



HAL
open science

Définir la France en géographie : des professeurs et des élèves au travail dans l'enseignement secondaire

Jean-François Themines, Anne Laure Le Guern

► To cite this version:

Jean-François Themines, Anne Laure Le Guern. Définir la France en géographie : des professeurs et des élèves au travail dans l'enseignement secondaire. *Cybergeo: Revue européenne de géographie / European journal of geography*, 2014, [Rubrique] Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, [2014 Enseignement & didactique] (document 700), [32 p.]. 10.4000/cybergeo.26621 . halshs-01711344

HAL Id: halshs-01711344

<https://shs.hal.science/halshs-01711344>

Submitted on 3 Jun 2021

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 Attribution 4.0 International License



Définir la France en géographie : des professeurs et des élèves au travail dans l'enseignement secondaire

What is France like in geography? Pupils and teachers at work in secondary school

Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cybergegeo/26621>

DOI : [10.4000/cybergegeo.26621](https://doi.org/10.4000/cybergegeo.26621)

ISSN : 1278-3366

Éditeur

UMR 8504 Géographie-cités

Ce document vous est offert par Université de Caen Normandie



Référence électronique

Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern, « Définir la France en géographie : des professeurs et des élèves au travail dans l'enseignement secondaire », *Cybergegeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 700, mis en ligne le 21 décembre 2014, consulté le 03 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/cybergegeo/26621> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergegeo.26621>

Ce document a été généré automatiquement le 3 juin 2021.



La revue *Cybergegeo* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Définir la France en géographie : des professeurs et des élèves au travail dans l'enseignement secondaire

What is France like in geography? Pupils and teachers at work in secondary school

Jean-François Thémines et Anne-Laure Le Guern

- 1 La France n'est pas un thème d'enseignement comme un autre dans la géographie scolaire française. Dire cela, c'est prendre acte d'un fait historique et didactique. La géographie est entrée au XIX^e siècle dans l'école française au sein d'un couple, l'histoire-géographie, dont la mission est alors de construire une identité nationale et un lien civique fondés sur un passé et un territoire présentés comme communs. Il n'y a là nulle exception française. Par exemple, l'enseignement du fait national en Confédération Helvétique engage en même temps que la question d'un récit national celle de l'ancrage spatial de ce récit. On peut distinguer à ce sujet, d'une part : « *Une vision plutôt conservatrice [qui] consisterait à mettre en évidence son caractère alpin et sa centralité géographique dans le continent européen pour nourrir, parmi d'autres, le mythe d'une Suisse des quatre bassins et des quatre cultures* » (Heimberg, 2008, p.22). D'autre part, une vision critique pour laquelle l'histoire de la Suisse « *ne prend tout son sens qu'en étroite relation avec l'histoire de l'Europe et avec celle du monde [et] implique de considérer avec attention sa dimension économique, très externaliste qui l'a très tôt reliée à d'autres espaces plus lointains* » (Heimberg, 2008, p.22). Aujourd'hui, sans connaître l'intensité des débats sur la place de l'histoire de France à l'école, les programmes de géographie de la France¹ font l'objet de critiques, dont la teneur souligne combien le registre politique et celui des pratiques sont étroitement liés dans le travail enseignant en général, et d'une façon spécifique dans l'enseignement de la géographie.
- 2 Ces critiques, dont nous rappellerons les motifs professionnels, doivent être lues, selon nous, à partir de l'écart qui sépare l'acuité politique du thème de l'espace dans les discours politiques sur la France, de son invisibilité dans les programmes de géographie. Le gouvernement français de droite a mis à l'agenda politique, à partir de 2007, le thème

de l'identité nationale. Cela a suscité en retour, chez des intellectuels, une démarche spatiale d'enquête sur la France contemporaine. Pourtant, la géographie scolaire s'est abstenue de mettre au programme la question de savoir ce que serait une définition géographique de l'entité France. De celle-ci, elle propose une définition orientée vers le passé, tout en soulignant cependant la diversité des expériences collectives de l'espace correspondant aujourd'hui au territoire français².

- 3 Des thèmes d'étude placent les enseignants en situation d'incertitude quant à ce que signifie bien faire son métier. Confrontés à cette incertitude, certains s'engagent dans des défis dont l'analyse permet de saisir ce qu'est leur travail. La France en géographie fait partie de ces sujets sensibles en ce qu'ils touchent l'identité disciplinaire (Prost, 1998). La notion d'épreuve, dont nous précisons comment nous la déplaçons de la sociologie (Barrère, 2002 ; Martucelli, 2006 ; Thévenot, 2011) pour en faire un outil d'analyse didactique, nous permettra de décrire et de qualifier ce travail. Notre objectif est de cerner les enjeux autour desquels se condensent les questions pratiques et éthiques que pose l'enseignement de la France en géographie.
- 4 Pour cela, nous allons suivre le travail de six enseignants. Nous caractériserons leurs manières de relever le défi qu'ils se sont fixés, avant d'analyser des productions de leurs élèves. C'est en effet au bout de ce chemin que l'on comprend pleinement, selon nous, ce que la notion d'épreuve au sens didactique du terme révèle du travail enseignant.

Enseigner la France en géographie : des programmes et de leur contexte politique au travail des enseignants

- 5 Les programmes de géographie du secondaire de 2008 et 2010 ont réévalué la place donnée à l'enseignement de la France, tout en ne rompant pas avec la posture réaliste qui caractérise la discipline scolaire histoire-géographie (Audigier, 1993). Cette posture se manifeste par le fait que la France existe d'évidence, comme un territoire dont on détaillerait les composantes à des fins de formation des élèves à leur future responsabilité sur les territoires. La France, en tant qu'il s'agit d'espaces et de lieux associés par des acteurs à des savoirs, des pratiques et des expériences individuelles et collectives, est en revanche absente. Nous distinguons ainsi la *géographie de la France*, somme articulée et problématisée de savoirs disciplinaires sur l'espace et les territoires produits par la société française, de *la France en géographie*, objet d'un questionnement plus spécifique sur l'identification de l'entité France par l'espace et les lieux. L'absence de mention explicite de cet objet dans les programmes constitue le problème à partir duquel nous analyserons le travail de professeurs en géographie.

La géographie de la France et la France en géographie à l'École : continuités et ruptures

- 6 La France est enseignée sans interruption dans la géographie du secondaire depuis 1871-72. Elle y a constitué tout ou partie des programmes des classes de quatrième ou de troisième, quelquefois de cinquième (programmes de 1890) pour le collège et de première pour le lycée. Les intitulés ont évolué en relation avec les changements politiques, en particulier la décolonisation et la construction européenne (Lefort, 1998).

- 7 Les programmes de 2008 pour le collège et de 2010 pour les lycées introduisent d'importants changements. Au collège, le parcours commun à l'ensemble des élèves en classe de troisième s'achève avec « La France et l'Europe dans le monde d'aujourd'hui » (BOEN spécial n° 6, 28 août 2008) comme cela était le cas avec des intitulés différents depuis la fin du XIX^e siècle, à l'exception des programmes de 1925, 1943 et 1996. Par ailleurs, cette géographie du collège rompt avec l'approche par continent qui prévalait depuis la fin du XIX^e siècle, au profit d'une approche « dimensionnelle »³ (l'habiter en sixième, le développement durable en cinquième, la mondialisation en quatrième) dont le traitement thématique dans le cadre d'études de cas rend la France potentiellement présente à tous les niveaux du collège. Tout en étant centré sur la France et l'Europe, le programme de la classe de première renforce la présence de l'échelon mondial, comme l'indique son titre : « France et Europe : dynamiques des territoires dans la mondialisation » (BOEN spécial n° 9, 30 septembre 2010). Il fait aussi reculer l'échelon de la région puisqu'une seule des dix questions du programme lui est consacrée.

Les débats professionnels autour des programmes actuels

- 8 Loin des débats médiatiques suscités par l'enseignement de l'histoire nationale, le traitement de la géographie de la France fait cependant l'objet de trois types de critique portés par quelques géographes et des enseignants du secondaire⁴.
- 9 D'abord, le premier type critique un manquement à la mission civique de la discipline : transmettre et faire partager une vision commune du territoire national. Il souligne « l'évacuation de la définition de la France, de la question nationale, camouflée par la permanence de la présence de la France » (Knafou, 2008, p.6). Ensuite, la critique de l'émiettement des savoirs porte d'une part sur le trop grand nombre de notions présentées, appartenant à des domaines de spécialisation variés, en particulier dans le programme de première (Blancodini, 2012), d'autre part sur l'absence d'une approche holiste de la France⁵ (Knafou, 2008, p.9). La diversité des contenus factuels, notionnels et techniques prescrits est le résultat d'une rénovation entamée à partir des années 1980 en lycée et obtenue au moyen d'apports scientifiques recomposés (le modèle centre-périphérie, l'analyse spatiale, une géographie des acteurs et des territoires, etc.). La France devient un espace d'étude comme un autre, à propos duquel les élèves s'approprient l'outillage disciplinaire attendu à la faveur d'approches thématiques et sectorielles. La critique de l'émiettement des savoirs rejoint alors celle d'un abandon supposé des finalités civiques de l'enseignement de la géographie.
- 10 Enfin, une critique plus radicale s'exerce à l'encontre de programmes qui « discutent trop peu les liens entre nation, État et territoire. La délimitation d'un intérieur national par rapport à un extérieur, la légitimation des frontières métropolitaines et 'ultramarines', la 'maîtrise' du territoire sont des éléments implicites, qu'il serait nécessaire de mettre en discussion. Il s'agirait alors de questionner, plutôt que d'étudier comme un périmètre donné, les limites du territoire et ses découpages administratifs. Il s'agirait également de mettre en question l'idée d'une communauté ou d'une identité nationale, comme facteur essentialisé de cohésion territoriale, à 'défendre' et à mettre en valeur » (Gintrac et Mekdjian, 2012).

Au temps de « l'identité nationale » en France

- 11 En amont des critiques que nous rapportons, un constat peut être partagé sur l'absence dans les programmes d'une démarche de construction de la France en objet d'étude géographique. Aucun libellé ou commentaire de programmes n'ouvre de questionnement sur ce qu'est la France d'un point de vue géographique, ni sur les types de question que ce point de vue permet d'aborder avec les élèves. En d'autres termes, il est difficile, même si la possibilité pédagogique et didactique existe toujours et doit être encouragée, de saisir comment la France existe aujourd'hui, en tant qu'espace noué à des pratiques et des expériences individuelles et collectives pour des acteurs au rang desquels nous comptons les élèves. Au contraire, le territoire national semble exister d'évidence dans les programmes, en toute antériorité et extériorité par rapport à ces acteurs.
- 12 Or, les programmes de géographie de 2008 et 2010 sont publiés dans une séquence politique marquée par l'exploitation du thème de l'identité nationale, à l'instigation de Nicolas Sarkozy, en particulier pendant les deux campagnes électorales présidentielles de 2007 et 2012, ainsi que lors du débat sur l'identité nationale conduit par le ministre de l'Intégration et de l'identité nationale Eric Besson du 2 janvier au 28 février 2010. Gérard Noiriel a souligné l'utilisation par le candidat de la droite en 2007 du modèle pédagogique du Tour de France : « *Chaque discours d'étape est l'occasion, pour le candidat, de vanter les mérites de la région dans laquelle il se trouve et de montrer en quoi cette petite patrie symbolise la nation toute entière, tout en rappelant comment chacune d'entre elles s'est fondue dans le 'creuset français'* » (Noiriel, 2007, p.91). Inaugurant ce Tour de France, le discours de Caen exalte les « *Normands au sang mêlé* », « *Ces Français venus d'ailleurs [...] aux premières loges de la résistance depuis le Moyen-Âge jusqu'au débarquement de 44* » (cité par Noiriel, 2007, p.91-92). Cette médiatisation du thème de l'identité nationale suscite en retour des critiques et la mobilisation d'intellectuels, d'écrivains, de journalistes, d'artistes et d'universitaires. Certains font écho de manière directe ou plus lointaine à ce thème dans des ouvrages aux motifs divers, biographiques ou documentaires, et qui renouent avec le genre des *Voyages en France* :
- « Le sujet de ce livre est la France. Le but est de comprendre ce que ce mot désigne aujourd'hui et s'il est juste qu'il désigne quelque chose qui par définition n'existerait pas ailleurs, du moins pas ainsi, pas de cette façon-là. Mon idée fut que pour m'approcher de la pelote de signes enchevêtrés mais souvent divergents formés par la géographie et l'histoire, par les paysages et les gens, le plus simple était d'aller voir sur place, autrement dit de visiter ou de revisiter le pays » (Bailly, 2011, p.7).
- 13 Une question simple et éminemment géographique rassemble ces auteurs : où aller pour découvrir ou redécouvrir ce qu'est la France ? Chacun répond à cette question à partir de son expérience et de ses compétences d'enquête, d'écriture ou de création. Il est frappant que des intellectuels tiennent pour valable le protocole qui consiste à aller y voir, pour répondre à la question de savoir ce qu'est la France, tandis que l'institution scolaire, par ses programmes, ne manifeste pas d'intérêt pour cette question, ni pour un tel protocole spatial.

