

## De la synthèse géographique à l'approche territoriale : l'évolution des définitions de la géographie dans les manuels québécois contemporains (1957–2005)

**Raphaël Pelletier**

Université du Québec à Montréal

### RÉSUMÉ

Cet article propose d'étudier le manuel de géographie québécois dans ses configurations internes. Étudiées dans une perspective diachronique, soit de 1957 (moment de leur modernisation) à 2005 (moment de la dernière réforme curriculaire d'envergure au Québec), ces « configurations » font entre autres référence aux définitions, explicites ou non, de la discipline. Conséquemment, notre démarche s'inscrit dans une conception du manuel en tant que mise en forme de la discipline et des connaissances. Pour mener à bien une telle analyse, il sera question de s'attarder au contenu explicite du manuel, mais également, dans certains cas, à son sous-texte. À plusieurs égards, les résultats obtenus à la suite de l'analyse des définitions disciplinaires contenues dans les manuels de géographie québécois mettent en relief la prégnance d'une histoire en trois temps, soit 1) d'une géographie « encore » classique (1957–1980), 2) d'une géographie intégrant de front une démarche dite expérimentale (1980–2005) et 3) d'une formalisation de l'approche par enjeux territoriaux (depuis 2005).

### ABSTRACT

This paper aims to study the contemporary geography textbooks produced in Quebec in their internal configurations. Studied from a diachronic perspective, that is, from 1957 — the moment of their modernization — to 2005 — the last major curricular reform in Quebec —, these “configurations” refer to disciplinary definitions, either implicit or explicit. Consequently, our approach recognizes textbooks as a format for disciplinary knowledge. To carry out the analysis, we focus on the textbooks' explicit content, but also, in some cases, on its subtexts. The results highlight the importance of a three-stage history, namely that of 1) a “still” classical geography (1957–1980), 2) a geography that integrates a so-called experimental method (1980–2005) and 3) a formalized approach centered on territorial issues (since 2005).

## Introduction

Même si l'étude des manuels de géographie constitue un domaine de recherche somme toute périphérique à l'échelle du champ disciplinaire, force est de constater que les travaux s'étant justement penchés sur les enjeux historiques de leur production ont su prendre une place non négligeable dans le sous-champ plus restreint de l'historiographie de la discipline au Québec. Il nous est d'abord possible de mentionner les travaux de Gérard Aumont, membre de la compagnie des prêtres de Saint-Sulpice<sup>1</sup>, qui auront lancé la discussion. À cela s'ajoutent ceux de Louis-Edmond Hamelin<sup>2</sup> et Pierre Savard<sup>3</sup>, ayant fourni le matériau initialement nécessaire à la recherche et à la problématisation des contenus. Plus récemment, les recherches menées par Marc Brosseau<sup>4</sup> depuis les années 1980 ont su penser les manuels dans la longue durée, les insérant dans une histoire tenant compte des grandes transformations de la société québécoise, du début du XIX<sup>e</sup> siècle au tournant des années 1950. De prime abord, on constate que ces transformations, à l'instar de celles qu'ont connues les programmes d'enseignement, touchent tant la structure des manuels que leur contenu. Il en va de même des définitions de la discipline qu'ils proposent. Dès lors, comment peut-on caractériser cette évolution dans les manuels plus contemporains, un corpus qui, jusqu'ici, n'a pas fait l'objet d'étude exhaustive? C'est dans cette optique que le présent article propose une périodisation de l'histoire des manuels de géographie contemporains au prisme des enjeux définitionnels.

## Les méandres de la définition

Les enjeux définitionnels, lorsqu'orientés vers l'objet d'une discipline, nous amènent à considérer le fait singulier. Ainsi, une discipline peut être conçue comme une branche particulière de la connaissance se distinguant par les éléments qui la définissent, que l'on pense aux objets d'études ou encore aux cadres méthodologiques et épistémologiques mobilisés. Plus qu'une simple *spécialisation* du savoir, la discipline se fait fédératrice, tant sur le plan des sociabilités<sup>5</sup> que de l'organisation même du travail de production de la connaissance. On parle ainsi par extension d'un corps social défini et dynamique<sup>6</sup>. En somme, on peut s'y référer, à la suite de Pierre Bourdieu, en tant que « champ relativement stable et délimité, donc relativement facile à identifier, [ayant] un nom reconnu scolairement et socialement »<sup>7</sup>. Dans la même veine, la notion de *disciplinarisation* sous-tend la formation d'un corps social autour de nouvelles pratiques, elles-mêmes corrélatives d'une entente tacite et d'une reconnaissance partagée quant à leurs tenants et aboutissants<sup>8</sup>.

Cette acceptation des implications sociales de la définition d'une discipline s'insère notamment dans une pratique réflexive qui n'est pas étrangère à la tradition géographique<sup>9</sup>. Cette question de définition est en fait corrélative d'une multiplication des réflexions à caractère épistémologique, visant notamment à justifier la présence institutionnelle de la discipline, tant dans les universités que dans le milieu scolaire<sup>10</sup>. Ainsi, la capacité des uns à imposer une définition comme légitime sous-tend une sociologie qui n'est pas sans intérêt pour celui qui se penche sur l'évolution de l'inscription d'une

discipline dans les champs scientifique et, dans ce cas-ci, scolaire. Ce constat s'avère d'autant plus pertinent en ce qui a trait aux manuels, traces tangibles d'une science normale socialement reconnue et reconnaissable dont l'analyse historique permet la mise en relief des évolutions disciplinaires<sup>11</sup>. Au-delà des préoccupations disciplinaires, le manuel scolaire constitue un instrument pédagogique s'inscrivant dans diverses sphères de la vie sociale. Il est objet politique autant qu'économique et est, de ce fait, source de tensions quant à ses orientations et à ses finalités, que l'on pense à son insertion dans un marché du livre en constante mutation ou encore à ses potentialités en tant que vecteur de représentations sociales<sup>12</sup>.

Le cas de la géographie scolaire, dans sa forme québécoise, constitue un objet dont les perspectives de recherches au plan disciplinaire demeurent relativement ouvertes, tout particulièrement lorsque l'on tient compte du pan plus contemporain de son histoire<sup>13</sup>. Bâtissant sur les acquis de travaux ayant fait école<sup>14</sup> et tenant compte des réflexions traitant de l'inscription de la discipline dans le milieu scolaire québécois<sup>15</sup>, l'étude des manuels et des définitions qu'ils proposent depuis la modernisation de l'enseignement de la géographie en 1957<sup>16</sup> constitue le terreau d'une réflexion sur l'histoire de la discipline au Québec. C'est donc à ce titre que le présent article cherchera à mettre en lumière les éléments saillants de cette évolution.

### Considérations méthodologiques

Partant des manuels et face à des questions telles que « qu'est-ce que la géographie? » ou « quels sont les paramètres lui donnant forme? », plusieurs avenues méthodologiques s'offrent à nous. D'une part, une analyse des contenus formels<sup>17</sup> permettrait, certes, de dresser le profil disciplinaire effectif mis de l'avant au cours des périodes que traverse le corpus. Même si l'on retrouve une variété d'outils méthodologiques dont l'usage est avéré<sup>18</sup>, certaines étapes doivent être franchies pour qu'une telle démarche puisse atteindre son plein potentiel. L'une de ces étapes, à notre sens, passe par le travail de circonscription des définitions apposées à la discipline ainsi que de leur énonciation formelle et officialisée dans les manuels. Passant par l'analyse de texte traitant du contour des disciplines, nous acceptons l'idée selon laquelle le texte normalise, voire naturalise, certaines pratiques—dans ce cas-ci « disciplinaires »—et détermine le registre légitime des questions à poser et des enjeux à problématiser<sup>19</sup>.

Formelle, la définition type doit se lire et s'énoncer clairement de manière à guider le propos véhiculé par l'enseignement. Dans le cas des manuels de géographie contemporains produits au Québec, il s'avère essentiel de souligner une difficulté d'ordre méthodologique, à savoir qu'il subsiste une distinction entre géographie générale et géographie régionale, ce qui, dans la pratique, intègre la structuration de l'enseignement de la géographie au Québec de 1957 à 2005. Ainsi, les manuels de géographie générale constituent une voie d'accès privilégiée aux idées formelles qui ont pu constituer la géographie en tant que discipline scolaire.

Dès lors, il aura été aisé d'effectuer l'analyse des définitions dans les manuels de géographie générale produits inclusivement entre 1957 et 2005. À cet effet, le contenu d'une sélection de manuels aura été mis à profit, à savoir la *Géographie*

*générale* (1957) de Pierre Dagenais<sup>20</sup>, les *Cours de géographie 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années* (1960) de Benoît Brouillette, Pierre Dagenais et Jean-Charles Faucher<sup>21</sup>, le *Manuel de géographie générale*, tomes I et II (1961) de Marc-Aimé Guérin<sup>22</sup>, la troisième édition des *Cours de géographie des frères maristes, 4<sup>e</sup>–5<sup>e</sup> années et 6<sup>e</sup>–7<sup>e</sup> années* (1963)<sup>23</sup>, les trois volumes de Jean-Bernard Racine et André Poulin (*Mon milieu et ma région*<sup>24</sup>, *Ma région et ma province*<sup>25</sup> ainsi que *Ma province et mon pays*<sup>26</sup>), l'*Initiation à la géographie par les contrats de travail* (1974) de Jean-Louis Grosmaire et Marc-Aimé Guérin<sup>27</sup>, la *Géographie générale* (1984 et 1998) de Rosaire Hamelin et Ghislain Martel<sup>28</sup>, *La Terre, une planète habitée* (1984 et 1993) de Gaston Côté<sup>29</sup> ainsi que *La Terre, une planète à découvrir* (1984 et 1991) de Michel Brousseau et Gilles Desharnais<sup>30</sup>. Il apparaît cependant pertinent de noter que certaines collections, trop strictement régionales, n'étaient pas amenées à traiter de front les questions liées à la définition de la discipline; pensons notamment à la collection « Géographie contemporaine », dirigée par Louis-Edmond Hamelin et Fernand Grenier et publiée chez ERPI durant les années 1970, qui, malgré qu'elle ait fait école<sup>31</sup>, n'incorpore pas de section de géographie générale.

