

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

Nacima BARON
Université Paris Est
nbaron@univ-mlv.fr

RESUME

Depuis vingt ans, le « territoire » occupe une place croissante dans les programmes de géographie du primaire au lycée. Avec la réforme des programmes, une nouvelle étape s'ouvre et modifie les modalités selon lesquelles cette thématique est abordée. S'agit-il d'un simple recadrage ou de l'émergence d'un « champ pédagogique » articulé avec une nouvelle science des territoires ? Appuyée 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), l'analyse situe la notion de territoire dans la construction « en chambre » des programmes, et explique les difficultés et les freins que rencontrent les enseignants pour faire entrer la notion de territoire dans leur pédagogie.

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 with a totally renewed approach of this concept. This educational turnover raises questions. Does the concept of territory refocus on scattered topics, or is it the sign of the rising of a new field of teaching ? 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 of this concept in the class.

MOTS CLES

enseignement de la géographie, sciences du territoire, mondialisation, développement durable, aménagement.

INTRODUCTION

Comme dans toutes les disciplines, la fabrication des programmes scolaires en géographie représente un exercice délicat, soumis à un ensemble de déterminants nombreux et assez peu contrôlables. Le fait de renouveler les programmes d'enseignement dans cette matière intéresse, bien au-delà d'un Ministère et d'une communauté d'enseignants, un public très large, composé de parents d'élèves, d'universitaires, d'hommes politiques ... Le plus souvent, le débat créé par ce remaniement du corpus de l'enseignement repose sur des couples d'opposition simples, sinon simplistes. Il y a d'abord l'incontournable couple innovation / tradition. Valérie Kociemba (Kociemba V., 2008) montre que les tentatives de rénovation de cet enseignement semblent en permanence écartelées entre d'un côté, une certaine volonté d'innovation, et de l'autre la réaffirmation d'un certain nombre d'ancrages notionnels, qui renvoient à autant de repères inscrits dans une longue tradition. Bousculer les cadres de l'enseignement de la géographie conduit à susciter presque automatiquement une pluie de critiques s'insurgeant contre chaque proposition de modification des concepts, chaque suggestion d'évolution des méthodes et des pratiques pédagogiques. Mais la géographie est aussi tiraillée entre l'amplitude des thématiques, des lieux, des regards qu'elle embrasse, amplitude qui contraste avec l'étroitesse des cadres matériels (budget, horaires) dans laquelle elle est confinée. A ce sujet, Isabelle Lefort (Lefort I., 2010) rappelle la diversité croissante des demandes sociales faites à la géographie, demandes qui peuvent détonner avec une approche plus réaliste (on ne peut pas tout traiter) dans l'appréhension de ce champ éducatif.

Par-delà ces obstacles en quelque sorte permanents, le renouvellement des contenus d'enseignement en géographie s'inscrit dans un processus strictement formalisé et nécessite le déploiement d'une véritable stratégie politique, dont

le défi consiste à travailler en même temps un matériau scientifique et de tenter de faire la part de multiples demandes qui émanent de l' "extérieur". Comment 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 puisse apporter un éclairage épistémologique original. 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. Ceux qui décrivent le périmètre d'un nouveau champ du savoir et ceux qui dessinent le contenu d'un ensemble de notions et d'apprentissages font, de la même manière, appel à des compétences d'énonciation et d'énumération de multiples notions aux significations proches. Ils emploient des techniques de tri et de catalogage de ces mêmes notions pour construire un espace de significations cohérent. Ils travaillent sur les connexités de ces notions dans une perspective à la fois hiérarchique et systémique. Enfin, ils sont traversés par les mêmes interrogations et les mêmes doutes : ont-ils rien oublié d'important ou au contraire ont-ils "chargé la barque" d'éléments anecdotiques qui donneront au résultat 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.