Quels appuis chez les géographes pour construire la France en objet disciplinaire ?

- 14 Face à des textes officiels qui ne mettent pas au programme la question de l'existence et de l'identification géographique de la France, la discipline universitaire homonyme est une ressource. L'étude des ouvrages et des articles aisément accessibles, généralement présents dans les centres de documentation et d'information des collèges et lycées ou en libre accès sur Internet (manuels, atlas grand public, périodiques), montre que la nature géographique de la France semble souvent aller de soi pour leurs auteurs. Dans notre sélection⁶, Benjamin et Jean-Fabien Steck (2002, p.22) sont seuls à demander : « *De quelle entité spatiale parle-t-on quand on parle de la France ?* ». Pourtant, quatre voies distinctes d'exploration de la géographicité de la France sont proposées.
- 15 Une première voie consiste en une approche génétique de l'espace français. Dire ce qu'est la France en géographie, c'est faire le récit de son apparition en un endroit donné de la surface de la Terre, et quelquefois faire débiter la formation de la France avec la présentation des articulations du relief (Claval, 2000). Les parts respectives de la nature, de la création politique et du sentiment national ainsi que les manières de les articuler diffèrent. Pour Anne Frémont-Vanacore (2005), les structures physiques sont secondes, après l'État et la conscience nationale, alors qu'elles fonctionnent comme une matrice politique pour Félix Damette et Jacques Scheibling (2003), et que pour Jean-Robert Pitte (2009, p. 9) « *la France est avant tout une idée, un sentiment national [...]* ». Tous ces auteurs mettent en avant la précocité de la formation de l'entité France ainsi que sa rémanence : « *Nous avons voulu montrer que le territoire français actuel est fait de permanences qui plongent leurs racines dans l'histoire parfois millénaire ou bimillénaire du pays, de constantes qui traversent les siècles et les systèmes politiques dont la France s'est dotée* » (Damette et Scheibling, 2003, p.5).
- 16 Une deuxième voie consiste à répondre par une mise en ordre, par le dévoilement d'une organisation dont la connaissance raisonnée permet d'orienter les décisions des élites. Les auteurs se prévalent d'une connaissance à la fois intime et élargie des milieux de l'aménagement et de l'administration du pays. Roger Brunet (1997, p.131) montre une France certes « *structurée* », mais sans « *fatalité géographique. [...] L'important est de se sentir 'là où les choses se passent', et il peut se passer partout quelque chose, même s'il faut intervenir contre le courant* ». Jean-Marie Miossec (2008, p.584) envisage « *d'instaurer un nouveau pacte entre les territoires de France* » grâce à une nouvelle architecture qui tout en ménageant « *l'horizon national vers [lequel] a convergé l'effort pluriséculaire de la nation* », prendrait en compte les « *aspirations des citoyens, dont le cadre de vie est régional* ». Dans la même veine, Armand Frémont (2001) décrit l'espace de la nation comme la combinaison d'un modèle d'ordonnement républicain, déstabilisé par les fluidités économiques et financières, avec un modèle culturaliste qui valorise des identités régionales périphériques. Robert Marconis (2008) privilégie quant à lui les identités communales et départementales. France de Denise Pumain et Thérèse Saint-Julien (1990) peut être rattaché à cette famille de textes, parce qu'il propose un modèle explicatif spatial de la France articulant la mesure « *objective* » de la situation géographique du territoire dans les champs de l'innovation, avec l'évaluation que les acteurs d'un temps donné font des ressources de cette situation.

- 17 Une troisième manière que l'on peut appeler critique se distingue de la première, parce qu'elle pose la question de l'existence géographique de la France à partir de l'étude de la situation contemporaine, et non d'un récit des origines à nos jours. Par ailleurs, à la différence de la seconde, elle appréhende les différences spatiales non pas dans le cadre des découpages territoriaux existants, mais à partir de ce que l'action publique met en œuvre dans ce cadre. Elle dévoile des inégalités territoriales (Guilluy et Noyé, 2004 ; Caro et Rouault, 2010). L'organisation de l'espace répond à un modèle de relations centre-périphérie à plusieurs niveaux. L'image de la fracture prévaut ou bien encore celle des trajectoires de plus en plus séparées de catégories de Français. « *La différenciation du territoire reste bien plus vive que ne le laissait penser le discours sur la banalisation, subie, ou l'égalisation, souhaitée. [...] La mobilité quotidienne et les migrations des Français montrent qu'ils sélectionnent des régions certes, mais peut-être plus encore des types d'espaces, qui incarnent désormais des modes de vie, urbains, suburbains, péri-urbains, contre-urbains* » (Piercy, 1997, p.276).
- 18 Enfin, une quatrième manière de procéder consiste à approcher la France de façon clinique⁷. C'est cette démarche attentive à la dialectique du cas et des règles générales que Michel Lussault (2010, p.55) commente à propos du travail photographique de Raymond Depardon : « *Il nous montre des espaces toujours différenciés, très ancrés, mais jamais de manière folklorique. Ils ne sont pas différenciés par leur localisation, leur patrimoine architectural, mais par la manière dont les choses s'agencent. Et ce sont ces petites différences reliées entre elles qui donnent l'impression de traversée [...]* ». Le résultat en serait une « *formidable documentation sur la culture spatiale à la française, une certaine manière d'arranger les choses, pour produire ces environnements hétéroclites, hasardeux où rien n'est vraiment 'tenu' mais où tout est là* » (ibid., p.52). Benjamin et Jean-Fabien Steck esquissent la même voie : « *parler des Français ne vaudrait-il pas mieux que de parler de la France, sauf à comprendre que celle-ci n'est que le champ d'épanouissement spatial de ceux-là ?* » (Steck et Steck, 2002, p.25).
- 19 Ces diverses positions s'expriment rarement en démonstrations complètes. La quatrième manière en particulier ne débouche pas, à notre connaissance, sur des dispositifs d'enquête. Les textes concernés répondent à des objectifs de synthèse et d'actualisation factuelle, plutôt qu'à des objectifs de réflexion épistémologique sur la nature géographique de l'entité France. Par ailleurs, ne dialoguant pas entre eux, ils ne manifestent pas de controverse scientifique claire.
- 20 La production scientifique peut faire ressource parce qu'elle propose des réponses distinctes à la question : de quoi parle-t-on, en géographie, quand on parle de la France ? Cette ressource est cependant limitée pour les professeurs du secondaire par l'absence de controverse explicite malgré la diversité des positions, ainsi que par le caractère souvent esquissé, non intégralement argumenté, des réponses proposées⁸. Les professeurs dont nous étudions maintenant le travail se sont appuyés sur des textes qui renvoient majoritairement aux approches critique et clinique, même si les autres approches ont quelquefois été présentées aux élèves.

Une étude du travail enseignant en géographie : pertinence didactique de la catégorie sociologique d'épreuve

- 21 Le travail enseignant peut se définir comme l'activité que conduit un enseignant pour réaliser les tâches qu'il est tenu d'effectuer dans le cadre fixé par son employeur⁹. Il n'est pas réductible à des prescriptions (textes officiels), ni à des recommandations (outils

d'aide à la mise en œuvre des programmes¹⁰) ou des propositions (débat et échanges professionnels, manuels), ni à une actualisation scientifique, même s'il est co-déterminé par toutes ces instances. Il est ce que l'enseignant confronté aux classes fait de ces ressources.

- 22 La notion d'épreuve est quelquefois utilisée pour décrire et analyser le travail enseignant en termes de difficultés rencontrées à l'entrée dans le métier, dans des établissements sensibles ou lors de changements d'affectation (Barrère, 2002). Nous la travaillons dans le sens assez différent qu'elle a pour la sociologie de l'engagement : « *Moments éprouvants de doute au contact d'une réalité* » (Thévenot, 2011, p.3), les épreuves impliquent « *la double prise en compte de la 'réalité' (notamment en tant qu'elle est matérialisée dans des objets) et de l'aspect moral* » (Datchary, 2011, p.32). Autrement dit, l'épreuve n'est pas une difficulté qui s'impose à tous, mais un défi relevé par certains dans leur activité et elle inclut une réflexion sur ce qu'est bien faire son métier. Tout acte d'enseignement ne renvoie donc pas à une épreuve, mais l'épreuve constitue un outil d'analyse privilégié pour comprendre le travail d'une profession.
- 23 Dans l'analyse sociologique, la notion d'épreuve articule les individus à des situations professionnelles historiquement déterminées et variant avec la diversité des contextes de travail (Martucelli, 2006, p.12). Dans le cas qui nous intéresse, l'enseignement de la France en géographie est déterminé au sens où l'institution le prescrit d'une certaine façon, où cette prescription tranche avec l'acuité politique, et où il est l'objet d'une critique professionnelle élaborée. Lorsqu'un enseignant teste les limites de ce cadre prescrit, il se lance un défi singulier. Et c'est à titre tout à fait individuel qu'il exprimera son vécu et la compréhension de l'épreuve qu'il aura effectivement affrontée.
- 24 Notre étude porte sur six professeurs d'histoire-géographie inscrits en 2011-2012 dans un master *Métiers de l'enseignement* où ils réalisaient un mémoire en didactique de la géographie portant sur l'enseignement de la France. Ce mémoire exige qu'ils mettent en œuvre des dispositifs d'enseignement qu'ils testent et analysent dans leurs classes. Ils sont en situation d'expérimentation acceptée au sein d'un groupe de travail qu'ils forment depuis plusieurs années et où ils partagent nombre de préoccupations professionnelles¹¹. Cette étude pose la question de la représentativité sociologique des épreuves qu'elle va décrire. Nous pensons que le fait que ces six enseignants disposés au travail collectif se lancent des défis qui engagent leur positionnement professionnel, est indicatif de tensions qui valent au-delà d'eux, au moins au titre d'hypothèses à formuler.
- 25 Le corpus de données comporte les mémoires de ces six professeurs, les travaux de leurs élèves ainsi que les transcriptions de séances de séminaires de master et la soutenance des mémoires. Le traitement des données est organisé par une typologie des épreuves ordonnant les cas en trois couples : pour chaque épreuve dégagée, les terrains sont en quelque sorte doublés et travaillés par comparaisons (similitudes et différences). L'intérêt est d'allier la singularité des cas à une montée en généralité permise par cette association ou ce « *terrain double* » (Datchary, 2011).

Enseigner la France en géographie : figures de l'épreuve

- 26 Emmanuel enseigne depuis plus d'une dizaine d'années dans un collège rural où il est un des deux professeurs d'histoire-géographie. Il est le seul des six à avoir fait des études de

géographie. Nadège travaille dans le lycée général d'une ville nouvelle où sont scolarisés des élèves de diverses origines nationales. Tous deux ont un peu moins de quarante ans. Enseignante depuis six ans, Stéphanie a un statut de remplaçante. La séquence est réalisée avec une classe « prêtée » par un professeur titulaire du lycée d'une petite ville où elle exerce temporairement. Éric, quarante ans environ, est un ancien de son collège de zone d'éducation prioritaire situé dans la périphérie d'une autre petite ville. De la même génération, Jérôme enseigne dans un collège du littoral, tandis que Nicolas, plus jeune, commence à « s'installer » dans le collège d'une autre ville, de l'intérieur cette fois-ci, et travaille avec une classe d'une grande diversité de provenances nationales¹².

