

Saangkyun YI  
Jean-François Thémines

ESO CAEN  
UMR 6590 CNRS - UNIVERSITÉ CAEN BASSE NORMANDIE

## INTRODUCTION

La géographie scolaire appartient au domaine des sciences humaines et sociales qui, dans l'école, répond à des finalités de formation intellectuelle, sociale, pratique et politique des jeunes générations. Si l'on est habitué en France à ce que les contenus de géographie épousent, seuls ou associés à d'autres, la forme d'une discipline, il ne s'agit pourtant là que d'une configuration parmi d'autres dans l'histoire de la forme scolaire et de l'enseignement de la géographie (Bruter, 2001; Nordman, 1998). En Europe, cette forme disciplinaire est aujourd'hui discutée, concurrencée, sommée de s'articuler à d'autres logiques. Dans d'autres sociétés, la géographie n'est pas devenue ou ne s'est pas maintenue comme une discipline scolaire tout en existant continûment dans les programmes depuis la fin du XIXe siècle; c'est le cas de la Corée du Sud<sup>1</sup>.

Parler de forme disciplinaire a un sens dans une perspective d'histoire de l'éducation et de l'enseignement, pour laquelle les formes de l'enseignement scolaire sont dépendantes d'impératifs politiques de formation. Dans ce cadre, la discipline constitue une des formes possibles d'organisation et de définition des contenus d'enseignement, pas une forme obligée, ni une forme idéale. Annie Bruter a ainsi montré comment l'histoire ou la géographie se métamorphosent en France avec « la réorganisation de l'enseignement

secondaire à la fin du XIXe siècle. Celle-ci a en effet vu la victoire des enseignements disciplinaires, dispensés par des spécialistes et légitimés par leur lien affiché avec la recherche scientifique, sur l'enseignement à finalité rhétorique et morale de l'époque précédente [...] » (Bruter, 2001, p. 41). Avant le XIXe siècle, la géographie est un ensemble d'éléments descriptifs et explicatifs participant à côté d'autres savoirs (histoire, histoire naturelle, minéralogie, botanique etc.) à la compréhension de textes antiques, dans un enseignement destiné à former les clercs et les personnels des administrations royales. Devenue discipline enseignée par un professeur dont la légitimité est fondée sur son lien affiché avec la géographie savante qui, parallèlement, s'institutionnalise à l'Université, elle a pour mission de participer à construire une culture scolaire creuset de la nation française.

Muni de ce cadre de réflexion, on peut alors se demander quel est le sens des évolutions qui ont cours en France aujourd'hui, où la discipline n'est plus la seule forme à organiser l'enseignement de la géographie. Que signifie le fait qu'elle se délie partiellement de la référence scientifique réputer faire la légitimité de son enseignement disciplinaire? Et que penser de l'expérience coréenne (de Corée du Sud après 1945) où la géographie n'accède pas au statut de discipline scolaire, cependant qu'il y existe bien sûr une géographie scientifique à l'Université?

Pour poser un jalon de cette réflexion sur le sens et la portée des évolutions actuelles comme des écarts existants entre pays, nous introduisons une spécification pour la géographie, de ce cadre de référence d'histoire de l'enseignement. Cette spécification s'appuie sur la notion d'iconographie géographique, que nous prenons dans un double sens; d'une part le sens gottmanien d'un cloisonnement mental, facteur de stabilisation politique utilisé par les États, et d'autre part, le sens

1- L'article repose, pour la part sud-coréenne de la comparaison, sur le travail de thèse de Saangkyun YI, Research Fellow au Northeast Asian History Foundation (Séoul, République de Corée). Sa thèse : *Une discipline entre nation et empires : histoire de la géographie scolaire en Corée, 1876-2012* a été soutenue le 12 décembre 2012 à l'université de Caen Basse-Normandie, devant un jury composé de : C. Vergnolle-Mainar (université de Toulouse 2 Le Mirail, IUFM de Midi-Pyrénées ; J.-P. Chevalier, université de Cergy-Pontoise, IUFM de Versailles ; P. Caro, université de Caen Basse-Normandie et J.-F. Thémines, université de Caen Basse-Normandie, IUFM de Basse-Normandie (Directeur de thèse).

sémiologique d'un langage mixte, articulant images figuratives et textes, au service d'un discours sur l'espace des sociétés humaines. La géographie discipline scolaire est, historiquement, une fabrique d'iconographie nationale: elle a forgé le regard des nations concernées sur leur territoire et depuis ce territoire, sur le monde, à partir de hauts lieux qu'elle a promus dans le temps long (Mendibil, 2001). Dès lors, quelle(s) iconographie(s) construisent les géographies scolaires qui ne rentrent plus ou qui ne sont pas rentrées dans cette forme disciplinaire? En particulier, comment donnent-elles à voir le territoire de l'Etat-nation qui définit le système éducatif dans lequel elle prend place?

Pour esquisser des réponses à ces questions, nous présentons tout d'abord quelques éléments d'histoire comparée des deux géographies scolaires, française et sud-coréenne, avant de cerner les lignes de tension qui les déstabilisent aujourd'hui, en prenant appui sur la notion d'iconographie géographique. Il s'agit de rendre sensible, à travers le caractère désormais pluriel de ces iconographies géographiques scolaires, les mutations de l'enseignement scolaire de la géographie dans le monde.

## I. REPÈRES POUR UNE HISTOIRE COMPARÉE DES GÉOGRAPHIES SCOLAIRES SUD-CORÉENNE ET FRANÇAISE

Au premier abord, les deux géographies scolaires française et coréenne (et sud-coréenne à partir de 1945) semblent se déployer de façon très différente depuis la fin du XIXe siècle. Les différences sont telles qu'on peut discuter la pertinence même de la comparaison. Trois d'entre elles sont d'importance.