Pour les manuels produits depuis 2005, un changement de paradigme s'opère suivant le renouveau pédagogique qui, dans le cas de la géographie, aura été en gestation de 1998 à 2002, puis effectif dans les manuels à partir de 2005<sup>32</sup>. Cela nous pousse à aborder les questions définitionnelles sous un autre angle. L'évacuation de la division convenue entre géographie générale et régionale rend ainsi manifeste la nécessité de se pencher sur l'imbrication des définitions implicites de la discipline et des études de cas servant à exemplifier des réalités géographiques précises aux ramifications diverses. À cet effet, une conjugaison de l'analyse des définitions implicites tirées du premier manuel de la série *Territoires* de Suzanne Laurin<sup>33</sup>—didacticienne de formation active en géographie au tournant des années 2000—, donnera une certaine idée des formes de la discipline que produisent les manuels<sup>34</sup>.

En outre, il s'avère important de préciser que les manuels sélectionnés qui sont produits à partir de 2005 s'inscrivent dans le cadre du programme de premier cycle. Est donc exclu le matériel dédié à l'enseignement des cours de *Géographie culturelle* (3<sup>e</sup> cycle), beaucoup moins répandu dans les écoles de la province, et de *Monde contemporain* (3<sup>e</sup> cycle), dont le caractère multidisciplinaire fait émerger un registre d'interrogations qui dépasse les cadres de la présente étude. Ainsi, il s'agit là de pistes de recherche intéressantes qui devront être menées ultérieurement.

### **1957–1980 : Une géographie encore classique**

La fin des années 1950 constitue un moment charnière dans le processus de modernisation de l'enseignement de la géographie au Québec<sup>35</sup>. En effet, c'est en 1957 que paraît la collection « Pierre Dagenais », collection qui s'impose non sans parts d'ombre<sup>36</sup> dans les écoles de la province, cohabitant un temps avec les manuels que produisaient encore certaines congrégations religieuses, comme celle des Frères maristes<sup>37</sup>. Cette transformation de la sociologie de la production des manuels de géographie rend manifeste l'influence de la tradition française dans la formation

et le parcours académique des géographes québécois qui, tant dans les universités que dans le milieu de l'édition scolaire, auront permis le développement et l'institutionnalisation de la discipline au Québec; pensons aux Benoît Brouillette, Pierre Dagenais, Louis-Edmond Hamelin et Fernand Grenier qui, dans leur cheminement, ont été formés outre-Atlantique, que ce soit à Paris, auprès des Albert Demangeon et Emmanuel de Martonne, ou encore à Grenoble, aux côtés de Raoul Blanchard<sup>38</sup>. Cette géographie « encore » classique imprègne les manuels scolaires, que ce soit par l'accent mis sur l'idée de synthèse, sur l'importance des notions de paysage et de milieu ou encore sur la formulation des contours d'une démarche précise.

### *Une science de la synthèse*

L'idée de synthèse géographique, fondamentale pour les tenants de l'École vidalienne et de la géographie française classique<sup>39</sup>, s'insère explicitement dans la définition de la discipline portée par le manuel. Dès 1957, on peut lire dans l'ouvrage introductif de la collection « Pierre Dagenais » que « [l]a géographie est la seule discipline scientifique qui se propose de décrire et d'expliquer les paysages de la Terre [...] Or, quels sont les éléments qui composent les paysages de la Terre? Certains sont physiques, naturels; ils sont l'œuvre de la nature laissée à ses propres forces. Les autres sont artificiels, humains; ils résultent de l'activité des hommes »<sup>40</sup>.

En plus de consacrer le statut dit scientifique de la discipline, l'idée de synthèse demeure omniprésente dans le propos de Dagenais. En utilisant le concept de paysage comme clé d'interprétation, ce dernier précise discursivement l'objet de la discipline, en l'occurrence le résultat combiné de l'action des processus physiques, ou « naturels », et humains, ou « artificiels ». Il s'agit d'une vision que partage Marc-Aimé Guérin dans son manuel de géographie générale paru en 1961 et réimprimé en 1962 :

Nous avons défini la géographie comme étant une description explicative des paysages terrestres; mais les paysages terrestres sont constitués à la fois d'éléments physiques et d'éléments humains : d'où les deux grandes catégories de géographie générale : la catégorie des faits physiques et la catégorie des faits humains. L'étude des reliefs, des cours d'eau, de la flore et de la faune relève des études de géographie humaine<sup>41</sup>.

Ainsi, Guérin abonde dans le même sens que Dagenais en mettant en lumière l'idée des divisions visiblement essentielles, mais complémentaires, de la discipline. Allant plus loin, ce dernier précise que « [t]ous ces éléments, physiques et humains, se combinent dans une variété infinie. Pour bien comprendre les paysages auxquels ils donnent naissance, il faut d'abord les étudier séparément les uns après les autres. C'est ainsi que sont nées la géographie physique et la géographie humaine »<sup>42</sup>.

L'idée de synthèse géographique serait néanmoins corrélative d'une compartimentation de la discipline; chaque dimension de l'objet paysager devant être étudiée séparément, puis réunie. À l'instar des vidaliens tardifs<sup>43</sup>, la géographie scolaire québécoise consacrera de manière soutenue la séparation entre la géographie humaine et la géographie physique. Malgré une légitimité accordée aux deux branches de la discipline,

il semblerait cependant que, dans ses définitions formelles, la géographie humaine ait occupé le haut du pavé. Que ce soit dans les ouvrages de Dagenais, de Guérin ou encore dans la collection des Frères maristes, prise en charge par Jean-Bernard Racine et André Poulin, la définition générale de la discipline accorde une plus grande importance à la « grande » géographie humaine; celle s'intéressant d'abord et avant tout aux rapports « Homme/Nature », comme on les désignait à l'époque<sup>44</sup>. Sous la dénomination d'« esprit géographique », Guérin propose ainsi un rapport particulier à la discipline, qui n'est pas sans rappeler l'expression de Paul Vidal de la Blache, mais également de Louis-Edmond Hamelin<sup>45</sup> :

La géographie humaine, dans son effort pour connaître l'homme habitant de la Terre, fait appel à un grand nombre de disciplines connexes : l'histoire, la démographie, l'économie, l'anthropologie, la sociologie... mais la géographie humaine garde toutefois à l'égard de toutes ces disciplines connexes une authentique indépendance, car son but n'est pas de connaître un aspect de la vie humaine (soit l'économique, soit l'anthropologique), mais tous les aspects des groupes humains dans leurs tentatives de mise en valeur d'un territoire<sup>46</sup>.

En insistant sur l'indépendance de la géographie humaine par rapport aux autres sciences de l'homme et grâce à l'idée de synthèse, Guérin poursuit en plaçant à ses côtés tout ce qui relève de la géographie physique; cette dernière étant à la base de la première :

La géographie humaine est une discipline qui montre, avec évidence, l'unité de la science géographique. En effet, la géographie physique existe pour étudier le climat, les formes du terrain et les eaux, mais toutes les études de géographie physique doivent être mises au service de la géographie humaine, si on est géographe et, inversement, toutes les études de géographie humaine doivent reposer sur des études de géographie physique<sup>47</sup>.

Près de 15 ans plus tard, dans un manuel qu'il coécrivit avec Jean-Louis Grosmaire, Guérin réitère son adhésion à l'idée de synthèse en reprenant fidèlement un texte du géographe français Victor Prévot en guise d'introduction :

La géographie physique fait son profit des résultats acquis par d'autres sciences : elle se veut une discipline de synthèse [...] La géographie humaine étudie l'homme en tant qu'habitant de la planète. Elle raconte la grande aventure de l'homme aux prises avec la nature. Pour cela, elle fait appel à toutes les sciences qui peuvent être utiles pour comprendre la vie et les occupations des hommes dans le milieu où ils se sont fixés<sup>48</sup>.

Une représentation hiérarchisée de la discipline était également présente dans la collection « Pierre Dagenais ».

La géographie physique se préoccupe essentiellement des éléments physiques, naturels des paysages [...] La physionomie naturelle de la Terre est cependant plus ou moins transformée par la présence de l'homme, et surtout par sa débordante activité. Les hommes modifient les paysages naturels pour y établir leurs champs et leurs maisons. Ils groupent parfois leurs maisons en villages ou en villes. Ils transforment les végétaux, les minéraux et les animaux en produits utiles et d'usage courant : c'est l'industrie, ils construisent des chemins de toutes sortes par monts et par vaux pour mieux communiquer les uns avec les autres. Bien que les hommes soient en contact de plus en plus étroit les uns avec les autres, leurs genres de vie restent toutefois très différents selon les climats où ils vivent. Les paysages de la Terre sont marqués par les genres de vie de leurs habitants [...] Le souci de connaître la « Terre des Hommes », que nous manifestons en étudiant la géographie, est aussi ancien et toujours vivant que l'humanité elle-même<sup>49</sup>.

