle a acquis en formation et mobilisés dans d'autres contextes disciplinaires, « partir de situations-problèmes », « faire débattre », « catégoriser », « formuler des hypothèses ». Ces constats au sujet d'enseignantes polyvalentes invitent à ouvrir les analyses en didactique de la géographie sur la circulation des savoirs entre domaines disciplinaires et à questionner la manière dont les élèves mobilisent – ou non – d'autres savoirs disciplinaires pour penser l'espace des sociétés.

Cependant, la circulation de savoirs entre espaces de formation et d'action didactique est également traversée par de vives tensions que mettent au jour les recherches sur l'activité que déploient les enseignantes en géographie scolaire. La dynamique du dialogue en entretien d'autoconfrontation relève même de vifs conflits internes au sujet didactique, comme celui que vit l'enseignante Mme K. qui a deux représentations contradictoires de la géographie. Elle cherche à rompre avec une géographie scolaire traditionnelle, nomenclaturale, qui pour elle est synonyme d'ennui et pour cela elle se tourne vers une géographie renouvelée qu'elle associe à des notions acquises en formation initiale, une géographie universitaire qu'elle qualifie de « vraie géographie » et qu'elle valorise comme plus stimulante intellectuellement. Cependant, ce discours géographique scientifique lui paraît difficilement accessible, à la fois aux jeunes élèves de CM et sans doute à elle-même comme le révèle ce propos doublement adressé : « *on a l'impression qu'ils passent le CAPES de géographie à la fin de l'année ; mais du coup c'est difficile pour nous parce qu'on ne maîtrise pas la discipline, il faut le dire* » (entretien d'autoconfrontation simple avec Mme K.). Les tensions peuvent également être liées à la dimension collective du travail enseignant. Ainsi, entre l'espace de formation du GIP et celui de l'action professorale dans l'école, Mme C. doit négocier entre ce que ses collègues lui prescrivent de manière endogène (« *faire simple* » surtout avec des élèves de CP) et sa propre dynamique développementale qui la conduit à oser mettre les élèves de CP en réflexion sur une question relativement complexe (comment le quartier de l'école pourrait-il évoluer ?).

L'analyse des ressources puisées dans d'autres domaines d'apprentissage, ainsi que des tensions, voire des conflits, de l'activité peut être envisagée comme une entrée dans la compréhension des dynamiques de construction de savoirs géographiques par les élèves. Ce type de questionnement fondé sur un apport théorique d'un autre champ serait à croiser avec ceux qui ont été développés dans d'autres communications du symposium, en particulier autour des apports de l'ergonomie de la tâche (Philippe Charpentier), de différentes approches du rapport au savoir (Pierre Colin) ou des malentendus liés à l'implicite (Cédric Naudet).

3.3. Défis méthodologiques dans une perspective de cumulativité

Engager une réflexion sur les perspectives de cumulativité présente un ensemble de défis méthodologiques, à l'échelle individuelle comme à celle du champ de recherche. Dans les limites de ce texte, nous mettons en évidence deux difficultés que nous identifions en termes de méthodologie de recherche et en termes de méthodologie de recueil de données.

La première difficulté est fréquemment discutée dans les rencontres scientifiques en didactique(s) et concerne la pertinence scientifique et la compatibilité de deux types de recherches : les études de cas qualitatives et les enquêtes à vastes échantillons. Notons simplement ici que les deux types de programmes ne visent pas les mêmes formes de généralisation scientifique. Les enquêtes à vastes échantillons permettent des traitements quantitatifs qui offrent des opportunités de généralisation statistique, prenant en compte les caractéristiques de l'échantillon (souvent de convenance, comme c'est le cas dans le programme Géodusocle). En revanche, dans notre perspective d'étude du sujet didactique, ce type d'enquête offre peu d'opportunités d'accès à la subjectivité et à la singularité. Les études de cas qualitatives approfondies offrent quant à elles cette opportunité et ambitionnent une autre forme de

généralisation : une « généralisation analytique » qui vise la mise en relation systémique de différentes dimensions du ou des cas étudiés, dimensions qui se manifestent dans un ensemble de productions, telles que les productions discursives des sujets didactiques enseignantes évoquées dans ce texte.