En France, la géographie scolaire s'est construite selon un modèle propre, autochtone en quelque sorte, bien qu'en partie inspiré du modèle allemand. Ce modèle est celui du couple scolaire histoire-géographie esquissé tout au long du XIXe siècle (Lefort, 1998), fixé dès avant la fin du Second Empire dans l'enseignement spécial (technique) et stabilisé avec la IIIe République commençante. Sa mission a consisté à construire une identité nationale et un lien civique fondés sur un passé et un territoire communs. Ses programmes ont présenté le monde, pour chaque cycle du secondaire,

selon un schéma qui, partant de la nature (une géographie générale à dominante physique), passait en revue les continents avant d'ordonner ce monde en un tableau hiérarchisé (une géo-économie qui faisait la part belle aux États les plus puissants). En Corée, la géographie scolaire est successivement organisée à partir de deux modèles extérieurs. Après une courte période d'indépendance, de 1876, date de l'ouverture du Royaume de Joseon<sup>2</sup> au protectorat japonais (Traité d'Eulsa, 1905), période pendant laquelle s'institutionnalise une géographie scolaire autonome dans le secondaire, la Corée se voit tout d'abord imposer l'organisation des disciplines en vigueur au Japon. À l'enseignement de la géographie, succède alors celui de l'histoire-géographie, modèle japonais partiellement élaboré à l'image de modèles européens. À partir de 1945, l'occupation américaine puis le maintien de sa présence dans la partie Sud de la péninsule après la Guerre de Corée, se sont traduits par l'imposition du modèle américain des *social studies*. Ce modèle fournit encore aujourd'hui le cadre dans lequel prennent place des contenus de géographie.

Par ailleurs, si l'on en reste à l'étude des programmes, la place actuelle de la géographie ne semble pas particulièrement menacée en France. Constitutive d'un bloc histoire-géographie-éducation à la citoyenneté, elle a le statut de composante d'un ensemble poly-disciplinaire (Audigier, 2001) dont les domaines de référence scientifiques sont à chercher au-delà des disciplines universitaires homonymes: droit, sciences politiques, économie, sociologie, écologie, etc. À travers un ensemble récent de réformes (Socle commun de connaissances et de compétences, 2006), le bloc peut être amené à évoluer, mais l'institution n'a pas d'intention particulière de promotion ou de retrait, à l'égard de la géographie. En Corée du Sud, la situation actuelle de la géographie est délicate. Au concours d'entrée à l'Université, les *social studies* placées en option au même rang que les sciences de la nature et le domaine professionnel, comportent à leur tour quatre options à

2- La périodisation historique de la péninsule coréenne s'appuie sur la succession de royaumes qui se succèdent. Le royaume de Joseon gouverne la Corée de 1392, date de sa fondation par Yi Songgye à 1910. Pour une approche vulgarisée mais précise de cette histoire, voir Macouin (2009).

choisir parmi onze matières dans lesquelles on trouve de la géographie : histoire de la Corée, géographie de la Corée, géographie du monde, histoire de l'Asie de l'Est, histoire du monde, droit et science politique, économie, société et culture, morale, vie et éthique, éthique et pensée. La réorganisation de la scolarité conduite en 2009 a abouti à la suppression de l'option de géographie économique.

Enfin, la structure donnée aux contenus d'enseignement est très différente : discipline d'un côté, matière optionnelle de l'autre. Or, cette structure n'est pas un simple canal d'introduction de contenus de savoir à l'école. Elle les articule et les contraint. En France, l'histoire-géographie-éducation à la citoyenneté fait l'objet d'épreuves obligatoires au brevet des collèges et au baccalauréat. Même si les épreuves du baccalauréat varient d'une filière à l'autre, par la modalité

(oral, écrit) et le moment de la passation (fin de classe de première ou fin de classe de terminale), leur spécificité disciplinaire demeure : nul élève ou enseignant ne saurait confondre l'épreuve de croquis ou celle de composition en géographie avec toute épreuve d'une autre discipline. L'évaluation terminale induit en amont une préparation au long cours, qui contribue à structurer les apprentissages par croisement avec les thèmes d'étude. En Corée du Sud, comme nous l'avons dit, les contenus de géographie prennent place dans les études sociales. Pour certains niveaux de classe (CM2, quatrième), n'apparaît aucun contenu de géographie. En fin de lycée, la géographie se décompose en deux champs optionnels (géographie du monde, géographie de la Corée). Le concours d'entrée à l'Université prend la forme d'un Questionnaire à Choix Multiple (QCM). Une grande partie de l'activité des élèves de lycée consiste à s'y préparer. Les contenus de géographie

**Figure 1 : Géographies scolaires sud-coréenne et française, essai de périodisation**

**Corée (Corée du Sud à partir de 1945)**

Périodes	Programmes	Objectifs
<b>Depuis 1997</b>	Turbulences : tendance à la dissociation et à la simplification des matières de l'étude sociale	Adaptation du contenu de l'étude sociale aux questions politiques et géopolitiques jugées prioritaires
<b>1945-1997</b>	Programmes d'étude sociale rassemblant plusieurs matières dont la géographie. Institutionnalisation universitaire de la géographie (1946)	Adaptation du modèle éducatif américain au contexte coréen de front de guerre froide
<b>1910-1945</b>	Programmes d'histoire-géographie. Application en Corée de la réforme du système éducatif japonais (1920)	Application à la Corée d'une géographie scolaire japonaise disposant d'un nouvel ancrage scientifique
<b>Vers 1876-1910</b>	Premier curriculum (1895) et premiers manuels	Faire connaître la géographie de la Corée et enseigner les relations internationales dans un contexte de lutte de puissances en Corée