Pour autant, le parallélisme entre l'exercice de construction scientifique et la tentative de mise en ordre disciplinaire s'arrête là. Les deux exercices, qui se déploient simultanément au début des années 2010, n'ont pas les mêmes finalités. Certes, il n'y a pas de divergence éclatante, mais nul n'oblige à une convergence obligatoire entre la définition d'un savoir sur le territoire et la pratique d'un enseignement ayant pour objet le territoire. Les conditions d'articulation des deux champs, le champ pédagogique et le champ scientifique, sont-elles possibles ? A quelles conditions ? Nous souhaitons mettre le doigt sur cette connexion, cette "jonction" complexe entre les avancées d'une science sociale et les cadres théoriques et pratiques d'une discipline scolaire. Le moment est sans doute arrivé, même si bien des facteurs liés au contexte général posent problème (malaise enseignant, réforme universitaire ...). Seule consolation : contrairement aux apparences, cette tension n'est pas récente. Catherine Rhein (Rhein C., 1982) montrait il y a déjà trois décennies les ambiguïtés de cette articulation, qui tient en quelque sorte à la constitution "hybride" de la géographie française à l'interface de plusieurs domaines scientifiques. De notre point de vue, un débat est maintenant à ouvrir, et une scène de dialogue réunissant les professeurs du secondaire et les chercheurs à

construire, en utilisant par exemple les bases posées par l'ouvrage de JF Thémines (Thémines JF, 2011).

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 GEOGRAPHIE SCOLAIRE ?

Le renouvellement des programmes de géographie s'effectue sur la base de trois « concepts » ou "notions" clés : durabilité, territoire 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). Il n'est pas ici nécessaire de démontrer ou non le caractère proprement conceptuel de ces trois notions. A ce sujet, on peut discuter avec profit l'argumentation d'Isabelle Lefort (Lefort I. 2008) pour savoir si ces termes sont simplement l'expression d'une mode passagère, ou bien s'ils correspondent à des "symptômes", à des "paradigmes" de la pensée contemporaine, ou bien encore s'ils renvoient à des "métadiscours". Quelle que soit leur nature intrinsèque, on constate que la consécration de ces notions va de pair avec la volonté d'embrasser l'ensemble des échelles et des métriques, de la plus petite focale (la planète entière) à la très grande proximité (la rue, le quartier). 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.

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 seconde à la terminale, selon une logique graduelle. L'objectif est de donner à la suite des programmes scolaires du primaire et du collège 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 rédigés entre 2009 et 2011 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 donné *a priori*, il se construit en direct avec la classe, 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,

offer 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 *mails* au Ministère via les Rectorats dans la fenêtre dite de concertation) et l'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 ? ». Ce malaise des enseignants renvoie à la difficile prise en charge de l'interface nature-société dans la discipline géographique, difficulté à laquelle font largement écho les travaux de Michel Hagnerelle (Hagnerelle M., 2011) et Christine Vergnolle-Mainar (Vergnolle-Mainar C. 2008 et 2009). Il ne s'agit pas seulement de reconsidérer l'échec de l'introduction de la notion de géosystème dans les classes, ni de souligner la complexité d'enseigner concrètement une notion aussi floue que celle du développement durable. La communauté géographique et la littérature géographique comportent de nombreuses ambiguïtés à l'égard de l'écologie politique en France, et ces ambiguïtés nourrissent sans doute les soupçons permanents d'une communauté enseignante qui craint la manipulation ou l'instrumentalisation.

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". Toutes ces remarques montrent que des réticences très réelles s'élèvent face à l'introduction d'une approche institutionnelle du territoire dans les cours. Trop technique, trop politique, trop déshumanisé, ... le territoire est ici envisagé comme le support d'un aménagement dont l'étude éloignerait de la vraie géographie. Cette difficulté n'est cependant pas neuve. Dans le précédent renouvellement de programme en 2008, et même dans le pénultième, l'introduction de la notion d'aménagement local avait fait problème et nécessité maintes explications (Champigny Danielle et Durand Bénédicte 2004, Baudelle Guy, 2008). La description de logiques d'acteurs inquiète à la fois par sa complexité (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 conflictuelle, ainsi que la lecture des conséquences sociales parfois douloureuses des phénomènes étudiés. "Le territoire ne serait-il pas une nouvelle norme scientifique, dotée de visées idéologiques ?" écrit un enseignant. Il semble que cette critique fasse écho du côté de certains universitaires. Les professeurs Gérard-François Dumont et Hélène Béchet évoquent la fin du caractère "humaniste" de la géographie, le dessèchement des programmes (Dumont GF, Béchet H., 2011). Pourtant, un autre point de tension voire de contradiction émerge. L'étude d'un aménagement est certes perçue comme trop "politically correct", trop technocratique, mais il engendre aussi une réelle peur de travailler dans la proximité. L'injonction de travailler sur une étude de cas local, avec la mise en oeuvre d'une enquête de terrain, est crainte. Qu'est ce qu'un terrain en géographie pour les classes de lycée ? Comment interroger des responsables locaux, comment construire pratiquement des exercices associés à un travail de terrain et comment juger des résultats des élèves ? Cette confrontation avec la réalité du territoire bouscule les habitudes des professeurs et demande un réajustement du positionnement des différents membres de la communauté pédagogique (élèves, professeurs, etc.). Une praxis du terrain, au sens où l'entend Yann Calbérac, va de pair avec l'appropriation de la notion de territoire par la communauté enseignante (Calbérac Y., 2011).

