

Une approche des territoires en surplomb dans la géographie scolaire ? L'exemple du concept de ressources

AUTEUR

Cédric NAUDET

RÉSUMÉ

Quelle approche des territoires domine dans la géographie scolaire ? Cette communication se concentre sur l'étude des contenus d'enseignement pour appréhender une « forme disciplinaire » (Forquin, 2008) dominante. Ce prisme centre l'approche de la géographie scolaire sur ses acteurs et des objets. Notre hypothèse est que l'approche des territoires dans la géographie scolaire est conditionnée par la forme disciplinaire à enseigner – système de ressources mais aussi de contraintes pour les enseignants. Dès lors que la géographie propose une approche en surplomb, la forme disciplinaire enseignée s'avère majoritairement déterritorialisée. L'analyse empirique est constituée de trois ensembles et se concentre sur un concept majeur de la géographie scolaire (les ressources) : le premier consiste en une analyse des programmes de collège et de lycée ; le deuxième et le troisième sont centrés sur les classes de 5^e et de 2^{nde}, via l'analyse de collections de manuels scolaires puis de cahiers d'élèves.

MOTS CLÉS

forme disciplinaire, géographie scolaire, territoires, ressources

ABSTRACT

What is the dominant approach to territories in school geography? This paper focuses on the study of teaching content to understand a dominant «disciplinary form» (Forquin, 2008). This prism focuses the approach to school geography on its actors and objects. Our hypothesis is that the approach to territories in school geography is conditioned by the disciplinary form to be taught –a system of resources but also of constraints for teachers. As soon as geography proposes an overarching approach, the disciplinary form taught turns out to be mostly deterritorialised. The empirical analysis is made up of three sets and focuses on a major concept of school geography (resources): The first consists of an analysis of middle and high school curricula; the second and third are centred on the 5th and 2nd grades, via the analysis of collections of school textbooks and pupils' notebooks.

KEYWORDS

Disciplinary form, School geography, Territories, Resources

Cette communication propose d'interroger l'approche des territoires qui domine dans la géographie scolaire. Pour la distinguer, il s'agit de se concentrer sur l'étude des contenus d'enseignement, échelle la plus pertinente pour appréhender la « forme disciplinaire » (Forquin, 2008) dominante c'est-à-dire le « mode particulier d'organisation, de structuration et de communication de ces contenus » (*ibid.* : 155) permettant d'interroger « les différences [...] dans les modes de composition et de structuration des programmes d'étude » (*ibid.* : 10). Ce prisme centre l'approche de la géographie scolaire sur ses acteurs et des objets (manuels, préparations de cours, cahiers ou classeurs, etc.) qui les lient et, ce faisant, leur permettent de se saisir de la discipline, de ses finalités, de ses contenus et de ses démarches. Cela peut être mis en relation avec le concept de conscience disciplinaire utilisé par Y. Reuter pour questionner « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (Reuter *et al.*, 2007 : 57).

Dans cette communication, notre hypothèse est que l'approche des territoires dans la géographie scolaire est conditionnée par la forme disciplinaire à enseigner – système de ressources mais aussi de contraintes pour les enseignants. Dès lors que celle-ci propose une approche en surplomb – c'est-à-dire, pensée du point de vue d'un État aménageur tout-puissant, à distance des habitants –, la forme disciplinaire enseignée s'avère majoritairement déterritorialisée.

Nous nous focaliserons sur un concept majeur de la géographie scolaire : les ressources, qui sont « territoriales » si elles s'inscrivent dans des discours et des jeux d'acteurs spécifiques à un territoire et qui participent à la faire émerger (Dodane, 2010).

L'analyse empirique est constituée de trois ensembles. Le premier consiste en une analyse de ce concept dans les programmes de collège et de lycée ; le deuxième et le troisième sont centrés sur les classes de 5^e et de 2^{nde}, niveaux dans lesquels un thème du programme y est consacré. Il s'agit tout d'abord d'une analyse de collections de manuels scolaires (n=4) puis de cahiers d'élèves recueillis dans dix classes de deux collèges et onze classes de deux lycées au cours des années scolaires 2018-2019 et 2019-2020. Ces trois corpus permettent un cheminement curriculaire dont l'objectif est de cerner la forme disciplinaire dominante du concept de ressource en géographie.