**France**

Périodes	Programmes	Objectifs
<b>Depuis 2001</b>	Demande d'articulation entre le programme d'histoire-géographie, et des enseignements/ apprentissages non disciplinaires	Rapprocher les apprentissages, du monde auquel ils sont censés préparer, tout en conservant la structure disciplinaire (histoire-géographie)
<b>1977-2000</b>	Renouvellement des références scientifiques et relecture fréquente des programmes	Ajustement des contenus et des objectifs aux évolutions disciplinaires et scientifiques ; redéfinition des objectifs de formation civique
<b>1902-1977</b>	Pérennité des programmes d'histoire-géographie	Ancrer la géographie scolaire à des démarches et objets de la géographie universitaire
<b>1870-1902</b>	Tâtonnements : nombreux changements ; institutionnalisation scolaire de l'histoire-géographie	Faire connaître la géographie de la France : l'hexagone et l'empire colonial en construction. Apprendre la carte. Rendre sensible à l'échelle locale

Yi et Thémines, à partir de Lefort, 1998, pour la France

sont alors enseignés de façon à être mémorisés pour réussir aux QCM. La déclinaison des contenus en questions précises le jour de l'examen, est favorisée par une définition en extension plutôt qu'en compréhension des objets d'enseignement. Par exemple, la géographie du monde rassemble six thèmes, dont chacun tend à « couvrir » le monde. Le thème de l'environnement naturel renvoie à une géographie zonale; celui des voyages à une géographie des continents; celui des villes et de la population à une géo-démographie d'aires (développées, en développement).

Les différences historiques d'organisation, de statut et de contenu de la matière géographique entre France et Corée du Sud sont par conséquent très appuyées. Cependant la description de ces différences est permise par un cadre commun de saisie. Soulignons en trois aspects.

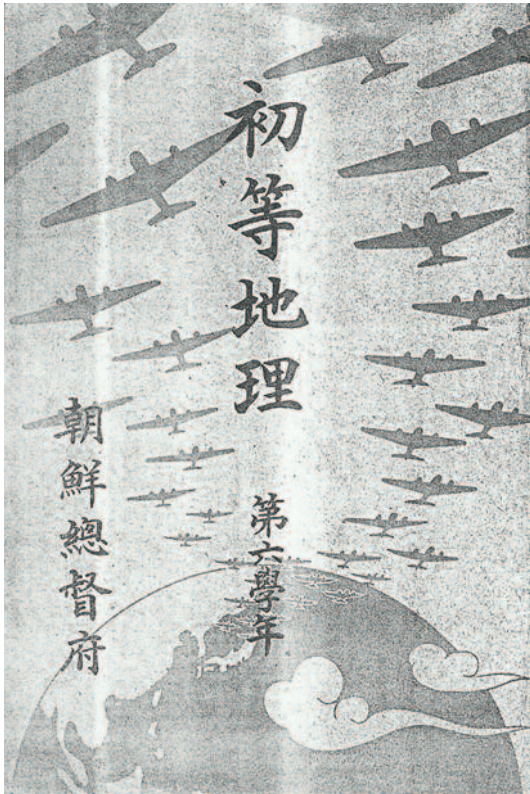
La séquence historique à laquelle nous nous intéressons (figure 1), a dans les deux cas la même ampleur (bientôt un siècle et demi); elle démarre à la fin du XIXe siècle avec l'explosion du mouvement impérialiste. On peut dire que la brève émergence de la géographie scolaire coréenne et celle durable de la géographie scolaire française sont contemporaines, non seulement parce qu'elles ont lieu à la même date (sur un calendrier occidental), mais parce qu'elles sont parties prenantes du même mouvement de construction d'un espace mondial. La « course au drapeau » et les réactions qu'elle suscite dans les sociétés dominées constituent un moment de la mondialisation que caractérise entre autres la diffusion de la géographie scolaire. Ce n'est pas seulement en Europe que « l'école primaire [à travers la géographie] exalte ces différentes manifestations de « grandeur » nationale » (Grataloup, 2009, p. 162), mais aussi à l'autre extrémité de l'Eurasie, dans un Japon expansionniste et une Corée exposée à cet expansionnisme.

La signature du traité unilatéral de 1876 avec le Japon marque l'ouverture du royaume de Joseon. La Corée achève alors de passer d'un temps géohistorique marqué par ses rapports avec les Mongols et la Chine à un temps marqué par ses rapports avec l'ensemble des puissances impérialistes désormais impliquées dans la Péninsule et à proximité: Chine, Russie,

États-Unis et Japon. C'est alors que la géographie entre à l'école en Corée. Bien sûr, des savoirs géographiques existent préalablement à l'ouverture du royaume de Joseon, qu'il s'agisse des théories et pratiques traditionnelles de l'espace impliquées dans le choix de lieux (Pung Su), de la cartographie d'État ou encore de la collecte de données locales et de l'appropriation de connaissances issues de l'Occident arrivant en Corée via la Chine par les intellectuels de l'École des Études Pratiques à partir du XVIIe siècle. Mais la sortie de l'isolement s'accompagne d'une réforme du système éducatif. Après les premières expérimentations dans le cadre de l'école Baejae-Hakdang fondée par des missionnaires américains à Séoul en 1885, la géographie entre dans le cursus secondaire normal en 1895. La géographie apparaît comme le savoir le mieux à même d'assurer l'enseignement de la connaissance d'un monde qui avec l'ouverture devenait aussi celui de la Corée. Son enseignement se subdivise en trois matières: géographie de Joseon, géographie du monde et géographie physique. Le premier manuel scolaire de géographie du monde (*Sa-min-pil-ji*) écrit en coréen par le missionnaire américain Hulbert enseignant à Yukong-gong won, autre école moderne créée à Séoul, paraît en 1891. Il propose une vision occidentale du monde, où après les données d'astronomie, chaque continent est décrit et cartographié au moyen de données de géographie physique, humaine, économique et culturelle (éducation, religion).