Emmanuel et Nadège : l'épreuve de l'expérience géographique de la France chez les élèves

- 27 Emmanuel a mis au point une séance de quatre heures, lors de laquelle 21 élèves de troisième ont eu à répondre par écrit à la consigne : « *ce que je sais sur la France ou de la France* », puis à choisir quelques documents parmi un grand nombre de photographies, de cartes, de revues grand public et de textes d'auteurs variés, sélectionnés par le professeur, et enfin à confectionner un panneau représentant la France pour eux. La séquence de Nadège sur le thème *Aménager et développer le territoire français* (classe de première) s'est échelonnée sur six mois. Les élèves ont réalisé des boîtes rassemblant des objets qui pour eux étaient associés à la France, puis ont commenté leur choix avant de représenter graphiquement le contenu de leurs boîtes. On voit que les apports informatifs des enseignants sont limités tandis que les élèves sont invités au moyen de consignes simples à l'explicitation de leurs propres choix et à la reprise de leurs travaux.
- 28 Emmanuel et Nadège ont en commun de chercher ce que serait l'identité géographique de la France à partir de l'expérience propre des élèves. Nadège opte pour « *la rencontre de traces identitaires individuelles et collectives permettant de mieux toucher ce qui éloigne et ce qui rapproche (Ici/Ailleurs ; Moi/l'Autre) pour explorer l'entre-deux, le point de rencontre, spatial et identitaire* » (Dubois-Ecolasse, 2012, p.1). Pour Emmanuel, « *travailler sur la France en géographie avec des élèves de collège revient bien à travailler l'identité ou plutôt l'identification à la France de ces jeunes adolescents* » (Dugué, 2012, p.3).
- 29 Tous deux ont en commun l'expérimentation comme une pratique professionnelle « normale » dans une continuité de préoccupations à l'échelle de leur carrière. Emmanuel adapte une « *méthodologie utilisée à plusieurs reprises depuis nos débuts d'enseignant [...]. Il nous semble que la théorie du rapport au savoir peut s'avérer féconde pour saisir des éléments d'identification à la France* » (ibid., p. 6). Pour Nadège, « *la résolution du problème [comment faire sens à partir/autour de la France comme objet géographique sensible] s'est orientée vers une posture ancienne et assumée : celle de privilégier la représentation pour penser à, s'interroger et enfin connaître* » (Dubois-Ecolasse, 2012, p.1). Nadège conçoit ainsi sa professionnalité autour de la créativité. Elle veut « *explorer l'autrement. [...] il y avait plein de choses qui étaient mélangées, à la fois le lien social, la subjectivité, au bout du compte il y avait aussi de la création. Mais la question c'est : est-ce que tout ça c'est de la géographie ? Je crois que oui. J'ai l'impression qu'au bout du compte, de cette manière-là, s'éveille une conscience géographique et c'est ce qui m'anime* » (Collectif, 2012). Emmanuel appréhende sa légitimité professionnelle en termes civiques : « *Quelle géographie de la France peut-on pratiquer en classe qui aie du sens pour les élèves en tant que citoyens français en devenir et qui en même temps*

n'évite pas les débats de la géographie scientifique ? [...] cet exercice démocratique du métier d'enseignant lui confère l'essentiel de sa légitimité professionnelle » (Dugué, 2012, p. 1).

- 30 L'épreuve que ces deux professeurs affrontent est la possibilité que, ayant choisi de prendre l'expérience des élèves comme un matériau que l'on met en forme dans le cadre scolaire, la dimension géographique de cette expérience soit absente ou faible. Le défi est relevé en toute conscience : *« la France, ils en sont, ils l'intègrent dans les deux sens du mot : elle est en eux et ils sont en elle. Elle est une part intégrante de leur identité personnelle et ils constituent une part de 'l'identité de la France', ils sont un 'morceau' de France. » (Dugué, 2012, p.3).* Et si cette « part intégrante » n'avait pas de dimension géographique ou spatiale ?
- 31 En début de séquence, Emmanuel constate : *« c'est une France hors la géographie qui apparaît [...] largement dominée par l'histoire, l'éducation civique ou du moins la culture civique et l'influence des médias. » (ibid., p. 13).* L'inventaire initial des boîtes France confronte Nadège à une *« figure franco-française, centralisée et stéréotypée de la France [qui] n'est que peu associée à de l'espace » (Dubois-Ecolasse, 2012, p.4).* L'analyse finale nuance ce constat puisque 17 réalisations sur 30 sortent de cette vision. De la même façon, Emmanuel termine son texte en affirmant que c'est grâce à Bastien ou Wanda (parmi le tiers d'élèves qui ont fait preuve d'une relation d'identification forte de la France) que *« nous entrevoyons la possibilité pour un adolescent de quatorze ou quinze ans de s'identifier au territoire français, ce qui est bien le but de la pratique de la géographie de la France à l'École » (Dugué, 2012, p.25).*

Stéphanie et Éric : l'épreuve d'une théorie disciplinaire de l'approche de la France en géographie

- 32 Pendant son cours sur *Aménager et développer le territoire français* (classe de première), Stéphanie a fait rédiger à ses élèves un court texte et choisir une image correspondant à ce qu'est la France pour eux, avant de leur demander de tenir un carnet de mobilité et de prendre une photographie de ce qui, sur leurs trajets quotidiens, illustre ce qu'est la France pour eux. Eric confronte ses élèves de quatrième à la question : *« C'est où la France ? »*, lors de quatre temps organisés autour d'une affiche publicitaire pour le festival du film asiatique de Deauville, d'un texte de Georges Pérec, de photographies de Raymond Depardon et d'une sortie scolaire dans le Port du Havre. Puis il leur demande de produire en autonomie après ces confrontations, une affiche répondant à la question : *« C'est où ma France ? » (Ratzel, 2012).*
- 33 Stéphanie et Éric partagent le souci de l'ancrage disciplinaire scientifique de leur approche de la France. Stéphanie adosse cette approche au concept de lieu. S'appuyant sur des citations de Bernard Debarbieux et de Michel Lussault, elle considère que *« Le lieu est ainsi essentiel à la perception, à la compréhension et donc à la construction du territoire. C'est dans cette perspective que j'ai demandé aux élèves de choisir l'image d'un lieu et d'en photographier un appartenant à leur espace d'expérience » (Caillé, 2012, p.7).* Elle construit ainsi une distance avec le texte des programmes de géographie, *« qui lui préfère [au lieu] l'étude des paysages (qui est couramment investi par l'iconographie scolaire productrice de paysages objectivés) et des territoires [...] » (ibid., p.7).* Éric construit à partir de l'article « lieu » du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy et Lussault, 2003), *« un prisme permettant la construction d'approches multiples pour un enseignement géographique de la France » (Ratzel, 2012, p.3).* *« Et ce concept nous paraît une clé particulièrement pertinente pour 'identifier' la France, c'est-à-dire parvenir à en reconnaître des traces ou à lui conférer des*

attributs, à en produire une forme » (*ibid.*, p.7). Pour ces deux enseignants, la référence scientifique résout la question de la distance aux programmes. Les deux présentent leur façon d'enseigner la France comme une enquête : « Cette partie de l'enquête a pour but de comprendre comment s'ancre la France dans leurs espaces du quotidien : où et comment la perçoivent-ils ? Comment définissent-ils la France dans cet espace ? » (Caillé, 2012, p.10). « Entrer par la question du 'où', c'est d'emblée poser les conditions d'une enquête par le lieu » (Ratzel, 2012, p.3). Chez les deux professeurs, l'enjeu est de construire une cohérence conceptuelle là où les programmes aboutissent à faire de la France « 'un agglomérat inconstitué de cours désunis' pour parodier la phrase de Mirabeau au sujet de l'identité de la France en 1789 » (Ratzel, 2012, p.2).

- 34 L'épreuve que soulignent les initiatives d'Éric et de Stéphanie est celle de la fabrication d'une théorie géographique de leur enseignement. « Si je fais ça, c'est pour transmettre bien sûr, mais parce que je suis certain que la géographie passe par des régimes de géographicités, le rapport à soi, aux autres, avec l'ici, avec l'ailleurs. C'est parce que j'ai décidé que la géographie ça sert à ça. (Collectif, 2012). « Personnellement, je m'engageai dans une démarche d'identification de la France des élèves afin de comprendre sur quels éléments de connaissances, de compréhension, [...] l'enseignant pouvait s'appuyer afin d'entreprendre une nouvelle approche de la géographie de la France » (Caillé, 2012, p.1).
- 35 Pour Stéphanie, le défi a été d'endurer sa non-compréhension de propos d'élèves : « je n'arrive pas à en voir le sens, le fléchage il n'est pas clair pour moi, je n'arrive pas à voir le sens de certaines associations d'idées [...] » (Collectif, 2012). Pour Éric, le défi se condense dans la réalisation finale : « Enfin, il n'y avait aucune assurance qu'on puisse aboutir à une représentation de la France, puisque la consigne proposait à chaque élève d'élaborer une image de la France. En l'occurrence, la juxtaposition des territoires [c'est-à-dire la France vécue par chaque élève, la France de chacun] apparaissait comme un obstacle à l'émergence d'une identité commune [que pour lui, le concept de lieu permet de rendre sensible] : le territoire pulvérisateur d'identité » (Ratzel, 2012, p.8).

Jérôme et Nicolas : l'épreuve de l'organisation de la rencontre en classe des élèves et de la France

- 36 Jérôme a mis en place une séquence sur *Habiter un littoral* (classe de sixième), dans laquelle, après la réalisation d'une double-page de guide présentant le littoral d'Honfleur, les élèves ont à comparer quatre autres images de littoraux français en se demandant comment la France y apparaît aussi. C'est une façon de passer d'une étude de cas d'espaces littoraux à une perspective nationale sur les littoraux. Nicolas a conçu en classe de quatrième une situation en quatre temps : un premier de sélection individuelle d'images représentant la France, ensuite un temps de mise en ordre de ces images, un troisième de sélection seconde par groupe, enfin un dernier de classement (image plus ou moins représentative, plus ou moins positive de la France). Les deux derniers temps permettent aux élèves de mesurer les écarts entre choix individuels et choix collectifs.
- 37 Jérôme et Nicolas tiennent à s'assurer d'une adéquation de leur proposition didactique avec des programmes qui pourtant ne se prêtent pas de façon évidente à une telle convergence¹³, de sortir des habitudes disciplinaires dans le rapport à l'image par la quantité de clichés proposés à la sélection et au commentaire (346 pour Nicolas, 24 pour Jérôme) et de se concentrer sur la possibilité que le dispositif doit pouvoir ménager, que

les élèves articulent leurs productions individuelles à l'identification d'une « *France collective* » (Cordray, 2012).

- 38 L'épreuve qu'ils construisent, en endossant cet ensemble de contraintes, est leur capacité à faire « *trouver la France* » (Collectif, 2012) à leurs élèves. Résumons les principaux caractères de cette épreuve. Il y a tout d'abord le fait qu'on ne peut « *perdre la France* » que si on la cherche avec les élèves, ce à quoi n'inclinent pas les programmes de géographie, notamment de sixième et de quatrième. « *C'est intéressant de savoir pourquoi, dans ce cadre, on n'a pas retrouvé la France. L'enseignement de la France est segmenté : les villes, les transports, etc. On voit que c'est assez facile de la perdre avec le littoral* ». Un autre paramètre est celui des pratiques effectives des élèves : « *On travaille tous sur le problème de la pratique, de la connaissance de l'espace, qui tient aux pratiques personnelles, de pratiques physiques ou pas, relationnelles qu'ils ont avec l'espace* » (Collectif, 2012). Il faut aussi mentionner le caractère compliqué pour les élèves, compte tenu de leur âge, de leurs pratiques sociales et de leurs habitudes scolaires, de constructions didactiques inédites. « *A priori, ton entrée c'était : Honfleur est un lieu symbolique de la France. Pourquoi pas, mais cela veut dire que l'élève, il faut qu'il en ait conscience et ce n'est pas facile d'en avoir conscience quand on habite Honfleur. La seule chose que l'on voit, c'est arriver des cars de touristes. La question de l'habiter [programme] rentre là-dessus et ajoute à la complexité, puis on rajoute là-dessus la question du littoral. [...] On commence à empiler des trucs et à la fin on leur dit : tu fais quoi ? Tu as le rapport Honfleur/France, habitant/Honfleur, le rapport littoral/point commun avec un autre littoral, les littoraux et la France et cela va un peu dans tous les sens et comme tu dis au bout d'un moment même moi je ne voyais pas comment tirer la ficelle* » (Collectif, 2012).
- 39 L'épreuve de la rencontre des élèves avec la France est donc surmontée par Nicolas : « *l'articulation avec la France collective, les élèves l'ont faite très spontanément, ils l'ont faite. C'est là que j'ai trouvé le cœur de ce que je voulais faire : le processus.* » (Collectif, 2012). Au contraire, elle n'est pas relevée par Jérôme : « *J'imagine qu'il manque un temps, je n'ai pas réussi à trouver. La conclusion était en décalage avec ce que j'avais fait avant. Je n'arrive toujours pas à voir ce qui peut manquer pour les faire sortir de ce petit bout du monde qui est Honfleur pour eux .* » (Collectif, 2012).
- 40 A travers ces trois épreuves (établir et mettre en forme l'expérience géographique de la France chez les élèves, construire une théorie disciplinaire de l'approche de la France en géographie, organiser la rencontre en classe des élèves et de la France), on comprend que les professeurs se mettent aussi à l'épreuve. C'est ainsi que l'engagement professionnel peut se saisir, si on veut bien lire avec Laurent Thévenot la forme grammaticale « *s'engager* » et y voir une fidélité à soi (Thévenot, 2011, p.12). Cette fidélité à soi engage Eric et Stéphanie dans une mutation disciplinaire. De formation historienne, l'exercice professionnel les conduit à un investissement scientifique de la géographie pour être en accord avec leurs conceptions des finalités intellectuelles et civiques de l'enseignement. Sur des modes différents, cette fidélité à soi s'éprouve en deux figures de l'étonnement avec un Nicolas heureusement surpris et un Jérôme déçu et éprouvant une certaine forme d'impuissance à organiser la rencontre de ses élèves avec la France. Emmanuel et Nadège ont des fidélités à des conceptions bien ancrées de l'enseignement de l'histoire-géographie, respectivement civique et créative, qui leur permettent de se libérer d'une lecture littérale des programmes. L'analyse de réalisations des élèves de ces six enseignants montre l'intérêt non seulement pédagogique mais aussi professionnel de leurs pratiques. La notion d'épreuve permet ainsi de comprendre, outre les choix de chacun, comment un métier au sens d'un ensemble partagé de convictions, de

connaissances, de questions éthiques et pratiques, se nourrit des défis que certains relèvent.