DANS LES PROGRAMMES, LES TERRITOIRES PEU MENTIONNÉS ET LES RESSOURCES TERRITORIALES ABSENTES

Épistémologiquement, le concept s'ancre résolument dans une branche « classique » de la géographie. En effet, la géographie s'appuie historiquement, en particulier en France, sur une démarche idiographique, c'est-à-dire sur une étude des phénomènes dans leur singularité. Ainsi, de longues monographies concernaient des territoires délimités par des caractéristiques physiques,

culturelles, historiques ou sociales, dans lesquelles l'étude des « ressources » tenait une place importante pour qualifier l'originalité des combinaisons régionales. Il s'agissait cependant de ressources « naturelles », considérées comme sources de richesses et abordées sous l'angle de leur exploitation et des activités qu'elles engendrent. Cette approche a longtemps « nourri un discours déterministe qui accordait une place importante aux ressources du sous-sol (minerais et sources d'énergie) et aux aptitudes des sols. L'étendue spatiale d'un territoire entrainait dans ce raisonnement, car plus celui-ci est vaste, plus les ressources peuvent être importantes et diversifiées et plus le pays concerné peut être puissant » (Vergnolle Mainar, 2006).

Depuis 2005, on constate un élargissement de l'éventail des éléments considérés comme ressources (*ibid.*) en lien avec un renouvellement épistémologique de la discipline.

Le concept est ainsi présent dans les programmes de 2015 et de 2019 par divers volets de l'approche géographique : l'approche environnementale est développée en classe de 5^e et de 2nde, l'étude de territoires (régions, états, continents) en classe de 3^e et de 1^{re}, et l'analyse des enjeux économiques et géopolitiques à l'échelle mondiale en classe de 4^e et de terminale. Mais, malgré cette présence diffuse, « l'articulation de la notion de ressources avec les concepts majeurs qui structurent ces différents volets de la géographie est mal clarifiée » (*ibid.*). Les programmes ne font ainsi aucune mention directe du concept de territoire dans les thèmes concernés. Il est également possible de constater l'absence de progressivité dans l'apprentissage prescrit et une forte similitude dans les approches proposées au collège et au lycée.

Les ressources territoriales ne sont pas utilisées comme prisme d'analyse et les programmes se centrent sur les ressources « naturelles », telles que délimitées par le géographe J. Béthémont (1987) : les sols en tant que supports de la végétation, la couverture végétale, les eaux courantes, les mers et océans, et les matières premières d'origine minérale. L'axe de lecture du monde est orienté par l'idée de développement. En effet, il y a une concentration sur l'échelle mondiale et sur la terminologie de l'approvisionnement en ressources. Les ressources territoriales permettraient pourtant d'élargir, de donner des grilles de lecture du monde plus nuancées et de saisir la trajectoire spécifique des territoires productifs (Carroué, 2019). C'est seulement dans les fiches d'accompagnement présentes sur le site Eduscol que le territoire apparaît – « importance des choix des acteurs dans l'organisation des territoires »¹ ; « la mise en œuvre du thème doit se faire selon chacune des trois entrées (eau, énergie et alimentation) ou globalement à l'échelle d'un territoire quand celui-ci s'y prête »².

Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette absence de mention explicite. Tout d'abord, le fait que « territoires » soit présenté comme « notion transversale » aux côtés de « mondialisation, transition et acteur » pourrait signifier que le concept aurait pour fonction d'être élément central d'une armature conceptuelle (Thémines, 2011). L'utilisation filée serait donc sous-entendue. L'autre hypothèse, selon nous plus probable, est qu'il s'agit d'un mot-alibi, utilisé sans que l'articulation avec les autres concepts clés soit envisagée, ou du moins l'assemblage est-il laissé à la charge de l'enseignant.

Quelles conséquences cette présentation spécifique du concept par les programmes a-t-elle sur le *curriculum* formel ?