On comprend, sous la plume de l'équipe de géographes ayant travaillé sous la direction de Pierre Dagenais, que la géographie physique sert d'introduction à toute étude de géographie humaine.

#### *Le concept de milieu comme levier pédagogique*

Les conceptions de la discipline que présentent les manuels de cette génération mobilisent notamment la notion de paysage, réceptacle de processus diversifiés devant être étudiés en complémentarité pour donner forme à une « synthèse géographique ». De plus, si le paysage, en tant qu'objet d'étude, avait acquis ses lettres de noblesse<sup>50</sup>, on pourrait en dire tout autant de la notion de « milieu »<sup>51</sup>, qu'intègre de manière beaucoup plus explicite l'introduction du manuel signé par Brouillette, Dagenais et Faucher :

Mille choses vous passent chaque jour sous les yeux, à l'école, à la maison, au cours de vos promenades. Les avez-vous vraiment remarquées et comprises? [...] Vous êtes-vous, par exemple, demandé ce qu'est le soleil? La pluie? La neige? D'où viennent les nuages? Où va l'eau qui coule dans le ruisseau? De quoi est fait le sol que vous foulez à vos pieds? Quelles sont les formes du terrain dans votre localité? [...] Savez-vous ce que l'on cultive dans les champs? D'où viennent les aliments dont vous vous nourrissez? De quoi sont faits les vêtements que vous portez et les maisons que vous habitez? Quel métier ou quelle profession vous aimeriez exercer quand vous serez grands? Quels sont les moyens de transport que vous utiliserez dans vos voyages? [...] Chercher des réponses à toutes ces questions, c'est faire de la géographie<sup>52</sup>.

La géographie, en tant que discipline, se présente dès lors comme un ensemble de réponses menant à une compréhension accrue de ce qui nous entoure : le milieu. Celui-ci est à la fois le reflet de phénomènes physiques et de l'action humaine. En cela, les notions de milieu et de paysage facilitent la synthèse des réalités géographiques.

Incidentement, en 1970, Jean-Bernard Racine et André Poulin écrivaient :

Dans ce monde en perpétuelle évolution, l'élève moderne ne peut et ne doit plus ignorer la géographie. Elle seule peut lui donner une notion du milieu dans lequel il vit, agit, se déplace, et qu'il contribuera demain à façonner en entrant dans la population active. De ce milieu, l'enfant doit comprendre la nature des différents éléments, mais aussi leur agencement, leur combinaison dans ce tout qui constitue son cadre de vie quotidienne<sup>53</sup>.

L'anodin, le quotidien, le local : il s'agit d'éléments dont l'intérêt est reconnu par la géographie scolaire depuis le XIX<sup>e</sup> siècle<sup>54</sup>; les agencements et la synthèse y étant prépondérants. Dans un manuel de niveau plus avancé, on lit que « le savoir géographique a fait s'évanouir bien des légendes montées par l'imagination populaire »<sup>55</sup>. L'idée d'un monde factuel, réel, dont l'appréhension objective est possible, imprègne le discours sur les horizons épistémologiques qu'offre alors la géographie.

En 1974, les manuels de géographie générale présentent encore la division de la discipline et sa hiérarchisation. Grosmaire et Guérin, en reprenant encore une fois le texte introductif de Prévot, font le pont entre les définitions de la géographie physique et de la géographie humaine en mettant l'accent sur le caractère volontariste du rapport de l'homme au cadre physique de sa géographie immédiate :

[L]’agriculture est restée longtemps subordonnée aux conditions de climats et de sols, que le paysan avait mis des siècles à assimiler. On disait que chaque région possédait son système de culture [...] Pourtant, à l'époque moderne, l'homme a conquis une certaine liberté à l'égard du milieu naturel [...] la géographie ne se tourne pas seulement vers le passé, elle débouche sur des perspectives d'amélioration de la condition humaine et fournit des matériaux pour l'action<sup>56</sup>.

Il s'agit d'une autre façon de noter la pertinence de la vision possibiliste des rapports Homme/Nature.

À cela s'ajoute l'omniprésence de la notion de temps, notamment dans son rapport à la spatialité, dans le discours véhiculé par la géographie scolaire : c'est à travers la temporalité que la géographie, telle qu'enseignée, se proposait de contextualiser les processus et les dynamiques qui caractérisent les relations qu'entretiennent les êtres humains à leurs milieux, à la formation des paysages et, désormais, à l'organisation des espaces et des territoires. On verra toutefois que, d'un point de vue épistémologique, le rapport au temps se tournera plus résolument vers l'avenir dans les manuels des années 1970 et plus systématiquement après 1980.

### *Une démarche épistémologique*

Comment les auteurs de manuels présentent-ils les différentes façons d'acquérir ces connaissances sur le monde? D'emblée, deux approches complémentaires sont mises de l'avant dans les manuels produits entre 1957 et 1980, soit la description et



l'explication, souvent combinées pour former ce que certains appelaient « description explicative ». À cet effet, René Clozier<sup>57</sup> utilisait déjà les termes de « descriptions explicatives » et d'« explications descriptives » pour se référer à la tradition vidalienne. On retrouve ces deux éléments chez Racine et Poulin lorsqu'ils énoncent que :

Le premier rôle de la géographie consiste justement à décrire avec précision les paysages que l'homme peut observer à la surface de la Terre, que ces paysages soient naturels (une montagne), ou réalisés par l'homme (une ville) [...] La recherche du pourquoi de tous les phénomènes qui se répartissent à la surface de la Terre, voilà ce qui constitue la géographie explicative<sup>58</sup>.

Dans ce même esprit explicatif, Guérin écrivait, neuf ans plus tôt, que la particularité épistémologique de la géographie se trouvait dans une approche méthodologique particulière qu'il nommait « méthode géographique » :

La méthode géographique se reconnaît à l'importance qu'elle attache à la description minutieuse des faits terrestres, à leur localisation cartographique et, finalement, à leur comparaison. On voit que la méthode géographique repose sur les grands principes de la géographie : principe de description, principe de localisation, principe de comparaison [...] La voie que suit le géographe qui étudie une région est toujours la même : il observe, il note, il localise, il cartographie, il compare, il comprend, il synthétise ; c'est ce cheminement qui va de l'analyse attentive des éléments géographiques à une synthèse paysagique régionale qui définit le mieux la méthode (odos : voie) géographique [...] [III] s'agit, pour le géographe, de mieux connaître les différentes régions de la terre humanisée<sup>59</sup>.

La dénomination de « méthode géographique », dans les manuels que signe Guérin en 1961, fait figure d'exception. Si, dans le fond, on retrouve de manière formelle cette ambition englobante incarnée par une « méthode » proprement géographique, le terme n'intégrera systématiquement les manuels de géographie qu'à partir de 1980.

En 1974, dans son *Initiation à la géographie par les contrats de travail*, manuel écrit avec Jean-Louis Grosmaire, il propose une formulation résolument empiriste de la démarche méthodologique dite géographique. En se réclamant des sciences de l'observation, ces derniers énoncent l'idée qu'il faut d'abord repérer les phénomènes géographiques, les décrire avec précision pour ensuite y chercher une explication.

Dans ce même manuel, on insiste sur la valeur prospective de la discipline et de son enseignement. En plus d'être le vecteur de la compréhension de son milieu et de sa région, la géographie « débouche sur des perspectives d'amélioration de la condition humaine et fournit des matériaux pour l'action »<sup>60</sup>. En se référant précisément à la géographie humaine (et économique), on met l'accent sur la qualité organisatrice, voire planificatrice, de la discipline, que ce soit dans un idéal de gestion ou d'inventaire de la population, des techniques de productions agricole et industrielle qui caractérisent le rapport entre l'homme et son milieu. On retrouve cette dualité

entre la synthèse et le projet, caractéristique d'une géographie encore classique<sup>61</sup>. L'importance de la nécessaire actualité de la démarche y est réitérée, notamment par les références explicites aux enjeux urbains. Par la démarche et par l'intégration de certaines préoccupations, les manuels des années 1970 présentent des définitions de la discipline préparant le terrain pour un affermissement de la démarche formulée dans les manuels produits après 1980.

### **1980–2005 : Affermissement d'une démarche expérimentale**

La réforme des programmes par objectifs (1980) n'eut que peu d'impacts sur la définition formelle de la discipline elle-même. À l'image de ceux produits durant la première moitié des années 1970, les manuels dont les contenus ont été élaborés après 1980 présentent la géographie comme étant d'abord et avant tout « la science qui a pour objet la description et l'explication des éléments naturels et humains de la Terre »<sup>62</sup>. On constate néanmoins un effort plus évident visant à donner une place de choix au terme « environnement », notamment comme substitut à la notion de milieu, dans la mesure où cette dernière demeure objet d'interrogation : « Elle [la discipline] permet de comprendre et d'expliquer les relations qui s'établissent entre les êtres humains et leur milieu naturel »<sup>63</sup>, « elle étudie la Terre comme environnement des êtres humains »<sup>64</sup>. Dans la *Géographie générale* de Rosaire Hamelin et Ghislain Martel, on retrouve une définition qui abonde dans le même sens : « L'objet, ou le but, de la géographie est donc d'interpréter et d'expliquer les rapports existants entre l'homme et les différents milieux, ce qui veut dire que la géographie étudie comment le climat, le relief, la végétation, les cours d'eau, les tremblements de terre, les roches peuvent influencer les hommes dans leurs façons de se comporter. »<sup>65</sup>

Si la notion de connaissance objective demeure importante dans la structuration de la discipline, telle que définie par les manuels produits après 1980, on se distancie explicitement de cette géographie nomenclature qui était encore malgré tout présente chez Dagenais et les Frères maristes<sup>66</sup>. Toujours dans leur *Géographie générale*, Hamelin et Martel (1984) écrivent : « Tu ne dois pas considérer la géographie uniquement comme un catalogue de lieux à localiser sur une carte ni une liste de pays ou de capitales à mémoriser [...] La géographie est une science qui va t'aider à décrire ton milieu, ton environnement [...] La géographie te parle aussi de ce qu'il y a ailleurs dans le monde. »<sup>67</sup> Le filon d'une science explicative, présent de 1957 à 1980 aux côtés d'un idéal descriptif, devient de plus en plus central.