Ensuite, la finalité de développement d'une conscience nationale marque les débuts de chacune des deux géographies scolaires et les changements qu'elles connaissent correspondent à des inflexions ou à des ruptures dans l'objectif de développement d'une conscience collective. En ce qui concerne la France, on sait que « La défaite [contre la Prusse en 1870], et la valeur reconnue au modèle allemand en la matière, jouèrent un rôle fondamental dans la décision politique de rendre obligatoire cet enseignement » (Lefort, 1998, p. 147). Aujourd'hui, le Socle commun de connaissances et de compétences (décret du 11 juillet 2006) demande aux enseignants français de « développer [chez les élèves] le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options per-

**Figure 2 : Couverture d'un manuel scolaire japonais publié en 1944 et utilisé en Corée du Sud**  
classes de cinquième –CM2- et de sixième



sonnelles » (Pilier 6: Compétences civiques et sociales). Si l'histoire-géographie n'a pas le monopole de l'enseignement de l'Europe (il est aussi le fait notamment des langues vivantes), les débats relatifs à la façon de construire à l'école une conscience européenne, entre inculcation d'un sentiment d'appartenance et étude de la diversité des conceptions de l'Europe, s'y concentrent. En Corée, l'invasion japonaise de 1906 et l'établissement d'un protectorat se traduisent dans un premier temps par l'abandon de la discipline géographique, l'interdiction des manuels scolaires de géographie (1908) et l'inclusion de contenus de géographie dans l'enseignement du japonais, l'espace coréen apparaissant alors comme une part du territoire japonais. À partir de 1922, les nouveaux programmes d'histoire-géographie affichent clairement l'objectif de développer une conscience d'appartenir à l'Empire japonais: la première année du primaire est consacrée à la géographie du Japon, la deuxième aux régions japonaises et les autres au monde (figure n° 2). La deuxième rupture dans l'histoire contemporaine de la Corée (1945-1953) amène un recentrage des programmes de géographie sur la Corée (la géographie de

la Corée étant placée en première année de collège ou en première année de lycée) alors que l'on crée simultanément dans le domaine des études sociales, une matière d'« éducation anticommuniste ».

Enfin, les deux géographies scolaires semblent aujourd'hui confrontées à une même difficulté qui est celle, sur le plan des finalités, d'avoir à livrer, plus seulement, des repères et des clés de lecture du monde, mais des ressources et des compétences pour une action réfléchie et responsable sur le monde, à différentes échelles spatiales parmi lesquelles celle de l'espace national. Ce qui change, c'est que le monde n'est plus un horizon d'action possible pour une (petite) partie des élèves, mais une des trames de leur vie quotidienne pour la quasi-totalité d'entre eux. Le monde n'est plus de l'autre côté du seuil de la maison ou de l'école et pour plus tard: il est déjà là. Que fait-on de la multiplicité des échelles de référence dans les espaces que l'on étudie pour le théâtre d'actions présent et futur qu'ils constituent, dans des programmes qui n'ont pas toujours nettement rompu avec la perspective d'inventaire de pays, de régions et de continents ?

## II. TENSIONS CURRICULAIRES SUR LES GÉOGRAPHIES SCOLAIRES ET MISE EN PLACE D'ICONOGRAPHIES GÉOGRAPHIQUES PLURIELLES: ESQUISSE D'UN PROGRAMME COMPARATIF (À PARTIR DES CAS SUD-CORÉEN ET FRANÇAIS)

Si le Monde n'est pas un horizon, mais une présence en chaque lieu, il n'en demeure pas moins qu'il est, pour toute géographie scolaire nationale, vu depuis un espace national d'ancrage. La question se pose alors de savoir comment ces deux niveaux d'espace ainsi que d'autres plus ou moins affirmés suivant les contextes politiques nationaux et régionaux, s'articulent dans les discours. L'hypothèse que nous faisons est que cette articulation est largement conditionnée par la forme et le statut de la géographie scolaire, en particulier, suivant qu'elle est (a été) disciplinaire ou non.

### L'empêchement de développer une discipline scolaire géographique en Corée (Corée du Sud)

Dans le cadre d'une comparaison avec la France, le cas de la Corée se distingue par le découplage de la création scolaire et de la création universitaire de la géo-

graphie. En France, le développement très progressif de chaires de géographie dans les universités après la Guerre de 1870 répond à l'objectif de former en géographie les instituteurs et les professeurs du secondaire. Les versants scolaire et universitaire de la géographie sont même solidement liés intellectuellement durant les années 1900-1950. C'est la période de la géographie vidalienne à l'école (Lefort, 1992). Cette configuration est typiquement disciplinaire : elle installe au moins discursivement et institutionnellement, une continuité ou une solidarité entre niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université, via un corps d'enseignants spécialisés et/ou formés par des spécialistes (Bruter, 2001). Une discipline scolaire ne se définit pas seulement par « une cohérence établie entre plusieurs traits d'ordre différent : [...] des contenus [...] des exercices [...] des méthodes d'évaluation [et] des finalités » (Prost, 1998, p. 58) ; elle se caractérise aussi par le lien qu'elle affiche dans la définition et la mise en œuvre de cet ensemble de traits, avec une spécialité de recherche scientifique. Outre l'existence de traits constitutifs qui identifient un corpus spécifique dans le monde de l'école, la notion de discipline implique une certaine « verticalité » des manifestations de ces traits dans les différents niveaux du primaire, du secondaire et du supérieur.

L'intervention japonaise n'a pas rendu possible cette construction disciplinaire en Corée. En effet, la géographie ne se développe dans l'université coréenne qu'au sortir de l'occupation japonaise. Le premier département de géographie est créé à l'université de Séoul en 1946. Le nombre de départements augmente de façon très progressive (7 en 1970, 30 en 1986) pour répondre aux besoins de formation des professeurs du secondaire alors même que cet enseignement-là est déjà largement développé. Il en résulte la mise en place d'un examen d'aptitude à l'enseignement de la géographie, destiné à des professeurs spécialistes d'autres matières, ce qui a réduit d'autant les besoins en professeurs spécialistes de géographie. D'autre part, à de rares exceptions près, les enseignants sud-coréens du supérieur en géographie n'obtiennent de doctorats qu'à partir des années 1970, en Corée du Sud bien sûr, mais aussi pour plus d'un tiers d'entre eux aux États-Unis, au Japon et en France.

