

**La géographie scolaire québécoise depuis la Révolution tranquille : discipline, territoire et société
dans les manuels**

Raphaël Pelletier

Thèse soumise dans le cadre des exigences du programme de
Maîtrise ès arts en géographie

Département de Géographie, Environnement et Géomatique
Faculté des Arts
Université d'Ottawa

Table des matières

Liste des tableaux	VI
Liste des figures	VII
Résumé	VIII
Remerciements	IX
Introduction	1
PARTIE 1.	
Le manuel scolaire et le cas de la géographie scolaire québécoise	7
Chapitre 1.	
Le manuel scolaire, la société et la recherche	8
1. Le manuel scolaire comme système social	8
2. Le manuel scolaire : entre science et société	11
2.1. La mise en forme d'un savoir	12
2.2. Production et reproduction des conceptions sociales	14
2.3. L'étude des manuels de géographie québécois	17
3. Géographie scolaire et formation à la citoyenneté	19
4. Cadre conceptuel	24
5. Méthodologie	27
5.1. Corpus d'analyse	28
5.2. Méthodes d'analyse	31
Chapitre 2.	
Les manuels de géographie et leurs producteurs (1957-2014)	37
1. 1957-1980 : Effacement des éditeurs religieux et consolidation des géographes universitaires	38
1.1. Les congrégations et l'édition	40
1.2. La collection « Pierre Dagenais » et l'édition laïque	44
1.3. Marc-Aimé Guérin, l'auteur	54
1.4. La collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier	57
1.5. « L'évènement » Holt, Rinehart & Winston (HRW)	61

1.6. Pénétration d'ouvrages traduits dans le paysage scolaire québécois : Krueger, Hildebrand, Molyneux et Jones	62
2. Des programmes par objectifs à la réforme de 2005 : une génération d'enseignants (1980-2004).....	64
2.1. Les éditions libraires des écoles (Lidec) ou le retour séculier des Frères des écoles chrétiennes	67
2.2. La production du groupe Guérin.....	69
2.3. Du côté des Éditions du Renouveau pédagogique inc. (ERPI).....	70
2.4. Le retour des éditions Beauchemin.....	71
2.5. La traduction des ouvrages, un phénomène qui perdure	72
2.6. 1980-2005 : une synthèse	72
3. À l'aube de la réforme : la victoire des pédagogues (depuis 2005).....	74
3.1. La première vague	77
3.2. La seconde vague.....	79
Conclusion.....	81

PARTIE 2

Structure, définition et contenu84

Chapitre 3.

Les mutations structurelles des manuels de géographie québécois86

1. 1957-1980 : Hétérogénéité des rapports entre manuels et programmes.....	87
2. 1980-2005 : La réforme des programmes par objectifs et la structure des manuels	90
3. Le programme de formation de l'École québécoise (2006) et la refonte de la structure des manuels	93
Conclusion.....	94

Chapitre 4

La définition de la discipline dans le temps95

1. 1957-1980 : Une géographie encore « classique »	96
1.1. Une science de la synthèse.....	96
1.2. Le concept de milieu comme levier pédagogique	98
1.3. Une démarche épistémologique.....	100
2. 1980-2004 : Affermissement d'une démarche « positiviste ».....	102
2.1. La « méthode géographique ».....	104

2.2. Les « outils » de la géographie.....	105
3. 2005-2014 : Transformation de la forme de la discipline et de sa démarche	107
3.1. La définition implicite d'une approche territoriale.....	107
3.2. Démarche renouvelée et conscience territoriale	111
Conclusion.....	114

Chapitre 5

L'architecture de la géographie scolaire québécoise (1957-2014)	116
1. Prépondérance des branches et sous-branches de la discipline dans les manuels de géographie générale et régionale (1957 à 2004).....	121
1.1. Branches et sous-branches dans les manuels de géographie générale.....	121
1.2. La région comme lieu commun : Branches et sous-branches dans les manuels de géographie régionale.....	126
2. L'approche territoriale : les enjeux et les contenus	134
2.1. Les thèmes	136
2.2. Le profil géographique.....	138
Conclusion.....	141

PARTIE 3

Discours social et géographique dans les manuels de géographie québécois.....	142
--	------------

Chapitre 6

Les manuels de géographie et les mutations d'un imaginaire géographique	144
1. L'imaginaire canadien-français dans les manuels de géographie	146
1.1. Les manuels et la « pensée canadienne-française »	147
1.2. Histoires des régions et « récit du Canada français ».....	150
2. La Révolution tranquille et les mutations d'un imaginaire territorial	154
2.1. La géographie du Québec ou la construction d'un État-nation	155
2.2. Les programmes par objectifs ou le « roman des ressources » et de l'État institué.....	159
3. Le ou les Québec ? : entre fragments et diversité	169
3.1. La diversification des représentations géographiques du territoire québécois	170
Conclusion.....	177

Conclusion

Le manuel de géographie : un système de mise en forme du savoir et du discours..... 180

Annexe 1 196

Annexe 2 197

Annexe 3 198

Annexe 4 201

Annexe 5 202

Annexe 6 203

Annexe 7 204

Annexe 8 207

Bibliographie..... 214

Liste des tableaux

Tableau 2.1. Les différents volumes de la collection « Pierre Dagenais » avec les dates de publication et de réimpression.....	50
Tableau 2.2. Liste des manuels de géographie produits par Marc-Aimé Guérin en tant qu’auteur.	56
Tableau 2.3. Les manuels de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier », aux Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI).....	61
Tableau 2.4. Les manuels de chez Holt, Rinehart & Winston (HRW), publiés entre 1969 et 1972	62
Tableau 2.5. Les manuels de géographie générale (cours de 1 ^{re} secondaire) produits sous les programmes par objectifs	65
Tableau 2.6. Les manuels de géographie régionale du Québec et du Canada produits sous les programmes par objectifs	66
Tableau 2.7. Liste des manuels de géographie de la « première vague », produits en 2005 et destinés à l’enseignement des cours de 1 ^{er} cycle (1 ^{re} et 2 ^e années).....	79
Tableau 2.8. Manuels de géographie de la « deuxième vague », produits depuis 2011 et destinées à l’enseignement des cours de 1 ^{er} cycle (1 ^{re} et 2 ^e années).....	80
Tableau 4.1. Les formulations des étapes de la « méthode géographique » dans certains manuels de géographie générale produits sous les programmes par objectifs.	104
Tableau 4.2. Les territoires types et leurs définitions, tirés de <i>Territoires, manuel 1 et 2</i> (Laurin et Boivin, 2005a : 11).....	112
Tableau 5.1. Exemples de séquences descriptives tirés des manuels de géographie régionale de la collection « Pierre Dagenais » (1957b et 1957c)	119
Tableau 5.2. Continuité et rupture dans les thèmes abordés dans les manuels de géographie produits à partir de 2005.....	137

Liste des figures

Figure 1.1. Le manuel de géographie en tant que système, mise en forme du savoir et espace de production et reproduction des conceptions sociales.	25
Figure 5.1. Profil disciplinaire des manuels de géographie générale produits au Québec (1957-1998).....	122
Figure 5.2. Profil de la géographie humaine dans les manuels québécois de géographie générale (1957-1998).....	124
Figure 5.3. Profil disciplinaire des manuels de géographie régionale (1957-2004)	128
Figure 5.4. Profil géographique des manuels de géographie régionale (1957-2004)	129
Figure 5.5. Profil de la géographie humaine dans les manuels de géographie régionale (1957-2004).....	131
Figure 5.6. Profil géographique des manuels de géographie produits au Québec depuis 2005..	140

Résumé

Bâtissant sur les travaux de Marc Brosseau (2011), cette étude aborde l'évolution des manuels de géographie produits au Québec entre 1957 et 2014 à partir de la notion de système manuel. Ce cadre théorique permet de concevoir l'objet en question comme le produit d'un ensemble complexe de dynamiques sociales, institutionnelles, politiques et économiques (Nicolot, 2001 ; Rocher, 2007 ; Perret-Truchot, 2015). En se penchant sur la marche des éditions, les mutations du profil type des auteurs, le rapport structurels entre les programmes d'enseignement et les manuels, l'évolution de la définition de la discipline et des contenus qu'ils proposent ainsi que sur les régimes de représentations géographiques et sociales qu'ils déploient, trois périodes peuvent être mises en relief, recoupant ainsi diverses dynamiques propres au manuel de géographie québécois. La première (1957-1980) correspond au « moment » des géographes universitaires, d'une géographie « encore » classique et d'une transition importante sur le plan des représentations géographiques du territoire québécois. La seconde (1980-2005) se réfère au « moment » des géographes enseignants, d'une géographie intégrant de front une démarche expérimentale (ou positiviste) et d'un Québec pensé par l'économie et l'État. La troisième (depuis 2005), quant à elle, renvoie au « moment » des pédagogues, à une approche par enjeux territoriaux et à des représentations géographiques du territoire québécois oscillant entre le fragment et la diversité.

Remerciements

Je tiens d'abord remercier les membres du comité d'évaluation de ce projet de thèse de maîtrise, les professeures Anne Gilbert, du Département de Géographie, Environnement et Géomatique, ainsi que Mireille McLaughlin, de l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa.

Je veux également prendre le temps de remercier mon directeur de thèse, Marc Brosseau, pour m'avoir transmis sa passion pour l'histoire de cette riche discipline qu'est la géographie. La qualité de ses enseignements, sa patience à la lecture et relecture de mes manuscrits, son goût pour l'autonomie intellectuelle, son enthousiasme au travail ainsi que la perspicacité et la créativité émanant de ses réflexions sur l'histoire de la géographie scolaire québécoise, font de lui un professeur extraordinaire et un directeur de recherche des plus humains.

Enfin, je ne pourrai être en mesure de formuler en des mots suffisants la gratitude que je porte à l'endroit de celle avec qui j'aurai affronté, si je puis le dire ainsi, cette dernière année. À Emma Gauthier-Mamaril, merci pour ta présence et ton soutien indéfectible.

La rédaction de cette thèse de maîtrise et les recherches qui y ont conduit ont bénéficié du soutien financier du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH), du Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), du Régime de bourses d'études supérieures de l'Ontario (BESO) et de l'Université d'Ottawa.

Introduction

Mes souvenirs les plus anciens me liant à la géographie scolaire me ramènent à mes deux premières années d'études secondaires. À bien y penser, l'adéquation entre le discours ambiant qualifiant la discipline et ces souvenirs semble faire défaut. On parle souvent, à tort ou à raison, de la géographie comme d'une « matière d'école », de la « science » des capitales, des plus hautes montagnes et des grands fleuves, des grandes découvertes et des explorateurs. En bon « enfant de la réforme », j'ai vécu, de manière inconsciente, certes, ce que d'aucuns qualifieraient de changement curriculaire : d'un enseignement basé sur les connaissances, on passe alors à la transmission de compétences.

Dans ce contexte, mon expérience de la géographie scolaire s'avère tout autre. Je me souviens encore des thèmes et des lieux qui ont ponctué ces deux années d'enseignement obligatoire de la géographie : l'omniprésence de la question des risques naturels, des enjeux autochtones, de la ville et des transports, des activités agricoles et industrielles ; Manille, San Francisco, Quito, le Saguenay, Montréal, le Vieux Québec... Un enchaînement de préoccupations et de lieux ; en aucun cas un tableau synthétique, ni une « synthèse régionale ». Pourtant, à entendre des proches ayant « vécu » l'enseignement de la géographie sous d'autres programmes, force est de constater qu'il n'en fut pas toujours ainsi. L'enseignement de la géographie était et est en constante mutation, au gré de dynamiques sociales complexes. Ces souvenirs, qui se font de plus en plus lointains et diffus, me rappellent sans cesse le même objet : le manuel. Cartes et photographies ponctuent la trame narrative qui me ramène à ces deux premières années d'études secondaires. Mon intuition première me fait songer au manuel comme d'un point de départ, un

matériau privilégié pour penser l'enseignement de la géographie et la société dans laquelle il s'insère.

Longtemps délaissé par la recherche, le manuel scolaire fait l'objet d'un regain d'intérêt progressif, particulièrement dans le milieu des sciences didactiques et sociales. Un tel constat a été confirmé en 2006 par l'organisation d'un imposant colloque international à Montréal, réunissant des chercheurs de plusieurs universités à travers le monde et portant spécifiquement sur les manuels scolaires d'ici et d'ailleurs. Sous la direction de Monique Lebrun (2007), les différentes recherches exposées lors de cette série de conférences ont été rassemblées dans un ouvrage devenu phare, du moins dans le monde de la recherche francophone (Lebrun, 2007 ; Perret-Truchot, 2015). Réunissant divers centres d'intérêt, le manuel y fut problématisé à diverses échelles. Cette diversité des points de vue met ainsi en lumière le continuum de recherche que l'objet mobilise dans la compréhension des phénomènes sociaux qui y sont liés.

S'il existe un lien évident entre ce matériau et des considérations d'ordre didactique ou pédagogique, les préoccupations historiennes ne sont pas en reste (Aubin, 2007). Parallèlement, bien qu'un peu plus tardivement, les manuels ont suscité d'importants questionnements quant à leurs implications idéologiques (Young, 1971 ; Chervel, 1988 ; Lebrun, 2007 ; Choppin, 2008), voire hégémoniques (Wald, 1989). On peut penser à ce que Raymond Williams (1989) appelait la « tradition sélective » ou encore aux enjeux liés au développement des contenus formant les curriculums officiels (Woodward, Elliott et Carter Nagel, 1988 ; Gilbert, 1989). Dans certains cas, on s'intéresse à des thématiques particulières, reflétant les débats de l'heure en sciences sociales : pensons à la diffusion de représentations racistes (McAndrews, 1986, 1987 ; Blondin, 1990) ou encore sexistes (Dunnigan, 1980 ; Bodart, 1981 ; Dunnigan et Leduc, 1984 ; Michel, 1986 ;

Rignault et Richert, 1997 ; Lebaume, 2015). Si le présent travail n'a pas de visée exhaustive quant à la recherche sur les manuels, il faut souligner le caractère extensif de ce qui a déjà été fait.

Objet à la fois pédagogique, économique, politique et social (Nicolot, 2001 ; Lebaume, 2015), le manuel revêt une certaine importance sociale en raison de son importante diffusion (Aubin, 2006 ; Lebrun, 2006, 2007 ; Perret-Truchot, 2015 ; Denizot, 2015). Comme le soulignent Allard et al. (2007), il s'agit souvent des premiers ouvrages de lectures avec lesquels les enfants entrent en contact, parfois même jusqu'à en faire une lecture de chevet, qu'ils les aient appréciés ou non. Guy Rocher déclarait qu'il constitue avant tout le « porte-parole d'un champ particulier du savoir, d'une science, d'une discipline » (Rocher, 2007 : 15). À cet égard, on peut circonscrire la « discipline » en ceci qu'il s'agit d'un « champ relativement stable et délimité, donc relativement facile à identifier : elle a un nom reconnu scolairement et socialement » (Bourdieu, 2001 : 128). Dans cette optique, certains intègrent une vision plus historiciste et vont même jusqu'à qualifier le manuel d'artéfact culturel contribuant au processus d'organisation cognitif et social du savoir : on parle d'un produit rendant possible la médiation de connaissances vers l'espace scolaire (Lebrun, 2007 ; Allard et al., 2007). L'expression « textualisation du savoir » utilisée par Rey (2001) prend ainsi tout son sens. À la jonction entre le social et le scientifique, le manuel constitue une référence des plus pérennes pour penser le pédagogique. Comme le soutenaient Memai et Rouag (2017 : consulté en ligne) en citant Choppin :

Il apparaît que loin d'être un simple outil pédagogique, il est également un objet politico-social puissant et le véhicule « d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; [qu'il] participe au processus de socialisation -voire d'endoctrinement- des jeunes générations auxquelles il s'adresse. » [Choppin] C'est pourquoi il est pertinent d'y consacrer des recherches, et d'alimenter sans cesse le débat autour du manuel scolaire.

Ainsi, on peut concevoir l'intérêt du manuel comme un objet sociopolitique qui relève d'interrogations sociologiques et revêt une pertinence sociale importante. Néanmoins, je maintiens,

à la suite de Brosseau et Berdoulay (1992) puis de Perret-Truchot (2015), qu'il s'agit aussi d'un témoin aussi privilégié qu'important de l'évolution d'une discipline et du contexte scientifique et pédagogique duquel il émerge.

L'enseignement de la géographie génère une diversité de préoccupations qui, depuis les années 1950, ont alimenté les interrogations de géographes d'ici et d'ailleurs. Le cas du Québec n'y échappe pas. Que ce soit au rythme du développement de nouveaux programmes d'enseignements ou encore au fil de l'évolution de la discipline, tant dans la sphère scolaire que savante, on a pensé cette composante de la formation citoyenne, au même titre que l'histoire, en fonction des contributions qu'elle peut apporter au développement d'une conscience critique amenant les citoyens de demain à se positionner dans le monde. Si cet idéal citoyen a pu s'intégrer au projet pédagogique et social qui le constitue, il ne s'inscrit pas moins dans un contexte sociétal, pédagogique et scientifique dynamique, situé dans le temps et l'espace.