Des élèves et la France en géographie : diversité des registres iconographiques et des manières de l'identifier en géographie

- 41 Les réalisations iconographiques des élèves montrent l'existence d'un problème didactique de l'enseignement de la France en géographie. Ce problème vient, non pas tant du déficit de connaissances et de maîtrise de repères supputé par l'Éducation nationale, que de la diversité des rapports géographiques établis par les élèves avec la France. L'analyse des réalisations d'élèves que nous livrons maintenant prend deux directions : celle tout d'abord de l'iconographie géographique produite par les élèves, celle ensuite de l'identification de la France que cette iconographie nous paraît soutenir.
- 42 Ces deux directions correspondent à des questions initiales qui ont sous-tendu les travaux des professeurs, même si leur but n'était pas de conduire de telles analyses pour elles-mêmes. Chaque professeur a mené une analyse des productions de ses élèves en fonction des propositions didactiques qu'il leur faisait et dans une perspective d'auto-évaluation professionnelle. Ce que ce texte propose maintenant n'est pas la reprise et le collage des conclusions des analyses conduites par chaque enseignant, mais, pour les directions indiquées, une approche typologique qui a pour vocation de dépasser le cadre de chaque enseignement réalisé. Il s'agit de construire « un tableau simplifié et schématisé de l'objet de la recherche auquel l'observation systématique du réel [...] doit être confrontée. [Ce tableau] n'est pas une description de la réalité mais un instrument pour la comprendre, un système pensé de relations abstraites, un 'tableau pensé' » (Schnapper, 1999, p15). Chaque tableau compose un système de relations conçu de façon logique, relativement à l'objet qu'il vise à construire. Il est typologique, au sens où il propose plusieurs versions stylisées, simplifiées, du système de relations qui le structure. En somme, tandis que chaque professeur conduisait une approche typologique descriptive des productions de ses élèves, avec des critères liés à son contexte spécifique de classe, nous menons une approche typologique modélisante, de type wébérien, prenant pour matériau empirique des productions qui peuvent renseigner sur le rapport des élèves à la France en géographie au-delà du contexte d'une seule classe.

Une pluralité de registres iconographiques

- 43 Le groupe de professeurs faisait initialement l'hypothèse d'une diversité des rapports géographiques à la France de leurs élèves, diversité alimentée par la pluralité de leurs sources. Nous restituons la diversité qui s'est effectivement exprimée, en nous fondant d'une part, sur le concept d'iconographie construit en géographie politique par Jean Gottmann (1952) et d'autre part, sur les travaux iconologiques que Didier Mendibil (1997 ; 2008) conduit sur des corpus icono-textuels de géographie de la France. Jean Gottmann appelle iconographie le principe de stabilisation dont il fait, avec celui de la circulation, l'un des deux principes organisateurs de la géographie politique du monde. « Pour fixer les hommes à l'espace qu'ils occupent, pour leur donner le sentiment des liens qui unissent la nation et le territoire, il est indispensable de faire entrer la géographie régionale dans l'iconographie. C'est

ainsi que l'iconographie devient en géographie un môle de résistance au changement, un facteur de stabilisation politique » (Gottmann, 1952, p.221).

- 44 La géographie scolaire a contribué en France à développer ce sentiment des liens entre nation et territoire, ainsi que l'ont montré de nombreux travaux d'histoire des programmes, des cadres spatiaux de référence (communes, pays, départements) et des pratiques d'enseignement tout particulièrement à l'école primaire (Chanet, 1996 ; Chevalier, 2003 ; 2008), ou encore l'étude iconologique et sémiologique des supports de cet enseignement (photographies de paysage, cartes, schémas) (Lefort, 1992 ; Mendibil, 1997 ; Robic, 1991), ainsi que l'étude épistémologique et historique des ressorts et des effets du discours vidalien sur l'identité française à travers le *Tableau de la géographie de la France* (Guiomar, 1997 ; Robic, 2000). A partir de 1984 pour l'enseignement primaire (Chevalier, 2008) et de 1982 pour l'enseignement secondaire (Lefort, 1998), la dimension européenne de la géographie de la France est affirmée. Avec les programmes de 2008 et de 2010, la géographie du secondaire semble avoir délaissé la question du lien nation-territoire, du fait d'approches thématiques qui traitent l'espace français ou, plus souvent, tel ou tel de ses composants de la même manière que pour n'importe quel espace d'étude. Cela ne veut cependant pas dire que les élèves ne sont pas exposés à des discours qui traitent ou renvoient à cette question. Ils peuvent notamment l'être dans leurs milieux familiaux, par les médias ou dans les structures associatives culturelles et sportives qu'ils fréquentent (structures fédératives et rencontres nationales).
- 45 Avec son transfert vers nos préoccupations de didactique, le concept gottmannien d'iconographie est transformé. Il ne sert pas à décrire un état ou une dynamique des rapports pour un territoire donné entre forces de stabilisation et forces de mouvement, mais à organiser l'analyse des relations d'individus avec une collectivité nationale. Par ailleurs, ces relations étant exprimées au moyen de textes et d'images dans le cadre de situations scolaires, il est nécessaire d'analyser la façon dont les langages iconique et textuel sont utilisés et articulés. Nous nous appuyons pour cela, de façon partielle, sur la méthodologie iconologique proposée par Didier Mendibil.
- 46 Si l'objet d'étude historique et épistémologique de Didier Mendibil n'est pas de la même nature que le nôtre¹⁴, cet auteur a cependant forgé la notion utile pour nous de dispositif iconographique. « Toute association d'image(s) et de texte(s) sur une page imprimée (ou sur un écran) » peut être considérée comme un dispositif, que l'on peut étudier pour lui-même, en tant que « lieu où s'élabore et se manifeste ostensiblement la signification que l'on donne aux images » (2008, p. 12). On peut alors se donner comme objet d'analyse les « manières [qu'ont les auteurs] de commenter une image figurative » en géographie. La dimension interprétative correspondante à l'une des « deux attitudes fondamentales mises en œuvre dans la lecture des images »¹⁵ (*ibid.*, p. 12) nous intéresse particulièrement. Les élèves ont en effet souvent été mis en situation de proposer un choix d'images qu'ils associent à la France et de justifier ce choix. Leurs commentaires s'inscrivent davantage, du fait des consignes données, dans une perspective d'interprétation qu'ils fournissent au lecteur (le professeur) que dans une perspective de description. Nous utiliserons par conséquent la graduation proposée par Didier Mendibil pour caractériser le degré d'autonomie du commentaire par rapport à l'objet représenté qu'il donne à lire. Cette graduation conduit de la « désignation [qui] énonce strictement ce qui est visible dans une image » à « l'imagination, qui transforme la signification des images de façon imaginaire »¹⁶ (*ibid.*, p. 12). À la différence du travail originel, nous ne cherchons cependant pas à caractériser des postures icono-textuelles, ce qui supposerait d'avoir recueilli un grand nombre de productions par

auteur et de chercher des récurrences dans les manières de commenter les images choisies. Nous avons pour objectif de caractériser les stratégies iconographiques déployées par les élèves à un moment donné, dans un contexte scolaire qui les y invite.

- 47 Ainsi recontextualisé, le concept gottmannien d'iconographie est articulé en quatre attributs.

La conception de l'espace exprimée dans la représentation icono-textuelle du pays est formulée dans le tableau (Tableau 1) en dynamiques spatiales, que le commentaire des images met en avant. Nous nous sommes appuyés pour les nommer, sur « *les stratégies et les dynamiques essentielles* [repérées dans l'analyse des configurations spatiales], *c'est-à-dire les finalités et les actions des systèmes spatiaux* » (Brunet, 1986, p.3). Mais il s'agit bien ici de représentations exprimées par un acteur non scientifique et non de la représentation analytique qu'un géographe produirait de la configuration spatiale du pays. La conception du principe d'unité sociale du pays mis en avant par le commentaire de l'image est un deuxième attribut. La formulation de ces conceptions est librement inspirée de la sociologie des cités (Boltanski et Thévenot, 1991), laquelle visait à formaliser la pluralité des normes de compréhension des situations ordinaires chez leurs protagonistes. Nous avons aussi précisé les types d'espace choisis pour représenter la France. Comme la saisie visuelle intégrale d'un espace national est physiquement impossible, elle suppose la figure rhétorique de la métonymie. Le rapport au territoire national s'exprime ainsi par le choix d'un lieu, dont l'image équivaut à celle de la France. Une articulation texte-image est mise au service de l'expression de la relation que l'individu entretient avec le lieu dont il choisit l'image pour représenter la France. Le tableau 1 propose de le caractériser à partir des catégories établies par Didier Mendibil.

- 48 Munis de cette structure conceptuelle, nous avons établi quatre types idéaux fondés sur des hypothèses relatives aux choix des élèves. Le premier type idéal correspond à la traduction scolaire républicaine classique du modèle gottmannien pour la France. Habités d'un enseignement disciplinaire qui associe l'histoire, la géographie et l'éducation civique, les élèves sont susceptibles d'identifier la France à partir du thème des symboles et des valeurs de la République. Un deuxième type idéal a été conçu en pensant à la logique de « *marque-pays, [...] le pouvoir de la marque [incluant] l'identité, l'image externe et la communication, qui transforme l'identité en icône* » (Foucher, 2011, p.189). Elle peut entrer en consonance chez les élèves d'une part avec l'attrait des marques qui caractérise la culture adolescente (Maurice, 2010), et d'autre part avec leur exposition aux discours ambiants sur les performances économiques des pays dont ils peuvent trouver l'écho dans des cours de géographie. Un troisième type idéal est fondé sur l'hypothèse d'une sensibilité aux discours médiatiques sur la société française et sur des catégories de populations, d'espaces ou de problèmes. On peut imaginer un éventail d'attitudes qui va de la critique radicale à l'adhésion pleine et entière, à l'égard de propos qui se présentent comme des diagnostics de la société française. Un dernier type idéal a été conçu à partir de l'idée que l'identification du pays peut être conduite à partir de chez soi, ce qui est une manière égocentrée et/ou pragmatique de répondre à la demande d'identification.
- 49 Les quatre types-idéaux sont détaillés dans le tableau 1. L'analyse de productions d'élèves a permis de les opérationnaliser. Nous proposons l'analyse de quatre réalisations¹⁷ dont chacune est proche de chaque type-idéal, sans pour autant en représenter une expression pure.

Tableau 1 : Une pluralité de logiques iconographiques

Registre iconographique	L'ordre républicain	La France marque	La société clivée	La France proche
Structure spatiale : espace géographique de référence (espace conçu) [à partir de la motivation dans le texte, du choix de la photographie].	Maillage : l'espace français est conçu en fonction du maillage politico-administratif.	Gravitation : la France est un point, une unité informationnelle, qui, sous l'angle des rapports géo-économiques mondiaux, peut être insérée dans des relations de gravitation.	Dynamique territoriale : des lieux ou des espaces spécifiques sont considérés comme emblématiques d'un idéal, d'un changement, d'une tension.	Tropisme : l'espace français est conçu à partir et en fonction d'un chez soi. Le centre d'attraction est le lieu vécu, considéré comme central par l'auteur.
Forme ou principe d'unité sociale [principe exprimé dans le texte].	Forme civique : référence de tout élément à une entité nationale qui les subsume.	Forme de la réputation : l'unité est construite autour d'éléments renommés, réputés.	Forme de l'inspiration : l'unité s'éprouve dans la spontanéité des émotions.	Forme domestique : l'unité est inférée à partir d'habitudes de perception.
Référent spatial des images choisies ou réalisées pour représenter la France	Symboles de la République : bâtiments, objets, inscriptions	Marques, produits, attributs du commerce ou de l'industrie.	Vues caractéristiques d'un type de situation valorisée ou dévalorisée.	Lieux et scènes ordinaires.
Articulation texte-image choisie ou réalisée	Symbolisation. L'image est le support d'une signification d'ordre général, construite à partir de valeurs que le texte cite nommément.	Rhétorique. L'image invite à reprendre la rhétorique du classement, de la concurrence, de la performance. L'ironie peut poindre.	Connotation. L'image est une « accroche » pour exprimer une croyance, un jugement, un sentiment à propos de la société française.	Désignation. Le texte reprend ce qui est sur l'image et le décrit comme proche de soi. Des connotations, une explication peuvent être amenées ensuite.