### En France aujourd'hui : une géographie scolaire post-disciplinaire ?

Initialement conceptualisée en histoire de l'éducation (Chervel, 1988), la notion de discipline scolaire mérite d'être spécifiée pour l'enseignement de la géographie. Aux attributs de cohérence et de verticalité précédemment indiqués, il faut ajouter celui d'une iconographie d'Etat-nation. L'iconographie est entendue ici comme l'un des deux principes qui organisent la géographie politique du monde, avec celui de la circulation. « Pour fixer les hommes à l'espace qu'ils occupent, pour leur donner le sentiment des liens qui unissent la nation et le territoire, il est indispensable de faire entrer la géographie régionale dans l'iconographie. C'est ainsi que l'iconographie devient en géographie un rôle de résistance au changement, un facteur de stabilisation politique » (Gottmann, 1952, p. 221). Ce cloisonnement mental est le monopole des États dans le XIXe siècle européen.

D'autres organisations iconographiques régionales que cette iconographie nationale d'État sont possibles (Prévelakis, 2009)<sup>3</sup>. Mais la géographie scolaire est politiquement construite en discipline pour répondre à l'objectif de diffuser des motifs iconographiques d'État, par l'Université et par l'École, dans le corps de la nation et, le cas échéant, dans celui des peuples qu'elle domine. Pour ce qui concerne la France, ouvrages universitaires et manuels scolaires de géographie de la France ont, de concert, formaté le regard des Français sur leur pays, valorisant dans la longue durée, son centre historique (Paris et les autres capitales royales) et ses frontières (Mendibil, 1997)<sup>4</sup>.

La notion de discipline scolaire en géographie correspond bien à une forme scolaire contemporaine du découpage du monde entre grandes puissances impérialistes. Ce qui nous invite à penser les changements contemporains que connaît la géographie scolaire française, comme ouvrant un moment post-disciplinaire.

3- Georges Prévelakis appréhende par exemple l'Europe du Sud-Est comme un palimpseste où, sous les iconographies de type ouest-européen qui se sont imposées à partir du cas grec, se distinguent encore trois autres iconographies pré-nationales : celle des « pays-communautés », celle des millets, sorte de communautés religieuses ayant un statut d'institutions quasi-politiques et celle de l'Empire ottoman

4- Pour une approche historique des variations de l'iconographie géographique de la France, voir Mendibil (1997)

Nous rappelons ici quelques-uns de ces changements :

- une réorganisation des programmes qui fait disparaître les découpages continentaux au profit d'approches « dimensionnelles » (l'habiter, le développement durable, la mondialisation) et apparaître de nouveaux types d'espaces : les espaces réticulaires de la mondialisation, les espaces d'interface à l'échelle mondiale (Méditerranée) ou des sous-ensembles régionaux non délimités par des frontières nationales (l'Europe rhénane);
- une réécriture curriculaire qui souligne les contributions de la géographie à la formation individuelle, via l'identification de capacités dans les programmes de géographie et de compétences dans le « Socle commun de connaissances et de compétences » (2006);
- un resserrement de la référence<sup>5</sup> sur le domaine de l'action et de la prise de décision, dans la formulation de finalités sociales et civiques de l'enseignement. Les programmes prévoient par exemple des études de cas de conflits d'usage ou des thèmes de travail sur les problèmes de ressources (eau, énergie).

La géographie scolaire française est un bon observatoire des tensions qui marquent sa sortie hors d'une forme disciplinaire pure qui, pourtant, continue de fonctionner via des examens terminaux spécifiques et des manuels qui se distinguent toujours par leur composition et leur contenu photographique et cartographique. Retenons qu'elle est confrontée comme discipline au défi de dire (prouver?) la spécificité irréductible de sa contribution à la formation des individus, alors qu'elle trouvait sa légitimité dans la spécialisation scientifique de ses enseignants; et d'autre part, de permettre la construction « multi-niveaux » d'espaces communs d'appartenance et d'action, alors qu'elle avait jusque-là pour fonction première, de faire partager une iconographie et un point de vue national sur le monde.

### **Les limites du « paradigme éducationnel » en Corée du Sud**

La géographie scolaire de la Corée du Sud échappe à cette séquence discipline/post-discipline, en raison du

5- La référence désigne, en didactique, ce qui légitime le choix de contenus d'enseignement opérés dans des programmes ou par des enseignants.

coup de force japonais, puis, à partir de la fin de Seconde Guerre mondiale, en raison de la domination américaine. À la légitimité universitaire tardive de la géographie sud-coréenne, il faut en effet ajouter l'importation dès 1946 de l'organisation des enseignements états-uniens. La géographie cesse d'exister en tant que domaine séparé pour intégrer le domaine des *social studies*, de même que l'histoire ou l'éducation civique. Des professeurs en sciences de l'éducation formés aux États-Unis (Beom-Mo Jeong, 1925-; Young-Deok Yi, 1926-2010) ont joué un rôle essentiel dans la définition et la structuration des *social studies*. L'Association de l'enseignement des études sociales créée à Séoul en 1962 rassemble des professeurs d'Université, des professeurs du primaire et des enseignants d'études sociales du secondaire. Une délégation Corée du Sud-Etats-Unis à laquelle appartiennent des experts américains dont Allen et Stephens, professeurs au département de *social studies* de l'Université de Peabody, soutient l'activité de cette association.