La division entre une géographie humaine et physique se maintient suivant la logique intrinsèque de la définition même de la discipline en tant que science de la synthèse. On peut lire que « les hommes ne vivent pas avec un seul de ces éléments à la fois. Ils peuvent en même temps subir une température froide, ressentir la faim, lutter contre une inondation, se protéger d'un tremblement de terre qui se produit sous leurs pieds. De même, si quelqu'un se construit une maison, il doit tenir compte des phénomènes climatiques qui l'environnent et utiliser les matériaux disponibles »<sup>68</sup>. Ainsi, l'idée d'un entrelacement des phénomènes humains et physiques se maintient, voire se raffermi, dans une description qui se systématise sur l'ensemble du corpus.

De manière succincte, Gaston Côté, dans *La terre, planète habitée*, écrit que « la géographie physique décrit et explique les éléments naturels de milieu »<sup>69</sup> pendant que la géographie humaine, elle, « explique la relation entre les humains et leurs milieux ». Encore une fois, les outils de la géographie physique se retrouvent récupérés par les démarches interrogeant les rapports Homme/Nature. Dans la vague de manuels de géographie générale produits en 1984, on peut également constater que, davantage qu'une division entre les branches humaine et physique, la géographie comprend également un volet « général » et un pendant « régional » : le premier a comme objet d'étude « tout ce qui existe à la surface de la Terre » alors que le second porte son regard sur « une région » et ses « phénomènes propres »<sup>70</sup>. Cependant, il faut le mentionner, l'une des particularités des manuels produits après 1980 réside dans le fait que l'on met l'accent, de manière systématique sur une démarche formellement identifiée — une « activité de formation de la connaissance »<sup>71</sup> — correspondant à un affermissement d'une approche expérimentale explicite.

*La « méthode géographique »*

En analysant les définitions formelles de la discipline dans les premières sections des manuels de géographie générale produits après 1980, on constate rapidement la présence d'une démarche plus systématique qui se décline en un certain nombre d'étapes (tableau 1). Cette démarche, annoncée sous le qualificatif de « méthode géographique », se construit autour de l'observation et de la description des faits, de la formulation d'hypothèses, de l'analyse et de l'interprétation des résultats, puis, finalement, de la formulation d'une généralisation.

**Tableau 1.**

**Les formulations des étapes de la « méthode géographique » dans certains manuels de géographie générale produits sous les programmes par objectifs.**

<b>Géographie générale (Hamelin et Martel, 1984, 1998)</b>	<b>La Terre, planète habitée (Côté, 1984, 1991)</b>	<b>Une planète à découvrir : La Terre (Brousseau et Desharnais, 1984, 1993)</b>
1. Observation 2. Description 3. Hypothèse 4. Analyse 5. Vérification 6. Résultats	A. Observer des faits B. Recueillir les données C. Formuler une hypothèse D. Analyser les données E. Interpréter les résultats F. Formuler une généralisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'observation des faits</li> <li>• La description des faits</li> <li>• La formulation d'une hypothèse</li> <li>• L'analyse des faits</li> <li>• La formulation des résultats</li> <li>• La formulation d'une généralisation</li> </ul>

On constate ainsi qu'il ne s'agit pas d'une démarche proprement géographique, comme le souligne notamment Laurin<sup>72</sup>. Cette « marche à suivre », qui se retrouve dans les manuels de géographie générale de 1980 à 2004, se réfère aux grandes lignes de la méthode expérimentale classique<sup>73</sup>. Ceci est particulièrement révélateur d'un

état d'esprit qui se systématisait dans l'élaboration des manuels et des programmes. On peut lire certaines phrases qui condensent encore davantage cette démarche de plus en plus assumée (« Observer, c'est plus que voir »<sup>74</sup>), tout en insérant des formulations qui ramènent résolument à un terreau plus classique, réitérant la centralité du « terrain » en géographie (« la géographie s'apprend par les pieds »<sup>75</sup>). On comprend alors très bien que « l'observation » constitue plus qu'une simple étape de la démarche géographique. Prescrite par les programmes<sup>76</sup>, cette méthode confirme le rapprochement de plus en plus important entre ces derniers et les manuels.

Dans son analyse critique des programmes d'enseignement de la géographie depuis la Révolution tranquille, Laurin identifie l'inadéquation entre la dénomination de la méthode en question et les étapes qui la composent. En effet, « ce ne sont pas tous les géographes, du moins en géographie humaine, qui appliquent cette méthode », ce qui amène à concevoir son intégration généralisée dans la définition de la géographie comme la marque d'une « certaine acceptation positiviste de la science »<sup>77</sup>. Peu mis en pratique sur l'ensemble du manuel, le vocabulaire qui émane de cette « méthode géographique » ne cadre pas moins dans l'esprit des objectifs généraux du programme d'enseignement par objectifs<sup>78</sup>.

Dans la continuité de cette démarche, on énonce deux types d'outils auxquels les géographes peuvent se référer pour bien observer et pour expliquer les phénomènes géographiques : l'observation directe, qui permet « d'observer les phénomènes eux-mêmes sur le terrain [et] regarder l'Univers de façon directe », et l'observation indirecte, qui « à défaut de pouvoir observer les lieux eux-mêmes [...] illustre un phénomène géographique »<sup>79</sup> (boussole, thermomètre, observatoire ou encore carte, globe terrestre, graphique, photographie, vidéo). Cette image de la géographie comme science de l'observation, sans toutefois s'allier à un idéal de synthèse aussi explicite qu'avant 1980, réaffirme l'idée d'un rapport au monde qui relève de la continuité avec le manuel de la génération précédente. En effet, « [l]es connaissances géographiques » seraient encore une fois « le fruit de l'observation »<sup>80</sup>.

En somme, l'analyse des définitions formelles de la discipline dans les manuels produits depuis 1957 met au jour une relative stabilité disciplinaire. La géographie se constitue en science qui étudie les rapports entre les êtres humains et leur milieu et se divise en deux branches principales (physique et humaine). La façon dont ces dernières sont abordées matérialise le rapport linéaire qui subsiste entre elles : l'étude des milieux physiques, même si elle permet la compréhension, l'explication et l'illustration de phénomènes qui ont une valeur épistémologique intrinsèque, permet de rendre raison des configurations géographiques des établissements humains et de leurs ramifications.

La relative continuité qui caractérise le passage de la première (1957–1980) à la deuxième période (1980–2005) est toutefois reconfigurée par la réforme de l'enseignement de 2005, qui a profondément transformé, outre la structure des manuels, la définition de la géographie, qui, nous le verrons, perd de sa formalité. Néanmoins, ce qui fait la particularité des manuels produits après 1980, et par le fait même de leur géographie, c'est d'abord et avant tout l'affermissement d'une certaine idée des cadres épistémologiques sous-jacents. La discipline fait l'objet de sections complètes

et, sous la dénomination du cours de « géographie régionale », prend forme dans les prescriptions des programmes d'enseignement de la géographie. Ainsi, on conçoit que la géographie constitue le vecteur d'une démarche proprement expérimentale, passant nécessairement par l'observation, qu'elle soit directe ou indirecte.

### **Depuis 2005 : Transformations de la forme de la discipline et de sa démarche**

La refonte du programme de géographie, rendue obligatoire à l'échelle de la province à partir de 2005, fut corrélative d'un remaniement important de la structure de l'enseignement<sup>81</sup>. À partir de ce moment, outre l'érosion des assises institutionnelles de la discipline et de sa place dans la formation des enseignants en univers social, illustrée notamment dans les travaux de Gwyn-Paquette<sup>82</sup>, on constate une dissolution de la distinction formelle, sur la base de principes disciplinaires, entre l'enseignement pourvu en première et deuxième années du secondaire. Avant 2005, la division de l'enseignement en deux pans (général et régional) rendait implicite la nature des cadres (disciplinaires et géographiques) à transmettre. En effet, le premier cours servait en théorie d'introduction générale aux cadres de la discipline, à travers sa définition, ses outils méthodologiques, ses cadres techniques ainsi que par l'enseignement des éléments de ses sous-branches (physique et humaine) et de leurs objets. Le cours de géographie régionale, quant à lui, avait pour objectif assumé de rendre compréhensible la structure de la ou des régions du Québec et du Canada. À l'instar des transformations récentes des programmes d'enseignement de l'histoire et des paramètres d'évaluation associés<sup>83</sup>, les lignes directrices du *Programme de formation de l'école québécoise*<sup>84</sup> fournissent une nouvelle forme aux cours de géographie au secondaire, ce qui passe notamment par l'introduction d'une approche pédagogique résolument sociale axée sur l'idée de compétences. La division qui caractérisait fondamentalement l'enseignement durant les décennies précédentes étant repensée, les enjeux associés à la définition formelle de la discipline se fondent maintenant dans le contenu plus spécifique. C'est donc par l'entremise des textes introductifs, mais également de l'interconnexion des compétences que l'on peut formuler une idée de la discipline.