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 (Lefort Isabelle 1996). 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 perçue comme une victoire du territoire-nombril, du territoire-terroir (car il est demandé d'aborder la France à partir des territoires dits de proximité). Cela est lu comme une défaite de l'ouverture internationale, de l'introduction à la diversité, de l'enseignement d'une 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 et détourne des vraies réalités. Cette approche "n'ouvre aucun horizon à nos élèves", correspond à une "vision ethnocentriste du monde", "à un repli identitaire" se plaignent les rédacteurs de courrier et de remontées à l'Education Nationale. Le retour de sujets sur la France, qui plus est au baccalauréat scientifique, "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 ». Bien des malentendus émaillent aussi cette question de la place de l'enseignement du territoire français en substitution ou en complémentarité avec l'enseignement relatif à des territoires extra-nationaux. Il y a d'abord ceux et celles qui se plaignent du contraire. L'universitaire Rémy Knafou est à peu près seul lorsqu'il clame son indignation de voir la "France oubliée" des programmes : sait-il qu'il n'est suivi par strictement aucun enseignant en fonction ? (Knafou R., 2011). Par ailleurs, l'assertion selon laquelle l'enseignement de la géographie des territoires français est moins intéressante, moins attractive pour les élèves que l'enseignement de la géographie d'autres parties du monde pose une série de vraies questions sur la perception de notre territoire national (à ce sujet, lire Chanut J-François, Jalta Jacqueline, 2004). Cela ouvre sans doute des pistes qui seraient à débattre sur le renouvellement des approches proposées, peut-être en profitant des exercices originaux qui font florès chez les photographes (Raymond Depardon, 2010) et chez les paysagistes (Jean-Christophe Bailly, 2011).

CONCLUSION

Le terme de territoire est bien à un point de partage, il se situe bien dans un positionnement d'interface. En effet, il est la cheville ouvrière entre d'un côté la volonté de refondation disciplinaire (pour la construction de véritables sciences du territoire), avec de l'autre côté la tentative de renouvellement pédagogique. Par ailleurs, le terme de territoire fait l'objet de multiples divergences et nuances au sein de ces deux entités. En sciences humaines, le territoire porte une diversité d'entrées heuristiques. A l'éducation nationale, le terme de territoire qui émaille les programmes des bulletins officiels, ce terme "surplombant" n'est pas exactement celui des professeurs lorsqu'ils construisent la notion devant une classe et avec les élèves. Cette variabilité spatiale et temporelle du mot territoire, cette labilité par ailleurs inter ou transdisciplinaire de la notion (Audigier François, 1995) est une constante, et finalement c'est peut-être un bien.

Cependant, 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 de mondialisation, de durabilité et de territoire, 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 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 (sur la difficulté de "partager" la notion de territoire, Casili Antonio 2011). 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 tous les autres niveaux d'enseignement.

REFERENCES

AUDIGIER François, « Histoire et géographie, des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires » *Spirale, revue de recherche en sciences de l'éducation*, n° 19, 1995 ; n15, p. 61-89.

BAUELLE Guy *Quels territoires enseigner en classe de Première ? Les nouveaux territoires de l'Europe et de la France. Conférence du 26 Janvier 2007*. Publié le 20 avril 2008 sur le site : <http://histoire-geo-ec.ac-amiens.fr>

BAILLY Jean-Christophe, *Le dépaysement. Voyages en France*, collection Fictions, Paris, Seuil, 2011.