- 50 L'iconographie produite par Laetitia se rapproche du modèle républicain (Figure 1). Elle a réalisé et sélectionné une image de la mairie de la commune où elle habite et son texte met en avant les symboles républicains. La structure de maillage est explicitement évoquée puisqu'elle associe la France à « *ses mairies qui portent les valeurs de la République* ».

Elle quitte ce discours avec une dernière proposition qui valorise un patrimoine ancien. Laetitia développe le discours attendu d'une élève à laquelle l'enseignement de l'histoire-géographie aurait parfaitement réussi à inculquer des repères de citoyenneté.

Figure 1 : Laetitia, l'ordre républicain en premier



« J'ai pris cette photographie de la mairie de Landigou car j'y passe tous les jours et c'est ce qui incarne pour moi la France. La mairie possède les symboles républicains tels que le portrait officiel du président de la République française en exercice ou le buste de la Marianne. Mais pour moi la France se manifeste dans toutes les villes et les villages. En effet, quelle que soit la commune, la France est présente tout d'abord par ses mairies qui portent les valeurs de la République (Marianne, lieu de vote) mais aussi les monuments aux morts datant des guerres mondiales pour se souvenir de l'histoire de France. De plus elle se manifeste aussi dans les activités sportives comme avec l'hymne national (« Marseillaise »). Les monuments historiques nous replongent dans l'histoire et la religion de la France comme en témoignent les cathédrales, le château de Versailles, Carcassonne, les grottes de Lascaux, le château de Montségur. »

- 51 La réalisation de Jules est proche du type idéal de la « marque-pays » (Figure 2). Elle est représentative d'une partie des productions qui ont privilégié le thème de l'économie et de la puissance en l'abordant à partir de la réputation du pays. La photographie d'assiette renvoie à l'importance de la « cuisine [...] la seule chose qui appartient à la France ». Néanmoins, le fait qu'elle soit vide connote l'image de marque de façon négative. Ce sur quoi le texte insiste à son tour en montrant une France « *en retard* » ou encore « *reflet des USA et du Royaume-Uni* ». La logique d'image de marque apparaît aussi avec Paris « *considérée [comme] la ville la plus belle et 'mieux' au monde* ». Le jeu rhétorique consiste à montrer l'objet emblématique sélectionné (une assiette) dans un état qui ne manque pas de questionner. Qu'y a-t-il à voir au fond de cette assiette ? Il faut ajouter à ce discours des éléments descriptifs d'une autre nature (« *un pays très rural* »), ainsi que des éléments proches du troisième type-idéal, lorsqu'apparaît « *la vieille France* » placée en opposition avec le « *pays branché* ».
- 52 Le troisième type idéal est plus nettement présent lorsque le texte associe un choix de société à un événement vécu ou retenu comme important à titre personnel (pratique ou événement sportif ou culturel). Ainsi, l'iconographie proposée par Basile (Figure 3) mentionne un modèle de société associé au lieu emblématique d'un modèle multiculturel.

« Là où toutes les origines et religions sont réunies ». Le sentiment positif est fortement exprimé : « c'est là où j'ai passé mes plus belles années et qui a le plus marqué ma façon de voir ».

Figure 2 : Jules, une marque-France dépréciée ?



« La France, c'est une puissance mondiale chargée d'histoire. C'est aussi un vieux pays dans sa forme et son mode de vie. Elle reste un pays très rural. Mais cela peut aussi être un pays très branché notamment à Paris qui est considérée comme la ville la plus belle et « mieux » au monde. C'est aussi un pays de sport, on peut constater qu'énormément de moyens sont consacrés à la diffusion et à la pratique du sport. Il y a aussi la vieille France, notamment à cause de la religion, du racisme (le FN). La France peut aussi paraître en retard technologiquement à côté du Japon ou des USA. La France est aussi le reflet des USA et du Royaume-Uni (cinéma, mode, musique, mode de vie). C'est aussi la cuisine ; on peut dire que c'est la seule chose qui appartient vraiment à la France. »

Figure 3 : Basile, un cliché positif de la société France



« Cette image est à mes yeux celle qui représente le mieux la France ; ceci c'est mon ancien collège (Philippe de Champaigne dans les Yvelines) Là où toutes les origines et religions sont réunies. Elle représente la vie en communauté et l'image de la France que j'ai car c'est là où j'ai passé mes plus belles années et qui a le plus marqué ma façon de voir. »

- 53 Le quatrième type idéal, celui de la France proche, est prédominant dans la réalisation de Laurent (Figure 4). Cet élève part d'un carrefour du Bocage, tout près de son lieu de résidence, pour proposer une identification de la France qui renvoie aussi à la logique de puissance. La sensibilité au thème du travail et des mobilités qu'il lui associe est évidente. L'argumentation procède par inférence à partir d'habitudes de perception dans un monde rural polarisé par la petite ville où se trouve son lycée.

Figure 4 : Laurent, la France proche



« Pour moi cet endroit représente bien la France dans mes déplacements car je passe tous les matins et tous les soirs devant. Cette ferme se situe sur la route de Flers à Saint André de Messei et comme la plupart de mes activités sont à Flers j'y passe tous les jours. Tous les matins, à 8h, je passe avec mon bus et je vois l'agriculteur aller travailler. Cette image représente la France car c'est un pays connu pour sa puissance agricole. Je trouve donc normal de prendre cette photographie de l'un des gros atouts de notre pays. Cette exploitation est, je trouve, une ferme typique d'aujourd'hui. On peut remarquer des bâtiments neufs liés à des bâtiments anciens en pierre et en torchis. Depuis que je suis petit je passe devant et j'ai donc noté cette évolution du point de vue des infrastructures. »

La diversité des manières d'identifier la France

- 54 Les registres iconographiques n'épuisent pas la description de la diversité des rapports des élèves avec la France. À la pluralité thématique (le paysage républicain, la réputation du pays, les événements de la vie adolescente, l'activité au quotidien) répond la coexistence des régimes d'argumentation. Cependant, à la question : « *qu'est-ce que la France pour vous ?* », la réponse en images et en textes d'un enquêté peut s'analyser non seulement en termes de contenu (thème, argumentation), mais aussi sous l'angle du rapport qu'il établit via ces textes et ces images entre lui et la France. C'est ce rapport que nous appelons identification, celui par lequel un enquêté exprime, à travers un contenu, ce à quoi il reconnaît la France et comment il s'y reconnaît, lui, dans un contexte où il est expressément interpellé à ce sujet.
- 55 L'analyse fait à nouveau apparaître une diversité que nous restituerons avec des manières d'identifier la France. Le processus par lequel nous parvenons à ce résultat, est plus inductif que dans le cas des logiques iconographiques. L'observation récurrente de procédés d'identification fort différents, dans des situations assez diverses, nous a conduit à chercher un appui dans la clarification conceptuelle des usages géographiques

de la notion d'identité, proposée par Bernard Debarbieux (2006). Cette clarification s'appuie sur deux différences principales : la notion d'identité prétend-elle désigner des composantes de la réalité ou des constructions sociales ? Travaille-t-elle plutôt la question de la singularité ou celle de l'articulation entre représentation de soi et représentation de l'autre ? Or, ces deux questions nous sont apparues pertinentes, pour analyser et distinguer les manières qu'ont les élèves d'établir un rapport entre eux et la France. A la différence de Bernard Debarbieux dont le travail épistémologique a pour fonction de clarifier les positions de savants, notre propos est didactique. Il s'agit de décrire les positions d'élèves dans un contexte scolaire précis. Nous déplaçons l'analyse épistémologique vers l'étude de l'énonciation au moyen d'un langage mixte (icono-textuel) de rapports d'identification.

- 56 Les quatre conceptions de l'identité distinguées par Bernard Debarbieux : identité-essence¹⁸ (l'identité est une composante de la réalité et elle est une représentation de soi), identité sociale (elle est une composante de la réalité et articule représentation de soi et représentation de l'autre), identité personnelle (elle est, par réflexivité, une construction sociale et privilégie la représentation de soi), identité collective (construction sociale, elle articule représentation de soi et représentation de l'autre), sont ici rattachées à des indicateurs énonciatifs et de contenus, articulés par le langage icono-textuel (Tableau 2).
- 57 L'énonciation ou « *l'événement, le fait que constitue l'apparition d'un énoncé [...]* » (Ducrot, 1980, p.34) nous a paru devoir être caractérisée de deux façons. Tout d'abord, la présence ou l'absence d'une polyphonie énonciative : « *par polyphonie énonciative, il faut entendre la pluralité des modes d'énonciation au sein d'un même récit, qui peuvent se superposer ou se mêler* » (Vion, 2010, p.8). Suivant que l'identité est conçue comme un élément du réel (et va en quelque sorte de soi) ou comme une construction sociale, l'auteur tend à ne pas s'appuyer sur, ou au contraire, à se placer dans le sillage ou en opposition avec des énoncés antérieurs qu'il rend présent dans son discours. Deuxième caractère : la présence ou l'absence d'une modalisation : c'est-à-dire « *une double énonciation par laquelle le locuteur commente de manière réflexive un énoncé qu'il est en train de produire* » (Vion, 2010, p.7). Si, dans le cas d'une identité-essence, l'absence de modalisation est de règle puisque le doute n'est pas de mise, dans les autres cas, on peut imaginer des formes de modalisation exprimant un accord, un sentiment, un jugement, une incertitude.
- 58 Le contenu géographique associé à la manière d'identifier la France a été défini en utilisant des mots-clés de la sémiotique appliqués au discours géographique. Le contenu exprimé grâce à un signifiant icono-textuel a été caractérisé dans ses rapports au référent d'une part, à savoir les éléments de l'espace terrestre représentés (quels sont les espaces, lieux ou paysages associés à la France et chargés de la représenter, par textes et/ou par images interposées ?), et au signifié d'autre part, à savoir les idées, les valeurs, les principes, les sentiments associés à la représentation de la France.
- 59 Quatre manières d'identifier la France en classe de géographie ont ainsi été caractérisées, comme autant de types idéaux, que nous allons faire aussi fonctionner grâce à des réalisations d'élèves. Les étiquettes que nous leur avons données (l'épiphanie, la découverte, l'invention, la discussion) ont une vocation de synthèse, mais n'expriment pas le cheminement analytique que nous venons de présenter. Les réalisations d'élèves présentées ont fait l'objet d'une analyse voisine par le professeur qui a encadré leur travail¹⁹. Elle n'est cependant pas identique, en ce sens qu'il a cherché à repérer des logiques biographiques plutôt que des logiques énonciatives. Nous ferons référence à ses analyses (Dugué, 2012) en écho à l'illustration de deux types idéaux.

Tableau 2 : Des manières d'identifier la France en classe de géographie.