#### *La définition d'une approche territoriale*

Depuis les réflexions enclenchées à la fin des années 1990<sup>85</sup> et officialisées en 2005, seules trois séries de manuels produits dans le cadre du renouveau pédagogique ont été approuvées par le ministère de l'Éducation<sup>86</sup>. De ces trois séries, une seule, soit *Territoires* (manuels 1 et 2) de Suzanne Laurin — dont le deuxième manuel est produit en collaboration avec Julie Boivin — contient, en introduction, quelque chose qui ressemble à une définition de la géographie en tant que discipline. Dans l'introduction générale à l'ensemble de la série, on s'engage à remettre à l'avant-plan l'utilité de la géographie :

Un manuel de géographie, ça aide à réfléchir et à poser des questions pertinentes sur nos lieux de vie. Par exemple, où habitons-nous? Pourquoi là et pas

ailleurs? D'où vient le nom de ma localité, de ma rue? Pourquoi les humains aménagent-ils leurs territoires d'une certaine façon plutôt que d'une autre? Sommes-nous si différents les uns des autres à l'échelle de la planète? L'état de l'environnement est-il aussi inquiétant qu'on le dit? Comment peut-on agir pour transformer et améliorer la qualité de vie des gens? [...] Un manuel [...] ça sert à ouvrir les frontières que nous avons dans la tête! Ça incite à faire preuve de curiosité et d'ouverture pour comprendre ce qui nous entoure : tantôt un fait d'actualité qui concerne une collectivité, tantôt une décision prise par les autorités, tantôt une action faite par un voisin [...] Ça perme[re] aussi de rêver, d'imaginer que vous êtes là en train de converser avec les habitants d'un endroit que vous ne connaissez pas<sup>87</sup>.

D'entrée de jeu, on constate l'apparition, du moins dans le discours, de variables conceptuelles jusque-là absentes des manuels. Dans l'optique de définir précisément ce que constitue l'objectif de la géographie comme discipline, l'auteure fait mention de « l'utilité du manuel ». Conséquemment, un concept clé également fait son apparition, celui de « territoire ». En considérant l'intitulé des manuels récents (*Territoires; Cap sur les territoires; Enjeux et territoires*<sup>88</sup>), il est difficile de concevoir l'orientation du propos géographique autrement que sous l'angle territorial.

En outre, on note également l'absence explicite d'interrogations quant aux phénomènes strictement « physiques ». On se souviendra que, jusqu'en 2004, l'une des caractéristiques premières de la définition formelle de la discipline, tant avant qu'après la réforme des programmes par objectifs de 1980, était la réaffirmation de la division, certes complémentaire, entre une géographie traitant des dynamiques physiques et une géographie s'intéressant aux phénomènes humains (relations avec le milieu naturel en tant que « support » géographique). Ainsi, la géographie physique cède-t-elle sa place à l'étude de l'environnement, comprise comme étant porteuse d'explications d'enjeux plus utiles à la compréhension de la situation des groupes humains, subordonnant par le fait même la connaissance physique du géographique à son pendant social. Toutefois, outre la réduction du temps d'enseignement et le décentrement du profil géographique (le Québec et le Canada n'étant plus les objets premiers de la description), il s'avère essentiel de souligner la réception mitigée dont la réorientation des programmes fut l'objet. En effet, certains commentateurs auront noté que des divergences conceptuelles quant à la nature de la discipline et à la place de la géographie physique subsistaient au sein de groupes de consultation travaillant à l'élaboration du nouveau programme<sup>89</sup>. Si certains jugeaient que « [l]a géographie physique ne pouvait plus apparaître au Québec comme un objet en soi, étant donné l'appartenance de la géographie au domaine de l'univers social », d'autres en ont décrié l'évacuation. Cela était alors perçu comme un « effacement » problématique dans la mesure où l'on perdait de vue l'importance des phénomènes physiques dans la compréhension de la complexité des situations géographiques d'ici et d'ailleurs<sup>90</sup>.

Le premier chapitre du manuel de Laurin, construit sur une présentation étoffée de l'approche territoriale, fait également figure d'exception, même si, de manière

effective, les deux autres séries de manuels approuvées adoptent un angle analogue et conforme au programme. Le concept de territoire y est défini et explicité plus formellement. Il s'agit ainsi d'un espace habité et partagé : « un espace devient un territoire parce qu'il est habité [...] il englobe toutes nos activités, tous nos déplacements. Habiter un territoire, c'est avoir des liens avec les autres dans un environnement commun »<sup>91</sup>. S'agissant d'une conceptualisation partagée, cet énoncé, centré sur le caractère englobant du territoire, rejoint les propos de Louis-Edmond Hamelin<sup>92</sup>. C'est un espace organisé où se matérialise, sous diverses formes, le vivre-ensemble. À titre d'exemple, on se réfère explicitement aux services publics, à l'administration, aux « fonctions » des espaces, aux axes de circulation et aux lieux de rencontres, pour penser l'organisation du territoire sous l'angle de la collectivité. À la fois habité, partagé et organisé, le territoire est également transformé. Le point focal de cette démarche et de cette problématisation gravite autour de la figure des « acteurs », compris au sens large, qui agissent sur une réalité géographique donnée. Dans le texte, Laurin parle de « collectivités », des « autorités » et même de « voisins ». La définition du territoire est intimement liée aux questions d'aménagement, qu'on le pense à travers le prisme des études de l'environnement ou encore des enjeux patrimoniaux ; un thème qui fait une entrée remarquée dans l'enseignement de la géographie.

On mise également de manière explicite sur la différence comme trait constitutif :

Nous le [le territoire] partageons avec d'autres. Évidemment [ses] habitants [...] ne sont pas tous pareils. Ils ne sont pas tous du même âge ni du même sexe. Ils ne parlent pas nécessairement la même langue et ils peuvent être d'origines diverses. Ils occupent des métiers différents dans des secteurs économiques variés. Ils n'ont pas non plus les mêmes activités et ils peuvent être de religion différente ou encore avoir d'importants écarts de revenus<sup>93</sup>.

Ces différences imprègnent l'organisation du territoire : « Certaines de ces différences sont visibles dans l'espace. Ainsi, les gens plus favorisés, de même que les gens de même origine ont tendance à se rassembler dans un même quartier. Les industries se regroupent, pour leur part dans des zones industrielles, les magasins occupent une même artère commerciale et les agriculteurs exploitent leurs terres en zones agricoles »<sup>94</sup>. Le territoire serait à la fois ce qui produit et ce qui est produit par les activités humaines qui l'organisent, consacrant la complexité des processus.

Résolution territoriale, l'approche qui est désormais préconisée par les manuels de la réforme normalisée en 2005 transforme l'image de la discipline. Il s'agit là d'une réorientation consciente des programmes, cherchant à intégrer de manière concrète l'enseignement de la géographie à l'univers social<sup>95</sup>, ce qui, par ailleurs, n'est pas étranger à certaines préoccupations disciplinaires plus larges. En effet, le « territoire » aura marqué la pratique de la géographie savante au Québec et dans la francophonie, tant du point de vue des curriculums universitaires que des programmes de recherche<sup>96</sup>. L'intérêt de la géographie québécoise pour le prisme territorial relèverait entre autres, selon Louis-Edmond Hamelin, d'un idéal du géographe citoyen, précisant également que le territoire, en plus de refléter les réalités géographiques les plus pertinentes à

l'heure actuelle, permet un jeu d'échelle essentiel à l'analyse socialement utile<sup>97</sup>. De même, Racine affirmait que « la référence au territoire, qui sert à définir, fondamentalement, le métier des géographes [...] est ici fondatrice du projet disciplinaire »<sup>98</sup>. D'un point de vue plus fonctionnaliste, d'aucuns diront que les enjeux d'aménagement du territoire, si prégnant dans l'imaginaire collectif québécois<sup>99</sup> ont rationnellement orienté les interrogations d'une partie non négligeable du corps des géographes québécois<sup>100</sup>. Si, avant 2005, c'est une approche misant sur le double axe géographie générale/régionale qui structurait l'enseignement et les manuels, on consacre par la suite une approche territoriale, dont la démarche n'est pas en soi étrangère à la *doxa*, à l'intérieur d'un nouvel espace. Cela s'opérationnalise notamment dans le discours des manuels par la notion d'enjeu.

### ***Démarche renouvelée et conscience territoriale***

On a vu qu'une logique définitionnelle particulière structurait le manuel depuis 2005. Nous nous référons ici à l'idée de « liens entre les compétences » qui, à travers le prisme d'un territoire type, matérialisent un enjeu en l'illustrant dans ses manifestations situées. Sur le plan de la démarche, on constate un glissement épistémologique de la méthode « expérimentale » au profit d'une approche par enjeu qui procède de l'analyse des réalités géographiques, des acteurs et de leurs intérêts. Laurin présente le tout comme suit :

Selon leur rôle dans la société, les habitants d'un territoire n'ont pas nécessairement les mêmes intérêts. Industriels, écologistes, commerçants, agriculteurs et résidents d'un quartier peuvent différer d'opinion sur la façon d'utiliser l'espace. Ces différences de vue causent souvent des problèmes. C'est ce qui fait l'objet d'enjeux territoriaux [...] Les gestes que l'on pose sur un territoire ont des répercussions sur d'autres territoires. Les différents groupes concernés doivent donc décider ensemble des actions à entreprendre pour gérer, par exemple, les transports urbains, l'approvisionnement en eau potable, l'expansion d'une ville ou la nature [...] Bref, l'enjeu aujourd'hui, c'est d'habiter un territoire sans le rendre inhabitable pour soi-même et pour les autres<sup>101</sup>.