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de l'histoire des idées géographiques et de la discipline. Elle s'organisera autour de deux axes principaux. Dans un premier temps, il sera question de reconstituer l'évolution de la géographie scolaire au Québec depuis la Révolution tranquille par l'entremise d'une étude des manuels scolaires. On considère cet outil pédagogique comme une mise en forme du savoir sur lequel les éléments institutionnels (programmes) et scientifiques (discipline savante) peuvent avoir un ascendant. Cette étape permettra de mettre en lumière le socle épistémologique à l'intérieur duquel ont pu être véhiculés, produits et reproduits un certain nombre de discours géographiques dont il sera question de relever la charge idéologique.

Dans un deuxième temps, j'approcherai le manuel comme un espace de production et de reproduction des conceptions sociales. De ce fait, je m'intéresserai aux discours géographiques et à comment ils ont pu être conditionnés par un contexte sociétal dynamique. Il sera question de la

prégnance des modèles de citoyenneté territoriale véhiculés par les discours contenus dans le manuel de géographie québécois et qui, d'une certaine façon, contribue à délimiter les contours des espaces sociaux et politiques formant les imaginaires.

Dans les deux cas, j'utiliserai le « système manuel » comme cadre théorique. Cela me permettra d'effectuer une réinterprétation de l'approche contextuelle de Berdoulay (2008), en y intégrant notamment les préoccupations liées au contexte institutionnel et aux prescriptions pédagogiques. Ce cadre pousse entre autres à concevoir les interactions entre les différentes sphères identifiées dans la production des manuels. La densité historique du cadre temporel retenu m'oblige en effet à être particulièrement sensible aux éléments de contexte s'inscrivant dans des échelles plus fines (ex. institutionnelle, pédagogique), sans négliger les phénomènes sociaux et politiques à l'œuvre à l'échelle macro.

Ce travail permettra à la fois de cerner l'évolution de la discipline dans l'espace scolaire au Québec depuis la Révolution tranquille. Les résultats obtenus éclaireront en quoi la géographie scolaire a pu s'inscrire dans un réseau contextuel complexe. Cela constitue entre autres un effort de recherche visant à contribuer à l'historiographie de l'enseignement et ses contenus, longtemps délaissés par le monde francophone (Chervel, 1998). Dans un deuxième temps, la recherche mettra en lumière la part idéologique des discours géographiques contenus dans les manuels scolaires et la façon dont les composantes de la discipline peuvent en quelque sorte (re)structurer le discours. Ce deuxième volet mènera à une meilleure compréhension de l'organisation des représentations et des imaginaires géographiques qui en découlent, et ce, au cours d'une période de l'histoire du Québec riche en bouleversements. En définitive, ce travail illustrera certaines des interactions entre les différentes sphères du système social du manuel et de comment ces dernières ont orienté, à travers le temps, la production des discours et de l'outil pédagogique en question.

La thèse se structure en trois parties. La première partie fait état de la question de l'intérêt des manuels scolaires pour la recherche en mettant l'accent sur les travaux s'intéressant au cas de la géographie ainsi qu'aux problématiques qui en émergent. Bâtissant sur une littérature jetant un regard sur l'évolution du système d'enseignement québécois, une reconstitution de la marche des éditions y est effectuée, jetant les bases d'un récit historique mettant en relief les différentes périodes de production des manuels de géographie publiés entre 1957 et nos jours (chapitre 1). Après s'être intéressée aux données explicites (dates de publication, auteurs, etc.), la seconde partie (chapitres 3, 4 et 5) propose une analyse de l'évolution « interne » des manuels, notamment en tentant d'observer les transformations survenant dans la structure des manuels, la définition de la discipline qu'on y propose ainsi que des contenus (branches et sous-branches de la discipline, les profils géographiques, etc.). Finalement, la troisième partie (chapitre 6) fait le pont entre la mise en forme de la discipline et les représentations que peut véhiculer le manuel. Il s'agira d'illustrer comment ce matériau construit un espace où se sont développés, au fil du temps, des imaginaires territoriaux en mouvement.

PARTIE 1

Le manuel scolaire et le cas de la géographie scolaire au Québec

Cette première partie de la thèse a comme ambition d'asseoir le projet de recherche sur des bases théoriques et méthodologiques claires. En traitant du manuel en tant que système, mise en forme des savoirs et espace de production et reproduction des conceptions sociales, le premier chapitre a comme objectif d'introduire la question des enjeux entourant l'étude des manuels de géographie au Québec et ce que leur analyse, sous l'angle de l'histoire de la discipline et des représentations, peut apporter à la recherche. En bâtissant sur les travaux de Brosseau et de Brosseau et Berdoulay (2011), et en mobilisant ceux de géographes comme Louis-Edmond Hamelin ou encore Juan-Luis Klein et Suzanne Laurin (2005a), je poserai la question des implications sociales et disciplinaires de l'enseignement de la géographie, plus précisément dans les manuels. Ensuite, j'aborderai l'enjeu des représentations véhiculées par le manuel, notamment sous l'angle du discours. Le premier chapitre élabore aussi sur les différentes méthodes de recherche mise à profit : la recherche documentaire, l'analyse de contenu et l'analyse des discours et des représentations.

Dans le second chapitre, je reconstituerais la marche des éditions de manuels produits au Québec depuis la Révolution tranquille dans l'optique de décrire le corpus étudié. Une attention particulière est portée à la chronologie de publications des manuels et à l'évolution du profil des auteurs impliqués dans l'élaboration du matériel pédagogique en relation avec les différentes réformes de l'enseignement au Québec. Il s'agit ici de dresser un tableau général de la production des manuels de géographie québécois, mettant lumière une certaine corrélation entre le profil type des auteurs, le rythme de production et les réformes scolaires successives. Ce travail a servi à délimiter trois périodes distinctes : 1957-1980, 1980-2005 et 2005-2014.

Chapitre 1

Le manuel scolaire, la société et la recherche

Comprendre le rôle des manuels dans la société constitue une tâche qui ne peut être entreprise par les représentants de disciplines, si ces derniers demeurent eux-mêmes réfractaires à une ouverture aux autres champs d'études. Pouvant être abordé d'un point de vue historique (Aubin, 2006, 2007 ; Choppin, 2008), sociologique (Rocher, 2007 ; Shapiro, 2007), didactique (Deshaies, 1999 ; Niclot, 2001, 2009) et même géographique (Brosseau, 1988, 2011), il est important de voir cet objet de recherche comme un carrefour épistémologique. Le manuel est alors conçu comme l'incarnation matérielle d'un ensemble de savoirs transposés se prêtant à des interrogations scientifiques variées, pouvant faire office de vase communicant. Plus encore, il s'agirait, selon le philosophe et sociologue des sciences Thomas S. Kuhn (2008), d'une trace tangible des configurations disciplinaires, de la science qu'il nomme « normale ». Ainsi, il est pertinent de se questionner quant à la place du manuel en tant que système social pour comprendre la façon dont ce dernier s'inscrit en tant que résultat d'un processus de production socioculturelle, pour ensuite se pencher sur les avenues épistémologiques offertes par ce matériau. Avant d'entamer une analyse fine du manuel, une analyse sociologique de la production de ce savoir clos est nécessaire à la compréhension du rôle du manuel en tant que composante d'un système social, celui de l'éducation. Parallèlement, on peut également le considérer comme un système en lui-même, ce que Niclot (2001) dénomme « système manuel ».

1. Le manuel scolaire comme système social

Dans la littérature portant sur les questions sociologiques liées aux manuels, la notion de système social du manuel apparaît de manière récurrente. Elle permet « d'envisager le manuel comme un tout formé d'éléments interdépendants et repose sur l'idée que le fonctionnement des

manuels scolaires peut être pensé, compris et expliqué selon une perspective systémique » (Nicolot et Aroq, 2006 : 70). Si le champ de préoccupation auquel le concept se rattache émerge au tournant des années 1990 (Choppin, 1992), le terme est apparu au début des années 2000 (Nicolot, 2001, 2003 ; Nicolot et Aroq, 2006 ; Lenoir, 2006 ; Rocher, 2007) avant d’être repris par Louichon (2015). En guise d’ouverture du colloque de Montréal de 2006, le sociologue Guy Rocher soutenait que :

En lui-même, le manuel scolaire est inerte, il n’a pas de vie, il n’a qu’une existence que j’appellerais végétative [...] Ce qui donne vie au manuel scolaire, c’est quand il se transforme en objet d’actions et d’interactions sociales, qu’il entre en service entre les mains de différents acteurs, poursuivant des intérêts divers et qu’il devient le centre d’un ensemble d’interventions individuelles ou collectives et d’un réseau de communication. C’est ce que j’appelle le système social du manuel scolaire. D’inerte, le manuel scolaire devient vivant et animé dans la mesure où il est saisi par les acteurs d’un système social et se fait à la fois prétexte, objet et parfois but des actions et intentions humaines formant un système social. (Rocher, 2007 : 14)

Prendre le pouls d’une telle déclaration, c’est avant tout ouvrir la porte à une réflexion sur le manuel comme étant le produit d’un ensemble complexe de phénomènes sociaux, politiques et économiques, qui, en définitive, peuvent influencer sa structure, son organisation, son contenu et sa trajectoire historique. C’est également être en mesure d’imaginer le caractère dynamique du manuel, qui, selon l’approche paradigmatique kuhnienne, est le véhicule, lui-même changeant, d’un discours, se modulant en fonction d’un environnement social, politique et/ou économique le conditionnant (Egan, 1989 ; Kuhn, 2008). Le manuel est donc situé dans l’espace et dans le temps, ce qui implique la sélection et la transposition des savoirs qui lui donnent forme et le produisent. Cette prémisse rejoint les positions de Livingstone (1992, 2003) quant au caractère contextuel et géographiquement situé du développement des sciences, mais aussi de Hones (2008), pour qui le texte, pris au sens large, doit être conçu comme le résultat des interactions entre différents acteurs. En d’autres mots, « Text and context are inextricably intertwined in disciplinary history. » (Livingstone, 1992: 29)

Également conceptualisée par Bruillard (2011), cette notion de système constitue un prisme à partir duquel il est permis d’appréhender l’étude du manuel comme une façon de percevoir, du

moins dans une approche diachronique, l'évolution de cet environnement. Briand et Peltier (2008) parlent à juste titre du manuel comme d'un « carrefour des tensions ». Ces derniers soulignent qu'il existe des liens entre le curriculum prescrit, les savoirs scientifiques, la culture populaire ainsi que les pratiques des élèves, des enseignants et des parents dans la production du manuel. De plus, le rapport entre ces éléments, explique Louichon (2015), est inégal. En effet, l'influence du curriculum et des programmes, eux-mêmes conditionnés par les savoirs scientifiques, influencent de façon significative l'ensemble du processus. Didacticien de la géographie, Niclot (2001) parle d'un système composé de quatre « métasystèmes » : le scolaire (système d'éducation), le scientifique (sphère savante), l'économique (secteur de l'édition) et le médiatique (presse écrite)¹.

Ces différents efforts de schématisation précisent le point de fuite, mais c'est réellement Rocher (2007), pour revenir à son propos, qui jeta les bases d'une conceptualisation prenant en compte un ensemble exhaustif de sous-systèmes. Le sociologue fait d'entrée de jeu référence au processus de production, étape cruciale caractérisée par l'interaction des concepteurs (aspect matériel) et des auteurs, eux-mêmes porteurs de paradigmes disciplinaires dominants et/ou minoritaires : une dynamique elle-même tributaire d'un système social scientifique. Le second sous-système, soit celui de la circulation, ou de la mise en marché, fait référence aux maisons d'édition en tant qu'acteurs économiques. Finalement, le dernier sous-système évoqué par Rocher se réfère aux processus de consommation des manuels, mobilisant évidemment les élèves, mais également les enseignants, vecteurs d'instrumentalisation du manuel (Picard, 1986), et les parents.

Le système manuel n'est donc pas autonome. Il relève d'une diversité de systèmes sociaux agissant à différentes échelles. L'interaction entre les trois sous-systèmes susmentionnés laisse

¹ Certains observateurs précisent toutefois que cette dernière composante demeure difficilement palpable (Louichon, 2015 ; Rocher, 2007).

présager ce type de dynamique. On peut alors faire référence à l'ascendant que peut avoir le système social éducatif, ou encore scientifique, sur celui des manuels (Rocher, 2007 ; Ansart, 2007). Dans la même veine et en historisant sa trajectoire, le manuel constitue un objet dont la production n'est pas libre de toute contrainte. Cette dernière est régulée par diverses forces, que l'on pense à l'État, par l'entremise du système d'éducation, aux communautés scientifiques ou à la demande sociale (Aubin, 1995 ; Gérin-Grataloup, 2001 ; Lebrun, 2007 ; Rocher, 2007 ; 2007).

Ces analyses sociologiques du système manuel amènent à concevoir les processus sous-jacents, nés de l'interaction entre les différentes sphères à l'intérieur desquelles agit une diversité d'acteurs dans leurs trajectoires externes. Toutefois, bien que ce constat soit primordial à la compréhension du phénomène dans son caractère dynamique, il laisse en friche les considérations internes. En d'autres termes, la conceptualisation liée au système manuel permet de problématiser les processus de production et de circulation, mais sans toutefois s'attarder au produit lui-même. De ce fait, quelles sont les avenues méthodologiques permettant d'interroger le manuel en tant que produit (son contenu, ses discours) sans pour autant s'inscrire dans une conception inerte de l'objet, décriée par Rocher ? La réponse réside dans les diverses pistes permettant de comprendre le rôle et le caractère du manuel en tant que mise en forme du savoir et comme espace de production et reproduction des conceptions sociales. Ces deux avenues permettent d'opérationnaliser la théorie des systèmes des Niclot (2001), Rocher (2007) et autres.

2. Le manuel scolaire : entre science et société

Malgré l'intérêt qu'ils suscitent dans le milieu de la recherche, les manuels scolaires ne sont pas pour autant l'épicentre du développement d'une discipline nouvelle, possédant ses outils herméneutiques propres, ses épistémologies et ses ontologies, divergentes ou non (Martineau, 2007 ; Lebaume, 2015). En effet, le manuel demeure un intermédiaire, un document, un ensemble

de données d'étude pouvant être abordées à partir d'angles épistémologiques variés. Sociologues, didacticiens, historiens et autres chercheurs d'horizons divers s'y sont intéressés, sans pourtant se distancer de leur discipline d'origine. Ainsi, Robert Martineau a raison d'affirmer qu'il n'existe pas de « manuelologue » (2007 : 103).

Brigitte Louichon (2015), de l'Université de Montpellier, dans un texte à la fois succinct et dense, rassemblait une gamme intéressante d'avenues méthodologiques visant l'interprétation du sens que l'on peut donner au manuel en tant que matériau de recherche. Des cinq avenues identifiées, trois relèvent plus spécifiquement de la sphère didactique du questionnement scientifique, tandis que les deux autres se prêtent plus facilement à l'interdisciplinarité et à la position de « géographe » à partir de laquelle j'entreprends ce projet de recherche. Ainsi, le manuel peut être considéré comme (1) la mise en forme d'un savoir² et (2) comme le miroir ou le lieu de production/reproduction des conceptions ou représentations sociales.

2.1. La mise en forme d'un savoir

Perret-Truchot (2015 : 10) soutient que le manuel demeure révélateur de « l'émergence et de l'évolution des disciplines » en milieu scolaire. Elle poursuit en désignant le manuel de « source privilégiée pour rendre compte des savoirs scolaires, même si [se lisent] à travers lui les conceptions du savoir savant » (ibid. : 10). Comme le souligne le philosophe des sciences, Paul Feyerabend, le manuel constitue l'une des « traces historiques » permettant de révéler l'utilisation effective des théories scientifiques, peu importe la forme qu'on lui donne (Feyerabend, 1979 : 283). S'inscrivant, à l'instar de Kuhn, dans une conception particulière des transformations de la science, l'étude des manuels ne devient féconde que lorsque l'on aborde le matériau en diachronie. Produit

² Le manuel peut également être pensé la mise en forme des programmes ou directives, d'une démarche didactique ou de pratiques scolaires.

d'un fin cadrage sélectif (Williams, 1989), le manuel acquiert alors une intelligibilité, un ordre au savoir, et ce, au regard d'une hiérarchie mise en place à partir de besoins pédagogiques, scientifiques, politiques et plus largement sociaux. De ce fait, il faut être attentif à cette façon d'approcher le manuel dans la mesure où l'on parle bien d'une « mise en forme » du savoir pouvant certes refléter l'évolution d'une discipline, et non d'une traduction exacte³. Lebrun (2006, 2007) a bien cerné cette approche : il s'agit d'observer l'adéquation subsistant entre l'évolution et l'état actuel de la discipline en un temps donné et la transposition dans les manuels des savoirs qui lui sont liés. On peut alors avoir recours aux concepts clés émergeant des disciplines scolaires en comparaison avec les savoirs « savants ».