La complémentarité de ces démarches est également à construire, sur le plan des modalités de recueils de données, pour aller plus loin dans la connaissance et la compréhension du sujet didactique. Ainsi, le programme Géodusocle mené auprès d'un vaste échantillon de 1022 élèves a été complété par Sylvie Considère et Patricia Grondin par des recueils de données qualitatifs auprès d'élèves qui permettent de mieux comprendre les raisonnements géographiques qu'ils mettent en œuvre dans la tâche (carto)graphique qui leur est confiée (Considère et Grondin, à paraître). Par ailleurs, notre ambition de prendre en compte la dimension spatiale de l'activité du sujet didactique requiert de construire des dispositifs dialogiques et développementaux pour et avec les élèves, étudiants et enseignants, favorisant la mise au travail de la dimension spatiale de l'activité du sujet didactique. Cela peut passer par l'utilisation de traces de l'activité (photographies, cartes subjectives, etc.), ainsi que par des modalités de conduite des dialogues en entretien favorisant la mise en mots de la spatialité et des ressources spatiales.

Conclusion

L'appropriation du concept de « sujet didactique » proposée depuis la didactique de la géographie montre l'intérêt d'une approche dimensionnelle de l'espace des sujets didactiques et de l'espace comme dimension constitutive de l'activité des sujets. Pour le champ de la didactique de la géographie, une perspective spatiale-relationnelle permet de montrer que l'enseignement et l'apprentissage de la géographie reposent sur une mise en relation d'espaces par les sujets didactiques, qui ne s'effectue pas seulement dans les institutions scolaires ou de formation, mais aussi dans d'autres contextes de pratiques (familiales, culturelles, de consommation commerciale, etc.). A l'échelle des didactiques des disciplines, un apport important nous semble être l'intégration de la dimension spatiale de ce sujet didactique à un cadre théorique historico-culturel qui a peu exploré la dimension spatiale de l'activité du sujet en situation (de travail, d'apprentissage, de production).

Entre autres pistes de dialogue inter-didactique ouvertes par cette appropriation, il est possible d'envisager de comparer les constructions disciplinaires de l'espace opérées par les sujets didactiques, dans différentes disciplines, la géographie certes, mais aussi les mathématiques, les arts plastiques, l'éducation physique et sportive, les langues vivantes étrangères, etc. ; chacune en relation avec des références et des univers extra-scolaires différents. La question pourrait être posée de savoir ce que les sujets didactiques font d'une pluralité de référentiels spatiaux disciplinaires dont il n'est pas explicitement fait état dans les prescriptions officielles, et ce que les chercheurs didacticiens de différentes disciplines, construiraient comme cadre de référence pour se saisir d'un tel objet.

Les perspectives de cumulativité proposées concernent un objet conceptuel qui dans la classification de Walliser (2009) appartient à la famille des modèles : « représentations schématiques du monde formées de grandeurs mises en relation et [constituant] le véhicule privilégié du savoir » (para. 6). Mais la cumulativité peut aussi prendre comme support les programmes, « objets conceptuels plus hybrides qui énoncent certaines options théoriques et méthodologiques partagées par une communauté de chercheurs » (para. 8). Même si, « en pratique, les programmes restent peu cumulatifs par construction » (para. 23), il nous semble intéressant d'établir des ponts ou d'esquisser un dialogue entre des programmes qui seraient ainsi reliés. A l'échelle de la didactique de la géographie, le concept de sujet didactique est de nature à nourrir un dialogue avec des chercheurs qui développent une approche programmatique de la transposition didactique, sans pour autant tirer parti, selon nous, de la théorie du sujet qui nous semble contenue dans ce modèle d'analyse. A l'échelle des didactiques, notre proposition

peut contribuer à un dialogue utile autour des façons de penser l'espace, entre des programmes de recherche porteurs de projets de didactique comparée, celui organisé autour du concept de conscience disciplinaire en étant un parmi d'autres.

Bibliographie

AMIGUES R. (2003). « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholê*, hors-série n°1, p.5-16.

BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.

BEAUGUITTE L. et RICHARD Y. (2012). « Analyse géographique d'un discours politique : L'exemple des brochures *L'Union européenne dans le monde* (2000-2007) », *Belgeo* [En ligne], n°4. URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/8604>

BEDOURET D. (2012). *Les espaces ruraux d'Afrique noire à travers la géographie scolaire : des représentations à l'espace symbolique*, thèse de doctorat de l'Université de Toulouse 2 Le Mirail.

BUHLER T., BENDINELLI M., LETHIER V., HE Y. (2018). « La textométrie pour révéler évolutions et oppositions dans les discours des politiques urbaines. Le cas des PDU français (2000-2015) », *Flux*, n° 113, p. 93-110. DOI : <https://doi.org/10.3917/flux1.113.0093>.

CHARAUDEAU P. ET MAINGUENEAU, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.

CHEVALIER J.-P. (1997). « Quatre pôles dans le champ de la géographie ? », *Cybergeog: European Journal of Geography*. <http://cybergeog.revues.org/6498>

COHEN-AZRIA C. (2011). « Sorties avec l'école dans les musées de sciences : quels statuts pour le visiteur scolaire? », *Recherches en didactiques*, n°11, p.97-110.

COHEN-AZRIA C., LAHANIER-REUTER D. et REUTER Y. (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

COMBY E., LE LAY Y.-F., PIÉGAY H. (2011). « La presse, une source pour l'étude spatiale et temporelle des attitudes. Potentialités et outils d'analyses des discours sur les crues », *Dixièmes Rencontres de Théo Quant*, Besançon, 23-25 février 2011. URL : <https://thema.univ-fcomte.fr/theog/pdf/2011/TQ2011%20ARTICLE%205.pdf>

CONSIDERE S. (2017). *Représentations des élèves et apprentissages en géographie*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Lille 3.

CONSIDERE S. et GRONDIN P. (soumis). « Les raisonnements des élèves ». Dans THEMINES J.-F. et GLAUDEL A. (dir.), *Apprendre, raisonner, représenter en géographie. Quelles mises en ordre spatial du monde à l'école primaire et au collège ?*

CONSIDERE S., GLAUDEL A., THEMINES J.-F., GENEVOIS S., GRONDIN P. et GLAUDEL M. (2022). « Le programme de recherche « Géoduscole » : enjeux et modalités d'hybridation méthodologique », *Colloque international des didactiques, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté « L'enseignement d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté : un-e acteur-trice confronté-e aux enjeux d'hybridation dans sa classe, son établissement, son territoire »*, Toulouse, France. [10.26147/geode.act.vdta-s805](https://doi.org/10.26147/geode.act.vdta-s805)

DAUNAY B. (2011). « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français », *Recherches en didactiques*, n° 11, p.49-65.

FRANÇOIS F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*, Paris: l'Harmattan.