Tableau 1. Les corpus de documents dans les études de cas des manuels Nathan

Nom de l'étude de cas	Exemples de documents répertoriés			
	Carte	Texte de géographe	Photographie	Autre
Nathan 2016 collège				
Les enjeux énergétiques du développement en Chine	Les ressources en énergie de la Chine		- Shanghai la nuit - Beijing en 2015, une ville très polluée	- Graphique de la production et de la consommation en énergie en Chine de 1980-2014 - Extrait de <i>Note de l'Ifri</i> « Soutenir la croissance, limiter les émissions en Chine » - Extrait de <i>Le Monde</i> « La Chine, premier importateur de pétrole au Monde » - Extrait de <i>Le Monde</i> : « Plus de 4 000 Chinois meurent tous les jours de la pollution de l'air » - Extrait de <i>20 minutes</i> : « L'écocité de Tianjin » - Graphique du mix énergétique chinois en 2014 - Extrait d'une dépêche <i>AFP</i> « COP 21 : la Chine s'engage à réduire ses émissions de CO ₂ »
Gérer la ressource en eau : le cas du Moyen-Orient	L'eau, une ressource inégalement répartie Aménagements et gestion durable de l'eau	- Extrait de <i>Moyen Orient : la résistible quête d'un équilibre régional</i> de F. Perrier & P. Prudent - Extrait de <i>L'eau dans le monde arabe</i> de G. Muttin	- Enfant devant une citerne d'eau à Sanaa au Yémen - Parcours de golf à Riyadh en Arabie Saoudite - L'agriculture irriguée dans la vallée de Beth Shean	- Graphique des ressources en eau renouvelables par habitant et par pays (en m ³ /hab) - Extrait de <i>Le Monde</i> « Le dessalement, recette miracle au stress hydrique en Israël »
Nathan 2019 lycée				
L'Amazonie : un milieu forestier fragile soumis aux pressions et aux risques	Peuplement et exploitation des ressources en Amazonie L'Amazonie entre pressions environnementales et protection	Extrait de « L'intensification récente des crues extrêmes de l'Amazonie » de J. Barichivich	- Vue aérienne de Porto Velho - La déforestation de l'Amazonie - Manifestation d'Amérindiens demandant la délimitation de leur terre	- Infographie : nombre d'espèces abritées par les milieux amazoniens et répartition de la superficie de la forêt amazonienne entre les différents pays - Extrait de <i>Courrier international</i> « En Équateur, la militante Nina Gualinga lutte contre l'industrie pétrolière »

1 [eduscol.education.fr/document/23440/download].

2 [eduscol.education.fr/document/17872/download].

DANS LES MANUELS, UNE APPROCHE DÉSINCARNÉE, À DISTANCE DES HABITANTS

Nous répertorions les acteurs présents dans les corpus de documents des études de cas des manuels Nathan et Magnard évoquant le concept de ressources³. Le tableau précédent (tabl. 1) expose le cas des manuels Nathan. Il permet de présenter les types de documents utilisés et la géographicit  (Thémines, 2006) qui peut être associée – le rapport au monde dominant des acteurs dont il est question.

Les corpus proposent une approche à distance du « vécu » des acteurs. Le point de vue est majoritairement gestionnaire. La grande majorité des documents utilisés sont des articles journalistiques décrivant une problématique d'un point de vue surplombant, opposant des pays « soutenables » à des pays confrontés à de graves manques, contribuant alors à entretenir une vision caricaturale d'une opposition Nord / Sud.

Par ailleurs, les corpus ne prennent pas en compte le vécu des acteurs. Ainsi, dans le Magnard (lycée, fig. 1) la déforestation en Amazonie est décrite comme un processus désincarné. Par exemple, on ne sait pas qui habite dans le quartier *Santo Antonio do Matupi*   Manicor , résultant visiblement d'une dynamique de front pionnier. De même, le quatrième document est un texte de savoir propositionnel décrivant les conséquences de la déforestation d'un point de vue environnemental (détérioration de la biodiversité, changements climatiques).

Figure 1. Extrait du manuel Magnard 2019 (lycée)



Cette esquisse du quotidien des acteurs n'offre pas les conditions d'une analyse territoriale puisque la déforestation est envisagée comme un problème économique et environnemental sans analyse sociale. Par ailleurs, les ressources territoriales pouvant donner une grille d'analyse systémique de la situation dans le Mato Grosso ne sont pas abordées dans ce corpus.