Cette complétude des savoirs circulant dans et entre les espaces savants et scolaires nous amène à concevoir la possibilité que la connaissance fasse l'objet d'une médiation. Niclot (2012) parle alors de la nature épistémologique distincte des savoirs scolaires pour énoncer le fait que ces derniers ne peuvent, dans leur historicité, être entendus de la même façon que les savoirs scientifiques à proprement parler et desquels, schématiquement parlant, ils émanent. En utilisant l'analogie de la vulgate (Niclot, 2001), on peut considérer que les discours savants ayant trouvé place dans l'espace scolaire et ses manuels, sont une « adaptation » visant, de par les idéaux portés par l'éducation publique, la diffusion de savoirs au « grand nombre », parmi lesquels on ne compte pas, pour le moment, d'experts avérés⁴ (Bensaude-Vincent, 2013). Cette démocratisation relative et progressive de l'accès à l'éducation en Occident, accélérée au lendemain de la Seconde Guerre

³ Chervel (1998) parlait alors de « culture scolaire ». Le sociologue québécois Fernand Dumont (1995) se réfère notamment à ce concept pour penser les assises culturelles d'une société.

⁴ De cette situation émane un certain paradoxe quant à la relation aux savoirs et aux sciences tel qu'entretenu par les idéaux des lumières : du devoir d'entraîner l'esprit scientifique, imaginé à travers le prisme kantien du sujet pensant, nous passons à la mise en place d'une accessibilité démocratique. Ce passage d'un idéal du rapport au savoir à l'autre résulte entre autres de la normalisation relative de la place de l'éducation dans la société, notamment par l'intermédiaire des prérogatives de l'État et de l'émergence de traditions scientifiques cherchant à « populariser » le savoir; pensons à l'œuvre (tant intellectuelle que sociale) du « père » de la philosophie positiviste, Auguste Comte (Bensaude-Vincent, 2013).

mondiale, s'accompagne d'une croissance proportionnelle du manuel comme outil et discours pédagogiques (Rocher, 2007).

2.2. Production et reproduction des conceptions sociales⁵

D'abord perçu comme un document à partir duquel s'articule l'enseignement, le manuel avait autrefois pour objectif éducatif de rassembler des savoirs donnés. À ce titre, il représente un témoin intéressant de l'émergence et de l'évolution des disciplines (Perret-Truchot, 2015 ; Lebaume, 2015). En Occident, avec la croissance démographique, la démocratisation du système d'éducation et la consommation grandissante de ce « produit » scolaire, dynamique caractéristique de la période d'après-guerre, l'État occupe une place de plus en plus active (Aubin, 1995, 2006, 2007). Le manuel devient un agent de mutation sociale : on passe d'une compilation de savoirs, certes orientés idéologiquement, mais dont l'objectif était avant tout instructif, à un objet dont l'un des buts premiers est de contribuer à la formation de citoyens et citoyennes éthiquement et intellectuellement autonomes et capables de jugement critique (Rocher, 2007 ; Shapiro, 2007). Ainsi, le manuel est à même de refléter les valeurs de la société, en un temps et un lieu précis. On parle d'un lieu de convergences des savoirs et des valeurs dans une perspective double. Il s'agit de véhiculer un savoir utile, pertinent et assimilable, mais également d'instaurer des savoirs-êtres répondant à des enjeux sociaux, politiques et économiques (Lebaume, 2015). C'est ainsi qu'un nombre substantiel de recherches se sont penchées sur la présence de préjugés discriminatoires dans les manuels : des considérations qui ont été prises en compte au sein des instances étatiques

⁵ Dans le texte auquel je me réfère, Louichon (2015) utilise uniquement le terme de « miroir » des conceptions sociales. Dans le présent travail, je me distancerai de ce vocabulaire, qui renvoie conceptuellement à l'idée d'un rapport passif, sans médiation, qui s'opère entre la réalité et la représentation. Pour reprendre le propos de Caroline Desbiens (2015) dans son analyse de la performativité des productions littéraires et culturelles dans la construction sociale des paysages culturels, je parlerai plutôt d'un lieu de « production et reproduction de certaines conceptions sociales ». Dans la même veine, Petitat (1982) insistait sur le fait que l'école constituait une instance permettant la « production » de la société.

responsables de l'approbation des documents destinés à l'enseignement (McAndrews, 1986 ; Blondin, 1990 ; Lebrun, 2007 ; Shapiro, 2007 ; Aubin, 2007).

Si le manuel peut être conçu comme le témoin de l'évolution d'une discipline, il constitue cependant un lieu dans lequel « se cristallisent des enjeux sociaux qui dépassent l'école » (Perret-Truchot, 2015 : 9). Il s'agit du produit d'une culture qui renseigne sur la société globale et ses valeurs (Aubin, 2006 ; Lebrun, 2007), permet de brosser un portrait de la société dont il émerge (Lebrun, 2002, 2007 ; Brosseau, 2011) et, dans une certaine mesure, du citoyen en devenir qu'il entend former (Shapiro, 2007).

Il est convenu de reconnaître le manuel comme le produit d'un contexte social, culturel, politique, économique, idéologique donné (Julien, 2007). En ce sens, Ansart (2007) précise qu'il s'agissait d'un objet dont la production s'effectue dans un environnement linguistique (et culturel), fournissant une réponse rassurante à certains questionnements, prenant la forme de simplifications parfois hâtive et rendant, par le fait même, accessible un ensemble de « prêt-à-penser ». Ainsi, les manuels participent à la formation et à la transmission des modèles identitaires, qui, dans certains cas, peuvent être mis en pièce puis recomposés sous la forme de récits alimentant cette matrice culturelle, cette cartographie de sens que peut constituer la mémoire collective. Il s'agit d'un récit qui, à tort ou à raison, peut acquérir un statut hégémonique selon les échelles impliquées, renvoyant ainsi aux observations de Williams (1989) et Gilbert (1989) et qui peut se reproduire de façon plus nuancée dans l'intériorisation qui en est faite (Létourneau, 1997).

Le concept de mémoire collective et sa prégnance dans la construction des récits véhiculés dans les manuels, notamment ceux d'histoire (par ex. Groulez, 2011), représentent un prisme intéressant à partir duquel il est possible d'approcher ce matériau (Laloux-Jain, 1973 ; Vincent et Arcand, 1979 ; Létourneau, 1997 ; Weiss, 2007 ; Christie, 2007 ; Martinez Moctezuma, 2007 ;

Cabanel, 2007 ; Zytnicki, 2007). On peut alors se poser la question suivante : quels sont les éléments qui composent ce récit d'ordre déclaratif (le manuel) donnant forme à cette mémoire collective et aux conceptions sociales qu'elle sous-tend ? Il s'agit de la mise en commun de représentations du passé par un groupe social, une société, une nation (Derouesné, 2008), faisant l'objet d'une médiation, d'un cadrage, d'une construction (Berdoulay, 1994 ; Létourneau, 1997 ; Anderson, 2006 ; Irwin-Zarecka, 2007). Dans le contexte éducatif, la mémoire collective est réitérée au temps présent dans une optique prospective pouvant participer d'un projet nationaliste (Anderson, 2006 ; Irwin-Zarecka, 2008).

Au Québec, les travaux de recherche en histoire, en sociologie ou en science politique se sont grandement intéressés à la notion de mémoire collective comme prisme propice aux interprétations du rapport au passé. Véritable obsession québécoise, le passé demeure objet de débat (Dumont, 1996, 1997 ; Rudin, 1998). En 1958, Dumont énonçait « qu'au Canada français, l'adolescent découvre son présent en se mettant au passé » (Dumont, 1958 : 22). En reprenant son propos, Falardeau poursuivait en soutenant que « le manuel d'histoire est un des principaux véhicules de transmission de la culture d'une société » (Falardeau, 1960 : 23). C'est en ces termes que les travaux des Laloux-Jain (1973), Ansart (2007) et Létourneau (1997, 2014) ont été amenés à voir ce matériau – les manuels – comme porteur d'un discours sur l'histoire, lui donnant un sens au présent, espace de reproduction du passé.

Comme le souligne David Harvey (2014), temps et espace ne sont pas mutuellement exclusifs et ne peuvent être formellement dissociés. Si la variable temporelle constitue le centre de l'analyse de l'instrumentalisation du rapport au passé dans les manuels, qu'en est-il de la variable spatiale ? Certains historiens se sont intéressés au cadre géographique dans l'optique de délimiter le discours sur le passé et non comme objet de recherche (Denimal, Diabate et Verdelhan-

Bourgade, 2011 ; Boutan, Maurer et Remaoun, 2012 ; Zadora, 2016). Il s'avère toutefois essentiel de comprendre la notion de citoyenneté comme étant intimement liée à la référence territoriale, ou géographique. Le cas de l'enseignement de la géographie, et plus particulièrement sa mise en discours dans les manuels, peut s'avérer un outil intéressant pour mieux comprendre les modèles d'appartenance territoriale faisant le lien entre citoyens et le cadre géographique. On s'intéresse ainsi à la façon dont les représentations de « l'espace québécois » ont pu prendre forme et évoluer (Noël et Gagnon, 1995) à partir d'une discipline (Brosseau, 2011).

2.3. L'étude des manuels de géographie québécois

Le nombre d'études portant sur les manuels de géographie demeure restreint. On doit noter les premières réflexions de Louis-Edmond Hamelin (1954, 1956, 1962) sur l'histoire de la géographie scolaire et les implications du matériel pédagogique (les manuels) dans la transmission des savoirs. Ce dernier, face à l'absence de recherches sérieuses sur le sujet, a pavé la voie à des réflexions plus poussées, notamment avec sa bibliographie annotée recensant les ouvrages scolaires produits jusqu'alors (Hamelin, 1962).

Pour sa part, l'historien Pierre Savard (1982) s'est aventuré dans l'analyse plus critique d'un manuel de géographie datant de 1930. Sans effectuer un travail exhaustif, faute d'avoir pu mobiliser un corpus plus imposant, Savard arrive néanmoins à cerner comment le discours géographique du manuel a pu, dans ce cas-ci, délimiter les contours d'un « caractère national » canadien-français, caractérisé par ce qu'il nomma un « ethnocentrisme suffisant » (1982 : 211).

Laurent Deshaies (1999), quant à lui, propose une analyse des manuels de pédagogie à l'usage des enseignants produits entre 1850 et 1983. Abordé sous un angle didactique, l'enjeu ici traité l'amène à problématiser l'enseignement de la discipline au Québec à partir de deux conceptions. On parle alors de l'approche du « proche au lointain », reposant sur l'apprentissage

progressif et adapté au développement de l'élève, et de celle de la « maternelle à l'université », prenant acte de la capacité de leur capacité d'appréhension des mêmes notions à tous les âges (Deshaies, 1999 : 586). Ce dernier insiste toutefois sur les potentiels points de convergence de ces paradigmes en abordant la notion d'enseignement concentrique. Si Deshaies relève la prégnance de certains concepts géographiques dans l'enseignement de la discipline (Lieu, espace, territoire, environnement, distance, échelle, etc.), son analyse se limite à la stricte identification des exercices et outils pédagogiques qui y sont liés sans en problématiser le contenu. Notons toutefois qu'à l'instar des travaux de Laurin (1999, 2005a, 2005b), ces résultats permettent de situer l'enseignement de la discipline dans le complexe sociétal du système d'éducation québécois.

L'essentiel des travaux de recherche sur les manuels de géographie québécois nous vient de Marc Brosseau (1988, 2011), en collaboration avec Vincent Berdoulay (1990, 1992), qui a travaillé sur les implications des ouvrages scolaires produits entre 1804 et 1957. Ainsi ont été cernées les modalités de production des manuels, de l'émergence et de l'évolution de la discipline dans ses relations avec les traditions géographiques étrangères, notamment française, et de son architecture dans l'espace scolaire québécois. De plus, on s'est intéressé à la façon dont le discours géographique contenu dans ces derniers a pu contribuer au processus de régionalisation et de représentations de « l'Autre » ainsi qu'au développement d'une identité nationale. Néanmoins, et comme le soulignent Suzanne Laurin (2012) et Hamelin (2011), leur analyse s'était arrêtée au seuil de la Révolution tranquille et laissait en plan toute l'évolution subséquente de la géographie scolaire québécoise.

Une autre question porte sur le degré de résolution de leurs travaux. Considérant l'étendue de la période étudiée (1804-1957), Brosseau et Berdoulay se sont davantage intéressés aux phénomènes macrosociologiques et macropolitiques et à la façon dont ces derniers ont pu

influencer l'élaboration des contenus. La prise en compte de la période de l'histoire du Québec enclenchée par la Révolution tranquille me pousse à être plus sensible aux forces sociales et politiques agissant à des échelles plus restreintes et sur des temps moins longs ; pensons notamment à l'influence des différents programmes et réformes de l'enseignement depuis 1964. Dans cette optique, la prise en considération plus conséquente des ramifications de la sphère pédagogique dans la production des manuels (Niclot, 2001 ; Rocher, 2007 ; Lebrun, 2007) s'avère essentielle à l'analyse des forces sociopolitiques à l'œuvre dans l'élaboration des contenus (Laurin, 2012).

3. Géographie scolaire et formation à la citoyenneté

Le place de la géographie dans l'enseignement au Québec a connu une évolution rapide à partir des années 1950 (Hamelin, 1974 ; Laurin, 2005b ; Brosseau, 2011). La géographie, comme les autres disciplines, est un champ d'études perméable aux transformations des sociétés (Claval, 2011). La situation québécoise n'échappe pas à cette réalité, comme le soulignent les travaux de Hamelin (1954, 1956, 1962, 1974), d'Aumont (1950), de Brosseau (2011), avec Berdoulay (1990, 1992), de Klein et Laurin (2005a, 2005b), de Laurin (1999b, 2005a, 2005b, 2012) et de Déry et Decelles (2011). Depuis la création du ministère de l'Éducation et le rapatriement des responsabilités en matière d'éducation sous le giron de l'État québécois, la définition des matières et l'élaboration des programmes incombent aux autorités gouvernementales. Au cours des cinquante dernières années, ce transfert de responsabilité met en lumière des tensions notables entre la géographie scolaire et savante (un hiatus grandissant), entre les contenus et les habiletés que tentent d'intégrer les prescriptions pédagogiques (on parle alors d'une réduction de la pertinence de la géographie dans l'enseignement) ainsi que dans le développement des contenus (ou sélection et cadrage des concepts et réalités géographiques enseignés) (Laurin, 2005b).

Au Québec, malgré la normalisation du vocable « formation à la citoyenneté » dans les programmes d'enseignement récents (c.-à-d. l'intitulé du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté), l'importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales à la constitution d'un corps citoyen constitue un objet de préoccupations anciennes. Dès 1954, Hamelin écrivait :

La connaissance d'un pays est évidemment la base de l'amour qu'on peut lui porter ; l'ébranlement affectif ne peut se greffer que sur une chose connue. Dans l'éducation patriotique, il faut reconnaître la nécessité d'une phase initiale d'instruction. Or, la géographie est un des moyens d'acquérir cette information [...] C'est en complétant l'information de l'individu que la discipline géographique contribue à son éducation patriotique. La géographie en fait un homme renseigné sur les choses à l'égard desquelles il doit vouer son affection [...] La géographie contribue donc à parfaire les connaissances que l'on doit d'abord avoir sur son pays avant de pouvoir l'aimer et le servir [...] La connaissance du présent est aussi nécessaire à l'éducation patriotique que la connaissance du passé (Hamelin, 1954 : 497-500).

Très explicitement, la géographie, comme discipline enseignée, se comprend alors en tant que composante essentielle du cadre de la formation à la citoyenneté ; sa place mérite d'être consolidée.

En visant, par exemple, à créer de « bons Canadiens »⁶, la géographie tente d'amener les citoyens à « réaliser que son voisin peut être différent sans pour être cela méprisable » (Hamelin, 1954 : 501). D'abord et avant tout centrée sur l'objet abstrait qu'est la patrie et le rapport à cette dernière, la géographie viserait donc une compréhension du local et du régional, une compétence pouvant éventuellement être transposée à différentes échelles. Dans la pratique, Hamelin (1956) mobilise alors la notion d'esprit géographique, en tant qu'idéal et visée de l'enseignement de la géographie. Cela consiste en la capacité de géographiser son environnement par l'observation.

Abordant cette question par l'entremise d'un constat similaire, le géographe Yves Lacoste soulignait pour la première fois en 1976, dans un essai aujourd'hui célèbre, que « l'enseignement de la géographie est incontestablement lié à l'illustration et à l'édification du sentiment national.

⁶ Hamelin insiste sur le fait que « c'est la géographie qui peut faire de nous des contemporains du Canada, c'est-à-dire des témoins de son progrès quotidien. C'est la géographie qui peut nous dire combien notre patrie devient chaque jour plus humanisée. C'est la géographie qui peut nous renseigner sur l'état actuel de chacune des communautés canadiennes-françaises. C'est la géographie qui peut habituer toutes les nationalités du Canada à s'accepter mutuellement et à coopérer [...] La géographie est à la racine d'un politique nationale éclairée et d'une action adéquate. » (Hamelin, 1954 : 504) On y conçoit en effet une certaine idée du Canada.