- FILATRE E. (2020). « Les trajets domicile-école des élèves de primaire peuvent-ils constituer un point de départ pour construire des apprentissages spatiaux ? », *Géocarrefour*, 94(2). <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14769>
- GERMAINE, M.-A. (2011). « Apport de l'analyse de discours pour renseigner les représentations paysagères et les demandes d'environnement. Exemple des vallées du nord-ouest de la France ». *Annales de géographie*, n°682, p. 629-650. URL : <https://doi.org/10.3917/ag.682.0629>
- GLAUDEL A. (2021). « Espace géographique, activité et discours : comprendre les discours d'enseignants de l'école primaire en situation didactique », dans T. Philippot & J.-F. Thémines (coord.), *Aux frontières du travail enseignant. Géographies de professionnalités mouvantes*, Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, p.41-68.
- GLAUDEL A. (2016). *L'« activité didactique » des enseignants de l'école primaire: étude de cas en géographie*, thèse de doctorat de l'Université de Reims Champagne Ardenne. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01638136/document>
- GLAUDEL A. et PHILIPPOT T. (2020). « L'éducation au développement durable, entre discours didactiques et actualisation dans la classe : l'étude d'un écoquartier à l'école primaire », *Recherches en didactiques*, n°30, p.35-53. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2020-2.htm>
- GLAUDEL A. et PHILIPPOT T. (2022a). « Références en jeu dans l'étude des discours géographiques d'enseignants de l'école primaire », dans S. Lalagüe-Dulac, S. Doussot et P. Hertig (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Références pour la pratique et la recherche*, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p.81-96.
- GLAUDEL A. et PHILIPPOT T. (2022b). « Didactique de la géographie et EDD à l'école primaire : les apports de la recherche à un processus d'innovation pédagogique », communication au *Congrès de l'AMSE « L'éducation et la formation face aux grands défis de notre temps: migrations, société numérique et développement durable »*, congrès en ligne, Juin 2022.
- GLAUDEL A. et THEMINES J.-F. (à paraître). « Conscience disciplinaire et didactique de la géographie : une approche par le sujet didactique ». *Éducation et didactique*.
- JULIEN M.-P., CHALMEAU R., VERGNOLLE-MAINAR C., LENA J. Y. et CALVET A. (2014). « Concevoir le futur d'un territoire dans une perspective d'éducation au développement », *[VertigO] La revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. n°14(1). <https://journals.openedition.org/vertigo/14690>
- LEBEAUME J. (2011). « Les élèves 'sujets épistémiques' ou 'sous instruits normalement doués' : deux désignations datées avec leur épaisse gangu social », *Recherches en didactiques*, n°11, p. 35-48.
- LE GUERN A. L. (2019). « Se former pour éduquer : la spatialité comme ressource(s). Exercices de pensée critique géographique d'étudiantes et d'étudiants », *Éducation et francophonie*, vol. 47, n°2, 66-82.
- LE GUERN A. L. et THEMINES J.-F. (2023). « La géographie parmi les sciences du travail : la centralité du travail en perspectives », *Carnets de géographes*, n°17. DOI : <https://doi.org/10.4000/cdg.8941>
- LUSSAUT, M. (2013a). « Acteur », dans *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, p. 52-55.
- LUSSAUT, M. (2013b). « Contexte », dans *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, p. 228-229.
- MAINGUENEAU D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Le Seuil.
- MANOLA T. (2013). « Rapports multisensoriels des habitants à leurs territoires de vie. Retours critiques sur une démarche méthodologique », *Norois. Environnement, aménagement, société*, n°227, p. 25-42.

- PETIT L. (2011). « Les sujets en formation des adultes et la dimension enfant-élève-apprenant », *Recherches en didactiques*, n°11, p.85-96.
- PHILIPPOT T., GLAUDEL A. et CHARPENTIER P. (2016). « Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol.49, n°4, 41-66. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-4-page-41.htm>
- REUTER Y. (2013). « Élève — apprenant — sujet didactique », dans REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE-DERVILLE I., LAHANIER-REUTER D. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- REUTER Y. (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, vol.1, n°2, p. 55-71.
- REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE-DERVILLE I., LAHANIER-REUTER D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- SAUJAT F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*, note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches de l'Université de Provence - Aix - Marseille I, (non publiée).
- SOUPLET C. (2018). « Histoire scolaire à l'école primaire : configurations et conscience disciplinaires. Retour sur un corpus de recherche », *Éducation et didactique*, vol.12, n°2, p. 89-107.
- SOUPLET C. (2016). « Entre acteur et sujet de la visite scolaire dans un mémorial, regard didactique », dans THEMINES J.-F. et DOUSSOT S. (dir.), *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen : Presses Universitaires de Caen.
- THEMINES J.-F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, Paris : Hachette / Caen : CRDP de Basse Normandie.
- THEMINES J.-F. et LE GUERN A.L. (2016). « Les apprentissages dans la classe : décrire l'espace à partir de photographie ? », dans COHEN-AZRIA C., CHOPIN M.-P. et ORANGE-RAVACHOL D. (dir.), *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques (4)*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p.35-50.
- THEMINES J.-F. et DOUSSOT S. (dir.). (2016). *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen : Presses Universitaires de Caen.
- VYGOTSKI L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- WALLISER B. (dir.) (2009). *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20527>