La création des *social studies* a suscité de fortes controverses chez les historiens. Du côté des géographes encore très peu nombreux, se trouve un allié de poids : Chan Yi (1923-2003), docteur en géographie de l'Université de Lousiana, membre de l'Académie des Sciences pour ses travaux de géographie historique et premier président de l'Association de l'enseignement des études sociales, de 1962 à 1970. Les arguments qui emportent la décision (la Corée est alors un protectorat militaire américain) sont qu'une nouvelle organisation éducative présenterait la garantie d'une rupture avec la période de domination japonaise et serait en adéquation avec l'inculcation de principes démocratiques. Ce deuxième argument est sous-tendu par l'idée, populaire dans les sciences de l'éducation états-uniennes, que l'histoire et la géographie ayant alimenté les patriotismes qui ont conduit aux deux conflits mondiaux, elles doivent être mises au service d'une éducation à la paix et d'une citoyenneté mondiale. Il s'agit d'éliminer les marques de patriotisme chauvin des manuels scolaires d'histoire ou de géographie ainsi que des productions des communautés scientifiques et de développer une intelligence collective grâce à la structure donnée aux programmes d'éducation (Marsden, 2001, p. 157-159). Pour John Dewey et Harold Rugg en

particulier, hommes-clés pour les sciences de l'éducation aux États-Unis dans l'Entre-deux-guerres, l'histoire et la géographie sont des domaines fondamentaux pour développer la compréhension entre les nations, à condition d'une approche d'éducation par les sciences sociales. Les adversaires des *social studies* ont fait valoir le faible ancrage scientifique de ce domaine en Corée du Sud. De plus, l'étiquette *social studies* s'est accommodée de nombreuses modifications de son contenu : l'éducation anticommuniste y est par exemple entrée en 1955 pour en sortir et s'autonomiser en 1963 ; l'histoire qui en faisait partie depuis 1946 en est sortie en 2000.

Ce dernier événement permet de cerner les limites du paradigme éducationnel qui gouverne l'organisation et le contenu des *social studies* dans le contexte de la Corée du Sud. Si le modèle des *social studies* est réputé servir l'installation d'une société pacifiée et démocratique, le contexte de son implantation (une zone d'affrontement géopolitique et une nation séparée depuis 1945) met à l'épreuve sa cohérence et ses finalités. Les tensions géopolitiques régionales se traduisent par l'apparition de nouvelles matières à l'interne du domaine ou par l'autonomisation de matières installées hors du domaine. Ainsi, la promotion de l'histoire comme matière indépendante est une réponse politique aux contestations territoriales frontalières de la République Populaire de Chine et du Japon. La seule conjoncture dans laquelle la géographie a pu avancer quelques positions est la promotion des études coréennes. L'institutionnalisation du domaine des études coréennes à l'Université en 1978 vise la constitution d'un champ de recherche pluridisciplinaire consacré à la culture de ce pays. Dans ce cadre, des géographes ont fait valoir leurs travaux sur les cartes coréennes anciennes et sur les notions traditionnelles de Pung-Su (Feng Shui). Il résulte de cette innovation, pour l'École, l'introduction de contenus de géographie historique et de Pung-Su dans les manuels de géographie. Ce nouveau domaine est entré à l'école en associant des contenus de langue coréenne, d'histoire et de géographie coréenne, à côté des *social studies*.

La géographie scolaire sud-coréenne montre la difficulté à articuler dans un curriculum scolaire, les dimen-

sions qui constituent toute réalité sociale : la culture, l'économie, le droit, le social, l'histoire ou le rapport au temps, la géographie ou le rapport à l'espace et aux territoires, etc. avec les objectifs d'une formation intellectuelle, sociale et politique. L'articulation nation/espace ainsi que l'articulation nation/histoire sont prises en charge dans des compartiments scolaires de statut différent. L'articulation des échelles de l'analyse spatiale est rendue difficile à cause de la bipartition de la matière : géographie de la Corée et géographie du monde. Les turbulences dans le domaine scolaire des sciences humaines et sociales ne sont pas propices à l'établissement de relations pédagogiques entre les différents « compartiments » ainsi constitués.

### Des iconographies géographiques plurielles

Quelles iconographies construisent alors ces deux géographies scolaires, l'une associant ou articulant discipline, enseignements non disciplinaires et dispositifs d'enregistrement individuel de connaissances et de compétences (la géographie française) ; l'autre juxtaposant des compartiments dans un ensemble hétérogène et instable de *studies*, de disciplines et de matières (la géographie sud-coréenne) ?

En France, la géographie scolaire qui avait participé à la construction de lieux emblématiques-symboliques de la nation<sup>6</sup> (Debarbieux, 2010), continue de promouvoir silencieusement, par les manuels scolaires, une iconographie nationale. Par exemple, l'étude de l'iconographie des régions normandes montre qu'elles sont représentées pour des thématiques qui mettent en valeur d'abord le centre en elles. De la Haute-Normandie, on ne donne à voir que le port du Havre, porte océane de Paris, seul aspect désormais visible d'un axe de la Seine autrefois abondamment mis en images. De la Basse-Normandie, subsiste le Mont Saint-Michel, chargé de rendre visible, entre autres, la capacité de la puissance publique à restaurer la qualité de l'environnement (Thémines, 2011). Cependant, à côté de

6- Lieux emblématiques : lieux capables d'associer de façon conventionnelle le territoire et la nation correspondants (relation métaphorique : ces lieux disent par leur apparence quelque chose de la façon dont la nation se pense comme telle ; et métonymique : ces lieux ont capacité à évoquer le territoire en son entier) ; symboliques : capables de susciter des affects, d'activer l'imagination (Debarbieux, 2010).



Figure 3 : Les îlots Dokdo dans un manuel scolaire sud-coréen



Ki, Keun-Do et al., *Géographie de la Corée pour le lycée*, Editions Kyohakdooseo (à paraître courant 2013), 270 p.

**Traduction :**

Activités d'ouverture : vous pouvez devenir un cyber-habitant des îlots Dokdo !

1. la localisation des îlots Dokdo : carte
2. la géographie et l'histoire des îlots Dokdo : les îlots Dokdo, c'est évidemment et historiquement notre territoire ; document et carte

Activités d'investigation

1. document 1 : l'environnement climatique
2. document 2 : l'environnement topographique
3. document 3 : l'environnement biologique

Activités des élèves : si on fait valoir ces îlots Dokdo comme des ressources touristiques, expliquez quels sont des mérites et les défauts des îlots Dokdo.