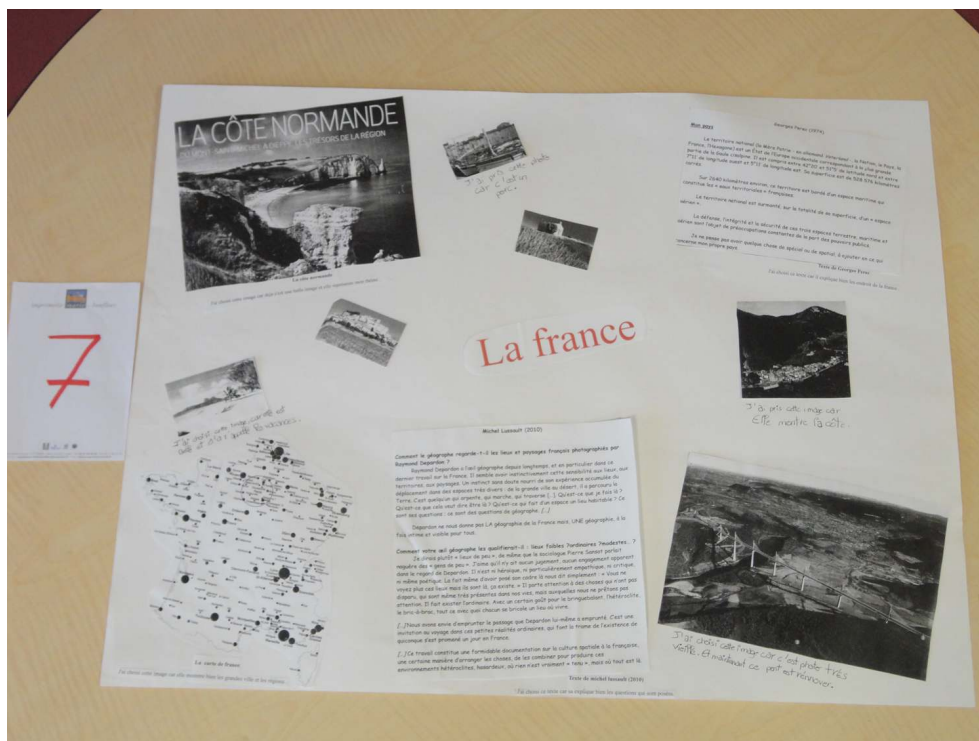
Manières d'identifier la France en géographie	Manière 1 L'épiphanie	Manière 2 La découverte	Manière 3 L'invention	Manière 4 La discussion
Conception de l'identité	Identité « essence ». Elle qualifie l'être de quelque chose (c'est « la France »). La qualité première de l'être est sa persistance.	Identité sociale. Elle rapporte la réalité sociale à un attribut identifiant (Français). L'identifiant renvoie à des logiques de localisation et environnementales (par exemple, les paysages français)	Identité personnelle. Elle est logée dans la conscience qu'un sujet a de lui-même, en tant qu'il est Français. Elle valorise ce que l'individu a en propre (ce à quoi pour lui, est associée la France).	Identité collective. Elle désigne la volonté d'appartenir à un groupe. Elle implique une part active de l'individu dans la représentation et l'adhésion au collectif.
Enonciation : <i>polyphonie</i>	Pas de polyphonie : un locuteur dominant produit des énoncés supposés refléter le « réel ».	Polyphonie de reprise d'énoncés antérieurs par le locuteur, sans qu'il ne se démarque de ceux-ci.	Polyphonie réduite : un locuteur domine, sans être exclusive cependant, dans l'expression de ses propres sentiments ou jugements.	Polyphonie d'appui sur des énoncés antérieurs, conservés tout en déployant grâce à eux, un nouvel énoncé propre au locuteur principal.
Enonciation : <i>modalisation</i>	Pas de modalisation (effacement du locuteur, pas d'énoncé en propre).	La réflexivité du locuteur s'exerce sur le registre de la confirmation de l'attribution. Modalisateurs indiquant l'accord entre le locuteur dominant et les énoncés qu'il reprend à d'autres.	La réflexivité du locuteur s'exerce sur le registre des sentiments ou des jugements. Modalisateurs : verbes de sentiment, de jugement (aimer, apprécier...).	La réflexivité du locuteur s'exerce sur le registre de la probabilité, de l'incertitude, de la nécessité. Modalisateurs : les verbes falloir, devoir, pouvoir.

Contenu géographique attendu	La « France éternelle ».	L'attribut français apposé à des lieux, des milieux, des paysages, des populations.	Des lieux ou des scènes associées à l'expression de sentiments personnels.	La dimension spatiale ou territoriale d'un thème ou d'un problème caractéristique de la société française
Rapport au référent terrestre	Accent mis sur sa forme (ses contours) et son centre.	Accent mis sur des catégories d'objets géographiques présentés comme français : des paysages, des régions, des villes, des équipements, etc.	Accent mis sur des contenus d'expérience de lieux ou de paysages identifiés à la France.	Accent mis sur ce qui ne porte pas d'emblée à l'idée d'une cohérence : différences, inégalités spatiales.
Expression d'un signifié associé au référent sélectionné.	Les lieux représentés sont connotés par les qualités de permanence, d'équilibre, d'une beauté qui ne se commente pas.	Echo à la formule d'une unité construite à partir de la diversité.	Le signifié est relatif à une expérience personnelle, positive ou déceptive	Le signifié porte l'idée d'une mise en débat, de tensions, d'une construction problématique.

60 Du premier type idéal dans sa forme pure peut être rapprochée l'affiche réalisée par Alexiane (Figure 5). Abondante en photographies, choisies soit parce que « *c'est une belle image* », soit « *parce qu'elle montre bien la côte* », elle ne propose aucune polyphonie énonciative. Les propositions fonctionnent comme des évidences. Même la mention de vacances ne renvoie pas à des vacances de l'auteur ou d'autres catégories de personnes : « *cette image est belle et ça rappelle les vacances* ». De même, aucune trace de modalisation n'est repérable. L'usage de l'extrait de texte de Georges Pérec est à cet égard remarquable. Alors que l'extrait a été retenu par le professeur, pour son expression d'un rapport géographique problématique à la France : « *je n'ai rien de spécial ou de spatial à dire sur mon pays* », Alexiane reprend cet extrait pour en dire qu' « *il explique bien les endroits de la France* ». Manifestement, elle ne retient de sa lecture que les indications objectivantes de situation et de limites qui précèdent la déclaration de Georges Pérec. Les images sont choisies dans un registre touristique qui privilégie campagnes et littoraux de nature et de pêche. La carte des villes choisie parce qu' « *elle montre bien les grandes villes et les régions* » semble fonctionner comme une empreinte du pays. Il manque à cette affiche pour correspondre pleinement au type idéal d'une identité-essence, une représentation du

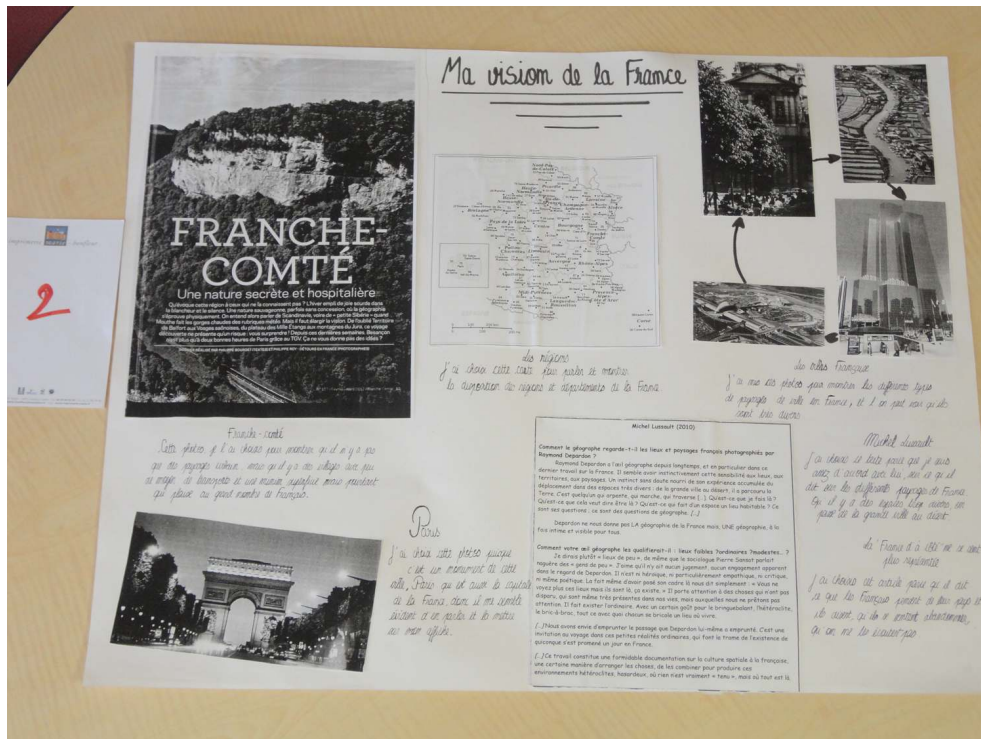
centre parisien. Pour le reste, la France existe d'évidence et l'affiche la montre telle qu'en elle-même elle apparaît ; ce qui est le sens premier de l'épiphanie.

Figure 5 : Alexiane, la France patrimoine



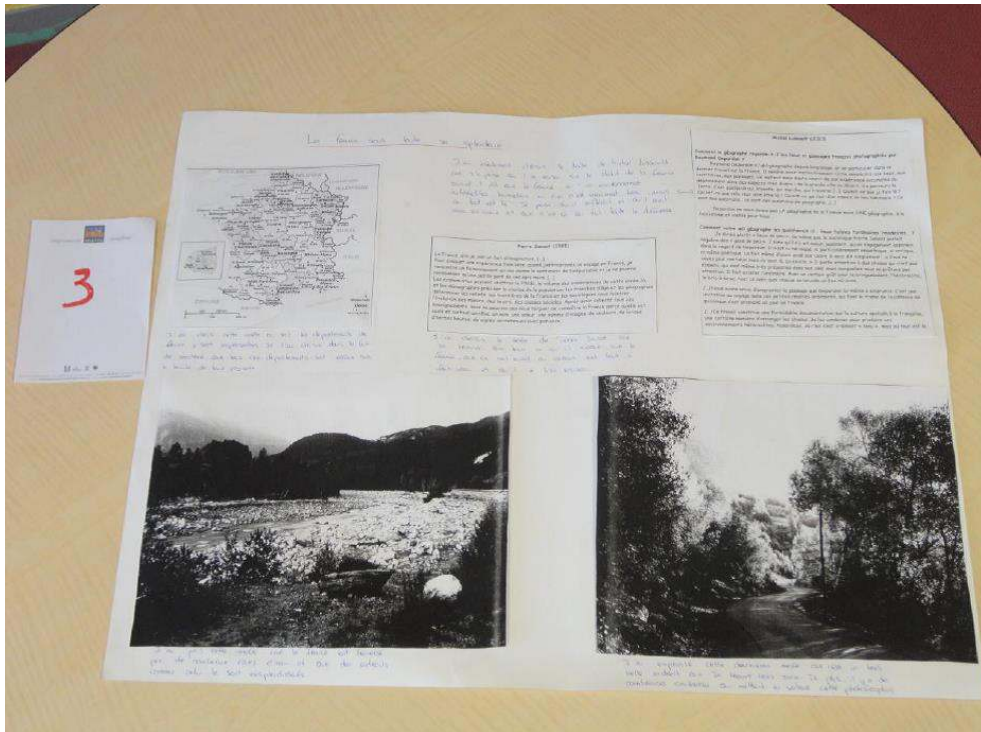
- 61 L'affiche d'Élise (Figure 6) est voisine du deuxième type idéal construit autour de la conception d'une identité sociale. Contrairement à la réalisation d'Alexiane, ce n'est pas tant la France qui est montrée que des attributs caractérisés par leurs rapports avec la France, en particulier des paysages et des habitants. Par exemple : « *J'ai mis ces photos pour montrer les différents types de paysages de villes en France et l'on peut voir qu'ils sont divers* » ; « *cette photo, je l'ai choisie pour montrer qu'il n'y a pas que des paysages urbains, mais qu'il y a des villages avec peu de moyens de transport et une superficie minimale, mais qui pourtant plaisent à un grand nombre de Français* ». Ces commentaires présentent une forme de polyphonie de reprise : reprise implicite du motif de la diversité et, plus exactement, de l'unité dans la diversité. Élise l'exprime graphiquement avec un ensemble circulaire de flèches reliant les photographies de villes ; reprise explicite d'un propos général attribué aux Français, concernant leurs relations aux villages. L'auteur se déclare aussi d'accord (modalisation) avec Michel Lussault, en mettant en avant l'idée de paysage (« *Michel Lussault. Je suis assez d'accord avec lui sur ce qu'il dit sur les différents paysages de France, où il y a des espaces trop divers, on passe de la grande ville au désert* »), alors même que l'extrait choisi par le professeur et retenu par Élise, met en avant les lieux de l'ordinaire des Français. Avec cette catégorie du paysage et l'idée première de diversité, l'auteur se met en position de découvrir et faire découvrir la France. Seul le titre crée un écart avec le reste : « *Ma vision de la France* » pourrait laisser penser que c'est un rapport personnel au pays qui articule l'identification proposée. Ce qui n'est pas le cas puisqu'Élise s'est placée, sur le plan énonciatif, dans le sillage supposé des Français et d'un auteur géographe.

