Belgeo

Revue belge de géographie

2-3 | 2017

**Une géographie sociale de l'enseignement/A social
geography of education**

Processus de formation des identités territorialisées d'élèves du secondaire par les pratiques de géographie scolaire : un éclairage à partir d'une recherche-action en contexte franco- romand

*Formation processes the territorialized identities of pupils: a lighting of a
research-action in France and Romandie on the practices of school geography*

Sylvie Joublot Ferré

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/19288>

DOI : 10.4000/belgeo.19288

ISSN : 2294-9135

Éditeur :

National Committee of Geography of Belgium, Société Royale Belge de Géographie

Référence électronique

Sylvie Joublot Ferré, « Processus de formation des identités territorialisées d'élèves du secondaire par les pratiques de géographie scolaire : un éclairage à partir d'une recherche-action en contexte franco-romand », *Belgeo* [En ligne], 2-3 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 02 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/19288> ; DOI : 10.4000/belgeo.19288

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

Belgeo est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Processus de formation des identités territorialisées d'élèves du secondaire par les pratiques de géographie scolaire : un éclairage à partir d'une recherche-action en contexte franco-romand

Formation processes the territorialized identities of pupils: a lighting of a research-action in France and Romandie on the practices of school geography

Sylvie Joublot Ferré

L'auteur tient à remercier chaleureusement les étudiants-enseignants partenaires, Yassin Nour, Pierre Valonne, Timothée Crettenand, Alexandre Simon, Benjamin Brahim-Bounab et Mathieu Leprovost et leurs élèves, pour l'accueil dans les classes, leur implication enthousiaste dans ce projet PEERS et leur contribution active et réflexive à l'expérience sur laquelle se fonde le présent texte.

- 1 Une des fonctions de l'école est de contribuer à la socialisation des élèves, c'est-à-dire aux « processus par lesquels l'individu construit son/ses identités dans et par ses relations avec les autres et avec le monde » (Audigier, 2005, p. 108). L'une des dimensions de ce processus est spatiale. En effet, « si l'identité n'a pas de substrat spatial obligatoire, elle entre tout de même dans un contexte inévitable de spatialités, sans omettre que les lieux et les territoires lui fournissent souvent un ciment efficace, à la fois matériel et symbolique (Di Meo, 2007, p. 75). Comme structure d'encadrement et comme cadre de vie investi, approprié, détourné par ses usagers, l'école participe à former cette dimension spatiale de l'identité des jeunes. Les cours de géographie sont un des « lieux » de cette formation.

- 2 Comment la géographie scolaire participe-t-elle à structurer les identités des adolescents ? À cette question les réponses diffèrent selon que l'on s'intéresse à la prescription (textes officiels), à la recommandation (formation, inspection, associations) ou à la pratique (dans les classes) (Reuter, 2007, p. 88). De la même façon, on peut penser que les réponses varient selon que l'on s'adresse à des élèves, des professeurs, des directions d'établissements, des parents d'élèves, des responsables politiques.
- 3 Nous avons choisi de privilégier les pratiques dans le cadre d'une recherche-action impliquant des professeurs en formation initiale de deux pays : la France et la Suisse (canton de Vaud). Notre hypothèse est que les processus par lesquels les cours de géographie confèrent une assise territoriale aux identités des élèves peuvent être cernés à partir des contrastes, décalages et rapprochements que met en lumière un travail commun en contexte international. Nous pensons que ce dispositif de recherche-action permet d'éclairer les déterminations des pratiques par leurs contextes nationaux (deux géographies scolaires différentes), locaux (des classes dans des établissements toujours spécifiques) et individuels (des professeurs toujours singuliers).
- 4 Nous présentons d'abord les questions et hypothèses de recherche avant de décrire le contexte et la méthode de recherche. Après avoir présenté les séquences communes élaborées par les étudiants-enseignants, nous illustrons les pratiques observées en Suisse romande et en France. Nos observations et analyses des situations d'enseignement nous conduiront à une mise en perspective des différents processus de formation des identités territorialisées des élèves.

Questions et hypothèses de recherche

- 5 Notre recherche vise à éclairer la façon dont la géographie scolaire structure les identités des adolescents. En raison de l'objet de cette discipline et des concepts qui l'identifient, cette participation doit être cherchée du côté de la dimension spatiale de ces identités. Or, la notion d'identité peut être reliée au concept de territoire et à la spatialité. Du côté de la recherche, « depuis quelques décades, le territoire s'est imposé comme une évidence dans le vocabulaire des sciences sociales » (Ozouf-Marignier, 2009, p. 31). Il est en particulier compris, en géographie, comme une condition spatiale nécessaire à l'existence, la production et la reproduction de tout individu, groupe ou société (Hérin, 2007). Mais il y a diverses manières de relier les concepts d'identité et de territoire.
- 6 La spatialisation des identités peut en effet résulter de différents processus. En géographie sociale, le référent territorial sert de point d'ancrage et de reconnaissance au groupe social par le truchement du conflit ou au contraire du développement de projets communs à des fins collectives, voire individuelles (Séchet et Keerle, 2009). La territorialisation de l'identité s'appuie alors sur le projet social collectif comme élément fédérateur et de référence.
- 7 En géographie culturelle, le territoire s'affirme davantage par le biais de son appropriation culturelle et symbolique par les groupes qui y vivent et le mettent en valeur (Bonnemaison, 1996). La culture est alors envisagée « comme système de codes, savoir-faire et valeurs » (Claval, 1997), système alors partagé et créateur de territoire auquel les individus peuvent s'identifier. Le territoire serait, dans ce sens, constitué par les faits de culture. En géopolitique, les territoires sont abordés davantage du point de vue de l'historicité, des frontières et des conflits. Dans tous les cas, il s'agit bien sûr dans

le cadre de cette recherche-action de favoriser une approche constructiviste du territoire et d'échapper à toute forme de substantialisme. Les identités spatiales des individus et des groupes demeurent issues de constructions historiques, fondées sur une logique de distinction des espaces entre eux (Lussault, 2013).