Ce point de vue gestionnaire est encore plus prégnant lorsque les corpus de documents des manuels font état de préoccupations relatives à l'environnement et au développement durable. En effet, cette approche vise à la modération et à l'optimisation de l'utilisation des ressources sans questionner les formes d'utilisation. Par exemple pour l'étude de cas du Nathan (collège, tabl. 1) sur l'énergie, deux documents photographiques évoquent la consommation d'électricité (« Shanghai la nuit » et « Beijing en 2015, une ville très polluée ») mais ne vont pas au niveau de l'acteur (Qui consomme ? Pourquoi ? Où ? Depuis quand ?).

Les espaces nommés ne sont pas territorialisés : les acteurs sont mis à distance et les documents ne sont qu'illustratifs. Cela confirme l'hypothèse formulée précédemment à propos programmes : dès lors que le concept de territoire est un mot-alibi – ou dans le meilleur des cas un implicite – les manuels ne territorialisent pas l'approche. Cette approche se confirme-t-elle pour autant dans les pratiques dominantes en classe ?

DES PRATIQUES DOMINANTES EN CLASSE MAJORITAIREMENT DÉTERRITORIALISÉES

L'analyse des pratiques dominantes en classe s'effectue à partir de contenus de cahiers. Toute l'année les élèves y inscrivent des traces qui sont le plus souvent des propos d'enseignants – traces écrites dictées, références aux documents ou aux exercices du manuel, leçons à apprendre, « fiches d'activités » et évaluations. L'enseignant en est le plus souvent l'auteur, sauf dans les cas minoritaires d'enseignants qui photocopient des pages de manuels, ou des professeurs qui écrivent au tableau un texte qui résulte d'une négociation avec les élèves. Aussi, l'accès aux cahiers permet-il d'observer la façon dont les contenus d'enseignement sont organisés, structurés et même comment ils sont communiqués.

³ Pour le format limité de cette présentation, nous ne sélectionnons que deux manuels (de Nathan), représentatifs de l'ensemble des manuels analysés pour l'étude. Notre corpus est composé de quatre collections de manuels de collège et de quatre autres de lycée.

Au lycée, le concept de ressource est mobilisé de façon perlée dans les programmes, de la 2nde à la terminale. C'est en 2nde qu'il est le plus mobilisé, mais dans une sous-partie d'un thème, ce qui représente un petit volume horaire dans le déroulé de l'année (environ 5h). À l'inverse, au collège, le concept de ressource se voit consacrer un thème entier en classe de 5^e (un tiers du volume horaire annuel soit environ 12h).

L'analyse de cahiers a été réalisée auprès de dix classes de 1^{re} générale et sept classes de 5^e, chacune ayant un professeur différent, réparties dans quatre établissements choisis pour leurs contrastes de position socioéconomique des populations scolarisées⁴ et de position académique dans les carrières enseignantes. Situé dans une ville moyenne hors Île-de-France qui est aussi la première ville de son département, le lycée Bachelard (cf. tabl. 2) est seulement accessible à des professeurs expérimentés avec une population dont l'indice de positionnement social (IPS) correspond à la moyenne de son académie. Situé en grande couronne parisienne, le lycée Beaumarchais est accessible à de jeunes enseignants en début de carrière et accueille une forte proportion d'enfants de familles appartenant à des catégories sociales défavorisées. De même, le collège Ferry est situé dans une ville de banlieue parisienne avec un IPS moyen. Le collège Blum est un établissement classé REP avec un IPS faible. Ce choix de terrains contrastés répond à l'intention d'observer d'éventuelles variations dans l'organisation, la structuration et la communication des contenus, variations qui résulteraient de la prise en compte des caractéristiques perçues des populations scolarisées. L'objectif n'est pas de constituer un échantillon représentatif d'une population ou d'un type d'établissement, mais d'éprouver la plasticité de la forme disciplinaire dans les limites d'une observation dont la contrainte première demeure celle de l'accès aux sources⁵. Notre échantillon se compose des cahiers d'élèves de deux classes de collège et deux classes de lycée⁶.