Que cela plaise ou non, les arguments géographiques pèsent très lourd, non seulement dans le discours politique (ou politicien), mais aussi dans l'expression populaire de l'idée de patrie » (Lacoste, 1982 : 46). Dans le même ordre d'idée, il insistait sur le fait que « l'image magique qui doit être, maintes fois, reproduite par l'élève, et surtout aujourd'hui dans le manuel, c'est d'abord celle de la Patrie » (ibid. : 45). Loin de louer cette orientation éducationnelle, Lacoste y décelait plutôt l'imposition d'un schème de pensée sur le territoire, fait symptomatique de l'emprise d'une certaine élite sur la société.

Plus récemment, Klein et Laurin (2005a) ont eu recours à la notion de conscience territoriale, plus globalisante que celle d'esprit géographique, pour désigner les rapports individuels et collectifs à l'espace qui, idéalement, animent le projet pédagogique qu'est l'enseignement de la géographie. La finalité de cette entreprise serait ici d'insuffler un modèle de citoyenneté territoriale à la jeunesse, la poussant à développer une compréhension de la place du Québec à différentes échelles et de le lier au global. Prenant ces distances par rapport aux enjeux identitaires, ce terme évoque « la présence du sujet à lui-même et son rapport au collectif. Le citoyen prend conscience d'un ensemble de phénomènes territoriaux à un moment donné, et, plus lucide, devient capable de connaître et de juger par lui-même le monde extérieur dans lequel il doit faire des choix, décider et agir » (Klein et Laurin, 2005a : 6). Cet idéal de formation citoyenne correspond à la vocation moderne du manuel telle qu'explicitée par Rocher (2007), mais en évacue les possibles ramifications idéologiques liées au fait que ce modèle de citoyenneté est historiquement situé et est perméable aux mutations sociales. Selon Klein et Laurin (2005) ainsi que Déry et Decelles (2011), l'évolution des pratiques d'enseignement de la géographie a longtemps occulté un tel idéal, sans pour autant mener à la production de matériel pédagogique désincarné de toute implication idéologique, implicite ou explicite.

Cette « conscience des phénomènes territoriaux » serait issue d'une compréhension de ce que ces mêmes auteurs identifient comme des « tensions territoriales ». D'un point de vue géographique, ces dernières sont

souvent créées par la manière dont les actions humaines entrent en relation avec des forces physiques [...] et des forces sociales [...] en vue de résoudre des problèmes sociaux liés à l'environnement, au paysage, à la mise en valeur des ressources au milieu de vie, au développement des collectivités, etc. Elles supposent une recherche de nouvelles stratégies territoriales entraînant une réorganisation des relations entre groupes sociaux et la création de solidarités nouvelles. (Klein et Laurin, 2005a : 7)

« [R]éorganisation des relations entre groupes sociaux » et « création de solidarités nouvelles » (ibid.) : l'enseignement de la géographie se veut ouvertement prospectif. Dans ce cas-ci, c'est le rapport à l'élève – idéalement positionné en tant qu'acteur dans son apprentissage du monde – qui devrait primer. Pourtant, il semblerait que cet objectif de formation citoyenne n'ait intégré explicitement les programmes qu'au tournant des années 2000. L'identification de ce moment charnière n'évacue en aucun cas les considérations identitaires sous-jacentes de l'enseignement antérieur, notamment à travers les préoccupations impliquant le contenu des manuels (Déry et Decelles, 2011). Que l'on fasse référence à l'importance qu'attribue Hamelin à la géographie (Hamelin, 1954), à la centralité de la notion d'esprit géographique (Hamelin, 1956) ou encore à l'idéalisation de l'intégration soutenue de celle de « conscience géographique » (Klein et Laurin, 2005a), il est permis d'appréhender le manuel scolaire de géographie comme étant un matériau intéressant pour penser l'évolution de la visée prospective de la discipline.

Le manuel est donc l'un des instruments-clés du projet pédagogique qu'est l'enseignement de la géographie (Picard, 1986). Il convient ainsi de s'interroger au sujet des modèles de citoyenneté, pensés dans leur diachronie (schématiquement, de la définition d'Hamelin à celle de Klein et Laurin), qu'il véhicule. Afin de combler le vaste pan de l'histoire contemporaine laissé en friche par les travaux de Brosseau et Berdoulay, je propose d'étudier les manuels produits entre

1957 et aujourd'hui. Quelle conception de la géographie mettent-ils en œuvre ? Comment a-t-elle évolué au cours d'une période de l'histoire du Québec si riche en bouleversements ? De quelle façon cette discipline a-t-elle pu alimenter, à travers les discours et représentations géographiques mobilisés, des visions citoyennes du rapport au territoire et au monde ? Quelle en est la teneur idéologique ? En articulant ces questionnements, c'est dans une histoire des idées géographiques et de la discipline que s'inscrit la présente étude.

Ainsi, Brosseau (1988, 2011) a su mettre en lumière l'évolution de la discipline dans la sphère scolaire entre 1804 et 1957, du moins à travers le contenu des manuels ; un matériau qui, comme le souligne Isabelle Lefort (1996), a longtemps constitué l'une des seules sources de connaissances sur le monde accessible à une grande proportion de la population. Il s'est également intéressé aux représentations, notamment de « l'Autre », ainsi qu'à la teneur et à la portée nationaliste du matériau en question. Toutefois, les études portant sur les manuels de géographie québécois de Savard (1982), de Deshaies (1999) ou encore de Brosseau (1988, 2011) en collaboration avec Berdoulay (1990, 1992) n'ont pas intégré pleinement la notion de système manuel, du moins dans sa conception historicisée qui permet de comprendre l'évolution du rôle du manuel en société, notamment en regard au contexte institutionnel scolaire (ex. prescriptions pédagogiques, réformes, etc.). Or, la prise en compte de ces éléments nécessite une réorientation des interrogations. En effet, il convient d'approcher l'histoire du Québec contemporain en l'éclairant de l'évolution des représentations géographiques liées à des préoccupations de société, qu'elles soient en continuité ou en rupture avec le passé, ou tout simplement émergentes (Vincent et Arcand, 1979 ; Létourneau, 1997 ; Brosseau, 2011 ; Hamelin, 2011 ; Laurin, 2012). L'identification du problème de l'élaboration des contenus géographiques soulève des questions

au sujet de l'évolution du discours géographique et des éléments dignes d'être inculqués à la jeunesse des bancs d'école (Hamelin, 1956, 1974 ; Laurin, 2005a, 2005b).

En outre, ce travail de recherche tentera de répondre à ces interrogations tout en intégrant des considérations propres à la notion de système manuel facilitant la compréhension des interactions à partir desquelles émergent le manuel et son contenu. En s'intéressant au manuel de géographie comme mise en forme des savoirs, il sera question d'examiner l'adéquation entre les contenus, la discipline savante et les prescriptions pédagogiques émanant du système d'éducation. En abordant la chose sous l'angle des conceptions sociales produites et véhiculées par le manuel, je serai à même de me pencher sur les enjeux liés à l'évolution des discours géographiques dans la sphère scolaire québécoise. Cette étude s'inscrit dans une approche que l'on pourrait qualifier de « contextuelle », pour reprendre les mots de Berdoulay (2008), faisant ainsi appel aux considérations macro et microsociologiques afin de comprendre l'émergence, le maintien et la disparition de certaines traditions scientifiques. Toutefois, il s'agira d'adapter cette approche en prenant en compte les éléments liés au contexte institutionnel et pédagogique.

4. Cadre conceptuel

Prendre acte de ces questionnements nécessite la mobilisation d'ensembles conceptuels convergents permettant de donner sens à l'interprétation qui sera faite du matériau. Le premier ensemble à être pris en compte correspond à la notion de système manuel, mais plus particulièrement au premier sous-système identifié par Rocher (2007) et cerné par Niclot (2001) et Bruillard (2011), à savoir celui de la production des manuels scolaires. Une nouvelle terminologie est toutefois utilisée de manière à illustrer de façon plus synthétique la diversité des interrelations entre les différents acteurs. On fait ici référence au contexte « sociétal », « pédagogique » et « scientifique » (figure 1.1).

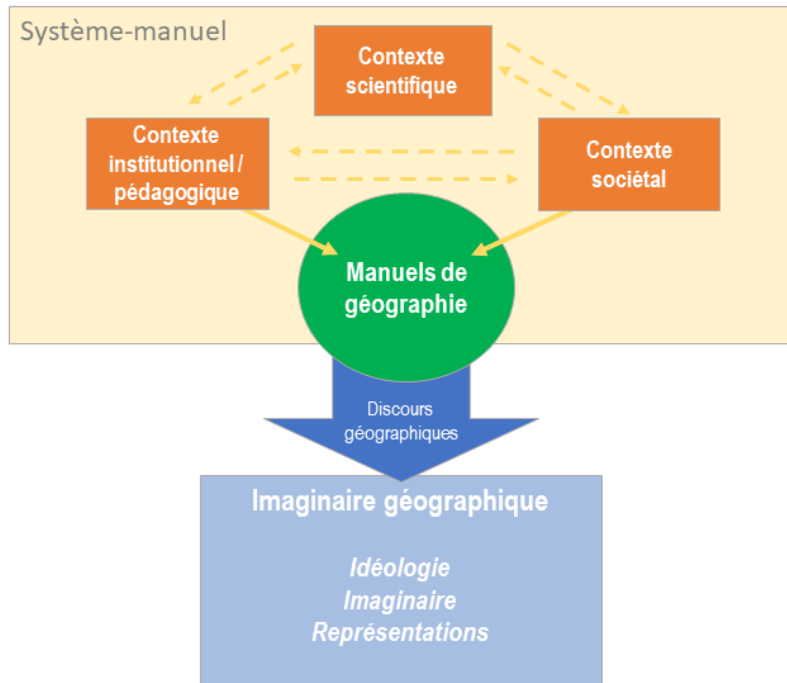


Figure 1.1. Le manuel de géographie en tant que système, mise en forme du savoir et espace de production et reproduction des conceptions sociales.

La première catégorie se rapporte au cadre scolaire, agissant à diverses échelles (du ministère à la salle de classe) ainsi qu'à l'influence que les prescriptions pédagogiques, incarnées par les programmes imposés par le ministère de l'Éducation à partir de 1964, ont pu avoir sur l'élaboration des contenus. Cette sphère n'est bien évidemment pas indépendante des éléments des contextes sociétaux et scientifiques. De plus, on s'intéresse aux incidences du développement de la géographie savante dans l'élaboration des contenus. Conséquemment, il est nécessaire de prendre en considération les différents courants scientifiques et philosophiques ayant conditionné le développement des champs épistémologiques et ontologiques liés à la discipline (Claval, 1984, 2011 ; Benko et Stohmayer, 2004 ; Aitken et Valentine, 2006 ; Cresswell, 2013 ; Johnston et Sideway, 2016). Finalement, la troisième composante, que l'on nomme ici « sociétale », fait référence à l'ensemble des dynamiques sociales, économiques et politiques agissant à l'échelle de

la société et pouvant interférer dans la production des manuels, que ce soit en ce qui a trait à la demande sociale du manuel en tant qu'outil ou encore aux prérogatives de l'édition dans l'élaboration de la forme des contenus.

Ainsi, le manuel, ce « produit » des interactions entre les acteurs agissant au sein de différents champs, peut être abordé comme le véhicule de certaines idéologies, se manifestant par l'entremise de discours géographiques. Dans ce cas-ci, on comprendra par « idéologies » un système de valeurs agissant comme un prisme à partir duquel un individu et/ou une collectivité perçoit la réalité et de laquelle l'action sociale se déploie, ou comme l'énonçait Dumont (1963 : 4), d'une « prise de position inhérente à toute définition de la situation par des groupes ou des individus », corollaire de certaines valeurs et vision du monde, pouvant notamment se traduire par le discours ou l'action. En cela, le discours constitue un système de raisonnement prenant forme lorsqu'énoncé, que ce soit par l'écrit, l'oral ou l'image (Garcia, 2013). Il s'agit d'une création humaine, modelée par le prisme des idéologies, donnant existence et sens au réel, s'inscrivant dans le temps et l'espace (Fendler, 2010). Géographique, le discours structure le réel en tentant de montrer l'existence d'ensembles, notamment par la création de catégories et des contours des espaces, réels ou abstraits (Claval, 2001).

À travers les discours sont mobilisées un ensemble de représentations cadrées en fonction de critères idéologiques. Il s'agit dès lors de « créations sociales ou individuelles de schémas pertinents du réel » (Gérin cité dans Di Méo, 1998 : 230), passant par l'évocation d'objets (géographiques), notamment par la comparaison (Claval, 2001 ; Debarbieux, 2005, 2013 ; Mondada, 2013). Ces représentations peuvent former des ensembles cohérents ; des imaginaires géographiques du territoire québécois. La notion d'imaginaire géographique fait ainsi référence au monde des représentations dans les liens qu'elles peuvent entretenir entre elles, mais dépasse tout

de même la simple « imagination », conçue comme un agrégat statique d'images. Il s'agit d'un système dynamique qui, à partir de symboles, donne lieu à la création et l'assemblage des éléments perçus du réel de manière à « [conditionner] fortement et la construction de nos savoirs et nos pratiques territoriales » (Desnoilles et al., 2012 : 5). La notion de conscience ou citoyenneté territoriale, telle qu'abordée précédemment, peut alors faire référence à la transposition prospective des imaginaires territoriaux vers la sphère scolaire ainsi que vers le projet pédagogique et social que sous-entend l'enseignement de la géographie et, plus largement, des sciences humaines et sociales. On donne ainsi une « finalité » aux discours géographiques et aux imaginaires qu'ils sont à même de générer à partir de signes et de symboles à forte géographicit  et dont les ramifications joueraient un rôle important dans la formation citoyenne prodiguée par l'institution scolaire.

5. Méthodologie

Tenter de répondre à ces diverses questions nécessite un éclaircissement des méthodologies de recherche pouvant être mobilisées. Globalement, les deux façons d'approcher le manuel auxquelles je me réfère ont été abordées précédemment. Il s'agit plus précisément de concevoir le manuel comme (1) la mise en forme de savoirs et (2) comme espace de production et de reproduction des conceptions sociales. Avant d'entamer l'analyse plus systématique des contenus explicites et implicites des manuels, certaines tâches doivent être effectuées. Dans un premier temps, il sera question de former le corpus en reconstituant la marche des  ditions et des collections de manuels étudiés. De cette façon, je serai en mesure de comprendre les dynamiques liées aux variations dans l'édition des ouvrages étudiés. Afin de cerner ces dynamiques caractérisant la sphère « pédagogique », il conviendra ensuite de reconstituer l'évolution des prescriptions pédagogiques mises de l'avant dans les programmes du ministère de l'éducation du Québec (MEQ) de la Révolution tranquille à nos jours. Pour ce faire, les travaux de Laurin (2005b) ainsi que les

documents officiels du ministère de l'Éducation seront mis à contribution. Enfin, en m'appuyant sur les travaux existants, je tenterai d'établir des parallèles entre l'évolution des préoccupations propres à la géographie savante et les éléments de contexte sociétal, et ce, en demeurant sensible aux incidences possibles sur l'élaboration des contenus. Pour y parvenir, des sources secondaires seront utilisées⁷. Une fois ces premières étapes de la recherche effectuées, je serai en mesure d'entamer l'analyse de contenu et de discours.

5.1. Corpus d'analyse

Sélection

Le premier critère de sélection des ouvrages concerne la périodisation. Je débiterai ainsi avec l'étude des premières éditions de la collection « Pierre Dagenais » (1957), une série d'ouvrages ayant marqué la modernisation de l'enseignement de la discipline au Québec (Brosseau, 2011), et poursuivrai jusqu'en 2014, date à laquelle est publiée *Géo à la carte* (Bergevin et al., 2014), dernière série de manuels recensée. Dans ce cas-ci, la modernisation de l'enseignement et la création du ministère de l'Éducation en 1964 peuvent être pensées comme des moments charnières, tout en constituant des composantes majeures de ce qu'a été la Révolution tranquille (Berdoulay et Brosseau, 1992).