Figure 6 : Elise, la France diversité



- 62 Avec l’affiche de Bastien (Figure 7), nous nous rapprochons de ce troisième type idéal construit à partir de la mobilisation d’une identité personnelle. Le titre « *La France sous toute sa splendeur* » pourrait inaugurer une célébration des paysages français (type idéal de la découverte), mais il se prolonge par le choix sélectif de deux images dont l’auteur est Raymond Depardon, et l’expression d’un jugement personnel (modalisation) de beauté : « *j’ai emprunté cette image car c’est un très bel endroit que je trouve très joli* ». Ce choix d’un registre du sentiment est confirmé par la justification que donne Bastien à sa sélection d’extraits de textes. Le texte de Pierre Sansot : « *la France [...] est surtout un rêve, un nom, une odeur, une somme d’images, de couleurs, de brises, de, de vignes patiemment entretenues* » reçoit son assentiment : « *j’ai choisi le texte de Pierre Sansot car je trouve que tout ce qu’il évoque sur la France, que ce soit rural ou urbain, est tout à fait vrai et qu’il a bien raison* ». Le texte de Michel Lussault fait l’objet d’une lecture très différente de celle d’Élise : « *je pense qu’il a raison sur le statut de la France quand il dit que la France a un environnement hétéroclite, hasardeux, ou rien n’est vraiment bien, mais où tout est là. Je pense qu’il réfléchit et qu’il écrit avec son cœur et que c’est ça qui fait toute la différence* ». C’est bien le contenu d’expérience de la France qui est mis en avant par cet élève. Sa France est une invention au sens où personne avant lui ne l’a exactement exprimée de cette manière. Pour le professeur, qui contrairement à nous connaît cet élève, cette réalisation s’inscrit bien dans une vision personnelle. « *Bastien tient un discours où la France est faite de lui, de ses centres d’intérêt, de son rapport à l’espace qui est d’abord un rapport sensible [...] Bastien aime pêcher, chasser mais surtout être dans la ‘nature’. Il souhaite en faire un élément de sa vie professionnelle future, par exemple technicien de la faune sauvage ou travailler pour l’ONF. Ainsi sa France serait une France des grands espaces, une France américaine, une France Into the Wild en quelque sorte* » (Dugué, 2012, p.23).

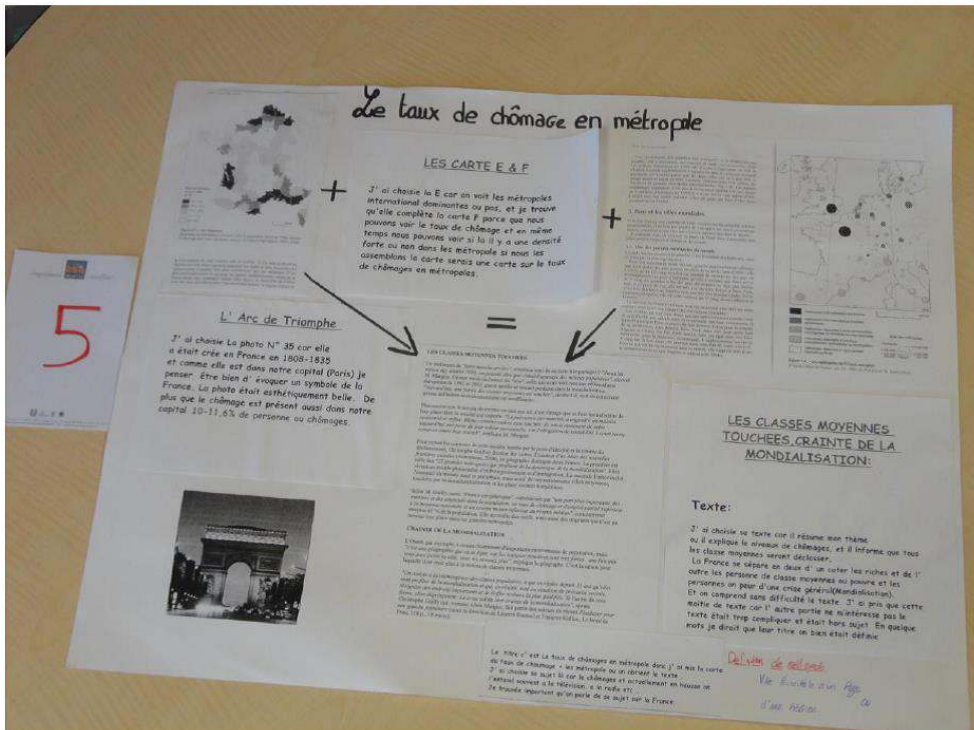
Figure 7 : Bastien, une France sensible à soi



- 63 Le dernier type idéal – la discussion – fondé sur une conception de l'identité collective (construit social et articulant représentation de soi et représentation de l'autre), est celui dont nous trouvons le moins d'expressions pures. L'affiche de Wanda (Figure 8) s'en rapproche néanmoins par l'importance donnée aux textes plutôt qu'aux images (une seule) pour la présentation de ce qui est posé comme un problème : le chômage en France et les inégalités spatiales qui en découlent. Elle s'appuie sur des énonciations antérieures (extrait du *Nouvel espace français* de Daniel Noin, extrait d'un quotidien citant abondamment Christophe Guilluy) pour produire un nouveau discours (polyphonie) qui marque l'affiche au moyen de signes d'équation. Un commentaire signale son intention : « j'ai choisi la carte E car on voit les métropoles dominantes ou pas, et je trouve qu'elle complète la carte F parce que nous pouvons voir le taux de chômage et [...] si nous les assemblons la carte sera une carte sur le taux de chômage en métropole ». C'est sur le plan de la modalisation que l'écart avec le type idéal est le plus important. Wanda manifeste de manière feutrée son inquiétude vis-à-vis du chômage en France : il faut comprendre que c'est elle qui est concernée – et qu'elle adhère à la représentation proposée – quand elle résume ce qu'elle a compris de l'article : « *La France se sépare en deux, d'un côté les riches, de l'autre les personnes de classes moyennes ou pauvres et les personnes ont peur d'une crise générale (mondialisation)* ». Le type idéal de la discussion supposerait une modalisation de mise en débat de propositions diverses. Par ailleurs, le titre (« *Le taux de chômage en métropole* ») ainsi que le choix de la photographie de l'Arc-de-Triomphe (« *Comme il est dans notre capitale, je pensais être bien d'évoquer un symbole de la France. La photo était esthétiquement belle. De plus, le chômage est présent aussi dans notre capitale - 10 à 11,6% - de personnes au chômage* ») confirment cette vision qui n'est pas promise à la discussion. C'est donc une interprétation avantageuse qui permet de conclure que Wanda tente d'articuler représentation de soi et représentation de la France (identité collective) en se projetant comme une adolescente qui se voit faire des études courtes, sur l'image d'un territoire

inégalement mais massivement affecté par le chômage. Les propos du professeur nous incite à aller dans ce sens : « Elle s'identifie ainsi à une France qui fait peur et qui a peur ; une France qui inquiète et attire à la fois car Wanda sait qu'elle devra bientôt s'y insérer dans ce territoire du chômage, mais que son indépendance et son épanouissement passeront par ce difficile passage entre l'adolescence et l'âge adulte » (Dugué, 2012, p.22).

Figure 8 : Wanda, la France comme une relation ambivalente



64 Si les deux approches typologiques de réalisations d'élèves rendent compte d'une diversité que pressentaient les professeurs, elles soulignent aussi l'apport des pratiques de ces derniers. Outre qu'elles montrent la concurrence que la géographie scolaire subit de la part de formes médiatisées de connaissances sur la France, ces pratiques laissent penser que d'autres approches que celles d'une revue des composantes de la France sont possibles, parce qu'elles rencontrent l'intérêt d'élèves. Des approches par les lieux ou encore par les fractures territoriales peuvent être mises en œuvre dès le collège, comme le montrent certaines des réalisations analysées (Figures 3, 4, 7 et 8). Elles posent des questions didactiques nouvelles : que peut-on faire comme professeur d'histoire-géographie de la diversité de ces logiques iconographiques et de ces manières de s'identifier à la France ? Toutes ces manières sont-elles acceptables en milieu scolaire ? Si l'on entreprend d'en déconstruire certaines et/ou d'en installer d'autres, avec quelles précautions opérer ? Doit-on les placer au cœur des dispositifs d'enseignement ou bien doit-on s'en servir comme contrepoint d'études classiques ? C'est ainsi que les épreuves repérées contribuent, selon nous, à réinventer le métier de ceux qui les construisent.

Conclusion

65 Nous avons fait de l'absence d'un questionnement explicite sur l'existence et l'identification géographique de la France dans les programmes de géographie une

occasion d'analyser le travail enseignant en histoire-géographie à partir de défis relevés par des professeurs. La notion d'épreuve, initialement construite dans la sociologie de l'engagement, recontextualisée dans le cadre de la didactique de la géographie, est opératoire pour caractériser le sens subjectif de ces défis. Leur choix les expose à l'incertitude : et si la France n'avait pas de dimension géographique ou spatiale pour les élèves ? Et si l'enquête sur une France géographique approchée par des lieux du quotidien aboutissait, à l'inverse, à entériner l'idée d'une juxtaposition ou d'une confrontation de territoires particuliers ? Et si le caractère inhabituellement réflexif de la situation amenait à creuser les différences chez les élèves, entre ceux qui sont capables d'identifier un changement d'attentes scolaires, et ceux qui ne le sont pas, et partant, à ne rendre publiques que les visions des premiers au détriment de celles des autres ?

- 66 L'analyse des réalisations d'élèves permet de prolonger la définition didactique de l'épreuve. Loin d'être une difficulté en soi, cette dernière est une ressource pour l'enseignant en ce qu'il en sort grandi. Tout d'abord dans sa connaissance des élèves : plus il se pose des questions sur le savoir qu'il estime avoir à enseigner, plus il a une connaissance documentée de ses élèves. De plus, l'épreuve rehausse le métier, au sens où en sortent des questions professionnelles plus savantes qu'avant l'expérimentation. Elles concernent ici le travail possible et souhaitable sur les manières d'identifier la France dans les classes de géographie. L'épreuve la plus risquée de l'enseignement de la France est bien la confrontation du professeur au rapport particulier que chaque élève entretient avec celle-ci : un rapport identitaire, psychologique, social et certainement aussi politique. Comment peut-on faire de cette diversité problématique au regard des fractures sociales et scolaires (Caro et Rouault, 2011) un moyen d'apprentissage, c'est-à-dire ce qui va construire l'objet de savoir ?

BIBLIOGRAPHIE

Audigier F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse de doctorat, Université Paris VII Denis Diderot.

Bailly J.-C., 2011, *Le dépaysement. Voyages en France*, Paris, Seuil.

Barrère A., 2002, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

Blancodini P., 2012, « Le nouveau programme de géographie de première : une chance pour la géographie ? », *Aggiornamento hist-géo*, Url : <http://aggiornamento.hypotheses.org/748>.

Boltanski L., Thévenot L., 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

Brunet R., 1986, « La carte-modèle et les chorèmes », *Mappemonde*, No.4, 2-6.

Chanet J.-F., 1996, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.

Chevalier J.-P., 2003, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire en France*, Habilitation à diriger des recherches, Université Paris I Panthéon-Sorbonne.

- Chevalier J.-P., 2008, « Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008) », *L'Information géographique*, No.3, 20-33.
- Datchary C., 2011, *La dispersion au travail*, Toulouse, Octarès.
- Debarbieux B. 1995, « Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique », *L'Espace géographique*, No.2, 97-112.
- Debarbieux B., 2006, « Prendre position : réflexions sur les ressources et les limites de la notion d'identité en géographie », *L'Espace géographique*, No.4, 340-354.
- Ducrot O., 1980, *Les mots du discours*, Paris, Editions de Minuit.
- Foucher M., 2011, *La bataille des cartes. Analyse critique des visions du monde*, Paris, François Bourin Editeur.
- Géopoint, 1982, *Les territoires de la vie quotidienne. Recherche de niveaux signifiants dans l'analyse géographique*, Colloque Géopoint 1982, Avignon, Groupe Dupont.
- Gintrac C., Mekdjian S., 2012, « Bousculer la nation ? Une géographie critique du territoire national est-elle possible ? », *Aggiornamento hist-géo*, 27 juin 2012, Url : <http://aggiornamento.hypotheses.org/859>.
- Gottmann J., 1952, *La politique des Etats et leur géographie*, Paris, Armand Colin.
- Guiomar J.-Y., 1997, « Le Tableau de la géographie de la France de Vidal de la Blache », in Nora P. (dir.), *Les lieux de mémoire 1. La nation*, Paris, Gallimard, 1073-1098.
- Heimberg C., 2008, « Les récits historiques et leur territoire relié au monde », *Le Cartable de Clio*, No.8, 15-24.
- Knafou R., 2008, « Difficultés et principes de base d'un enseignement de la 'géographie de la France' », *L'Information géographique*, No.72, 6-19.
- Lefort I., 1992, *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France : 1870-1970*, Paris, Editions du CNRS.
- Lefort I., 1998, « Deux siècles de géographie scolaire », *Espaces Temps : Les Cahiers*, No.66-67, 146-154.
- Martuccelli D., 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- Maurice A. 2010, « Le 'melting-pot' culturel à l'adolescence : focus sur l'alimentation », *Actes du colloque international Enfance & Cultures*, Ministère de la Culture et de la Communication - Association internationale des sociologues de langue française, Université Paris Descartes, 15-17 décembre 2010, Url : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>.
- Mendibil D., 1997, *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*, Thèse de doctorat, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.
- Mendibil D., 2008, « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique », *Cybergeo : European Journal of Geography*, article 415, Url : <http://cybergeo.revues.org/16823>; DOI : 10.4000/cybergeo.16823.
- Noiriel G., 2007, *A quoi sert « l'identité nationale » ?*, Marseille, Agone.
- Orain O., 2006, « Une clinique par les formes ? », *Colloque Géopoint*, Avignon, 1-2 juin 2006, Url : halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/49/11/PDF/clinique3.pdf.
- Prost A., 1998, « Un couple scolaire », *Espaces Temps : Les Cahiers*, No.66-67, 55-64.