Tableau 2. Synthèse des contenus des cahiers des classes des professeurs du lycée Bachelard

	Cahiers de la classe de M. Yves		Cahiers de la classe de Mme Faure		Cahiers de la classe de Mme Marie		Cahiers de la classe de Mme Riviere		Cahiers de la classe de M. Torrent	
Problématique	Pourquoi les ressources se raréfient-elles ?		Comment les sociétés gèrent-elles les ressources ?		Comment les sociétés peuvent-elles gérer autrement les ressources terrestres ?		Pas de problématique spécifique. Il y en a une du chapitre : comment les sociétés interagissent-elles avec leurs milieux de vie ?		Pas de problématique apparente	
Plan du cours proposé	1. Des besoins considérables 2. L'eau, une ressource essentielle		1. Des ressources majeures sous pression : l'exemple de l'eau A. Des ressources indispensables B. Pression accrue et tensions sur les ressources 2. Vers la transition écologique A. Mieux gérer les risques et les ressources B. Des inégalités face à la transition écologique		(I. Les sociétés face aux risques) II. Une ressource sous pression : tensions et gestion de l'eau A) Le cycle de l'eau B) L'usage de l'eau C) Les dangers et les défis de l'eau aujourd'hui		I/ Les sociétés face aux risques II/ Des ressources majeures sous pression A) L'exemple de l'eau B) Gérer durablement les ressources		I. L'eau, inégalité de répartition II. L'eau, une ressource sous tensions A. Une augmentation des besoins B. Mais une ressource menacée C. Et de nombreuses sources de tensions 1. Des conflits d'usages 2. Des tensions entre pays voisins 3. Un système actuel à revoir III. Vers une gestion durable des ressources ? A. Une prise de conscience récente B. Un changement à l'échelle mondiale ? 1. Une coopération internationale ? 2. Vers une transition écologique ? C. Des changements à l'échelle locale	
Définitions inscrites dans les cahiers	Conflit d'usage Stress hydrique	Nappe phréatique Risque hydrique	Aquifère Eau disponible	Ressource	Aridité Cycle de l'eau	Conflit d'usage Ressource	Nappes fossiles Conflit d'usage	Ressource Développement durable	Nappe phréatique Conflit d'usage	Ressource Développement durable
Études de cas	Le monde arctique entre fragilité et attractivité		Pas d'étude de cas visible		Pas d'étude de cas visible		L'arctique : fragilité et attractivité		La mer d'Aral	
Spécificités de la mise en forme	L'étude de cas s'organise à partir d'un texte abordant les trois axes du cours (risques, ressource, protection du milieu). Le cours sur les ressources est décliné par un magistral qui s'appuie sur un diaporama multimédia pour illustrer les exemples.		Cours magistral qui s'appuie sur des documents pour illustrer les exemples. Ces exemples se réfèrent à des documents du manuel ou à un document projeté au tableau.		Cours magistral qui s'appuie sur des documents pour illustrer les exemples. Ces exemples se réfèrent à des documents du manuel ou à un document projeté au tableau.		Le cours ne fait pas de lien explicite avec l'étude de cas sur l'Arctique qui est effectuée d'un bloc en début de chapitre. Le cours sur l'eau s'organise donc à partir d'un cours magistral qui s'appuie sur des documents du livre ou projetés au tableau.		L'étude de cas est mise en perspective dans le I. du cours. Les points II. et III. sont organisés à partir d'un cours magistral articulé avec des documents du manuel ou projetés au tableau.	
Démarche										

4 Cette comparaison est rendue possible par le calcul d'un indice de position sociale (IPS) attribué à partir de la représentation des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) dans les populations de parents d'élèves de chaque établissement.

5 Les professeurs des deux établissements ont accepté de prêter les cahiers de leurs classes dans le cadre de ma recherche doctorale. Elles et ils m'ont aussi accordé des entretiens et la possibilité d'observer leurs cours.

6 Comme pour les manuels, pour le format limité de cette présentation, nous ne mettons que la synthèse du lycée Bachelard.

Le tableau de synthèse suivant (tabl. 3) présente une typologie des trois grands types de contenus identifiés dans les cahiers, à partir des tableaux de résultats de nos analyses.