Il convient aussi de préciser les critères permettant de circonscrire le manuel. C'est ainsi que les cahiers d'activités associés aux manuels ou encore ceux développés à l'usage des enseignants sont mis de côté ; d'abord parce que l'on peut penser retrouver l'ensemble des discours mobilisés par le premier dans les manuels destinés aux élèves, et ensuite parce que le contenu des

⁷ Pour ce qui est de l'évolution des programmes d'enseignement, pensons aux travaux de Laurin (2005b, 1999a, 1999b), de Deshaies (1999), de Robert (1970, 1983) ou de Saint-Yves (1970). En ce qui a trait à l'évolution de la discipline dans la sphère savante au Québec, on peut, entre autres, se référer aux travaux de Bédard (2007, 2011), Deshaies (2010), Marois (2010), Gilbert (2007), Klein (2010) avec Laurin (2005), Cailleux (1973), Trotier (1976) ou Brouillette (1970).

deuxièmes s'éloigne des visées sociales du discours véhiculé par l'enseignement de la géographie et nous entraîne sur un terrain plus étroitement didactique qui n'est pas central pour notre recherche. De plus, par souci de cohérence du corpus, seuls les manuels de langue française seront mis à contribution. Cela s'explique d'une part par le fait que les manuels de langue anglaise sont bien souvent produits à l'extérieur du Québec (notamment à Toronto chez Pearson, McGraw-Hill et autres) avant d'être traduits de l'anglais au français, ou encore du français à l'anglais pour la période plus récente. L'adéquation entre les contenus en anglais et ceux en français, notamment à travers le prisme de la traduction et les pressions sociales constitue une question intéressante, mais qui, malheureusement, dépasse les cadres du présent travail de recherche. De plus, il est à noter qu'il serait trop hasardeux de considérer les statistiques quant aux tirages des manuels scolaires comme un critère de légitimation des unités d'analyse composant le corpus⁸. Finalement, l'approbation du ministère de l'Éducation du Québec, garant de la possibilité d'utilisation du matériel pédagogique dans les salles de classe, constitue un autre critère de sélection.

D'autres choix ont été fait, notamment en ce qui a trait aux rééditions. En effet, le nombre d'éditions d'un même ouvrage peut être révélateur de l'appréciation d'un manuel dans l'enseignement de la matière. Toutefois, il serait contreproductif d'étudier l'ensemble des éditions considérant le fait que dans bien des cas, il ne s'agit que d'actualisation des données. Ainsi, je m'inspirerai de la méthode utilisée par Brosseau (1988) pour optimiser l'analyse, soit l'étude systématique des premières et dernières éditions des manuels, de façon à évaluer les éléments de rupture et de continuité entre ces dernières. Dans tous les cas, l'intégration de la notion de système manuel me poussera à être sensible aux questions liées à l'apparition de nouvelles collections et

⁸ Après m'être entretenu auprès de Paul Aubin, spécialiste reconnu de l'histoire des manuels scolaire au Québec, frère des écoles chrétiennes et ancien chercheur au Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ), la question des tirages, malgré sa pertinence en tant qu'indice sur le bassin de lecteur, constitue « malheureusement un des grands trous dans les sources de l'historiographie québécoise » (échange avec P. Aubin, 7 novembre 2017).

éditions ainsi qu'à l'émergence de nouveaux auteurs (Louichon, 2015), dynamiques pouvant mener à la transformation du processus de production des contenus.

Identification et description des manuels connus

Plus concrètement, le travail de recension des ouvrages pédagogiques dédiés à l'enseignement effectué sous la direction de Paul Aubin du Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ) constitue une base de données d'une valeur inestimable. Permettant une recherche par matière enseignée, la base de données en question facilite la sélection des ouvrages qui composera le corpus d'analyse. Toutefois, en gardant à l'esprit que l'erreur est humaine, il aura été nécessaire, lors de la collecte de données de contrevérifier et de compléter les informations recueillies. En effet, quelques dates de publications avaient été omises, tandis que certains manuels ne s'y retrouvaient tout simplement pas. Ces documents sont disponibles dans les locaux de la collection nationale de Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ), ainsi qu'à la didacthèque et aux archives de l'Université Laval. Un dépouillage de cette base de données et une recherche documentaire sur place ont permis d'identifier 145 ouvrages, publiés entre 1957 et 2014, dont la longueur varie entre une dizaine et quelques centaines de pages⁹.

De là, la première tâche a été d'établir la marche des éditions (auteurs, éditions, collections, année de publication, etc.) afin de pallier les lacunes de la base de données du CIEQ et d'assoir la production des manuels dans un récit historique. Il convenait de distinguer les manuels comme tels des ouvrages parallèles (guide didactique, atlas ou cahiers d'activités). Parmi ce corpus, on retrouve les travaux de 19 maisons d'édition mobilisant le travail d'une variété d'auteurs dans le temps.

⁹ Il faut, dans ces cas, être prudent et faire la distinction entre réédition et réimpression.

5.2. Méthodes d'analyse

L'hétérogénéité du corpus (longueur, auteurs, collections, éditions, etc.) pousse à laisser place à l'induction dans l'élaboration d'une grille de lecture dans la mesure où les critères d'analyse ne peuvent être transposés de façon stricte d'un ouvrage à l'autre, notamment en ce qui a trait à l'analyse plus fine des discours et des représentations. Fort de ce travail d'identification et de description de la population de manuels de géographie connus (145 manuels), j'ai travaillé sur un échantillon plus restreint, soit l'ensemble des manuels originellement produits en français au Québec, écartant ainsi les traductions et les adaptations. On parle alors de 93 manuels. Cette considération concernera plus particulièrement l'analyse de l'évolution de la structure, de la définition de la discipline ainsi que des contenus. Pour ce qui est de l'analyse des discours et des représentations, j'ai travaillé à même une sélection représentative des différents « moments » de publication, tout en portant une attention particulière aux différents groupes d'auteurs ; pensons aux frères maristes, aux équipes de Pierre Dagenais et au duo Hamelin-Grenier, aux manuels des « programmes par objectifs » et à ceux de la réforme de 2005. Il fallait ainsi s'assurer que cet échantillon, comprenant 14 manuels, soit représentatif des différentes séquences mises en relief grâce au travail de reconstitution de la marche des éditions, de façon à assurer la validité de l'analyse diachronique.

Analyse de contenu

Dans un premier temps, la méthode de recherche préconisée se rapprochera d'une analyse de contenu explicite. Comme le souligne Chervel (1998 : 36), « la tâche [...] de l'historien des disciplines scolaires est d'étudier les contenus explicites de l'enseignement disciplinaire [...] Toute discipline ou presque se présente sur ce plan comme un corpus de connaissances pourvu d'une logique interne, articulé sur quelques thèmes spécifiques ». Il sera question de qualifier l'évolution

de la structure des manuels et des définitions proposées de la discipline ainsi que de mesurer l'importance relative des différentes branches et sous-branches de la disciplines mobilisées dans les contenus des manuels. Il s'agit ainsi de reconstituer le champ de la géographie scolaire québécoise. Il sera alors possible de mieux répondre à la question « de quoi parle-t-on ? » dans une perspective disciplinaire, mais qui servira d'assise à l'analyse et interprétation des éléments des discours géographiques dont il sera question dans la troisième partie de la thèse. Comprendre « ce dont on parle » m'amène à tenter d'évaluer les possibles liens subsistants entre la géographie scolaire et la géographie savante, ou encore à observer l'importance des prescriptions pédagogiques dans la structuration de la discipline.

Pour ce faire, je considérerai les prescriptions pédagogiques mises au point dans les programmes officiels d'enseignement du ministère de l'Éducation à travers le temps, soit comme un autre élément extérieur indépendant influant sur la structure des manuels et comme un intermédiaire, un prisme à partir desquels la science géographique se retrouve remodelée afin de répondre aux prérogatives pédagogiques. Cet exercice mettra en lumière les formes qu'a pu prendre la géographie scolaire québécoise durant une période riche en renouvellements épistémologiques au sein d'une discipline qui, selon le géographe et didacticien français Pascal Clerc (2012), aurait presque même changé d'objet. L'analyse de contenu effectuée au chapitre 5 se fera dans l'optique de brosser un tableau de ce qu'a été et est la géographie scolaire québécoise.

Sans pour autant se tourner vers l'analyse quantitative *stricto sensu*, je mettrai en place une technique de recherche basée sur l'observation systématique passant par la description objective du contenu « manifeste » (Leray, 2008). L'intérêt d'une telle démarche réside dans le fait de « scruter en profondeur un corpus en fouillant systématiquement, au moyen de fines catégorisations, tous les éléments de son contenu que le chercheur s'oblige à retracer, à classer, à

comparer et à évaluer » (ibid. : 6). Dans cette optique, il est toutefois intéressant de faire le pont entre le qualitatif et le quantitatif, afin de mesurer la récurrence de certains thèmes et concepts, puis d'en évaluer le contenu. Comme le souligne Mucchielli (1998 : 46), « l'analyse qualitative reprend ses droits après la quantification, dans les commentaires et les généralisations. » Cela s'expliquerait par le fait que le virage qualitatif de l'analyse de contenu se base sur des observations plus objectives.

Pour en revenir à l'aspect plus analytique, retenons ici les indicateurs quantitatifs permettant d'évaluer la fréquence et les tendances liées à la présence et l'émergence de certaines branches et sous-branches de la discipline, et donc de thèmes et préoccupations particulières. En utilisant la table des matières de chaque manuel comme objet d'analyse pour cet exercice de recherche, le nombre d'unités correspondra au nombre de manuels analysés. On pourra mesurer le poids des différentes sous-disciplines, thèmes et concepts théoriques à travers la séquence chronologique ; une technique ayant fait ses preuves (Brosseau, 1988, 2011). Comme le souligne Le Roux (2005), s'intéresser de manière générale à la structure du manuel permet d'évaluer la conformité aux programmes d'enseignement ainsi que la conception structurelle de la discipline. Plus spécifiquement, l'étude du libellé des chapitres, composante analytique de l'étude des tables des matières, peut révéler la conception de la géographie qui est véhiculée.

Afin d'être sensible aux enjeux de rupture et de continuité dans le contenu des manuels, l'analyse qualitative portera une attention particulière aux définitions de la discipline ainsi qu'à ses branches et sous-branches. Les transformations disciplinaires, peu importe le degré, seront évaluées dans une perspective diachronique, et ce, au regard des programmes d'enseignements développés périodiquement par le ministère de l'Éducation et aux avancées de la discipline dans sa forme savante. Cette étape du projet de recherche (analyse de contenu combinée à une

interprétation qualitative des catégories relevées) s'interroge sur la géographie en général, sur son objet, son armature conceptuelle et moins sur la description du pays et du monde. Il s'agit donc d'établir le socle épistémologique sur lequel elle repose, ou plus simplement, les grands prismes grâce auxquels elle propose d'expliquer et de comprendre le monde. Je tenterai de suivre la même périodisation dans l'optique d'y ajouter de la profondeur, de mieux la qualifier et potentiellement d'en dévoiler les nuances. Ainsi, un effort sera déployé pour mettre en lumière une périodisation permettant le dialogue entre l'évolution des programmes (contexte pédagogique), l'évolution de la discipline (contexte scientifique) et la marche des éditions. Une fois reconstitué, cet examen de l'évolution de la discipline dans la sphère scolaire laissera place à une analyse des discours et des représentations géographiques.

Analyse de discours

Ensuite, je m'intéresserai aux images et représentations du Québec véhiculées par les manuels de géographie. Comme mentionné précédemment, je travaillerai à partir d'un échantillon plus restreint, composé de 14 manuels : *L'Amérique* (1957) de Pierre Dagenais et al., ainsi que les *Cours de géographie, 4^e-5^e et 6^e-7^e années* (1960a, 1960b) de Benoît Brouillette et al., les *Cours de géographie des frères maristes 4^e-5^e et 6^e-7^e années* (1963a, 1963b), *Le Québec, cours secondaire et collégial* (1971) et *Le Canada, cours secondaire* (1970) de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier, la *Géographie du Québec et du Canada* (1978) de Madeleine Barnoti, *Le Québec et le Canada, géographie nationale* (1978, 1981) et *La géographie du Québec et du Canada* (1989) de Gaston Giroux et Gaston Joyal, *Destinations : Québec-Canada* (1994) de Michel Broussault et Denyse Pelletier et *Territoires, manuel 1 et manuel 2* (2005a, 2005b) de Suzanne Laurin et Julie Boivin.

Il s'agit ici d'effectuer une lecture critique des contenus afin d'en évaluer la teneur idéologique. Comme le soutient Cox (2014 : 161) « *Whether they set out to or not, texts define certain practices, institutions, and identities as normal, even natural, while others seem to be unusual and abnormal. Through the implicit rules that govern their structure, discourses determine what questions can be asked and the legitimate range of problems investigated* ». Je cherche donc à comprendre la façon dont les idéologies sociales et territoriales portées par le projet pédagogique québécois ont conditionné la construction d'un ensemble de représentations allant servir de références axiologiques. Il conviendra de se pencher sur les discours en tant que tels et non sur le seul contenu manifeste. Du « de quoi parle-t-on ? », on passe au « qu'en dit-on ? » et au « comment le dit-on ? ». Une analyse de discours à partir des éléments identifiés lors de l'analyse de contenu est de mise.

Il faut le noter, l'analyse de contenu et l'analyse de discours ne portent pas exactement sur le même corpus. En effet, si la première porte sur la population connue, la seconde, quant à elle, se base sur un échantillon plus restreint, mais représentatif des différents « moments » de la production des manuels de géographie québécois depuis 1957.

L'analyse du « discours » – lui-même défini comme un système de raisonnement cohérent conditionné par les idéologies – peut être vue comme le moyen d'effectuer une lecture fine cherchant à dépasser le contenu manifeste explicite permettant de mettre en lumière un deuxième degré d'interprétation (Mucchielli, 1998). Une telle orientation méthodologique se distingue de l'analyse de contenu (explicite ou formel) en cela qu'elle nécessite la mobilisation de clés d'interprétation, de leviers herméneutiques, pour d'aborder le contenu implicite du discours.

La subjectivité du discours lui-même représente toutefois l'intérêt premier d'un tel matériau de recherche. Ainsi la question du langage et du propos mobilisés en sciences humaines et sociales acquiert une importance bien différente qu'en ce qui a trait aux sciences dites exactes :

Dans les sciences sociales ou culturelles, les langages de groupes théoriques ne sont pas des langages artificiels ou neutres (comme dans le domaine des sciences exactes), mais des langages qui articulent des positions et des intérêts idéologiques repérables au niveau lexical, sémantique et narratif et qui sont étroitement liés aux antagonismes de la vie quotidienne. (Zima, 2005 : 23)

Appliquée à la question des discours mobilisés dans les contenus de manuels de géographie, une lecture au second degré permettra de relever le caractère idéologique de propos qui, par leur présence dans des ouvrages pédagogiques, sont jugés dignes d'être intériorisés par la jeunesse, puis véhiculés dans la société. Les façons d'appréhender, ou de repérer les particularités d'un discours donné, peuvent prendre la forme de métaphores, des répétitions, de champs lexicaux connotés, d'idées véhiculant certains stéréotypes, etc. La charge idéologique est aussi repérable dans le choix des thèmes retenus comme dans leur « absence ». Il s'agit dans tous les cas d'étudier la teneur idéologique des discours véhiculés dans les manuels. Il sera alors question, à l'instar de ce qui aura été fait à la suite de l'analyse de contenu, d'affiner la périodisation en superposant l'évolution des discours géographiques à l'histoire du Québec contemporain, se référant ainsi au contexte dit « sociétal » du système manuel.

Chapitre 2

Les manuels de géographie et leurs producteurs (1957-2014)

Dans le présent chapitre, je propose de reconstituer la marche de l'édition des manuels de géographie québécois produits entre 1957 et nos jours. Il s'agit donc, d'une part, de mettre en récit le rythme de production des manuels qui constituent l'objet de la présente recherche, et d'autre part, de circonscrire les différentes périodes qui témoignent de leur évolution. À cet effet, je superposerai la chronologie de la publication des manuels avec celle des programmes d'éducation du Québec dans la mesure où ces dernières peuvent être conçues comme des données « explicites ». Cette reconstitution chronologique des trajectoires des publications de manuels et des programmes d'enseignement conduira à un rapprochement entre l'objet d'étude et la question des prescriptions pédagogiques présupposées par l'usage de ce matériel didactique.

L'évolution du profil sociologique, ou plus précisément « professionnel », des auteurs engagés dans l'élaboration des manuels servira ensuite à nuancer et clarifier les éléments de rupture et de continuité qui caractérisent le rapport entre les différents segments (chronologique) de la périodisation proposée. Il s'agira de mettre en lumière la succession d'acteurs, géographes, enseignants, techniciens ou pédagogues, s'étant investis dans cette étape cruciale de production du matériel didactique, et ainsi définir les contours de « générations » de manuels. Les travaux de Brosseau (2011) avec Berdoulay (1992) ont démontré l'efficacité de ce type de découpage synthétique pour penser l'évolution du manuel. Un rapide coup de sonde met en lumière une décroissance tangible du nombre de rééditions et, de manière générale, de « collection » formelle. Objet économique, le manuel semble se réinventer, du moins en apparence.

Ainsi, depuis 1957, on observe trois moments dans la production de manuels de géographie au Québec : (1) le « moment » des géographes universitaires (1957-1980), (2) le « moment » des géographes enseignants (1978-2004), puis finalement (3) le « moment » des pédagogues et des didacticiens (depuis 2005). Cette périodisation correspond aux grands moments dans l'histoire du système d'éducation au Québec, plus précisément au contexte d'élaboration des programmes par objectifs de 1980, dont les fondements ont été mis sur papier dans *L'école québécoise : énoncé de politique et d'action* (1979), au renouveau pédagogique avorté de 1995-1997 (États généraux sur l'éducation de 1995 et Loi sur l'instruction publique de 1997), puis à la réforme de 2005.