Une typologie construite à partir de cinq catégories territoriales (tableau 2) soutient la structure de tous les manuels de la nouvelle vague. Tirée des programmes, elle illustre encore une fois la proximité importante qui subsiste entre le processus de production des manuels et les prescriptions pédagogiques qui émergent des programmes.

Abordés de manière rationalisée, voire plus abstraite, ces territoires types ne sont pas pensés *de facto* à partir d'une localisation précise, ce qui diffère grandement de l'approche régionale préconisée au cours des décennies précédentes. Si la nature même des cours fournissait, avant le renouveau pédagogique, un cadre géographique précis à partir duquel pouvait émerger un discours rationalisé (ex. Québec et Canada), on constate que, depuis 2005, la localisation des enjeux ne vient que plus tard sous la dénomination d'« organisation territoriale ». Dit autrement, c'est la typologie elle-même qui, d'une certaine façon, actualise les compétences à transmettre — à savoir



**Tableau 2.**

**Les territoires types et leurs définitions, tirés de *Territoires, manuels 1 et 2*<sup>102</sup>**

Territoires types	Définitions
Territoire région	Un espace humain et physique où se déroule une activité dominante et qui s'organise le plus souvent autour d'une ville principale. Elle présente des traits culturels communs.
Territoire urbain	Un espace humain et physique organisé autour d'une ou de plusieurs villes étroitement liées, caractérisé par une concentration de la population, de grands axes routiers, un centre d'affaires, des quartiers commerciaux et résidentiels, des banlieues, etc.
Territoire agricole	Un espace humain et physique dont l'organisation est marquée par des activités agricoles et les échanges qui en découlent. Il se caractérise par la présence de maisons dispersées, de fermes et de bâtiments spécialisés, de villages, d'industries et de services liés à l'agriculture.
Territoire autochtone	Un espace habité par des citoyens issus d'une première nation. Ceux-ci ont obtenu ou revendiquent des droits sur leurs terres ancestrales. L'organisation de ce type de territoire est marquée par des activités et une culture qui reflètent l'identité du peuple autochtone concerné.
Territoire protégé	Un espace naturel que les autorités ont décidé d'aménager et de réglementer afin d'éviter qu'il se dégrade. Ses limites sont bien définies et son organisation vise à maintenir un équilibre entre la nature et les activités touristiques.

la capacité 1) à lire l'organisation d'un territoire, 2) à interpréter un enjeu territorial et 3) à construire sa conscience à l'échelle planétaire — et suggère les cadres géographiques autour desquels peuvent (ou doivent) graviter les organisations et les enjeux territoriaux traités. Ainsi, la référence à des manifestations locales servant à exemplifier les enjeux est une constante. Simultanément, l'organisation de la démarche et du discours tend à faire un parallèle entre des exemples de proximité situés au Québec, ou encore au Canada, et les manifestations de l'enjeu donné ailleurs sur la planète, sur d'autres territoires, opérationnalisant ainsi un mouvement entre l'ici et l'ailleurs.

Ce parallèle répond sans contredit à l'un des objectifs du programme, soit de *construire la conscience citoyenne de l'élève à l'échelle planétaire*. Il s'agit là d'un idéal explicite du programme d'enseignement, qui retrouve son pendant dans les documents de travail liés à l'enseignement de l'histoire produits au même moment<sup>103</sup>. Cette orientation prend notamment forme parmi les trois compétences disciplinaires que cherchent à transmettre l'enseignement de la géographie et par conséquent le manuel. On peut ainsi noter que la formule « vivre ensemble sur la planète »<sup>104</sup>, employée par Laurin, sert à qualifier cet idéal. Celui-ci sera d'ailleurs explicité davantage par la suite, lorsqu'on affirmera notamment que « nous sommes tous liés les uns aux autres. Les gestes que nous faisons ont des répercussions sur les autres humains et sur les territoires qu'ils habitent »<sup>105</sup>. Divers exemples de situations où le local se lie

au global sont alors donnés de manière à illustrer l'interconnectivité des phénomènes.

L'objectif est clair : l'élève prend conscience de ce qui le lie à d'autres territoires et au monde. Cette dialectique entre l'ici et l'ailleurs, prenant la forme d'un régime particulier de géographicit , demeure au cœur de la démarche proposée par les nouveaux programmes de premier cycle et les manuels. Ce régime, comme l'énoncent Ratzel et Thémines<sup>106</sup>, est une « manière d'appréhender l'espace dans les pratiques ordinaires » et se constitue en « composantes géographiques de l'identité (l' Ici est le lieu de la conscience de soi) et de l'altérité (l' Ailleurs est le lieu de l' Autre) »<sup>107</sup>. La forme spécifique que peut prendre un régime de g ographicit  dépend donc de la prépondérance relative de ces composantes. Il est donc permis de concevoir que la considération conséquente de l'ailleurs et de l'altérité peut constituer un vecteur de « pertinence didactique »<sup>108</sup>.

Conséquemment, l'objectif de construction d'une conscience citoyenne passe par une redéfinition des préoccupations que doit incarner la géographie scolaire québécoise<sup>109</sup>. Elle se doit d'intégrer pleinement le domaine de l'univers social et de repenser sa démarche épistémologique. L'intégration du territoire facilite la première injonction tandis que l'évacuation de la démarche expérimentale — passant par l'observation, la description, l'hypothèse, l'analyse, la vérification et la généralisation — au profit de l'idée de problématisation d'enjeux géographiques permet de renouveler une géographie scolaire qui ne faisait que « planter le décor »<sup>110</sup>.

Cette réorientation « sociale » passe, du moins dans les manuels, par l'importance nouvellement accordée à la figure de l'acteur. En effet, pour comprendre leurs intérêts et la construction d'une conscience citoyenne, la question des rapports de pouvoir devient par ailleurs centrale. Cette situation est entre autres le résultat d'une problématisation de la notion générale de « développement » :

Il existe des inégalités entre les individus, entre les groupes et entre les sociétés. Certains territoires sont plus développés que d'autres. Ces inégalités se manifestent aussi sur un même territoire entre des quartiers riches et des quartiers pauvres d'une ville [...] Devant cette situation, des personnes ont décidé d'agir. Elles ont fondé des organisations dans le but d'aplanir les inégalités et de préserver l'environnement. L'objectif de telles pratiques est de répondre aux besoins de tous les habitants de la Terre tout en préservant les ressources pour les générations futures. C'est ce qu'on appelle le développement durable<sup>111</sup>.

En somme, bien que souvent implicite, la définition de la discipline que fournissent les manuels produits à partir de 2005 se transforme. Les cadres disciplinaires qu'incarnaient les manuels de géographie générale et les cadres géographiques convenus associés à la géographie régionale cessent d'être explicitement annoncés. De l'idée d'une discipline oscillant entre généralisation (géographie générale) et régionalisation (géographie régionale), on passe à un propos éducatif qui s'articule au prisme du territoire, un concept éminemment social. Le développement de cette approche territoriale et son intégration dans les manuels révèlent la centralité de la notion d'enjeu. La géographie devient « science », ou du moins « interrogation », du territoire, à l'image

d'une certaine manière de penser la discipline et le devenir collectif que sous-tend la formation à la citoyenneté.

## Conclusion

L'évolution de la définition de la discipline que proposent les manuels de géographie produits au Québec met en relief plusieurs tendances. Elle montre la cohérence de la périodisation en trois « moments », soit celui d'une géographie « encore » classique de 1957 à 1980, celui d'une géographie plus « expérimentale » de 1980 à 2005, puis celui d'une approche qui se construit autour d'enjeux territoriaux, de 2005 à nos jours. Si d'importantes continuités subsistent entre ces périodes, il n'en demeure pas moins que chacune d'elles présente des caractéristiques particulières, témoins des transformations de la place et de la forme de la géographie dans l'espace scolaire québécois.

L'intérêt que l'on peut porter aux définitions amène à problématiser l'image que la discipline semble elle-même se donner dans l'espace scolaire. Plus encore, l'étude de ces transformations permet en quelque sorte de prendre le pouls du rapport entretenu à la formation à la citoyenneté et de l'instrumentalisation du discours sur la discipline dans les manuels. Les transformations de la géographie dans sa définition révèlent sa malléabilité dans l'histoire. Tautologique, cette assertion pousse néanmoins à se questionner sur les jeux d'acteurs que sous-tend l'acceptation d'une définition particulière de la discipline. Si cela constitue l'une des prémisses tacites de la présente étude, le tout mériterait une problématisation plus soutenue, quitte à ouvrir sur un nouveau registre d'interrogations, qui serait somme toute complémentaire ; à savoir un questionnement sur la nature du projet que sous-tend l'enseignement de la géographie. S'agit-il de l'incarnation d'un projet disciplinaire, au sens d'une division du travail de production des connaissances contribuant à la formulation et à la reformulation d'une identité sociale, ou bien de la matérialisation d'une initiative essentiellement éducative (dit autrement, d'un projet de formation à la citoyenneté)? En termes d'hypothèse de travail, les transformations des définitions nous poussent ainsi à observer une évolution graduelle — sans y voir deux catégories mutuellement exclusives — d'une conception en partie disciplinaire qui laisse de plus en plus de place au projet citoyen. En cela, la présente analyse permet de concevoir cette problématique en termes diachronique et continu.