Tableau 3. Typologie des cahiers observés dans les établissements

	Type 1	Type 2	Type 3
Problématisation dominante	Réflexion sur la répartition des ressources	Réflexion sur la gestion des ressources	Réflexion sur l'appropriation des ressources
Place des acteurs	Absents	Subissent	Agissent
Positionnement vis-à-vis des ressources	Les ressources servent dans le cadre d'un tableau du monde	Approche étatiques : les ressources sont abondantes ou rares	Les ressources sont territorialisées car elles relèvent de logiques d'acteurs
Manière de penser le monde	Déterritorialisée : nomenclature, mémorisation, espace donné	Surplombante : les études de cas ne donnent pas lieu à un élargissement articulant les échelles	Territorialisée, avec une articulation des échelles
Proportion	4/17 = 23,5 %	10/17 = 59 %	3/17 = 17,5 %

L'analyse du corpus permet de souligner que le type 2 est largement majoritaire, confirmant en cela notre première hypothèse : dès lors que le prescrit esquivé le concept de territoires et l'approche par les ressources territoriales, les pratiques dominantes sont surplombantes et/ou déterritorialisées. Ainsi, les contenus des cahiers abordant le concept de ressource permettent de distinguer une forme disciplinaire « dominante » car récurrente dans plusieurs cahiers. On remarque l'ancrage des propositions didactiques dans une vision gestionnaire et techniciste des ressources, à distance des acteurs. Les territoires sont appréhendés majoritairement à l'échelle étatique. De même, les mises en forme proposées ne prennent pas en compte la pluralité des logiques sociales de positionnement et d'appropriation vis-à-vis des ressources. La vision qui se dégage des problématiques et des cours proposés est occidental-centrée et propose une analyse économiciste des ressources (Polanyi, 2007). Enfin, on constate un flou dans l'objet d'enseignement puisque les mots oscillent entre des outils de gestion (« goutte-à-goutte », « dessalement »), du vocabulaire technique (« nappe phréatique », « aquifère », « nappes fossiles ») et géographique (« accessibilité », « milieu », « disponibilité »).

Notons toutefois que la structuration de l'enseignement est toujours singulière⁷, ce qui limite la portée de la notion de vulgate (Audigier, 1996). Cependant, les temps de réflexions qui permettraient aux élèves de ressaisir les contenus enseignés dans leur ensemble sont pratiquement exclus.

CONCLUSION

Ainsi, l'étude de la forme disciplinaire dominante du concept de ressource met en évidence une déterritorialisation car la forme disciplinaire dominante est surplombante, à distance des territorialités et des « productions indigènes ». L'analyse curriculaire permet d'insister sur une approche déterritorialisée du concept de ressources. Il est dès lors possible d'émettre l'hypothèse d'un fonctionnement qui dépasserait le concept de ressource étudié dans cette communication et qui serait relatif à une forme disciplinaire dominante dans la géographie scolaire.

RÉFÉRENCES

- Audigier F., 1996, *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique*, HDR, Université Paris Diderot Paris 7.
- Béthémont J., 1987, *Les richesses naturelles du globe*, Paris, Masson.
- Carroué L., 2019, « La Silicon Valley, un territoire productif au cœur de l'innovation mondiale et un levier de la puissance états-unienne », *Géococonfluences* [geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/etats-unis-espaces-de-la-puissance-espaces-en-crisis/articles-scientifiques/silicon-valley-territoire-productif-innovation].
- Dodane C., 2010, « La forêt ardéchoise : une ressource territoriale à révéler et à gérer, une nouvelle organisation de l'espace », *Géococonfluences* [geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/territ/FranceMut/FranceMutScient8b.html].
- Forquin J.-C., 2008, *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR.
- Polanyi K., 2007, « Le sophisme économiciste », *Revue du MAUSS*, 29(1), p. 63-79 [doi.org/10.3917/rdm.029.0063].
- Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D., 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Thémines J.-F., 2006, *Géographicité et enseignement de la géographie. Rapport de recherche-action*, Lyon, INRP [echehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/methodologie-de-la-recherche].
- Thémines J.-F., 2011, *Savoir et savoir enseigner le territoire*, Toulouse, PUM.
- Vergnolle Mainar C., 2006, « Géographie et EEDD : la notion de ressource, à la croisée des approches disciplinaires et interdisciplinaires », communication aux journées d'études de didactique de l'histoire et de la géographie, Reims.

L'AUTEUR

Cédric Naudet
INSPE Créteil – CIRCEFT-ESCOL
cedricnaudet1@gmail.com

⁷ Les problématiques et les plans sont tous différents.