- 8 Le cadrage des séquences expérimentées dans notre dispositif a ainsi encouragé un enseignement des territoires reliés aux idées de projet collectif et d'identité construite et mobilisable par les individus, tout en restant en adéquation avec les prescriptions curriculaires. En structurant ainsi ces séquences de cours, nous nous sommes demandé quelles déterminations jouent sur la façon dont les pratiques d'enseignement structurent les identités territorialisées des élèves. Est-ce que les contextes romands et français, en dépit du dispositif partagé, s'avèrent déterminants dans la façon de prendre en charge cette orientation d'enseignement des territoires ? Ou bien au contraire, ces contextes nationaux s'effacent-ils devant des déterminations locales (les classes et les établissements) ou strictement personnelles ?
- 9 Quels cadres épistémologiques ont été mobilisés par les binômes d'étudiants-enseignants dans les séquences développées, dans ce contexte franco-romand ? Que nous disent les choix effectués, à propos des pratiques des deux géographies scolaires respectives ? Comment les différentes approches contribuent-elles à la structuration d'identités territorialisées ? *Faire territoire*, quelle traduction en classe pour quels enjeux ?

Contexte et méthode de recherche : l'intérêt d'un programme de mobilité internationale

- 10 Cette recherche-action¹ s'intègre dans un programme PEERS – Projets d'Étudiants et d'Enseignants-chercheurs en Réseaux Sociaux – que développe depuis 2011-2012 la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud (Suisse romande) (Gilles, 2013) et pour lequel elle a comme partenaire l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Caen-Normandie (France). Ce programme doit mettre en œuvre la mobilité internationale, renforcer les liens entre la formation des futurs professeurs et la recherche en éducation, et enfin soutenir des projets de partenariats entre chercheurs à l'échelle internationale. La recherche-action a été dirigée par deux chercheurs, l'une doctorante et l'autre enseignant-chercheur², tous deux en géographie, et membres des équipes de formation qui encadrent les étudiants-enseignants³ impliqués dans le programme.
- 11 Conformément au cadre PEERS, six étudiants volontaires ont participé à cette recherche-action. Trois enseignent en France, dans des collèges de Caen (Benjamin) et de Lisieux (Alexandre) ainsi qu'un lycée situé à Falaise (Mathieu). Trois interviennent en Suisse, dans des établissements lausannois ou de l'est lausannois (Pully) en collège (Timothée et Yassin) et en gymnase (Pierre). En travaillant par binôme franco-romand dans le cadre du programme et avec leurs classes, ces étudiants-enseignants ont créé des terrains d'observation originaux par leur caractère double. L'intérêt est d'allier la singularité des cas (chaque étudiant-enseignant) à une montée en généralité permise par ce « terrain double ».
- 12 Ainsi, chaque paire d'étudiants-enseignants a structuré une séquence de cours commune. Ces cours donnent lieu à des productions d'élèves, qui constituent notre premier matériau d'observation. Les séquences ont aussi été analysées par les étudiants-

enseignants, ce qui nous permet d'explorer les « profils » professionnels de leurs auteurs. Ces analyses sont menées soit dans un délai bref après le cours, soit dans un délai plus long. Elles apparaissent alors hors du programme PEERS, mais en relation avec lui dans des écrits comptant pour la validation universitaire de leur formation. Les comparaisons que nous effectuons sur la base de ces deux matériaux font ensuite l'objet d'hypothèses interprétatives notamment pour envisager le poids des déterminants nationaux et locaux.

Des choix conjoints dans des cadres curriculaires distincts

- 13 À partir de plans d'étude différents, les binômes de professeurs ont déterminé des entrées communes pour trois séquences réalisées dans les deux pays avec des classes d'âges comparables. C'était envisageable en dépit des différences de programme entre les deux pays.
- 14 En France, le territoire est un concept privilégié dans les programmes où il est lié à l'objectif de compréhension des intentions, décisions et appropriations des acteurs (Themines, 2011). En Suisse romande, il ne fait pas partie des concepts intégrateurs ou centraux de la discipline, tels que repérés par le nouveau plan d'études (PER) ou par le référentiel didactique (Hertig, 2012), dans lesquels le concept d'espace a été préféré (Joublot Ferré, 2016).
- 15 Pourtant, la géographie scolaire en Suisse romande comme en France a bien pour objet de mettre en évidence les relations qui lient les êtres humains à l'espace et de donner aux élèves des clés de compréhension du monde (Hertig, 2012). Par ailleurs la problématique des acteurs semble avoir été privilégiée dans la reconfiguration de la géographie romande (Hertig, 2017). Des objectifs transversaux comme l'éducation au développement durable orientent également la géographie scolaire. Cependant, autour de cette éducation aux interdépendances subsistent des différences entre la France et la Suisse romande, c'est ce qui a pu être relevé à partir de l'analyse des manuels scolaires actuels (Themines, Joublot Ferré, 2016).
- 16 La géographie dans le Plan d'Études Romand est organisée par thèmes. La trame spatiale est donnée sur le cycle par la suggestion d'un changement d'échelle : européenne en 9^e, pluricontinentale en 10^e et enfin mondiale en 11^e. Dans les programmes français, les entrées sont soit thématiques (développement durable, mondialisation) soit spatiales (la terre, planète habitée ou la France et l'Europe dans le monde d'aujourd'hui). Les étudiants-enseignants ont cependant établi des ponts entre ces programmes sans que les chercheurs ne les imposent (tableau 1).
- 17 Une séquence en 6^e (France) et 9^e (Suisse) est consacrée à l'étude de l'aménagement d'un nouveau mode de transport intra-urbain (le tramway à Lausanne). Bien que faisant partie du dispositif, cette séquence n'est pas analysée dans la présente contribution. Une séquence en 3^e (France) et 11^e (Suisse) étudie la mobilisation d'acteurs autour d'un système productif localisé. L'objectif est de comprendre ce qu'est un processus de territorialisation, orienté par la volonté locale de répondre à des enjeux de soutenabilité économique (circuits courts), sociale (participation) et environnementale (condition animale, qualité des paysages). Une séquence en 2^{nde} (France) et 2^{nde} Maturité (Suisse) est mise en place sur l'étude des mondes arctiques à partir du cas du Nunavut. Son objectif est de faire saisir aux élèves le caractère central des processus identitaires dans l'émergence d'un territoire en contexte d'enjeux géopolitiques croissants. Chaque binôme met ainsi au cœur de sa séquence les notions de projet et de mobilisation territoriale. Une

séquence peut comprendre entre plusieurs séances de 45 (canton de Vaud) à 55 minutes (France).