Robic M.-C., 1991, « Variations sur la forme : l'exercice cartographique à l'école (1868-1889). 2^e partie », *Mappemonde*, No.3, 34-40.

Robic M.-C. (dir.), 2000, *Le Tableau de la géographie de la France de Paul Vidal de la Blache. Dans le labyrinthe des formes*, Paris, Editions du CTHS.

Schnapper D., 1999, *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris, PUF.

Thévenot L., 2011, « Une dispersion critique appelant un renouveau de la critique », in Datchary C, *La dispersion au travail*, Toulouse, Octarès, 1-10.

Vion R., 2010, « Polyphonie énonciative et dialogisme », *Actes du Colloque international Dialogisme : langue, discours*, Montpellier, 8-10 septembre 2010, Url : <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>.

Corpus d'ouvrages consultés sur la géographie de la France

Brunet R., 1997, *Territoires de France et d'Europe. Raisons de géographe*, Paris, Belin.

Caro P., Rouault R., 2010, *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*, Paris, Autrement.

Claval P., 2000, *Géographie de la France*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? ».

Damette F., Scheibling J., 2003, *Le territoire français. Permanences et mutations*, Paris, Hachette Supérieur.

Frémont A., 2001, *Portrait de la France. Villes et régions*, Paris, Flammarion.

Frémont-Vanacore A., 2005, *La France en Europe*, Paris, Armand Colin.

Guilluy C., Noyé C., 2004, *Atlas des nouvelles fractures sociales. Les classes moyennes oubliées et précarisées*, Paris, Autrement.

Lussault M., 2010, « L'œil géographe. Regards complices », *La France de Raymond Depardon - Télérama Horizons*, 48-55.

Marconis R., 2008, « France : recompositions territoriales », *La Documentation Photographique*, No.8051.

Miossec J.-M., 2008, *Géohistoire de la régionalisation en France. L'horizon régional*, Paris, PUF.

Noin D., 1998, *Le nouvel espace français*, Paris, Armand Colin.

Piercy P., 1997, *La France, le fait régional*, Paris, Hachette Supérieur.

Pitte J.-R., 2009, *La France*, Paris, Armand Colin.

Pumain D., Saint-Julien T., 1990, « France », in Brunet R. (dir.), *Géographie Universelle. France, Europe du Sud*, Paris/Montpellier, Hachette/RECLUS, Tome 1, Livre premier, 8-226.

Steck B., Steck J.-F., 2002, *La France et ses régions, en Europe et dans le monde*, Paris, Bréal.

Corpus de données

Caillé S., 2012, *Iconographies et lieux d'identification de la France en classe de première*, Mémoire de master, Université de Caen Basse-Normandie.

Collectif, 2012, *Entretien collectif*, 13 juin 2012, non publié.

Cordray N., 2012, « *C'est la France pour moi* ». *Construire une France dans une classe de collège.*, Mémoire de master, Université de Caen Basse-Normandie.

Dubois-Ecolasse N., 2012, *De l'objet à la ligne ou comment représenter la France autrement.*, Mémoire de master, Université de Caen Basse-Normandie.

Dugué E., 2012, *Les formes de la France chez des élèves de 3^e : quelle identification au territoire français ?*, Mémoire de master, Université de Caen Basse-Normandie.

Fortier J., 2012, *De l'habiter littoral local à la reconnaissance de la France*, Mémoire de master, Université de Caen Basse-Normandie.

Ratzel E., 2012, *C'est où la France ? Un divertissement didactique par les lieux.*, Mémoire de master, Université de Caen Basse-Normandie.

Sources institutionnelles

Eduscol, 2012, *Géographie troisième : Habiter la France. Le territoire national et sa population*, Url : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/>.

NOTES

1. Il s'agit de l'enseignement de la France tel que le prévoient les programmes publiés en 2008 pour le collège (BOEN spécial n° 6 du 28 août 2008) et en 2010 pour les lycées (BOEN spécial n° 9 du 30 septembre 2010).

2. « *Le territoire national n'est pas un « donné » mais le fruit d'une construction historique ancienne donc un fait social. Le territoire résulte d'utilisations sociales variées et successives qui lui donnent ses caractéristiques actuelles* » (Eduscol, 2012).

3. Approche qui fait prévaloir une dimension sociale, en la croisant avec la dimension spatiale. Il s'agit de la dimension culturelle en sixième, environnementale en cinquième et économique en quatrième.

4. La controverse sur les programmes de géographie est, pour l'essentiel, alimentée par le carnet en ligne du site Aggiornamento hist-geo : « *Ce carnet a pour objet de proposer une réflexion et des propositions dans l'optique d'un renouvellement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie scolaires et universitaires. Il réunit une équipe d'enseignants et de chercheurs de différentes disciplines et degré d'enseignement qui souhaitent tout à la fois organiser une veille en ce domaine et construire un espace de discussions et de propositions à destination de la communauté éducative et du grand public* » (<http://aggiornamento.hypotheses.org/1234>).

5. « [...] *il ne s'agit pas d'envisager pour autant la France comme une totalité qui absorberait toutes les différences en dissolvant toute altérité, mais de l'analyser aussi, selon la doctrine holiste, comme un tout supérieur à la somme de ses parties, ce qui nécessite de prendre en compte à la fois le tout et les parties* » (Knafo, 2008, p.9).

6. Nous avons consulté une vingtaine d'ouvrages et d'articles publiés dans les dix dernières années, liste que nous avons augmentée de quelques références plus anciennes, également présentes dans les CDI des collèges et lycées. Il est à noter que le dossier consacré à la France par Géoconfluences, site universitaire et institutionnel de ressources de géographie pour les enseignants, ne fournit aucun repère sur la question de la nature géographique de l'entité France.

7. Ce modèle de connaissance initié en médecine est caractérisé par « *une dialectique [...] du cas et des règles générales, avec une irréductibilité problématique des individus considérés* » (Orain, 2006, p.2).

8. À notre sens, l'ouvrage de Denise Pumain et Thérèse Saint-Julien (1990) est le seul à développer pleinement une argumentation.
9. Ce cadre a d'abord été défini en 2007 par un référentiel de compétences, consultable à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>. Il a été remplacé à la rentrée scolaire de septembre 2013 par un nouveau référentiel inclus dans l'ensemble de textes promulgués avec la Loi d'orientation et de programmation sur la refondation de l'école de la République (mars 2013).
10. Les nouveaux programmes sont accompagnés de fiches d'aide à leur mise en œuvre, stockées sur le portail national de ressources Eduscol : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.
11. Un des deux auteurs du texte, géographe et didacticien de la géographie, accompagne ce groupe depuis plusieurs années. L'autre auteure, spécialiste d'analyse de l'activité, a conduit avec l'accord des professeurs un entretien collectif postérieur à la soutenance des mémoires dont elle avait préalablement pris connaissance.
12. Les professeurs n'ont pas été anonymés : ils sont auteurs de leur mémoire et, informés de l'analyse qui est ainsi faite de leur travail, ont donné leur accord pour la publication de cette analyse.
13. La mise en perspective nationale choisie par Jérôme n'est pas particulièrement demandée par le programme de sixième pour *Habiter le littoral*. Nicolas introduit son approche dans l'étude de *La mondialisation et la diversité culturelle* (dernière partie du programme de quatrième).
14. Didier Mendibil s'est donné comme projet d'analyser les images que les géographes français ont publiées pour représenter la France entre 1839 et 1990. Il dégage des permanences, des évolutions et des ruptures dans la représentation du pays.
15. L'autre dimension fondamentale est la description.
16. Après la désignation et avant l'imagination, « la connotation exprime un jugement de valeur ou un sentiment à son propos ; l'explication apporte des informations qui ne sont pas visibles dans l'image ; la symbolisation prend l'image comme support d'une signification d'ordre général ; la rhétorique interprète l'image par l'intermédiaire d'un jeu sur les mots et sur leur sens, souvent de façon ironique, poétique ou en mobilisant des références culturelles » (Mendibil, *op.cit.*, p. 12).
17. Les exemples illustrant les divers registres iconographiques proviennent d'élèves d'une classe de première ES. Les réalisations des élèves se situent après qu'ils aient eu à tenir un carnet de mobilité durant une semaine. Ce carnet avait pour fonction d'aider à prendre conscience des espaces de vie de chacun. La photographie chargée d'illustrer ce qu'est la France pour eux était à prendre par eux sur leur trajet quotidien et à commenter. La séquence est réalisée au Lycée Guéhenno à Flers (Orne) par Stéphanie Caillé.
18. Bernard Debarbieux emploie l'expression d'identité numérique, à laquelle nous avons substitué, pour des raisons de possible confusion avec l'usage de cette expression en sciences de l'information et de la communication, celle d'identité-essence.
19. Le travail dont les réalisations d'élèves sont analysées est celui d'Emmanuel Dugué, professeur d'histoire-géographie au collège de Livarot. Ses élèves de troisième venaient de suivre leur cursus de quatrième avec l'ancien programme consacré à la France. Ce travail présente par conséquent une dimension de bilan. Ils doivent réaliser une affiche représentant ce qu'est la France pour eux. Le professeur a préparé un ensemble d'ouvrages, de textes et d'images, d'origine scientifique (dont des extraits de textes de géographes : Daniel Noin, Michel Lussault), littéraire et médiatique, parmi lesquels ils choisiront ce qu'ils retiendront pour leur affiche.

RÉSUMÉS

Les nouveaux programmes de géographie du secondaire consacrés à la France ne proposent pas de travail sur la définition géographique de l'entité France. Cette abstention institutionnelle contraste avec l'expression publique de visions politiques, en particulier autour du thème de « l'identité nationale ». Des enseignants choisissent de prendre en charge avec leurs élèves la question d'une définition géographique de la France. Nous nous saisissons de telles initiatives pour éclairer ce qu'est aujourd'hui le travail des enseignants du secondaire en géographie. Pour cela, nous empruntons à la sociologie de l'engagement la notion d'épreuve, et l'associons à l'idée d'un défi accepté. L'analyse de réalisations d'élèves concernant leur rapport avec la France permet de prolonger notre définition didactique de l'épreuve.

To teach about France, the new geography curricula do not make any suggestion as far as work on a definition of France is concerned. This institutional abstention contrasts with the public expressions of territorial views, linked with the "national identity" theme. Nevertheless, some teachers have chosen to address the question of a geographical definition of France, with their pupils as contributors. We consider these initiatives as opportunities to clear up what it is like, nowadays, to work as a geography teacher in high schools. Therefore, we work with the sociology of engagement, and borrow from it the notion of "trial", associated with taking up of a challenge. Last, an analysis of varied pupils works enables us to extend the definition of "trial".

INDEX

Keywords : school geography, geography of France, didactics, geography didactics, iconography

Mots-clés : géographie scolaire, géographie de la France, didactique, didactique de la géographie, iconographie

geographyun 908, 926, 250

AUTEURS

JEAN-FRANÇOIS THÉMINES

Professeur,
Université de Caen Basse-Normandie,
ESO UMR 6590, France,
jean-francois.themines@unicaen.fr

ANNE-LAURE LE GUERN

Maîtresse de conférences,
Université de Caen Basse-Normandie,
CERSE EA 965, France,
anne-laure.leguern@unicaen.fr