Texte : le conflit territorial avec un voisin au sujet des îlots Dokdo, et notre réaction (mesurée)

Présentation des documents : notre effort pour défendre les îlots Dokdo

Document 1 : l'histoire d'un chanteur coréen qui a fait de la publicité aux îlots Dokdo dans un journal américain

Document 2 : l'activité diplomatique non gouvernementale : Voluntary Agency Network of Korea

Document 3 : l'histoire d'une famille qui habite sur les îlots Dokdo

cette iconographie classique, on voit s'affirmer l'iconographie de projets de métropoles françaises ; l'iconographie institutionnelle de régions dont les manuels se font les reflets, certains adoptant une rhétorique du territoire régional comme capital à valoriser sur le marché des localisations, tandis que d'autres appréhendent l'espace d'abord comme un cadre de coopération sociale, ou d'autres encore préfèrent valoriser « l'identité culturelle » des régions. Enfin, des images de lieux situés dans l'espace français servent à illustrer aussi la contribution du lieu France à la diversité du monde, notamment par la

représentation de biens « français » du patrimoine mondial de l'humanité (à nouveau le Mont Saint-Michel). Bref, les lieux de l'espace français servent de motifs à une iconographie plurielle par les échelles des espaces qu'elle représente (de la métropole au Monde) ainsi que par les régimes de qualification des lieux qu'elle engage (régime civique, régime de l'opinion, régime marchand, régime de la diversité<sup>7</sup>, etc.).

En Corée du Sud, l'iconographie géographique est aussi plurielle, tout en étant nettement marquée par le traitement de la dimension spatiale de la nation coréenne. À travers l'enseignement de la géographie de la Corée, c'est aussi la mondialisation qui est enseignée sous deux aspects distincts : une mondialisation économique vue comme plaçant la Corée du Sud au centre de l'Asie du Nord-Est et organisant la description régio-

7- Il s'agit d'une adaptation libre du modèle des cités (les conceptions de la justice qui soutiennent la construction d'accords et de discordes dans les situations ordinaires) de Boltanski et Thévenot, lequel mériterait une présentation plus précise ainsi que les conditions d'une application dans le cadre de l'iconographie géographique scolaire

Figure 4 : Pyeong-Yang représentée dans un manuel scolaire sud-coréen



Traduction des titres des figures : Parc de loisirs du fleuve Botong ; La porte Dae-dong du château de Pyeong-Yang ; le nouveau quartier résidentiel dans le Pyeong-Yang de l'ouest ; le tombeau royal de Dong-Myeong ; le fleuve Dae-Dong.

Source : Ki, Keun-Do et al. (op.cit, p. 197)

nale du pays; une mondialisation géopolitique vue comme plaçant le pays au centre d'un ensemble de rapports de force. Ainsi, dans le programme de géographie de 2007, le thème « penser le territoire national à l'heure de la mondialisation » se décline en un sous-thème: « faire découvrir l'origine des conflits territoriaux avec les pays voisins et leurs enjeux, à travers les cas des îlots Dokdo et de la région du Kando ». L'orientation de détail du programme est ainsi définie: « faire aboutir à la conclusion que les îlots Dokdo appartiennent à la Corée à partir de données géographiques et historiques<sup>8</sup> » (Ministère de l'Education, 2007).

En mineure, l'espace sud-coréen est aussi mis en image au travers du prisme du développement durable, considéré comme un mode possible d'aménagement du territoire. Une logique d'iconographie scolaire d'État est donc à l'œuvre avec les îlots Dokdo (figure n° 3). Le rapport avec la Corée du Nord introduit une autre

dimension iconographique. Les manuels sud-coréens ne servent pas à véhiculer une image négative de la Corée du Nord: y sont traités, à l'aide d'une grille de lecture classique (les paysages, les activités économiques), des contenus positifs d'où ressort une vision optimiste de l'avenir à travers une partition qui apparaît comme devant être surmontée. Pyeong-Yang, la capitale nord-coréenne, donne lieu à une iconographie où prévaut l'environnement naturel, l'ancienneté historique, la structuration de l'espace urbain et l'activité industrielle (figure n° 4).

La comparaison des deux géographies scolaires, française et sud-coréenne donne une idée de la variété des solutions trouvées dans les systèmes scolaires, pour articuler une vision de l'espace national et une vision de l'espace mondial. Les iconographies géographiques scolaires demeurent nationales en ce que les solutions qu'elles trouvent aux problèmes d'articulation de ces deux niveaux d'espace (auxquels viennent s'ajouter un plus ou moins grand nombre d'échelons supplémentaires suivant les organisations et les visées politiques des États concernés) sont toujours particulières. Mais une différence essentielle entre France et

8- Situés au large de la côté orientale de la péninsule coréenne, les îlots Dokdo sont considérés par la Corée du Sud comme siens depuis le règlement de la Seconde Guerre mondiale en ce qui concerne la frontière entre Corée et Japon, mais le Japon en réclame la souveraineté.

Corée du Sud, est que, dans le premier cas, l'héritage disciplinaire conduit à tenter de reverser aux autres échelles communes d'appartenance et d'action, la logique de construction spécifiquement nationale de hauts lieux (symboliques et emblématiques); tandis que le rejet disciplinaire passé et la labilité du découpage des sciences humaines et sociales dans le deuxième cas, conduiraient d'une part, à mettre l'accent sur le Monde à l'oeuvre en Corée du Sud (il s'agit bien sûr d'un « Monde sud-coréen » mais la circulation et les mobilités en Corée du Sud et en Asie du Nord-Est dominent la mise en images) et d'autre part, à construire de façon privilégiée une iconographie géographique des frontières du territoire sud-coréen, plutôt que de son centre actuel.