Tableau 1. L'articulation opérée par les étudiants-enseignants entre deux curriculums.

Niveaux France/Suisse romande	Programme FRANCE	Plan d'études SUISSE ROMANDE CANTON DE VAUD	Thèmes retenus et formalisés
5 ^e /9 ^e	<p>La question du développement durable</p> <p>Des sociétés inégalement développées [...]</p> <p>Des hommes et des ressources</p> <p>- La question de la ressource alimentaire (étude de la situation alimentaire dans deux sociétés différentes)</p> <p>- La question de l'accès à l'eau</p> <p>- Gérer les océans et leurs ressources</p> <p>- Ménager l'atmosphère</p> <p>- La question de l'énergie</p>	<p>Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci</p> <p>Europe</p> <p>- les risques naturels, en particulier ceux liés à l'écorce terrestre (séismes, volcanisme)</p> <p>- de la production à la consommation d'un bien courant d'origine agricole.</p> <p>- vivre en ville ici et ailleurs.</p> <p>Repères spatiaux, localisation, acteurs, organisation de l'espace, échelle et changement d'échelle</p>	<p>Hommes et ressources en territoire de production agricole</p> <p>Deux études de cas différentes :</p> <p>- le vignoble et pays de Lavaux</p> <p>- les productions fromagères AOC en Normandie</p>
2 nd /2 ^e maturité	<p>Sociétés et développement durable</p> <p>Thème 4 Gérer les espaces terrestres . 14-15h. Au choix parmi trois thèmes dont :</p> <p><u>Les mondes arctiques, une « nouvelle frontière » sur la planète</u></p> <p>- Un milieu contraignant, un nouvel espace en voie d'intégration</p> <p>- Des ressources convoitées, des tensions entre les États</p> <p>- L'Arctique, un enjeu pour les équilibres mondiaux?</p> <p>La question est abordée à partir d'une étude de cas mise en perspective et s'appuie sur les problématiques indiquées ci-dessus.</p>	<p>MATURITÉ = 4 à 6 thèmes parmi thèmes suivants en 2^e et approfondissement en 3^e</p> <p>Démographie, migrations, <u>interculturalité</u></p> <p><u>Le développement</u>, l'aide au développement</p> <p>La mondialisation, les interdépendances, le rétrécissement du monde</p> <p><u>L'énergie, les ressources naturelles</u></p> <p><u>Un sujet géopolitique</u>: frontières, limites, conflits [...]</p>	<p>Des mondes arctiques/le Nunavut</p>

Hommes et ressources en territoire de production agricole

- 18 Le binôme Timothée-Benjamin a développé une structure de cours en partie commune sur des cas différents : le vignoble de Lavaux (figure 1, Suisse) et les productions fromagères d'origine contrôlée normandes (France, non retenue). Dans les deux cas, il s'agit tout d'abord de savoir ce que les élèves connaissent de la région concernée et de l'importance paysagère et sociale de la production pour cette région ; puis de cerner les enjeux économiques, écologiques et sociaux du développement de pratiques agricoles durables. C'est aussi une entrée vers la reconnaissance et la qualification d'un milieu.

Figure 1. Vignoble en terrasses au bord du Lac Léman et face aux Alpes.

Photos : auteur

- 19 Dans la classe de Thimothée (collège, Suisse), dans la première phase, ce que savent les élèves est recueilli au moyen d'un questionnaire (que fait-on en Lavaux et pourquoi ? qui vit en Lavaux et pourquoi ? Quelles sont les limites de cette région ? Y êtes-vous déjà allés ? Si oui pour quoi faire ?), ainsi que d'un dessin par lequel chaque élève doit « représenter la région du Lavaux ».
- 20 La figure 2 propose deux de ces dessins de type « carte mentale » (Péron, 1992 ; Staszak, 2013). Nous les avons choisis pour leur différence : celui d'Inès montre une vigne-jardin délimitée par des villages qui la séparent d'un espace laissé en blanc que traverse une autoroute, entre lac (vu du dessus) et Jura (vu d'en face) ; celui d'Elisa propose une vue rapprochée, aérienne, suggérant l'imbrication du vignoble et des villages ainsi que la densité des réseaux.

Figure 2. Le Lavaux dessiné par deux élèves de Lausanne.

21 2.a Le Lavaux selon Inès

22 2.b Le Lavaux selon Elisa

Le Nunavut, monde arctique

- 23 L'étude de cas sur le Nunavut conçue par le binôme Pierre-Mathieu commence, après un court *brainstorming*, par une étude des aspects de géographie physique, humaine, culturelle et politique du Nunavut. Le deuxième temps consiste, toujours en groupe, à mettre en rapport ces différents aspects autour de l'identité territoriale du Nunavut et de ses enjeux. Cette phase de synthèse est basée sur la construction d'un schéma systémique (Pierre, gymnase Suisse) ou heuristique (Mathieu, lycée, France)⁴.
- 24 Toutefois, Mathieu (lycée, France) a organisé, avant l'étape de synthèse, une deuxième activité qui porte davantage sur la nouvelle attractivité de l'Arctique américain (front pionnier) et son impact pour le peuple inuit (tableau 2).
- 25 La figure 3 propose deux schémas heuristiques réalisés en France. Le premier prend parti pour un Arctique américain inuit et place celui-ci dans l'horizon d'un développement qui se conçoit plutôt en fonction des contraintes et ressources locales. Le second place face à face le front pionnier occidental et le territoire inuit, tout en les reliant par la question du rapport au milieu et des finalités d'usage de l'espace concerné (milieu culturel ou gisement à épuiser).