1. 1957-1980 : Effacement des éditeurs religieux et consolidation des géographes universitaires.

Reprendre l'analyse là où Marc Brosseau l'a laissée ne représente pas une mince tâche lorsqu'on se penche sur les implications que sous-tend le fait d'enclencher le travail de recherche à partir de 1957. Il s'agit en effet d'un moment charnière qui correspond à l'entrée de la société québécoise dans la modernité (Dumont, 1996, 1997). Il ne faut toutefois pas concevoir l'état du système d'éducation québécois en 1957 comme un « donné », un point de départ auquel toute mutation devrait nécessairement se référer. À cet égard, la période gravitant autour du tournant des années 1960 doit et sera approchée avec prudence. Elle est en effet l'occasion d'appréhender l'instabilité sociale, et donc institutionnelle, qui caractérise l'époque. La Révolution tranquille constitue sans contredit un élément « tranchant » d'un imaginaire « fortement ancré dans la mythologie populaire québécoise » (Dumas, 2016 : 10) ; une période historique qui aurait fait table rase des traditions qui sclérosaient la société québécoise en la maintenant dans un état de prémodernité¹⁰. L'observation attentive des programmes d'enseignement de la géographie ne peut

¹⁰ Toutefois, comme le souligne Alexandre Dumas (2016 : 10) : la vision noire longuement entretenue du passé d'avant 1960 a été fortement remise en question. Paule-André Linteau, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Ricard

qu'apporter de nécessaires nuances de l'omniprésente représentation de ce moment en tant que « refondation », pour reprendre l'expression d'Anne Trépanier (2005, 2016).

Cette période se caractérise également par la reconnaissance de l'importance de l'enseignement de la géographie et de son entrée dans la modernité (Brousseau, 2011) ; pareil diagnostic lorsqu'on se penche sur l'intégration et le nombre croissant de références à l'importance sociale de l'enseignement de la discipline dans les rapports de l'UNESCO (1966) sur l'enseignement de la géographie¹¹ dans le *Rapport Parent* et à la réforme des programmes-cadres (1969). Or, cette reconnaissance ne s'est pas nécessairement transposée de manière effective dans les salles de classe. Durant les années 1970, la géographie est demeurée matière optionnelle et son enseignement dépendait des administrations scolaires locales ainsi que de la formation et de la disponibilité du personnel enseignant. L'absence de structure rigide liée à l'intégration de la géographie au tronc commun obligatoire (au même titre que les cours de français, mathématiques, histoire et autres) aurait garanti un bassin stable d'élèves et, par le fait même, justifié la mise en place de balises plus rigides sous l'égide du ministère de l'Éducation. Un tel contexte institutionnel se distingue par son absence de direction. Cela peut être perçu comme un espace de relative liberté pour les auteurs, du moins dans la forme, et ce, malgré le fait que toute production pédagogique devait, d'une manière ou d'une autre, répondre aux prérogatives prescrites de manière non

ont voulu montrer la « normalité » de l'évolution du Québec, dont la modernité n'apparaît pas subitement en 1960 ». Dans la même veine, Fernand Dumont (1997) soutenait que ce qu'a connu le Québec à partir de 1960 n'avait rien de très original à l'échelle de l'Occident, mais constituait tout de même une période charnière du développement de la communauté politique québécoise. On peut lire un constat similaire dans *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde* du sociologue et historien Gérard Bouchard : « La Révolution tranquille des années 1960 et l'effervescence qui y fut associée sont un autre épisode du passé québécois qui a été le plus souvent traité sur le mode singulier. Il est pourtant aisé, encore là, de relever des évolutions analogues dans plusieurs autres sociétés exactement à la même époque. Pour ce qui est du développement social et des réformes institutionnelles, il existe des parallélismes frappants, tout particulièrement avec le Nouveau-Brunswick, le Danemark, la Norvège, l'Irlande. » (Bouchard, 2001 : 59)

¹¹ L'UNESCO publiera deux rapports, l'un en 1951 et l'autre en 1966, auxquels auront contribué plusieurs universitaires québécois, Benoît Brouillette, notamment.

restrictive par le ministère. Cette diversité dans la forme et la structure des manuels était en quelque sorte le reflet de la diversité des profils types d'auteurs de manuels.

De plus, il existait à l'époque une relative diversité de matériels disponibles. Il s'avère intéressant de mettre en exergue la dualité caractérisant le paysage de l'édition entre 1957 à 1969 ; on voit ainsi, à l'instar des années antérieures à 1957, une cohabitation entre religieux et laïcs dans le paysage de l'édition scolaire au Québec. Dans le cas des manuels de géographie, on peut observer, d'un côté, le travail considérable dans le milieu de l'édition des frères maristes (les Éditions des frères maristes) et, dans une moindre mesure, des frères de l'instruction chrétienne (Éditions Etchemin), puis de l'autre, celui de géographes universitaires, comme Pierre Dagenais et tous ceux, dont Benoît Brouillette, qui seront sollicités pour prendre part à sa collection. Éventuellement, les congrégations confieront l'élaboration de manuels à des laïcs, généralisant la remarque de Hamelin, pour qui « un des principes élémentaires dans la rédaction des livres scolaires était qu'ils devaient être composés par un homme de métier, doublé d'un pédagogue » (Hamelin, 1956 : 110). La question de la formation du producteur revêt une importance renouvelée, annonciatrice d'un changement du profil des producteurs de manuels. Avant d'aborder de front l'inscription des auteurs laïques dans la durée, on peut se pencher sur les auteurs religieux et l'inscription de leur production dans la durée.

1.1. Les congrégations et l'édition

Les congrégations religieuses ont joué un rôle important dans la structuration de la société québécoise du XIX^e et XX^e siècles. Leur héritage se fait également sentir dans le milieu de l'éducation qui, avant les années 1960, était régie par ces derniers (Aubin, 2007, 2006). Que l'on pense aux frères des écoles chrétiennes, aux frères de l'instruction chrétienne, aux sœurs de la Congrégation Notre-Dame ou encore aux frères maristes, on ne peut nier l'effet structurant de leur

implication dans l'organisation de l'enseignement. En plus d'une implication active dans l'enseignement comme tel, ces derniers ont longtemps produit le matériel pédagogique, en l'occurrence les manuels (Aubin, 2007, 2004 ; Brosseau, 2011).

Ainsi, comme le souligne Savard (1982 : 215) : « Peu d'écoliers canadiens-français du Québec ont échappé entre 1920 et 1960 aux manuels de géographie maristes¹². Ces ouvrages sont même passés dans la littérature de souvenir avec leurs cartes et leurs illustrations aux couleurs vives et leurs formules du type : "Montréal, la ville aux cent clochers" ». Il va sans dire que « c'est sans conteste dans cette dernière discipline qu'ils vont connaître le plus de succès » (ibid. : 214). Toutefois, ce n'est qu'en 1953 que leur travail de publication s'institutionnalise officiellement, avec la création des Éditions des frères maristes, sous l'impulsion des frères Émile Giroux et Sabin Lemoine (Brosseau, 1990). La maison d'édition sera toutefois vendue aux Éditions Créabec en 1979, avant de passer au Groupe Beauchemin en 1980.

Comme l'illustre Brosseau (2011), l'œuvre des maristes dans l'édition commence bien avant 1953, leur premier manuel publié au Québec datant de 1908. Toutefois, leur « célèbre » collection voit le jour en 1920 (Brosseau, 2011 ; Savard 1982). Toutefois, dans le présent travail de recherche, le corpus ne comprend que les manuels produits après 1957. Il s'agit plus précisément en fait, des derniers moments des frères maristes dans le paysage de l'édition scolaire. Parmi les volumes compilés, on compte les *Géographies par l'image* (1^{re}, 2^e et 3^e années), produits en 1959 et approuvés par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique la même année. Ces

¹² Fondée en 1817 en France, la congrégation des « Petits frères de Marie », aussi connus sous l'appellation « frères maristes », s'installe au Canada en 1885, plus précisément à Iberville, dans la région de Montréal, pour ensuite se propager sur l'ensemble du Québec et même jusque dans le nord-est des États-Unis (Brosseau, 1990). En 1891, soit peu de temps après leur implantation, les frères maristes deviennent actifs dans le milieu de l'éducation, ce qui incorporait de fait la production de matériel pédagogique. Ils importent d'abord les manuels scolaires d'Europe, particulièrement de France, avant de les soumettre à l'approbation du Conseil de l'Instruction publique. Graduellement, ils se mettent eux-mêmes à la publication, publiant plus d'une cinquantaine de manuels entre 1891 et 1933.

petits cahiers, témoignant d'une méthode d'enseignement circulaire réitérant, puis augmentant progressivement, le contenu des manuels à mesure que l'élève gravit les échelons scolaires, feront l'objet de réimpression en 1960 et 1966¹³.

En 1960 est publiée pour la première fois, suite à son approbation par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, la collection « Enseignement élémentaire et secondaire » aux Éditions des frères maristes, composée de deux volumes destinés respectivement à l'enseignement de 4^e-5^e années et 6^e-7^e années. Ces derniers ouvrages furent réimprimés en 1962 et 1963. Savard (1982) précise encore une fois que ces manuels furent reconnus pour le caractère « moderne » de la présentation des textes et des documents visuels (dessins, cartes, schémas).

Après le dévoilement des conclusions du rapport de la Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la Province de Québec à la fin de l'année 1963, sur laquelle je reviendrai, le paysage de l'édition sera quelque peu transformé. Cela pourrait expliquer l'inactivité des Éditions des frères maristes entre 1963 et 1969, date à laquelle la réforme des programmes-cadres allait réaffirmer les structures du programme de géographie. C'est ainsi qu'est publiée, à partir de 1969, une nouvelle série, la collection « Je fais ma géographie », composée de trois volumes et dont la rédaction a été confiée à des laïcs, tels Jean-Bernard Racine, géographe universitaire reconnu¹⁴, et André Poulin, géographe formé à l'Université Laval et de Sherbrooke. Ces trois volumes, s'intitulant respectivement *Mon milieu, ma région* (4^e année), *Ma région, ma province* (5^e année)

¹³ Pour ce qui est de *Géographie par l'image, 1^{re} année*, on n'observe qu'une seule réimpression en 1960.

¹⁴ Né en 1940, Jean-Bernard reçut sa formation de géographe dans des institutions universitaires de France, où il obtint, en 1975, le titre de docteur en géographie de l'Université d'Aix-en-Provence en 1965. À la fin des années 1960 et au début des années 1970, il est professeur de géographie à l'Université de Sherbrooke puis Laval, s'adonnant par le fait même à la préparation de matériel pédagogique, mais également à la recherche universitaire. Durant son séjour au Canada, il publiera de nombreux articles dans les cahiers de géographie du Québec (Hamelin et Harvey, 1971). En 1973, il repart en France et défend sa thèse d'État, portant sur les modalités de l'expansion urbaine de Montréal, un cas nord-américain. Par la suite professeur de géographie à l'Université de Lausanne, où il implanta un enseignement d'études canadiennes dont il fut le coordonnateur jusqu'à sa retraite.

et *Ma province, mon pays* (6^e année), marquent le chant du cygne l'œuvre des maristes. Ces manuels furent d'ailleurs réimprimés en 1970, puis réédités et adaptés en 1977 par Hervé Cyr pour le système éducatif ontarien. On constate également la publication d'ouvrages traduits, en l'occurrence celui signé par R. I. Simpson et s'intitulant *Le paysage canadien, clé d'interprétation*. Ce renouveau représente à la fois un changement de garde, quoiqu'extrêmement bref, aux Éditions des frères maristes, mais aussi le reflet d'un renouveau de la discipline ; ces auteurs faisant partie d'une nouvelle génération de géographes issue de la tradition française, davantage intéressée aux questions urbaines et aux dynamiques géographiques contemporaines (Sanguin, 1996).

Quant aux membres de la congrégation des frères de l'instruction chrétienne¹⁵, les manuels qu'ils produisent sont de simple facture et d'une qualité matérielle piètre (Hamelin, 1956). Lorsqu'on se penche sur les manuels de géographie publiés aux Éditions Etchemin depuis 1947, force est de constater que le travail effectué appartient à une autre époque, en particulier lorsque l'on compare à la facture moderne des collections des frères maristes et de la collection « Pierre Dagenais ». On dénombre ainsi six fascicules, couvrant respectivement les niveaux correspondant à la 4^e-5^e, 6^e-7^e, 8^e, 9^e, 10^e et 11^e années. Le nombre de pages que comprennent ces petits feuillets demeure faible et oscille entre 30 et 60. On peut noter l'existence de réimpressions pour les fascicules de 6^e-7^e et 8^e année. Toutefois, étant de mauvaise qualité matérielle, la date de leur publication demeure souvent inconnue tout comme le nom des auteurs ayant contribué à leur

¹⁵ Fondée en Bretagne en 1819, la congrégation des frères de l'instruction chrétienne s'établit au Canada en 1886. À l'instar des frères maristes, les frères de l'instruction chrétienne se sont rapidement investis dans le milieu de l'éducation et, parallèlement, de l'édition scolaire. S'établissant en véritable entreprise, la section de publication scolaire de la congrégation s'intègre dans le paysage économique de la Côte du Sud, notamment dans les environs de Saint-Romuald, où la communauté était à la tête des Éditions Etchemins. Durant les années 1960, comme le souligne Achille Gingras (1961), les frères de l'instruction chrétienne fournissent de l'emploi à 30 personnes et versent annuellement au-delà de 100 000 dollars en salaires.

production. À cet effet, seuls les cahiers de 10^e et 11^e années font exception, étant respectivement rédigés par L. Belisle et G. Letarte en 1963.

N'ayant vraisemblablement pas été en mesure de compétitionner avec les Éditions des frères maristes et la collection « Pierre Dagenais », les frères de l'instruction chrétienne cesseront de produire tout manuel de géographie. La série susmentionnée marque en quelque sorte « l'acte de décès » de l'implication de la communauté dans le domaine de l'enseignement de la discipline, témoignant de la fin d'une époque et révélant le sort que connaîtront bientôt les maristes.

1.2. La collection « Pierre Dagenais » et l'édition laïque

Les manuels de la collection « Pierre Dagenais », Brosseau (2011) le mentionne, sont les témoins de la modernisation de l'enseignement de la géographie au Québec. Fernand Grenier (1957 : 167) écrivait d'ailleurs que « ces manuels constituent l'acte de décès de la géographie nomenclature dont on nous a malheureusement si longtemps gavés dans cette province ». À la tête de ce renouveau se trouvent Pierre Dagenais et, dans une certaine mesure, Benoît Brouillette et toute l'équipe de géographes universitaires qui apporteront leurs contributions à la collection. Je me pencherai dès lors sur leurs parcours dans la mesure où ceux-ci incarnent, à différents niveaux, l'idéal type du géographe universitaire impliqué activement dans la production de manuels de géographie. Ultérieurement, il sera possible d'en dire autant de géographes tel Louis-Edmond Hamelin, universitaire reconnu pour l'apport scientifique de ses travaux.

Pierre Dagenais

Avant d'aborder de front la question des détails liés à la publication de ses manuels, il apparaît opportun de se pencher sur le profil singulier de Pierre Dagenais. L'analyse de son parcours nous invite à concevoir l'homme davantage comme un pionnier de l'institutionnalisation de la géographie en tant que discipline universitaire et scolaire plutôt qu'un scientifique impliqué

dans la production de savoirs nouveaux. C'est en ce sens que, à l'instar des Brouillette, Hamelin et Grenier, qui viendront bientôt nourrir mon propos, le profil sociologique de Pierre Dagenais peut être compris comme un profil « idéal », donc théorique, auquel il est possible de se référer lors de l'analyse (Grossein, 2016). Ce profil, c'est celui d'un géographe, formé dans la discipline et qui la pratique au sein d'institution universitaire parallèlement à la production de manuels.