CALBÉRAC Yann « Le terrain des géographes est-il un terrain géographique ? Le terrain d'un épistémologue », *Carnets de géographes*, n° 2, mars 2011, http://carnetsdegeographes.org/PDF/terrain_02_01_Calberac.pdf

CAPDEPUY Vincent, FERRADOU Mathieu, avec le collectif Aggiornamento, « Des programmes ambitieux ou invraisemblables ? » *Cahiers pédagogiques*, mai 2012, n°497, p. 5. Consultable sur le site <http://www.cahiers-pedagogiques.com> ou <http://aggiornamento.hypotheses.org/831>.

CASILLI Antonio, *Pratiquer la transdisciplinarité dans la discipline, temporalité, territorialité, et réalisme des professions scientifiques* in DARBELLAY Frédéric, PAULSER Thérèse, *Au miroir des disciplines, réflexion sur les pratiques d'enseignement et de recherche inter et transdisciplinaires*, Presses Universitaires et polytechniques romandes, 2008, p. 65-81.

CHAMPIGNY Danielle, DURAND Bénédicte, *Enseigner les territoires de la proximité : quelle place pour l'enseignement du "local" ?* in HAGNERELLE Michel, Collectif, *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole*, 2004, Edition Ministère de l'Éducation Nationale, DGESCO / CRDP Académie de Versailles.
En ligne sur <http://eduscol.education.fr/cid46012>.

CHANET Jean François, JALTA Jacqueline, *Un cas très particulier : enseigner les territoires de la France* in HAGNERELLE Michel, Collectif, *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole*, 2004, Edition Ministère de l'Education Nationale, DGESCO / CRDP Académie de Versailles.
En ligne sur <http://eduscol.education.fr/cid46012>.

DEPARDON Raymond, 2010, *La France*, Catalogue de l'exposition tenue à la Bibliothèque nationale de France à l'automne 2010, Paris, Seuil.

DUMONT Gérard-François, BÉCHET Hélène "Géographie : mais où sont passés les hommes ?" *Libération*, 7 décembre 2011.

HAGNERELLE Michel, « Introduction au dossier Enseigner le développement durable », *Historiens et géographes* n° 415, juillet 2011, p. 87-88.

JAY L. J., "The Teaching of Geography in the Secondary Schools of France", *Geography*, Vol. 43, No. 3, July 1958, pp. 200-205.

KNAFOU Rémy "Mais ou est donc passée la France ?" *Le Monde*, 5 octobre 2011.

KOCIEMBA Valérie, "Geography teaching in french secondary schools : somewhere between innovation and tradition" in Lambrinos Nikos, Rellou Maria (eds.), *European Geography Education: The Challenges of a New Era*, Pathways in Geography Series n° 36, 2008, National Council for Geographic Education, Washington D.C, p. 33-46.

LEFORT Isabelle "La géographie : quelle(s) demande(s) sociale(s) pour quels publics ?", *Tracés*, 2010, vol. 3, n°10, p. 205-215.

LEFORT Isabelle, *La lettre et l'esprit, géographie scolaire, géographie savante, 1870-1970*, Paris, Presses du CNRS, 1992.

LEFORT Isabelle, "Deux méta-discours et leurs usages géographiques : mondialisation et développement durable", *Bulletin de l'association des Géographes Français*, 2008, vol. 85, n°3, pp. 361-369.

RHEIN Catherine "La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale? (1860-1920)", *Revue française de sociologie*, Vol. 23, No. 2, 1982, p. 223-251.

THEMINES J.-François, *Savoir et savoir enseigner le territoire*, Toulouse, Presses Universitaire du Mirail, coll. « Questions d'éducation », 2011.

VERGNOLLE MAINAR Christine et SOURP Robert, "La difficile prise en charge de l'interface nature-société dans la géographie scolaire française : l'échec de l'introduction du concept de géosystème", *L'information géographique*, vol. 70, 2006, p.16-32.

VERGNOLLE MAINAR Christine, "Environnement et disciplines scolaires", *Natures, Sciences, Sociétés*, n° 1, 2008, p. 60-66.

VERGNOLLE MAINAR Christine, 2009 : Approches transdisciplinaires de l'éducation au développement durable dans l'enseignement secondaire, *M@ppemonde*, n° 94, vol.2, 14 p.

VERGNOLLE MAINAR Christine, *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*, Presses Universitaires de Rennes, collection Didact Géo, 2011.