Tableau 2. Le plan de la séquence de Mathieu.

<p><u>L'Arctique américain : territoire inuit et nouveau front pionnier états-unien et canadien</u></p> <p><u>Première activité :</u></p> <p>L'Arctique américain : un territoire inuit</p> <p>1) Quelles sont les contraintes du milieu arctique américain (document 1, 2, 3) ? 2) En vous appuyant sur les documents allant de 1 à 5, relevez les éléments qui vous semblent caractéristiques de l'identité et de la culture inuit (mode de vie, activités économiques...).</p> <p>Pouvez-vous faire un lien entre ces éléments d'identité et le milieu dans lequel vivent les Inuits ? Expliquez.</p> <p>3) Synthèse : Expliquez brièvement, et en justifiant, en quoi l'Arctique américain est un territoire pour les Inuits. Appuyez-vous sur la définition d'un territoire pour répondre.</p> <p>Définition d'un territoire: Espace habité, approprié, aménagé et géré par un groupe et sur lequel ce dernier construit son identité en développant un sentiment d'appartenance à cet espace.</p> <p><u>Deuxième activité :</u></p> <p>L'Arctique américain : un nouveau front pionnier source d'enjeux majeurs</p> <p>1) Documents 6 et 8 : Pourquoi l'Arctique américain est-il un « nouveau front pionnier » attirant des acteurs étrangers (états-unien, canadiens...) ? 2) En vous appuyant sur les documents 5.2, 6, 7, 8 et 9, expliquez en quoi l'intégration du territoire de l'Arctique américain par les États-Unis et le Canada est à la fois une opportunité et une menace pour les populations inuites.</p> <p>Votre réponse doit être argumentée.</p> <p>3) Synthèse de l'activité : Réalisez une carte mentale dont le sujet principal est l'Arctique américain. Pour ce faire, appuyez-vous sur les documents du corpus ainsi que sur vos différentes réponses.</p>

Figure 3. Le Nunavut et les enjeux de l'Arctique américain : deux schémas heuristiques.

26 3.a Schéma heuristique de Georges et Corentin

27 3.b Schéma heuristique de Camille et Marie-France

Enjeux d'apprentissages géographiques et profils professionnels

Repères : les notions de *milieu* et de *territorialisation*

- 28 Pour le collège, l'enjeu principal est de faire saisir que les territoires sont des milieux, dont le futur indéterminé sera fonction de choix opérés entre différents projets.
- 29 Par exemple, le Lavaux est exploré à partir de propriétés d'un milieu physique très finement aménagé dans le cadre d'une production spécialisée (le vin). À partir des dessins (figure 2) et en s'appuyant sur les questionnaires, le professeur prépare l'étude du Lavaux en tant que milieu marqué par le système viticole (une production et des revenus, des rapports sociaux, un système de pouvoirs), mais ne s'y résument pas et où s'exercent des tensions entre usages (un espace de randonnée exposé aux traitements chimiques de la vigne, un espace renommé et attractif pour des résidents secondaires aisés, mais déjà densément occupé). Le Lavaux n'est pas une réalité inamovible, un paysage emblématique associé à une identité figée⁵.
- 30 Il est un milieu dont on recueille et ordonne en classe la diversité de ses pratiques ainsi que de ses représentations ; avant d'identifier les visions différentes qui en façonnent le présent – dont témoignent ces pratiques et représentations – et en proposent des futurs. Il est possible que les élèves accèdent ainsi à l'idée que les identités se forment par le truchement de pratiques, de représentations (les leurs et celles des autres) et de projets pour les territoires.
- 31 Si l'enjeu en collège est de concevoir le rapport entre identités et territoires à partir de l'idée d'un milieu que des projets orientent vers des futurs différents, au lycée, il s'agit d'aborder les enjeux humains de ces rapports, en somme d'appréhender le processus même de la territorialisation. Pierre (gymnase, Suisse) et Mathieu (lycée, France) se sont arrêtés sur le Nunavut pour confronter les élèves à un cas de visions du monde particulièrement antagonistes. Il s'agit d'étudier comment des rapports de force s'exercent, quelles plus-values territoriales certains acteurs recherchent quand d'autres,

en poursuivant l'exploitation ciblée de « ressources », dissocient les milieux de leur signification territoriale. Pour des raisons précisées plus loin, les élèves de Pierre (gymnase, Suisse) cernent mieux que ceux de Mathieu (lycée, France) les enjeux identitaires de ces rapports de forces (figure 3). Les réflexions des élèves retranscrites *a posteriori* par le professeur soulignent cette sensibilité.

« Pourquoi ne met-on pas Canadiens à la place d'Inuits ? ». Réflexion intéressante de l'élève qui l'amène à se poser la question de l'identité politique des Inuits du Nunavut, de leur relation avec le reste du Canada et des personnes qui sont sur l'espace du Nunavut mais pour lesquelles il ne constitue pas un territoire (notamment les travailleurs des entreprises minières, etc.). L'enseignant propose alors une autre question : « Est-ce que le Nunavut est un territoire pour les Canadiens qui ne sont pas Inuits ? ».

« L'isolement des Inuits et le climat du Nunavut est spécial ou atypique ». Selon cet élève, le Nunavut serait un territoire pour les Inuits car il a quelque chose de particulier, que ne posséderaient pas d'autres espaces. Cela invite à une réflexion sur la réciprocité des liens entre identité (ici l'identité inuit) et territoire (ici le territoire du Nunavut), qui constituent alors la spécificité du peuple Inuit du Nunavut (Pierre, gymnase, Suisse, analyse *a posteriori*).