Dagenais fut d'abord initié à la géographie au début des années 1930 par Benoît Brouillette, alors jeune professeur à l'École des hautes études commerciales (HEC) de Montréal. Boursier, il part pour la France en 1935 où il obtiendra, en 1937, des certificats en géographie générale et alpine, notamment sous les enseignements de Raoul Blanchard. Il s'installa par la suite à Paris où il obtint une certification en géographie physique sous Emmanuel de Martonne et une autre en géographie humaine sous Albert Demangeon avant compléter ses études à l'Université de Grenoble, où il obtint en 1939 le titre de docteur en géographie pour une thèse sur le Bugey Savoyard (Beauregard, 1983 ; Hamelin et Harvey, 1971). La même année, il revient au Canada pour trouver un marché de l'emploi académique saturé. Cette réalité serait d'autant plus criante pour les géographes de formation, dont la discipline d'attache était encore considérée comme une « matière de la petite école » (ibid. : 149). De manière éparse et à la demande d'Édouard Montpetit, alors directeur de l'École normale de sciences sociales, économiques et politiques de l'Université de Montréal et membre actif de l'Institut scientifique franco-canadien (ISFC)¹⁶, Dagenais donnait une série de cours de géographie sans toutefois que cela soit suffisant pour vivre. Il pratique

¹⁶ À titre de directeur de l'École de sciences sociales, économiques et politiques et membres de l'ISFC, Édouard Montpetit travailla avec acharnement au rapprochement entre les institutions scientifiques françaises et canadiennes-françaises, ce qui pourrait expliquer le recrutement rapide de Pierre Dagenais, docteur en géographie de l'Université de Grenoble. Ses rapprochements, essentiels au regard de Montpetit, permettent la « valorisation de nouvelles compétences nationale [s'appuyant] sur l'idée [...] selon laquelle l'infériorité économique des Canadiens français résulte de leur absence traditionnelle dans les carrières de l'administration, de la science et du génie (Chartrand, Duchesne et Gingras, 2008 : 278).

simultanément le métier de journaliste pour le quotidien *Le Canadien*, et ce, jusqu'en 1947, date à laquelle il est nommé à la direction de l'Institut de géographie de Montréal, nouvellement fondé sous l'initiative de Raoul Blanchard. La même année, il cofonde, avec Benoit Brouillette, professeur à l'École des hautes études commerciales de Montréal, la *Revue canadienne de géographie*, qui deviendra en 1964 la *Revue de géographie de Montréal*¹⁷. En 1948, il obtient le titre de professeur agrégé de l'Université de Montréal, puis, deux années plus tard, celui de professeur agrégé de la Faculté de lettres. Il en sera d'ailleurs le vice-doyen à partir de 1960, avant d'occuper le poste de doyen de 1962 à 1967. En 1968, il enseigne à la faculté des Sciences de l'Éducation avant d'être transféré, un an plus tard, à l'École normale supérieure, où il créa le Laboratoire didactique-géographie. En 1972, il fonde la revue *Didactique-géographie*¹⁸, dont il assura la rédaction jusqu'à sa retraite, en 1975.

Si ses qualités de gestionnaire et d'organisateur sont reconnues, force est de constater que son implication dans le monde de l'enseignement de la géographie a occupé une place prépondérante au cours de sa carrière. En effet, c'est durant les années 1940 que Pierre Dagenais s'est initié à ce domaine de recherche, développant une expertise dans l'élaboration de matériel dédié à l'enseignement de la discipline. Il passe de théoricien, formé dans les grandes universités françaises, à praticien, comme en témoigne la publication de ses *ABC de la géographie* en 1945 et 1946, aux éditions Beauchemin. C'est toutefois en 1957 qu'il fit sa marque, avec la collection

¹⁷ En 1977, la *Revue de géographie de Montréal* devient la *Revue de géographie quaternaire*. Ce changement dénote la scission maintenant effective s'étant opérée entre la géographie physique et humaine. En s'investissant pleinement dans la publication d'articles scientifiques de géographie physique, la *Revue de géographie de Montréal*, maintenant de géographie quaternaire, laisse le champ libre aux *Cahiers de géographie de Québec* pour ce qui est de la publication des travaux de géographie humaine.

¹⁸ La revue *Didactique-géographie* continuera son travail de publication, malgré le départ à la retraite de Pierre Dagenais en 1975, et ce, jusqu'en 1982. On compte une vingtaine de numéros publiés sur une décennie.

« Pierre Dagenais », publiée par le Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal. On remarque une collaboration étroite entre ce dernier et un ancien professeur, Benoît Brouillette.

Benoît Brouillette (1904-1973)

Personnage parfois oublié de l'histoire de la géographie québécoise, Benoît Brouillette n'en demeure pas moins l'un des pionniers. Son apport se fait sentir tant dans l'institutionnalisation de la géographie en milieu universitaire durant les années 1930, 1940 et 1950, que dans la solidification des assises de la discipline dans le milieu de l'enseignement. Né en 1904 dans la vallée du Saint-Maurice, Benoît Brouillette reçoit une formation à l'École des hautes études commerciales de 1924 à 1927, où, sous l'enseignement de Henry Laurays¹⁹, il entre en contact avec la géographie économique et les études régionales. Inspiré par le travail de Jean Bruhnes et sa génération, il part étudier à l'Institut de géographie de Paris à partir de 1928 à titre de boursier. Il y travaille sous la direction d'Albert Demangeon et rédige une thèse de doctorat portant sur la chasse aux animaux à fourrures au Canada²⁰. Par ailleurs, il a pu suivre les enseignements de géographes tels Emmanuel de Martonne, Léon Lutaud et autres²¹ (Falaise, 1973).

Après son séjour en France, il revient au Canada en 1931 afin d'occuper un poste d'enseignement de géographie économique à l'École des hautes études commerciales, poste qu'il occupa jusqu'à sa retraite en 1969²². Le 21 novembre 1939, il participe activement à l'organisation

¹⁹ D'origine belge, Henry Laureys fut, à partir de 1910, le premier professeur de géographie du HEC de Montréal. On le nomma à la direction de la même institution jusqu'en 1938 (Chartrand, Duchesne et Gingras, 2008).

²⁰ Cette recherche fera éventuellement l'objet d'une publication.

²¹ Force est d'admettre qu'un tel parcours, du moins en termes de formation académique, ne peut qu'être souligné. Notons qu'Emmanuel de Martonne et Albert Demangeon, tous deux professeurs à l'Université de Paris, était en quelque sorte respectivement les têtes d'affiche de la géographie physique et humaine. À Grenoble, où Pierre Dagenais fut formé, c'est Raoul Blanchard, spécialiste des régions alpines et du Canada français, qui tenait le haut du pavé pour ce qui est de la géographie régionale.

²² Détenteur de la chaire de géographie économique de l'École polytechnique à partir de 1947, il donne, au cours de sa carrière, des leçons à titre de professeur invité à l'Université de Louvain, à l'Université libre de Bruxelles, à l'Institut de géographie de la Sorbonne, aux sociétés de géographie de Compiègne, Lille, Lyon, Grenoble, Marseille, Montpellier, Toulouse, Bordeaux. Il dispense également, de façon périodique, des leçons de géographie et de

de la Société de géographie de Montréal (Beauregard, 1985). On dit de lui qu'il fut « la cheville ouvrière de l'association durant un quart de siècle » (ibid. : 110). Dans ce sillon, il cofonda le *Bulletin de la société de géographie de Québec et de Montréal* en 1942²³, puis la *Revue canadienne de géographie* en 1947 (Falaise, 1973 ; Hamelin et Harvey, 1971 ; Hamelin, 1996).

Il faut toutefois souligner que l'on ne souvient pas de lui comme d'un esprit ayant révolutionné la pensée géographique ou encore la recherche de pointe. À cet effet, on peut se référer à un article qu'il signa dans le *Bulletin des sociétés de géographie de Québec et de Montréal* en 1942, où il affirme que la distinction entre possibilisme et déterminisme constitue davantage une question pour les philosophes que les géographes (Brouillette, 1942), ce qui témoigne d'un certain malaise vis-à-vis certaines questions plus théoriques. Mis en contexte, le profil de chercheur de Benoit Brouillette, auquel on pourrait associer bon nombre de géographes de cette génération, incluant, dans une certaine mesure, Pierre Dagenais, n'est en aucun cas singulier. Il apparaît révélateur du contexte entourant l'évolution de la discipline de 1918 à 1960, une période que Sanguin (1996) qualifie à juste titre « d'époque classique de la géographie française ». Bâtissant sur les acquis vidaliens et les intuitions novatrices d'un Raoul Blanchard qui donnèrent à « l'École française » sa renommée internationale, les géographes formés dans les institutions françaises eurent grand mal à se départir d'une certaine vision de la discipline. Le contexte d'entre-deux-guerres (1918-1939) n'étant pas favorables aux innovations scientifiques, on constate la persistance de certaines difficultés pour ce qui est du renouvellement de la discipline, prenant notamment la forme d'une « absence de toute préoccupation épistémologique » et un « accent général mis sur les problèmes ruraux et régionaux » (ibid : 333).

pédagogie à l'École des Sciences sociales de l'Université Laval, à l'École Normale Secondaire de l'Université de Montréal ainsi qu'aux Hautes Écoles Libres de New York.

²³ Le *Bulletin de la société de géographie de Québec et de Montréal* furent publiés de 1942 à 1944.

Productif malgré tout, Brouillette s'intéressa bien évidemment aux questions de géographie économique, mais également à la pédagogie. Omniprésent dans ses recherches, le thème de l'enseignement de la géographie l'amena à s'investir dans la production de matériel pédagogique (notamment de deux volumes de la collection « Pierre Dagenais » qui seront à l'étude). C'est notamment avec son apport, durant les années 1930, que les manuels des frères maristes intégrèrent peu à peu la notion de genre de vie et que la géographie humaine y acquit une définition propre (Brousseau, 2011). Il fut également actif sur la scène internationale, agissant pendant plusieurs années à titre de président de la délégation sur l'enseignement de la géographie pour l'Union géographique internationale (UGI) (Hamelin et Harvey, 1971) Comme le souligne Falaise (1973 : 12) : « Le travail qu'il a accompli à titre de président de la Commission de l'enseignement de l'UGI et avec l'aide de l'UNESCO est sans doute plus lourd de conséquences humaines que ses volumes et articles, pourtant fort nombreux. »

La collection « Pierre Dagenais » du Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal

La collection « Pierre Dagenais », publiée par le Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal consiste en un ensemble de cinq volumes (voir tableau 2.1.). Deux volumes (*Géographie, cours élémentaires, 4^e-5^e et 6^e-7^e années*) ont été publiés en 1960 et coécrits avec Benoit Brouillette, à l'époque professeur agrégé de géographie économique à l'École des hautes études commerciales (HEC), et Jean-Charles Faucher. Ces deux manuels scolaires, produits pour le niveau élémentaire, n'ont pas été l'objet de réédition. En excluant les *ABC de la géographie* (1945-1946), mentionnés précédemment, on peut dès lors considérer ces deux premiers ouvrages comme les premiers opus de la géographie scolaire instiguée par Dagenais, Brouillette et Faucher.

Tableau 2.1. Les différents volumes de la collection « Pierre Dagenais » avec les dates de publication et de réimpression.

Année de publication	Titre	Année de réimpression
1957	Géographie générale, 8 ^e année	-
1957	Le monde moins l'Amérique, 9 ^e année	1961, 1966
1957	L'Amérique, 10 ^e et 11 ^e année	1967
1960	Géographie, cours élémentaire, 4 ^e et 5 ^e année	-
1960	Géographie, cours élémentaire, 6 ^e et 7 ^e année	-

Le cœur du travail de ces géographes se situe toutefois dans les trois volumes plus avancés, mais publiés trois ans plus tôt, qui, en fait, constituent les trois parties d'un même ouvrage suivi : le premier jette les bases d'une matrice conceptuelle et technique, une *Géographie générale* permettant la compréhension d'une analyse appliquée, tandis que les seconds en sont l'illustration à différentes échelles et dans différents contextes géographiques (*L'Amérique* et *Le monde moins l'Amérique*). Le premier volume ne sera pas été réédité, contrairement aux deux suivants : *L'Amérique* est réédité une nouvelle fois en 1967 et *Le monde moins l'Amérique* deux fois, soit en 1961 et en 1966. On comprendra la nécessité de l'actualisation de certaines données statistiques dans ces manuels de géographie régionale.

Comme le notait Fernand Grenier (1957 : 167), « [il] convient de signaler ici le mérite de Monsieur Pierre Dagenais, directeur de l'Institut de géographie de Montréal, qui, au prix d'un labeur exténuant, a réussi à mener à bonne fin cette entreprise difficile. Monsieur Dagenais a suscité la collaboration d'une quinzaine de géographes, professeurs dans les universités et les collèges ». Dirigée par Pierre Dagenais, cette série de manuels est également le résultat du travail concerté d'un comité de pédagogie et de rédaction composé de 14 membres : Gérard Aumont p.s.s. Ludger

Beauregard, Benoît Brouillette, Pierre Camu²⁴, Pierre Dagenais, Paul-Yves Denis, Noël Falaise, Robert Garry, Fernand Grenier, Marc-Aimé Guérin, Louis-Edmond Hamelin, André Journaux, André Lefebvre, Louis Trotier²⁵. Tous professeurs de géographie, ces derniers ont pour la plupart été actifs dans le milieu universitaire ; pensons notamment au parcours de Louis-Edmond Hamelin et Fernand Grenier, auxquels nous allons revenir, ou encore à André Journaux, géomorphologue français de renom²⁶. La composition de ce comité sous-entend une tendance lourde de sens : les liens entre les géographes actifs dans le milieu de l'édition scolaire au Québec au tournant des années 1960 sont, soit par leurs origines ou par leurs formations, liées, à divers degrés, à la tradition géographique française, ce qui explique, entre autres, l'omniprésence structurante des concepts de genre de vie, de région ou encore de paysage. Comme le rappelle Brosseau (2011), c'est aussi durant cette même période que s'intégrèrent peu à peu les questions liées aux milieux urbains et industriels.

À la différence des précédents manuels, ceux de la collection « Pierre Dagenais » présentaient, dans un premier temps, des qualités matérielles indéniables. Il s'agit d'ailleurs d'une nécessité soulevée par Louis-Edmond Hamelin en 1954, lorsque ce dernier écrivait sur l'importance de la production de manuels locaux reflétant des réalités locales ainsi que sur l'insuffisance des manuels français et traduits. Quelques années plus tard, il ajoute « qu'il est

²⁴ On se souviendra de Pierre Camu pour avoir été, notamment, le premier docteur de géographie ayant reçu le grade en question d'une Université québécoise, c'est-à-dire de l'Université de Montréal (Hamelin et Harvey, 1971).

²⁵ Louis Trotier fut professeur à l'Institut de géographie de l'Université Laval à partir de 1954. Il remplaça également Fernand Grenier au poste de rédacteur des cahiers de géographie du Québec à partir de 1963 (Hamelin, 1962). De plus, il signa un article intéressant abordant la question de la pratique de la géographie au Québec : « Tableau de la géographie québécoise », paru dans *Le Géographe canadien* en 1976.

²⁶ André Journaux (1915-2006) fut professeur (1947-1954) puis directeur (1955-1967) à l'*Institut de géographie de l'Université de Caen*. En 1967, il devient doyen de la faculté des lettres de la même université, une fonction qu'il occupe jusqu'en 1971. En 1973, il s'envole vers le Brésil, où il enseigne à l'Université de Belo Horizonte jusqu'en 1984. Ces recherches auront porté sur la géomorphologie littorale et périglaciaire. Il s'intéressa également à la dynamique de l'environnement (Coutard, 2006). En 1966, il dirigea, aux côtés de Pierre Deffontaines et de Maril J. Bruhnes-Delamarre, le volume de l'Encyclopédie de la Pléiade intitulé *Géographie générale*.

indispensable pour assurer le succès de l'enseignement de la géographie dans les collèges que les élèves aient en main un manuel adéquat. Ce manuel ou ces manuels, il faut d'abord les composer, quand ils n'existent pas [...] En attendant de nouveaux manuels canadiens [...] il reste la géographie-atlas des maristes. » (Hamelin, 1956 : 110) Arrivant à point, la collection « Pierre Dagenais » paraît un an plus tard. Au-delà du « contenant », ou de la forme, on louange la clarté et la concision dont ont fait preuve Dagenais et son équipe : « Le texte est court, clair, varié au point de vue typographique et complété par un résumé de la matière et la définition des termes difficiles. Les cartes et les illustrations occupent près de la moitié des pages. Elles complètent le texte et ne sont jamais là uniquement pour la parure puisque des commentaires et des questions visent à susciter l'observation de la part des élèves » (Grenier, 1957 : 167). De 1957 à 1966, deux collections semblent avoir pris les devants de la scène dans le paysage de l'édition de manuels de géographie, celle des frères maristes et celle de Dagenais. Certains facteurs structurels peuvent en partie expliquer cette mainmise relative de ces deux groupes d'auteurs. À cet effet, la Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la Province de Québec, menée en 1963, a pu mettre en lumière des dynamiques ayant pu à la fois favoriser les congrégations et l'équipe de Dagenais.

La Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la Province de Québec (1963)

Que l'on fasse référence à la collection « Pierre Dagenais » ou encore à celle des frères maristes, les qualités esthétiques et pédagogiques indéniables desdits manuels, qui contrastaient avec le matériel préexistant, ne peuvent expliquer à elles seules leur monopole dans le paysage de l'édition scolaire à partir de 1953. Dans cette optique, la Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la Province de Québec, dont le rapport est déposé en 1963, a permis de constater une situation délicate qui semblait toucher les différents secteurs de l'enseignement. Menée par Maurice Bouchard, de la Faculté des sciences sociales de l'Université de Montréal, la Commission

se donnait comme objectif d'analyser, avec la coopération du surintendant à l'instruction publique et des maisons d'éditions de manuels scolaires, les relations parfois houleuses subsistant entre les individus ayant pris part dans les organismes d'approbation du matériel pédagogique ainsi que les données liées à la publication des différents manuels depuis 1945.