## CONCLUSION

L'état actuel des géographies de l'enseignement secondaire, si on les examine dans une perspective d'histoire des formes scolaires, et en prenant comme angle d'analyse spécifique, les iconographies qu'elles construisent, est contraint par l'histoire des rapports mondiaux de puissance, en particulier ceux qui se sont installés au tournant du XIXe et du XXe siècle. Cet état est en particulier tributaire de l'accession ou non de l'enseignement concerné au rang de discipline scolaire. Mais il est aussi contraint par l'élaboration contemporaine d'autres niveaux et formes d'appartenance et d'action que ceux des nations ou des territoires étatiques, en particulier le niveau mondial. De ce point de vue, suivant qu'elles ont été disciplinaires ou qu'elles ne l'ont pas été durablement, les géographies scolaires mettent différemment le Monde (et l'espace national) en images.

Les questions didactiques posées par cette problématique d'une définition post-nationale<sup>9</sup> des programmes de géographie (d'histoire, de sciences sociales) dépassent le seul thème de l'iconographie géographique, bien que l'explicitation avec les élèves des régimes iconographiques auxquels la géographie scolaire comme celles des médias, celle des jeunes ou encore celles d'autres institutions et organisations que l'école, les confronte, soit déjà lourde d'enjeux d'apprentissage.

Dernier regard porté hors de France, tout près, en Confédération Helvétique et en se décalant vers l'enseignement de l'histoire, pour ne pas conclure, mais plutôt ouvrir et inciter à une comparaison internationale des discours scolaires d'articulation du niveau social national et du niveau social mondial, ainsi que de la contribution de la géographie à cette articulation. Le propos est celui d'un didacticien de l'histoire, Charles Heimberg, formulant les enjeux politiques et scientifiques, de l'articulation entre les échelles spatiales du récit national et d'autres échelles spatiales de l'histoire.

*« Quels territoires, mais aussi quels rapports au territoire, peuvent-ils donc être mis en relation avec l'histoire de la Suisse ?*

*Une vision plutôt conservatrice possible consisterait à mettre en évidence son caractère alpin et sa centralité géographique dans le continent européen pour nourrir, parmi d'autres, le mythe d'une Suisse des quatre bassins et des quatre cultures. Elle serait alors une nation multiculturelle et plurielle de l'intérieur, mais dont l'existence ne serait possible qu'en garantissant son indépendance et sa capacité à se défendre contre les dangers extérieurs [...] L'histoire de la Suisse, l'histoire construite à partir de la Suisse, ne prend vraiment tout son sens qu'en étroite relation avec l'histoire de l'Europe et avec celle du monde. Elle implique de considérer avec attention sa dimension économique, très externalisme qui l'a très tôt reliée à d'autres espaces plus lointains [...] Il n'est désormais plus possible de considérer la traite négrière comme un thème qui ne concernerait pas la Suisse depuis qu'un ouvrage a mis au jour le rôle de financiers helvétiques dans ce trafic [Thomas David et al., 2005, La Suisse et l'esclavage des Noirs, Lausanne: Antipodes]. Ce qui vaut sans doute également pour la colonisation. » (Heimberg, 2008, p. 15). »*

9- Post-national désigne simplement les changements contemporains de la fin du monopole de l'Etat-nation dans la construction des entités politiques et sociales.

### Références bibliographiques

- Audigier François, 2001, « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances? », in: Baillat Gilles et Renard Jean-Pierre, *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Reims: CRDP de Champagne-Ardenne, p. 43-60
- Boltanski Luc et Thévenot Laurent, 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Nrf Essais, Gallimard, 483 p.
- Bruter Annie, 2001, « Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53: Quinze ans de recherche en didactique de l'histoire-géographie, p. 39-44
- Chervel André, 1988, « L'histoire des disciplines scolaires ». *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 38, pp. 59-119
- Debarbieux B., 2010, « Imaginaires nationaux et post-nationaux du lieu ». *Communications*, n° 87
- Gottmann Jean, 1952, *La politique des États et leur géographie*. Paris, Armand Colin, 228 p.
- Grataloup Christian, 2008, « Le territoire paradoxal de l'ailleurs », *Cahiers pédagogiques*, n° 460: Enseigner la géographie, p. 23-25
- Grataloup Christian, 2009, *Géohistoire de la mondialisation. Le temps long du Monde*. Paris: Armand Colin, Collection U, 255 p.
- Heimberg Charles, 2008, « Les récits historiques et leur territoire relié au monde ». *Le Cartable de Cléo*, n° 8, p. 15-24
- Lefort Isabelle, 1992, *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France*. Paris: Éditions du CNRS, 257 p.
- Lefort Isabelle, 1998, « Deux siècles de géographie scolaire », *EspacesTemps Les Cahiers*, n° 66-67, Histoire/géographie, 1: L'arrangement, p. 146-154
- Marsden William, 2001, *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London-Portland, Oregon: Woburn Press, 305 p.
- Mendibil Didier, 2001, « Quel regard du géographe sur les images du paysage? », in: Le Roux A. (coord.), *Enseigner le paysage?* Caen: CRDP de Basse-Normandie, CNDP, p. 11-26
- Mendibil Didier, 1997, Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990) Essai d'iconologie géographique. Thèse de doctorat, Université de Paris I, 772 p. et annexes
- Marcouin Francis, 2009, *La Corée du Choson 1392-1896*. Paris: Guide Belles Lettres des civilisations, Éditions Belles Lettres, 239 p.
- Nordman Daniel, 1998, « La géographie, œil de l'histoire », *EspacesTemps Les Cahiers*, n° 66-67, Histoire/géographie, 1: L'arrangement, p. 44-54
- Prévélakis Georges, 2009, « L'Europe du Sud-Est », in: Foucher, Michel (dir.), *L'Europe. Entre géopolitiques et géographies*. Paris: SEDES, CNED, p. 137-160
- Prost Antoine, 1998, « Un couple scolaire », *EspacesTemps Les Cahiers*, n° 66-67, Histoire/géographie, 1: L'arrangement, p. 55-62
- Thémines Jean-François, 2011, « La Normandie dans les manuels scolaires: géographie d'une absence », *Études Normandes*, n° 2: « 911-2011 Happy Birthday Normandie? », p. 57-65