- 32 Dans le cadre proposé par le binôme Pierre (gymnase, Suisse) - Mathieu (lycée, France), les élèves de gymnase-lycée semblent accéder à l'idée que l'identité est une ressource de territorialisation (tableau 2), de diversification de la production sociale des milieux ou socio-diversité⁶.

Un enjeu épistémologique : *faire territoire*

- 33 D'un point de vue épistémologique, le seuil à faire franchir aux élèves pour ancrer leur compréhension des processus de territorialisation, particulièrement au lycée ou au gymnase, est celui d'une conception « constructiviste » du territoire. C'est-à-dire que le territoire (ce que l'étude du cas permet d'appeler territoire) est un construit social, à la fois résultat dynamique, ressource et enjeu de production sociale d'un milieu identifié physiquement et par les diverses significations qui lui sont attribuées.

L'analyse proposée par Mathieu (lycée, France) permet de repérer ce seuil et de le formuler en des termes épistémologiques et pratiques simples : celui du « faire territoire ».

Selon moi, cela montre que mes élèves ont bien saisi les rouages qui composent le territoire arctique (ce qu'est un territoire donc), mais sans penser à mettre ces derniers en action. Comme si chaque pôle fonctionnait indépendamment des autres sans faire système au sein du territoire. Ce qui est bien sûr totalement faux. Les élèves n'ont donc pas forcément eu conscience de toute la complexité de la notion de territoire qui est en réalité le fruit d'un système qui **fait** territoire (composé d'interrelations, d'actions et de rétroactions) (Mathieu, lycée, France, analyse finale).

- 34 Par contraste, certains élèves de Pierre (gymnase, Suisse) représentent ce « faire territoire » par exemple autour de l'enjeu de l'éducation ou encore des conflits politiques. Ils perçoivent davantage les enjeux de territorialité dans le sens du rapport de la société à un territoire dans ses dimensions sociales et politiques.

Figure 4. Deux « schémas systémiques » des rapports identité-territoire dans le Nunavut (élèves romands).

- 35 4.a Le progrès « Inuit-il ? »

36 4.b Le conflit au cœur des rapports identité-territoire

Des « profils » professionnels qui conditionnent, en rapport avec les programmes, la prise en compte des rapports identités-territoires

- 37 En somme, il est important de faire une différence entre accéder à l'idée que l'identité territoriale peut soutenir des enjeux de territorialisation et être capable de représenter

cette idée, ce qui nécessite une vision du système d'émergence du territoire (la territorialisation). Cet écart que certaines des productions d'élèves de Pierre (gymnase, Suisse) d'un côté, et de Mathieu (lycée, France) de l'autre, permettent de saisir, est le produit d'un ensemble de facteurs dont certains se comprennent en rapprochant contraintes de plans d'étude et profils professionnels de ces étudiants-enseignants.

- 38 La séquence qu'ils ont préparée en commun positionne Pierre (gymnase, Suisse) et Mathieu (lycée, France) par rapport à des programmes conçus différemment. Pierre (gymnase, Suisse) saisit l'opportunité d'une écriture curriculaire en thèmes combinables entre eux. L'étude du Nunavut résulte d'un choix de combinaisons entre interculturalité, mondialisation et géopolitique (tableau 1). Mathieu (lycée, France) est tenu de traiter un thème *Gérer les espaces terrestres*, découpé en questions, ici *Les mondes arctiques, une « nouvelle frontière » sur la planète*, dont chacune est définie par un angle d'étude (dans ce cas, un milieu contraignant, mais à ressources convoitées dans un contexte de tensions entre Etats). L'étude de cas du Nunavut lui permet de traiter cet angle en accordant cependant une place inhabituelle au territoire inuit. C'est un effet du dispositif de recherche-action que de permettre l'élaboration d'un commun à enseigner, en admettant des décalages entre les traductions concrètes d'une part, et vis-à-vis des contraintes curriculaires d'autre part.
- 39 Mais les variations entre les deux enseignants proviennent aussi d'une différence personnelle d'approche. Pierre (gymnase, Suisse) questionne d'abord l'identité. Il en fait une question de formation à la citoyenneté, laquelle ne peut s'envisager selon lui sans éducation à l'altérité.

La question identitaire est au cœur des problématiques actuelles de nos sociétés. La pluralité des définitions données au terme « identité » nous pousse, en tant que citoyen mais également en tant qu'enseignant, à questionner ce terme. La perspective didactique choisie consistera à interroger l'identité sous l'angle du concept de « territoire » (Pierre, (gymnase, Suisse), analyse).

- 40 L'intérêt de Pierre (gymnase, Suisse) pour la question s'est déjà matérialisé par une réflexion poussée sur le concept d'identité, lors d'un travail encadré de recherche qui a précédé cette recherche-action (Vallone, 2015)⁷. Cela permet de comprendre pourquoi il tient à ce que, par l'élaboration de schémas systémiques, les élèves formalisent le concept d'identité en rapport avec la notion de territoire, laquelle est seconde pour lui.
- 41 Le choix de Pierre (gymnase, Suisse), qui attend une réflexion plus autonome sur les identités, se traduit par des réalisations dans lesquelles les élèves se centrent plus systématiquement sur les enjeux du territoire identitaire inuit. La formulation libre des titres exprime plus nettement ces enjeux d'identités territorialisées : *Être ou pas Inuit, le progrès inuit-t-il ?*, *Inuit et Nunavut : l'un appartient à l'autre* (figure 4).

Faire territoire : quels processus de territorialisation des identités ?