Par ailleurs, la relative absence de la discipline historique dans la formulation des contours de la géographie demeure notable. La référence à celle-ci n'apparaît que sporadiquement à titre de discipline connexe aux côtés de la démographie, de l'économie et de l'anthropologie<sup>112</sup>. Il s'agit là d'une situation d'autant plus intéressante qu'il est possible de concevoir la géographie comme une discipline carrefour, pouvant par ailleurs se penser en relation à l'histoire. Ainsi s'avérerait-il pertinent de se pencher sur les interrelations entre histoire et géographie, voire avec d'autres disciplines dites connexes, à partir des formes qu'elles ont pu prendre dans les manuels et les programmes dédiés aux cours pluridisciplinaires ; c'est-à-dire les cours de *sciences humaines* au primaire, puis d'*univers social* et de *monde contemporain* au tournant des années 2000.

## Notes

Nous aimerions tout d'abord rendre hommage à Mme Caroline Gwyn-Paquette (1939–2020). Ayant œuvré dans les domaines de l'enseignement et de la recherche, cette dernière aura su partager ses réflexions sur l'état de l'enseignement de la géographie par l'entremise de travaux informés par la pratique. Nous tenons également à remercier Marc Brosseau, professeur au Département de géographie de l'Université d'Ottawa, pour sa curiosité intellectuelle et son encadrement stimulant. Le travail duquel est tiré cet article a bénéficié du support financier de l'Université d'Ottawa, du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et du Fonds de recherche du Québec—Société et culture.

- 1 Gérard Aumont, « L'enseignement de la géographie au Canada français ». *Revue canadienne de géographie*, 1–2 (1950) : 8–30.
- 2 Louis-Edmond Hamelin, « Petite histoire de la géographie dans le Québec et à l'université Laval », *Cahiers de géographie de Québec*, 7, 13 (1962) : 137–152.
- 3 Pierre Savard, « Les caractères nationaux dans un manuel de géographie des années 1930 », *Recherches sociographiques*, 23, 1–2 (1982) : 205–215.
- 4 Marc Brosseau, *Les manuels de géographie québécois. Images de la discipline, du pays et du monde—1800–1960* (Québec : Presses de l'Université Laval, 2011).
- 5 Michel Leclerc. « La notion de discipline et ses enjeux sociaux », *Politique*, 15 (1989) : 23–51.
- 6 Johan Heilbron et Yves Gingras, « La résilience des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5, 210 (2015) : 4–9.
- 7 Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité* (Paris : Raisons d'agir, 2001), 128.
- 8 Yves Gingras, « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *Sociologie et sociétés*, 23, 1 (1991) : 41–54.
- 9 Voir entre autres Ronald J. Johnston et James D. Sidaway, *Geography and geographers. Anglo-american Human Geography since 1945* (New-York/London : Routledge, 2015); Vincent Berdoulay, *La formation de l'école française de géographie* (Paris : CTHS, 2008 [1981]); Olivier Soubeyran, *Imaginaire, science et discipline* (Paris : L'Harmattan, 1997).
- 10 R. Johnston, "Fragmentation around a Defended Core: The Territoriality of Geography", *The Geographical Journal*, 164, 2 (1998): 140.
- 11 R. Johnston, "The Politics of Changing Human Geography's Agenda: Textbooks and the Representation of Increasing Diversity", *Transactions of the Institute of British Geographers* 31, 3 (2006) : 298.
- 12 Penney Clark, « "The Most Fundamental of all Learning Tools": An Historical Investigation of Textbook Controversies in English Canada » dans *Auf Der Suche Nach Der Wahren Art von Textrbüchern*, dir. Angelo Van Gorp et Marc Depaep (Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2009), 139; Daniel Niclot, « L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel », *Travaux de l'Institut de géographie de Reims*, 109–110 (2001) : 103–131.
- 13 Brosseau, *les manuels*, 67; Paul Aubin, *Le manuel scolaire dans l'histoire géographique québécoise* (Sherbrooke : Éditions Ex libris, 1997).
- 14 Pierre Savard, *Les caractères nationaux*, 205–215; Brosseau, *Les manuels*. 1–170.
- 15 Caroline Gwyn-Paquette, « L'érosion de la géographie comme matière scolaire dans le programme de formation de l'école québécoise au secondaire » dans *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, dir. Jean-François Cardin, Marc-André Éthier et Anik Meunier (Québec : Éditions multimondes, 2009), 93–114.
- 16 Fernand Grenier, « Le nouveau manuel de géographie pour l'enseignement secondaire », *Cahiers de géographie de Québec*, 2, 3 (1957) : 167. ; Brosseau, *Les manuels*, 18–19.
- 17 Christian Leray, *L'analyse de contenu, de la théorie à la pratique. La méthode Morin-Chartier* (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008).

- 18 Sur les différentes méthodes d'analyse des manuels de géographie, voir Anne Leroux, *Didactique de la géographie* (Caen : Presses universitaires de Caen, 2005); pour des approches plus générales, voir Laetitia Perret-Truchot, dir., *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes* (Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015).
- 19 Kevin Cox, *Making Human Geography* (New York: Guilford Press, 2014), 161.
- 20 Pierre Dagenais, *Géographie générale, cours de 8<sup>e</sup> année* (Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, 1957).
- 21 Benoit Brouillette, Pierre Dagenais et Jean-Charles Faucher, *Géographie, cours élémentaire, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, tome I* (Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, 1960).
- 22 Marc-Aimé Guérin, *Manuel de géographie générale, tomes I et II* (Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, 1961).
- 23 Frères maristes, *Cours de géographie des frères maristes, 4–5e années* (Saint-Romuald : Éditions FM, 1963 [1960]); Frères maristes, *Cours de géographie des frères maristes 6–7e années* (Saint-Romuald : Éditions FM, 1963 [1960]).
- 24 Jean-Bernard Racine, *Mon milieu et ma région, 4<sup>e</sup> année* (Laval : Éditions FM, 1970).
- 25 Jean-Bernard Racine et André Poulin, *Ma région et ma province, 5<sup>e</sup> année* (Laval : Éditions FM, 1970).
- 26 Jean-Bernard Racine, *Ma province et mon pays, 6<sup>e</sup> année* (Laval : Éditions FM, 1970).
- 27 Jean-Louis Grosmaire et Marc-André Guérin, *Initiation à la géographie par les contrats de travail* (Montréal : Guérin, 1974).
- 28 Rosaire Hamelin et Ghislain Martel, *Géographie générale* (Montréal : Guérin, 1998 [1984]).
- 29 Gaston Côté, *La Terre, planète habitée* (Montréal : CEC, 1992 [1984]).
- 30 Michel Brousseau et Gilles Desharnais, *Une planète à découvrir, la Terre* (Montréal : ERPI, 1991 [1984]).
- 31 Louis-Edmond Hamelin, *Écho des pays froids* (Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 1996).
- 32 Suzanne Laurin, « La dynamique de construction d'un programme. Le cas de la géographie au Québec (1998–2001) » dans *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, dir. Philippe Jonnaert et Armand M'Batika, dir. (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2004), 231.
- 33 Suzanne Laurin, *Territoires, manuel 1* (Montréal : ERPI, 2005).
- 34 Le choix de cette série de manuels, et incidemment la mise de côté des ouvrages dirigés par Alain Dalongeville (*Cap sur les territoires*) et Nathalie Boudrias (*Enjeux et Territoires*), s'explique par une concordance générale quant au discours sur la discipline, et ce, par rapport au programme. De plus, nous avons également tenu compte du fait que la collection choisie expose de manière plus explicite les tenants et aboutissants de cette conception disciplinaire, probablement en raison du fait que Suzanne Laurin agissait à titre de consultante durant la période d'élaboration du programme entre 1998 et 2002. Voir Laurin, *La dynamique de construction d'un programme*, 231. Ainsi, il importe de préciser que cette décision d'ordre « opérationnel » ne constitue d'aucune façon une dévaluation du travail d'élaboration des autres séries de manuels. De la même façon, le fait d'écarter les cahiers combinant les énoncés à une série d'exercices (par ex. *Parallèles*, publié chez Chenelière en 2012, ou encore *Espace Temps — Géographie*, dont la première édition paraît chez ERPI en 2011 et la seconde en 2017) relève d'un souci de cohérence du corpus. Nous reconnaissons néanmoins leur usage effectif en salle de classe.
- 35 Brousseau, *Les manuels*, 18–19.
- 36 La Commission royale d'enquête sur le commerce du livre dans la Province du Québec, tenue en 1963 et présidée par Maurice Bouchard, aura mis au jour d'importants conflits d'intérêts entre les instances chargées d'approuver les manuels et les producteurs. Pierre Dagenais, Benoit Brouillette, le Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal

- ainsi que la congrégation mariste étaient directement visés; Maurice Bouchard, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le commerce du livre dans la Province du Québec* (Montréal : La Commission, 1963).
- 37 Brosseau, *Les manuels*, 14.
- 38 Louis-Edmond Hamelin et Jacquelin Harvey, *Bio-bibliographie* (Québec : Association des géographes de l'Amérique française, 1971); Hamelin, *Écho*, 187; Noël Falaise, « Biographie et bibliographie de Benoit Brouillette », *Cahiers de géographie de Québec*, 17, 40 (1973) : 5–34. ; Ludger Beauregard, « Pierre Dagenais : une biobibliographie », *Cahiers de géographie du Québec*, 27, 71 (1983) : 149–163.
- 39 André-Louis Sanguin, « La migration d'un champ scientifique : la géographie française entre le début et la fin du XX<sup>e</sup> siècle » dans *La géographie française à l'époque classique*, dir. Paul Claval et André-Louis Sanguin (Paris : L'Harmattan, 1996), 331–345; Berdoulay, *La formation de l'école française*, 184–201.
- 40 Dagenais, *Géographie générale*, 5.
- 41 Guérin, *Tome 1, Géographie physique*, 1.
- 42 Dagenais, *Géographie générale*, 5.
- 43 Vincent Berdoulay souligne l'insistance de Vidal de la Blache quant au caractère synthétique de la géographie, rejetant ainsi la distinction nette entre géographie physique et géographie humaine. Toutefois, ses « successeurs » se permettent de développer différents domaines de spécialisation, consacrant graduellement ainsi la division disciplinaire; Berdoulay, *La formation*, 197–201.
- 44 Berdoulay, *La formation de l'École française*, 214–215.
- 45 Louis-Edmond Hamelin, « l'enseignement de la géographie et l'éducation patriotique », *Vie française*, 8, 8 (1954), 497–504.
- 46 Guérin, *Tome 1, Géographie physique*, 5.
- 47 Guérin, 5.
- 48 Grosmaire et Guérin, *Initiation à la géographie*, 9–10.
- 49 Dagenais, *Géographie générale*, 5–6.
- 50 Voir Paul Claval, *Histoire de la géographie* (Paris : Presses universitaires de France, 2011); John Wylie, “Landscape” in *The SAGE Handbook of Geographical Knowledge*, dir. John Agnew et David N. Livingstone (SAGE: London, 2011);-David N. Livingstone, *The Geographical Tradition. Episodes in the History of a Contested Enterprise* (London: Blackwell, 1992).
- 51 Laura Péaud. *L'émergence du champ de la géographie. France, Grande-Bretagne, Prusse* (Lyon : ENS Éditions, 2016).
- 52 Brouillette et al., *4<sup>e</sup>–5<sup>e</sup> années*, 3.
- 53 Racine et Poulin, *Ma région et ma province*, 3.
- 54 Brosseau, *Les manuels*, 75; Numa Broc, « L'établissement de la géographie en France : diffusion, institutions, projets (1870–1890) », *Annales de géographie*, 459 (1974) : 548.
- 55 Racine et Poulin, *Ma région et ma province*, 3
- 56 Grosmaire et Guérin, *Introduction à la géographie*, 9–10.
- 57 René Clozier, *Histoire de la géographie* (Paris: Presses universitaires de France, 1967), 104–109.
- 58 Racine et Poulin, *ma région et ma province*, 7.
- 59 Guérin, *Géographie humaine*, 4.
- 60 Grosmaire et Guérin, *Introduction à la géographie*, 9–10.
- 61 Paul Claval, *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours* (Paris : Nathan université, 1998), 119–124.
- 62 Brosseau et Desharnais, *Une planète à découvrir*, 3.
- 63 Brosseau et Desharnais, 3
- 64 Côté, *La Terre*, 11.
- 65 Hamelin et Martel, *Géographie générale*, 17.

- 66 Brosseau, *Les manuels*, 70–74.
- 67 Hamelin et Martel, *Géographie générale*, 16.
- 68 Hamelin et Martel, 17.
- 69 Côté, *La Terre*, 12–13.
- 70 Hamelin et Martel, *Géographie générale*, 17.
- 71 David Scott, « Knowledge and curriculum », *Curriculum Journal*, 21, 1 (2014) : 14.
- 72 Suzanne Laurin, « La géographie enseignée et sa place dans la société québécoise », dans *L'éducation géographique, Formation du citoyen et conscience territoriale*, dir. Juan-Luis Klein et Suzanne Laurin (Québec : Presses de l'Université du Québec, 1999), 205–236.
- 73 Ricardo Romero, « Enseigner la méthode expérimentale? », *Spirale*, 5 (1991) : 9–29.
- 74 Brosseau et Desharnais, *Une planète à découvrir*, 3
- 75 Hamelin et Martel, *Géographie générale* (Guérin, Montréal, 1984, 1998) : 4; il s'agit là d'une formule attribuée à R. Blanchard, mais abondamment reprise par L.-E. Hamelin, reflétant ainsi l'idéal classique associé à l'importance du terrain; Hamelin, *Écho*, 109–111.
- 76 Laurin, *La géographie enseignée*, 219.
- 77 Laurin, 219.
- 78 MEQ, *L'école québécoise : énoncé de politiques et d'action* (Québec : Gouvernement du Québec, 1979).
- 79 Côté, *La Terre*, 16–17.
- 80 Brosseau et Desharnais, *Une planète à découvrir*, 5.
- 81 MELS, *Programme de formation de l'école québécoise* (Québec : Gouvernement du Québec, 2006).
- 82 Gwyn-Paquette, *érosion de la géographie*, 93.
- 83 Jean-Philippe Warren, « Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970–2012) », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 25, 1 (2013) : 31–53; Julien Prud'homme, « Réformer l'enseignement et réformer les maîtres : la transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963–2006 », *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2 (2007) : 185–216.
- 84 MELS, *op. cit.*, 2006.
- 85 Marie-Noëlle Soumeillant, « La réforme du curriculum. Relier géographie et société », dans *Géographie et société*, dir. Suzanne Laurin, Juan-Luis Klein et Carole Tardif (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2001), 311–314.
- 86 MEES, *Matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire* (Québec : Gouvernement du Québec, 2018).
- 87 Laurin, *Territoires*, III.
- 88 Voir Laurin, *Territoires, Manuels 1 et 2*; A. Dalongeville (dir.), *Cap sur les territoires, tomes 1 et 2* (Montréal : CEC, 2005); Nathalie Boudrias, Danielle Marcheterre et Mélanie Langlais, *Enjeux et territoires, manuels A et B*, (Montréal : Chenelière, 2005).
- 89 Laurin, *La dynamique de construction d'un programme*, 245–246.
- 90 Caroline Gwyn-Paquette, « Une attitude ambiguë envers la géographie scolaire menace les connaissances géographiques des élèves québécois », *Enjeux de l'univers social*, 5, 4 (2009) : 19–20.
- 91 Laurin, *Territoires*, 7.
- 92 Louis-Edmond Hamelin, « L'entière du Québec : le cas du Nord », *Cahiers de géographie du Québec*, 42, 115 (1998) : 95–110; Martin Simard, « les conceptions du Nord chez les géographes québécois », *Cahiers de géographie du Québec*, 61, 173 (2017) : 273–272.
- 93 Laurin, *Territoires*, 4.
- 94 Laurin, 4.
- 95 Laurin, *La dynamique de construction d'un programme*, 239.

- 96 Voir Jean-Bernard Racine. « Le métier de géographes : le recours aux sources. Commentaires à propos d'une pensée nouvelle au sein de la géographie française », *Cahiers de géographie du Québec*, 33, 88 (1989) : 51–57; Pierre George. *Le métier de géographe : un demi-siècle de géographie* (Paris : Armand Colin, 1990); Hamelin, *Écho des pays froids*, 205–207; Klein et Laurin, *L'éducation géographique*, 1–9; Anne Gilbert, « Vers l'émergence d'une nouvelle géographie sociale de langue française? », *Cahiers de géographie du Québec*, 51, 143 (2007) : 199–218; Mario Bédard, « La géographie culturelle québécoise. Rôle et objet depuis la Révolution tranquille », *Cahiers de géographie du Québec*, 51, 143 (2007) : 219–244.
- 97 Hamelin, *Écho*, 205–207.
- 98 Racine, *Le métier de géographe*, 53
- 99 Caroline Desbiens, *Puissance Nord. Territoire, identité et culture de l'hydroélectricité* (Québec : Presses de l'Université Laval, 2015).
- 100 Louis-Edmond Hamelin, « Destin d'une géographie humaine mal aimée » dans *Les sciences sociales au Québec : continuité et rupture*, dir. Georges-Henri Lévesque (Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 1981) : 87–109.
- 101 Laurin, *Territoires*, 8–9.
- 102 Laurin, 10–11.
- 103 Josianne Lavallée, « Le domaine de l'Univers social au primaire : Quand la nation cesse d'exister au profit de la société », *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2 (2007) : 43–51; Marc-André Éthier, « Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2 (2007) : 53–58.
- 104 Laurin, *Territoires*, 7.
- 105 Laurin, 7.
- 106 Eric Ratzel et Jean-François Thémimes, « Le territoire, un concept sensible : Enjeux didactiques et politiques dans le contexte scolaire français », *Didáctica Geográfica*, 16 (2015) : 104.
- 107 Ratzel et Thémimes, *Le territoire, un concept sensible*, 104.
- 108 Ratzel et Thémimes, *Le territoire, un concept sensible*, 111–112. ; À cet effet, les auteurs précisent par ailleurs que le concept de lieu pourrait s'avérer plus efficace que celui de territoire pour permettre aux étudiants de tenir compte de l'altérité dans leurs conceptions du monde.
- 109 Marie-Noëlle Soumeillant a cosigné *La terre et toi* (1984, 1991), un manuel de géographie générale. En 2001, elle agissait à titre de consultante auprès MELS.
- 110 Laurin, *Territoires*, 311.
- 111 Laurin, 13.
- 112 Guérin, *Tome 1, Géographie physique*, 5.