- 42 Deux séquences sont retenues dans cette contribution pour observer les processus de territorialisation des identités. Il s'agit de la leçon proposée par Timothée à propos du Lavaux (collège, Suisse) et la séquence conçue conjointement par Pierre (gymnase, Suisse) et Mathieu (lycée, France) portant sur le territoire du Nunavut. Les cadres épistémologiques apparaissent, ainsi que des directions particulières qui résultent des

contraintes curriculaires, des variables locales et personnelles. Des approches descriptives ou plus systémiques peuvent ainsi être repérées.

En Lavaux, dans la classe de Timothée

- 43 Territoire emblématique, en raison du classement du vignoble, patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO, Lavaux comprend plusieurs communes, notamment Saint-Saphorin, Epesses, configurées perpendiculairement au lac Léman, sur le versant sud et face aux Alpes. Entre 370 et 900 m d'altitude se succèdent plusieurs étages : les bords du lac, le vignoble en terrasses, les pâtures et la forêt.
- 44 La présence de vignes en terrasses et celle du lac Léman comme limites de Lavaux sont les éléments spontanément énoncés par les élèves. D'autres limites sont recensées : au nord, l'autoroute et la voie ferrée, à l'est la ville de Vevey, alors que Lutry ferme l'ensemble à l'ouest. On rappelle que les habitants des villages de Lavaux ne sont pas tous vignerons. L'habitat individuel est dense mais la labellisation par l'UNESCO a permis de limiter les projets de constructions mais l'action d'un politicien actif pour la protection de cet espace et ensuite la labellisation par l'UNESCO ont permis de limiter les projets de constructions.
- 45 Cette séance permet de voir qu'en Lavaux, la partie viticole classée au patrimoine mondial de l'UNESCO définit le Lavaux lui-même, bien que celui-ci comporte également des parcelles de pâtures et de forêts sur les étages supérieurs. C'est principalement par sa dimension symbolique, culturelle et patrimoniale que le territoire du Lavaux est présenté aux élèves, il devient un *terroir* au sens de « "milieu" agricole qui mêle de façon particulière des propriétés "naturelles", historiques et sociales bien identifiables » (Lussault, 2017, p. 261). Le paysage devient central. D'abord abordé par les représentations qu'en ont les élèves (dessins), il sera illustré dans la séance suivante par des photographies proposées par l'étudiant-enseignant.

Le Nunavut, en deux versions

- 46 Issu de la division en deux en 1999 des territoires du nord-ouest du Canada, le territoire du Nunavut est doté d'une certaine autonomie politique. Il couvre près de 2 millions de km² abritant une population de plus de 30 000 habitants, parmi lesquels 80 % revendiquent une identité inuite. Territoire créé par le fait culturel (identité inuite), le Nunavut permet toutefois au Canada de consolider sa souveraineté sur le Haut Arctique (Canobbio, 2011). L'étude du Nunavut a rendu possible l'enseignement d'un thème commun pour Pierre et Mathieu dans leurs classes respectives. Toutefois l'observation des pratiques a permis de repérer des décalages signifiants.
- 47 Les élèves français ont travaillé préalablement sur des questions guidées à propos du territoire et de l'identité inuite (tableau 2). Le but était de rendre plus accessible le concept de « territoire ». Ensuite l'étudiant-enseignant a organisé une deuxième activité qui porte davantage sur la nouvelle attractivité de l'Arctique américain (front pionnier). Malgré une synthèse finale sous la forme d'une carte mentale, Mathieu a pris des distances vis-à-vis du projet de départ pour tenir compte des contraintes curriculaires et repositionner le territoire inuit dans un ensemble plus large qui est l'Arctique américain.

- 48 A l'inverse, la démarche était beaucoup moins guidée pour les élèves suisses, les informations issues des documents proposés pouvant être sélectionnées librement. Cela semble leur avoir permis d'accéder à une plus grande autonomie intellectuelle. Les élèves de Pierre sont par ailleurs initiés à l'approche de la complexité par l'intermédiaire des schémas systémiques. Ils mobilisent ainsi un plus grand nombre de facteurs (histoire, culture, éducation, traditions, relations avec le reste de la Fédération etc.) et d'interactions. La dimension identitaire est mieux perçue, mais les enjeux territoriaux à l'échelle du continent ne sont pas abordés.
- 49 La séquence réalisée en classe a conduit à des productions d'élèves très différentes. Les schémas heuristiques conçus par les élèves de Mathieu (lycée, France) sont plus descriptifs, ils rendent compte de l'Arctique américain sous la forme d'un tableau géographique. Les éléments culturels demeurent minoritaires et relèvent des faits de traditions (igloo, vêtements faits main, outils, chasse). Ce sont les contraintes, les ressources et les dimensions économiques qui sont plutôt au centre des productions des élèves. D'un point de vue didactique, il s'agit davantage d'une synthèse reproductive des connaissances factuelles issues des deux parties de l'étude de cas.
- 50 A l'inverse, les schémas des élèves de Pierre (gymnase, Suisse) tentent de mettre en perspective une vision plus globale et des effets de type systémique. Ainsi une mise en contexte historique et différents éléments du système peuvent être repérés. L'impact des changements de mode de vie à l'échelle globale après la Seconde guerre mondiale sur l'espace occupé par les Inuits et les rapports avec le Canada ont des effets sur l'éducation, les traditions, la langue, l'autonomie et l'économie. Les relations entre les éléments du système sont formalisées par des verbes d'action : « développer », « empêcher », « avoir besoin de ». Les schémas traduisent une approche plus sociale du territoire, le Nunavut existe par le truchement d'une requête de reconnaissance à l'intérieur de la Fédération et d'un projet de développement économique en protégeant les éléments de la culture inuite.

Différents mécanismes dans les processus de territorialisation des identités

- 51 L'analyse des trois cas permet d'isoler des éléments actifs dans la territorialisation des identités chez les élèves. Ces trois séquences n'auront pas imprégné les adolescents de la même manière. Parfois l'accent est mis sur les faits de culture pour justifier du territoire, ou des faits plus sociaux ou encore une vision surplombante sur des territoires qui sont alors avant tout perçus comme des entités politiques. Bien que les projets de séquences aient été formés et prévus en commun, au final des écarts significatifs sont repérables. Ils sont principalement dus aux effets des curricula et ensuite à l'intérieur des cadres programmatiques ; ils sont liés aux choix des étudiants-enseignants, des dispositifs didactiques retenus, des sensibilités et cultures professionnelles et scientifiques respectives. Cet ensemble de variables est repris dans le tableau 3.

Tableau 3. Variables dans la formation d'identités territorialisées.

Séquences	Lavaux	Nunavut (Suisse)	Nunavut (France)
Prescription plan d'études	De la production à la consommation d'un bien agricole	Thèmes croisés, notamment un sujet géopolitique et interculturelité	Les mondes arctiques, un espace à gérer sur la terre
Du plan d'études aux pratiques : orientation principale	Interdépendances Pôles environnemental et économique	Interdépendances Pôle social	Développement et emboîtement d'échelles
Choix étudiant-enseignant	Entrée par le paysage Milieu Limites et bornes du territoire Marques humaines dans le paysage	Entrée de type tableau géographique sur le Nunavut à partir d'un corpus documentaire et travaux de groupes	Étude de cas guidée en deux parties, cas du Nunavut, mis en perspective au moyen d'un changement d'échelle
Cadre épistémologique	Espace vécu Géographie culturelle Imaginaires et valeurs géographiques associés aux paysages	Géographie socio-culturelle, notamment cultures populaires (poésie), ethnogéographie, géographie sociale	Géopolitique, ressources et conflits Contraintes, milieu
Production principale des élèves	Représentation du territoire de Lavaux sous la forme d'une « carte mentale »	Schémas systémiques	Schémas heuristiques
Faire territoire chez les élèves Territorialisation des identités	Par adhésion consensuelle à la préservation d'un espace emblématique	Par la reconnaissance d'intérêts socioculturels fédérateurs du peuple Inuit : langue, éducation, traditions...	Par le contrôle des territoires et des ressources pour le développement
Visions du/des territoire(s)	Des territoires patrimonialisés	Des territoires comme un ensemble de systèmes culturels et sociaux	Des territoires et des frontières

Conclusion

- 52 Cette recherche-action comparative a permis de stabiliser provisoirement la définition de différents mécanismes dans les processus de formation scolaire des identités territorialisées des élèves en classe de géographie. Dans le cadre de notre dispositif nous avons tenté de montrer qu'il n'existe pas de déterminisme curriculaire de l'encadrement des identités territorialisées, ni d'ailleurs d'aucune des autres instances que notre modèle en dissonances et consonances a permis de repérer. Nous rejoignons ainsi les analyses de sociologie du curriculum qui montrent l'important travail de traduction des prescriptions réalisé par les acteurs de l'enseignement (Lantheaume, Simonian, 2012). Par ailleurs, ce modèle valide notre hypothèse de départ : un contexte de travail commun dans un cadre international s'avère propice à la compréhension des pratiques parce qu'il rend mieux perceptible par écarts, par contrastes, le jeu des variables incriminées.
- 53 Cette recherche présente des limites liées à la taille du programme. Une poursuite de celui-ci devrait nous permettre, en variant les terrains (types de classe, profils des étudiants-enseignants, recueils de données sur des périodes plus longues), d'affiner notre modèle de compréhension des pratiques. Il nous semble intéressant d'aller vers un repérage des consonances et dissonances, rapportées aux processus de formation des identités territorialisées. Enfin, la mise en rapport de la dimension spatiale des identités des adolescents avec les pratiques d'encadrement scolaire de ces spatialités est pour la première fois en cours d'analyse⁸.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER F. (2006), « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », in MAULINI O., MONTANDON C. (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, de Boeck, pp. 103-122.
- BONNEMAISON J. (1996), *Les fondements géographiques d'une identité : l'archipel du Vanuatu. Essai de géographie culturelle, livre 1 : Gens de pirogue et gens de la terre*, Paris, ORSTOM.
- CANOBBIO E. (2011), *MONDES ARCTIQUES. Miroirs de la mondialisation*, Paris, La documentation Française, Dossier documentation photographique n° 8080, mars-avril 2011.
- CLAVAL P. (1997), « La géographie culturelle et l'espace », in STASZAK J.F. (dir.), *Les discours du géographe*, Paris, L'Harmattan, pp. 119-144.
- DEBARBIEUX B. (2006), « Prendre position : réflexions sur les ressources et les limites de la notion d'identité en géographie », *L'Espace géographique*, 4, pp. 340-354.
- DI MEO G. (2009), « Le rapport identité/espace. Eléments conceptuels et épistémologiques », in GRANDJEAN P. (dir.), *Construction identitaire et espace*. Paris, L'Harmattan, pp. 19-38.
- DI MEO G. (2007), « Identités et territoires : des rapports accentués en milieu urbain ? », *Métropoles*, <http://metropoles.revues.org/80>.
- GILLES J.L. (2013), *The PEERS Program : Concept, Issues, Practicalities and Future Challenges (Panel 2 : Internationaliser la formation des enseignants à l'aide du programme PEERS)*, paper presented at the International Week October 8th-10th 2013, Pädagogische Hochschule Luzern, Switzerland.
- HERIN R. (2008) « À propos du territoire et des réticences d'usage qu'il suscite », *ESO, Travaux et Documents*, 26, pp. 17-28.
- HERTIG P. (2012), *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*, conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud (Géovisions n°39), Lausanne, Institut de géographie de l'Université.
- HERTIG P. (2017), « La géographie dans le Plan d'études romand : une discipline en tension entre des finalités ambitieuses et des pratiques éloignées des visées curriculaires », in VERGNOLLE MAINAR C., TRIPIER-MONDANCIN O. (éd.), *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires*, Presses universitaires du Midi, pp. 99-108.
- JOUBLOT FERRE S. (2016), « L'espace en géographie dans les curricula. Des approches différentes ? Analyse comparative France-suisse romande », 3^e Conférence de l'AIRDHSS *Temps et espace dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales*, Université de Minho, Braga, Portugal, 7-9 septembre 2016.
- LANTHEAUME F., SIMONIAN S. (2012), « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 3, pp. 17-38.
- LUSSAULT M. (2017), *HYPHER-LIEUX, Les nouvelles géographies de la mondialisation*, Paris, Editions de Seuil.

- LUSSAULT M. (2013), « Identité spatiale », in LÉVY J., LUSSAULT M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, Nouvelle édition, pp. 524-525.
- MAGNAGHI A. (2003), *Le projet local*, Sprimont, Pierre Mardaga Editeur.
- OZOUF-MARIGNIER M.V. (2009), « Le territoire, la géographie et les sciences sociales : aperçus historiques et épistémologiques », in VANIER M. (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 31-35.
- PERON F. (1992), « L'île, espace culturel. Formes d'attache aux lieux en Bretagne », *Géographie et Cultures*, 2, pp. 3-33.
- PETITE M. (2013), « Les montagnards face aux écolos », *Revue de géographie alpine*, hors-série, <http://rga.revues.org/1864>.
- RAFFESTIN C. (1997), « Le rôle des sciences et des techniques dans les processus de territorialisation », *Revue européenne des sciences sociales*, 35, 108, pp. 93-106.
- REUTER Y. et al. (dir.) (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck.
- SECHET R., KEERLE R. (2009), « Petite histoire des délicatesses de "l'équipe-de-géographie-sociale-de-la-France-de-l'Ouest" avec le territoire », in VANIER M. (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 83-93.
- STASZAK Y. (2013), « Carte mentale », in LÉVY J., LUSSAULT M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, pp. 155-156.
- THÉMINES J.F., JOUBLLOT FERRÉ S. (2016), « Représentations du territoire et mise en image des milieux et de l'environnement : une approche comparée de manuels scolaires de géographie en France et en Suisse Romande », *Journée d'études du Laboratoire STEF*, Ecole Normale Supérieure de Cachan, 2 juin 2016.
- THEMINES J.F. (2011), *Savoir et savoir enseigner. Le territoire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

NOTES

1. Recherche-action au sens où les chercheurs, qui sont aussi formateurs, interviennent avec et auprès d'étudiants dans la perspective de développer leur capacité d'agir. Cette approche est à distinguer de formes de recherche-action plus proches de l'expérimentation sociale et politique.
2. Sylvie Joublot Ferré, HEP Lausanne, et Jean-François Thémines, ESPE Caen.
3. Nous parlerons d'étudiants-enseignants car les jeunes en mobilité dans le programme PEERS ont un double statut d'étudiants en master et professeurs dans des classes du secondaire.
4. Même si les deux types de schémas se ressemblent par l'expression synoptique de rapports entre éléments factuels ou notionnels, le schéma systémique ambitionne de représenter un processus alors que le schéma heuristique vise l'expression exhaustive des composants d'une notion ou d'une situation.
5. Deux approches pourraient s'opposer : l'une consiste à faire un usage du Lavaux comme symbole d'une Suisse qu'il faut sauver des excès de l'urbanisation et du tourisme (Petite, 2013) ; la deuxième conduirait à faire des qualités paysagères qui ont valu au vignoble en terrasses du Lavaux son classement au patrimoine mondial de l'humanité l'unique référence pour ordonner les espaces suisses et autres.

6. La socio-diversité est la qualité de diversité des formes sociales d'appropriation de l'espace. Reprenant les analyses du géographe Claude Raffestin, Alberto Magnaghi en fait une des conditions de la soutenabilité territoriale globale des modes de développement contemporain (Magnaghi, 2003 ; Raffestin, 1997).

7. VALLONE P. (2015), *L'identité nationale suisse au cœur du manuel scolaire d'histoire : étude diachronique de l'histoire des débuts de la Confédération (13^e et début 14^e siècles) telle que présentée dans deux manuels scolaires (1936 et 1987)*, Mémoire professionnel Master of Advanced Studies et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II, HEP Vaud.

8. Sylvie Joublot Ferré, *Savoir géographique et construction identitaire des adolescents*, thèse en cours depuis 2015, Laboratoire ESO, Université Caen-Normandie.

RÉSUMÉS

L'article étudie la façon dont la géographie scolaire contribue à structurer les identités territorialisées des élèves. Il se base sur une recherche-action conduite avec des professeurs en formation initiale en France et en Suisse (canton de Vaud). L'analyse de pratiques d'enseignement des territoires dans ces deux contextes permet de repérer des écarts significatifs malgré des projets de séquences communs. Elle montre aussi que ces pratiques ne sont pas seulement déterminées par des contraintes curriculaires, des variables locales ou des caractéristiques personnelles, mais aussi par des relations de dissonances et consonances entre ces différentes catégories de variables. Par ailleurs les cadres épistémologiques et les mécanismes à l'œuvre dans les processus de territorialisation des identités par la géographie scolaire sont mis en lumière.

The paper studies the way the school geography contributes to structure the territorialized identities of pupils. It is based on a research-action with professors in initial training in France and in Switzerland (canton of Vaud). The analysis of teaching practices in both contexts allows to spot significant gaps despite the common projects of courses. It shows that these practices are not only determined by curriculum constraints, local or personal variables but by relations of dissonances and consonances between these various categories of variables. Besides the epistemological frameworks and mechanisms working in territorialisation processes of identities - in school geography - are highlighted.

INDEX

Keywords : territorialized identities, school geography, didactics of the geography, teaching practices, secondary education

Mots-clés : identités territorialisées, géographie scolaire, didactique de la géographie, pratiques d'enseignement, enseignement secondaire

AUTEUR

SYLVIE JOUBLOT FERRÉ

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Laboratoire Espaces et Sociétés,
Université Caen-Normande, sylvie.joublot-ferre@hepl.ch