Marqué par les conflits d'intérêts, les relations qui subsistaient entre les auteurs de manuels et les différents comités servant à l'approbation du matériel pédagogique posait problème en ceci qu'il était désormais possible d'assurer le maintien de manuels par rapport à d'autres, permettant l'émergence d'une concurrence déloyale, l'établissement d'un quasi-monopole et, de ce fait, une inflation artificielle des prix. Parmi ceux et celles visés par l'enquête, on remarque certains grands noms, dont celui du célèbre historien Gérard Filteau, du spécialiste et militant pour la «refrancisation du Québec» Jean-Marie Laurence ainsi que des géographes Pierre Dagenais et Benoit Brouillette. Loin d'être passées sous silence, les conclusions du rapport, une fois rendues publiques à la fin du mois de janvier 1964, firent la une des plus grands quotidiens de la province²⁷. On y découvre que Pierre Dagenais aurait empoché près de 200 000 dollars pour des activités liées à la production de manuels, ce qui, en dollars constants, représente plus de 1.6 million de dollars aujourd'hui (Thivierge, 1964). La Commission a mis en lumière les conflits d'intérêts qui caractérisaient l'activité des deux principaux groupes d'auteurs dans le secteur de l'édition de manuels scolaires au Québec, une production «alternative» émerge ; on peut alors penser aux premiers ouvrages scolaires de Marc-Aimé Guérin, eux-mêmes annonciateurs d'une carrière dans le monde de l'édition scolaire.

²⁷ Le 25 janvier 1964, La Presse titrait en première page, sous la plume de Dominique Clift, « Quasi-monopole des manuels. Auteurs en conflits d'intérêts ». Dans la même veine, on pouvait lire à la une du Devoir « Le rapport de la Commission d'enquête sur le commerce du livre met en cause des membres du DIP, une maison d'édition et souligne la concurrence déloyale des communautés. »

1.3. Marc-Aimé Guérin, l'auteur

Marc-Aimé Guérin, normalien, géographe de formation et ancien chargé de recherches à la division géographique (Ottawa), a été, tout au long de sa carrière, investi dans le milieu de l'éducation au Québec. Si ce dernier est connu pour être devenu l'un des principaux éditeurs de livres scolaires de la province à partir des années 1970 (Guérin et Hamel, 2001 ; Hamelin et Harvey, 1971), son nom fit tout de même couler l'encre une décennie plus tôt²⁸.

Malgré l'agitation qui semble régner à l'École normale Jacques-Cartier au début des années 1960, Guérin publie, en 1961, une série de manuels de géographie générale aux éditions du Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal. Cette dernière est composée de deux volumes dont le premier servait avant tout d'introduction à la discipline de manière générale tout en abordant les principales questions soulevées par la géographie physique. Le deuxième tome, quant à lui, se penche sur les démarches propres à la géographie humaine²⁹. Ces deux ouvrages font l'objet de réimpressions en 1962. Ambitieux, Guérin écrivait, dans une note pédagogique préfaçant ses ouvrages, que « d'autres publications viendront avec le temps : un vocabulaire de géographie

²⁸ Au tournant des années 1960, Marc-Aimé Guérin était professeur de géographie à l'École normale Jacques-Cartier de Montréal avant que ne survienne ce que la postérité aura appelé « l'affaire Guérin » (Cousineau, 1963 ; Allard, 2006 ; Aubin, 2007). Mésadapté dans un milieu social qu'il jugeait sclérosé par l'omnipotence du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique et de l'Association des professeurs laïques des Écoles Normales, Guérin se retrouva au centre d'une polémique qui, à partir de septembre 1961, fit grand bruit. Après une série de plaintes à son endroit, révélant de manière diffuse de « graves manquements » aux codes de l'institution (modalités de son enseignement, code vestimentaire, ponctualité, normes d'interaction, etc.), il fut temporairement suspendu de ses fonctions par le surintendant de l'Instruction publique (Cousineau, 1963 ; Allard, 2006). En octobre de la même année, Guérin, avec la collaboration de cinq autres professeurs, décide de contourner les organes syndicaux normaliens, qui dans les faits étaient responsables de la gestion de telles situations conflictuelles, pour s'adresser aux médias. Peu de temps s'en fut pour que la dissension se propage au sein de l'institution, créant une situation difficile à gérer qui se solda éventuellement par la mise sur pied de la Commission royale d'enquête à l'École normale Jacques-Cartier, menée par le juge André Montpetit. Les conclusions de la Commission sont claires : « personne de la direction n'a tenté de le tromper ou de lui jouer dans le dos [...] [On peut] considérer cet incident comme clos » (Rapport de la Commission d'enquête à l'École normale Jacques-Cartier, 1962). C'est ainsi que « l'anarchiste de la profession enseignante » (Cousineau, 1963 : 18) qu'aurait été Marc-Aimé Guérin, en mettant la question de la formation des maîtres sur la place publique, a en quelque sorte pavé la voie aux débats qui aboutiront à la Commission Parent de 1963 (Allard, 2006).

²⁹ Il s'agit de : Marc-Aimé Guérin, *Géographie générale — tome I – Géographie physique*, et de *Géographie générale — tome II – Géographie humaine* tous deux publiés par le Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal.

générale, un recueil de textes géographiques, des collections de cartes, des séries de diapositives, des films peut-être » (Guérin, 1961b : i) en précisant toutefois qu'à « la base de toutes aides audiovisuelles et didactiques, se situe une pierre angulaire : un précis de géographie adapté aux besoins de la communauté étudiante canadienne-française : c'est le présent cahier-manuel de géographie physique et humaine » (ibid.). Baignant dans la géographie française de « l'époque classique » (Claval et Sanguin, 1996), on y note un bon nombre de références à l'œuvre de Jean Bruhnes, d'Albert Demangeon et de Raoul Blanchard. Ce dernier y est d'ailleurs présenté comme étant son « maître »³⁰.

Par la suite, il faudra attendre le tournant des années 1970, et un abandon définitif de la profession enseignante, pour que Guérin prend réellement sa place dans le paysage de l'édition scolaire. Misant sur la géographie, la maison d'édition Guérin ne tarde pas à s'imposer dans d'autres matières, comme l'histoire et le français. Avec la fondation du Groupe Guérin, on voit apparaître l'une des grandes maisons d'édition à caractère pédagogique du Québec. Cette dernière occupera une place importante jusqu'à la fin du XX^e siècle. Jean-François Nadeau, du quotidien *Le Devoir*, écrivait : « Dictionnaires, manuels papeterie... Guérin « l'éditeur des écoles » eut la mainmise durant nombre d'années sur un des secteurs les plus payants de l'édition ». Il ajoute que dans ce milieu, Guérin « ne doutait de rien, surtout pas de lui. » (Nadeau, *Le Devoir*, 2013).

Ce processus, celui du passage de « Guérin, professeur » à « Guérin, éditeur », ne l'empêche pas de continuer à faire œuvre de géographe. En effet, au courant des années 1970, il signe encore quelques ouvrages, évidemment destinés à un public scolaire (tableau 2.2.). Après un moment moins productif, il revient à quelques reprises à ses intérêts pour la géographie, avec la publication

³⁰ Élève de Pierre Dagenais durant les années 1940, Guérin découvre l'œuvre de Blanchard pour ne plus jamais la quitter. Jusqu'à sa mort, en 2012, il détenait d'ailleurs les droits de son œuvre, lui ayant été cédé par les filles du grand géographe (Grenier, 1998).

en 1974 d'une *Initiation à la géographie par le contrat de travail*, cosigné avec Jean-Louis Grosmaire³¹, puis avec la parution, en 1977, du *Petit manuel de géographie québécoise*. C'est ainsi que, malgré son succès dans le milieu de l'édition, ce dernier « aime souligner qu'il est demeuré un géographe dans l'âme et dans la pratique » (Grenier, 1999 : 643).

Tableau 2.2. Liste des manuels de géographie produits par Marc-Aimé Guérin en tant qu'auteur.

Année de publication	Titre	Année de réimpression
1961	<i>Cours de géographie générale, tome I — Géographie physique</i>	1962
1961	<i>Cours de géographie générale, tome II — géographie humaine</i>	1962
1974	<i>Initiation à la géographie par les contrats de travail (avec Jean-Louis Grosmaire)</i>	-
1977	<i>Petit manuel de géographie québécoise</i>	-

Le travail d'auteur de Guérin débute au tournant des années 1960. Au moment où Guérin entreprenait sa carrière d'éditeur à la fin de cette décennie, une nouvelle collection voyait le jour aux Éditions du renouveau pédagogique (ERPI), dirigée par des géographes universitaires reconnus : la collection « Géographie contemporaine » de Louis-Edmond Hamelin et Fernand Grenier.

³¹ Ce manuel, signé par Jean-Louis Grosmaire et Marc-Aimé Guérin, occupera une place importante dans l'analyse diachronique des définitions de la géographie. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit du seul manuel de géographie destiné aux cours d'études secondaires produits au Québec durant les années 1970.

1.4. La collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier

C'est à partir de 1968 que deux acteurs influents de la géographie universitaire au Québec s'investissent à leur tour dans le monde de l'édition scolaire. Il est ici question de Louis-Edmond Hamelin et Fernand Grenier, qui ont dirigé jusqu'au tournant des années 1980, la collection « Géographie contemporaine », chez ERPI. Sur une plus d'une décennie, les deux géographes, avec diverses collaborations, ont mis au point différents ouvrages scolaires sur la géographie du Québec, du Canada, de l'Asie et de Océanie. À l'instar de la collection précédente, celle de Dagenais, le profil sociologique des auteurs témoigne de la poursuite de ce que j'ai appelé le « moment » des géographes universitaires.

Louis-Edmond Hamelin, le géographe du nord

Pionnier, aux côtés de Fernand Grenier, de l'institutionnalisation de la géographie savante à l'Université Laval, Louis-Edmond Hamelin constitue sans contredit l'un des grands esprits intellectuels de ce moment historique que des sociologues comme E.-Martin Meunier (2016) qualifieraient de « Québécoisité ». Dans cette veine, Daniel Chartier, professeur à l'Université du Québec à Montréal, avance même « qu'il ne faisait aucun doute de [le] considérer l'un des grands penseurs de la Révolution tranquille, aux côtés de Fernand Dumont, Pierre Dansereau, Paul-Émile Borduas et Jacques Rousseau : sa contribution, longue d'un demi-siècle, dépasse largement les frontières du Québec et elle se veut à la fois institutionnelle, linguistique et conceptuelle. » (Chartier et Désy, 2014 : 3) On se souviendra de lui tant pour ses néologismes colorés qui ont permis de trouver les mots justes afin de décrire la réalité québécoise, que pour ses efforts acharnés pour la conceptualisation de ce qu'il appelait un « Québec total ». Son ouvrage phare, intitulé *Nordicité canadienne* le propulsa sur la scène internationale et a permis l'émergence d'une géographie du Nord aux assises solides (Canobbio, 2009).

D'abord formés aux sciences économiques à l'Université Laval, où il obtint le grade de maître en 1948, il poursuivit ses études doctorales à l'Université de Grenoble, où, sous la supervision de Raoul Blanchard, cet « amoureux du Québec » (Grenier, 1998), il travaille sur la morphologie du massif des terres froides et du bassin de la Bourbe moyenne en Bas-Dauphiné. Docteur en 1951, il séjourna également au *Scott Polar Institute* de l'Université Cambridge, en Angleterre (Hamelin et Harvey, 1971). En 1961, soit six ans après son retour à Québec au poste de professeur de l'Université Laval³², il fonda, aux côtés du botaniste Jacques Rousseau, avec qui il a « vécu » le nord pour les premières fois, le Centre pour l'étude du Nord (CEN), et ce avec le soutien de René Lévesque, alors ministre de l'Énergie, puis, non sans embuche, du milieu intellectuel francophone de l'Université Laval, qui a longtemps vu d'un œil suspect la fondation d'un centre interdisciplinaire (Chartier et Désy, 2014).

Ambitieux, tant d'un point de vue scientifique qu'institutionnel, Hamelin « s'est frayé un parcours intellectuel, militant et institutionnel à la fois risqué et prudent » (ibid. : 7). Sans s'engager directement dans la sphère politique, ce dernier ne manque pas de se positionner comme un commentateur chevronné de l'état du milieu de l'éducation, tout particulièrement en ce qui a trait à l'enseignement de la discipline. À partir des années 1950, il publia un nombre considérable d'articles dans différentes revues, notamment dans la *Revue canadienne de géographie* — devenu *Revue de géographie de Montréal* à partir de 1964 — ainsi que les *Cahiers de géographie de Québec*. En appelant au développement de techniques d'enseignement plus appropriées à la transmission de ce qu'il nommait l'« esprit géographique », Hamelin reconnaît très tôt l'importance d'un renouvellement du matériel pédagogique, et tout particulièrement des manuels, utilisés dans le cadre de l'enseignement de la discipline. En 1968, ce dernier prend la balle au bond et s'investit

³² Il fut le premier directeur de l'Institut de géographie à l'Université Laval (Hamelin et Harvey, 1971).

lui-même, comme cela a été mentionné précédemment, dans la direction d'une collection de manuels aux côtés de Fernand Grenier.

Fernand Grenier

Moins flamboyant que celui de Louis-Edmond Hamelin, le parcours de Fernand Grenier, ici l'un des instigateurs de la collection « Géographie contemporaine » publiée chez ERPI, mérite malgré tout d'être mis en lumière. Historien et géographe de formation, il obtint les grades de licencié ès lettres en histoire et en géographie de l'Université Laval en 1950. Après un séjour d'études en France, il revient au Québec en 1955 après avoir obtenu des diplômes d'études supérieures (DES) en géographie et en histoire de la Sorbonne³³ (Hamelin et Harvey, 1971). Il y reçoit d'ailleurs les enseignements de Pierre George et Fernand Braudel après avoir été l'élève de Marcel Trudel au Québec.

Son apport à la structure institutionnelle de la géographie se situe plus particulièrement dans la création des *Cahiers de géographie* en 1952, devenus *Cahiers de géographie de Québec* en 1956, desquels il fut l'un des fondateurs les plus actifs ainsi que le premier rédacteur (1952-1965). Professeur à l'Institut de géographie de l'Université Laval jusqu'en 1967, date à laquelle il devient le doyen de la faculté des Lettres, il quitte l'institution en 1973 pour devenir le premier président de la Télé-université du Québec (TÉLUQ). Féréu des questions liées à l'enseignement de la géographie, au monde de l'édition et à la vulgarisation scientifique, il se sera impliqué dans la production de matériel pédagogique aux côtés de Louis-Edmond Hamelin, puis sera directeur général des Presses de l'Université Laval et de la revue *Québec-Science* de 1983 à 1987 (TÉLUQ, 2013). À l'instar de Hamelin, Grenier aura été un commentateur important de l'état de

³³ Il a travaillé, d'une part, sur le conflit anglo-français sur l'Ohio de 1745 à 1756, et d'autre part, sur la Géographie de la Beauce, une région rurale du Québec (Hamelin et Harvey, 1971).

l'enseignement de la géographie, publiant des articles portant sur ces questions dans différentes revues. Au moment de diriger la collection, c'est dans les volumes traitant plus spécifiquement de la géographie du Québec que ce dernier s'investit.

La collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier »

La collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier eut des débuts modestes (tableau 2.3). En 1968, il s'agissait d'abord d'un petit fascicule de 32 pages abordant ce que pouvait impliquer l'appellation « Québec nordique » d'un point de vue géographique. Dix ans plus tard, la collection compte, en plus du petit cahier de 1968, trois volumes complets dont deux furent réédités et adaptés au système métrique. Le premier de la collection, intitulé *L'Asie et l'Océanie*, comprend près de 130 pages et est approuvé par le ministère de l'Éducation en 1971, sans toutefois être l'objet de réimpression par la suite. En 1971, Louis-Edmond Hamelin, avec la collaboration de son épouse Collette Lefay-Hamelin, produit un manuel sur la géographie du Canada s'intitulant *Le Canada, cours secondaire*. Ce dernier volume fut réimprimé en 1971, puis réédité en 1978. Finalement, *Le Québec, cours géographie secondaire et collégiale*, signé conjointement par Fernand Grenier et Louis Edmond Hamelin paraît en 1972, avant d'être réimprimé en 1976.

Enfin, cette collection vient clore, d'une certaine façon, la période que je qualifiais de « moment de géographe professionnels » et qui se caractérisait par l'implication considérable de géographes universitaires dans l'élaboration et la production des manuels de géographie scolaire au Québec. Au tournant des années 1970, d'autres maisons d'édition s'attèlent à la tâche de produire des manuels de géographie en français. Holt, Rinehart & Winston (HRW) en est un bon exemple.

Tableau 2.3. Les manuels de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier », aux Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI)³⁴.

Année de publication	Titre	Année de réimpression
1968	<i>Le Québec nordique</i>	-
1969	<i>Le Canada, cours secondaire</i>	1971-1978
1970	<i>Le Québec, cours secondaire et collégial</i>	1976
1972	<i>L'Asie et l'Océanie</i>	-
1977	<i>Atlas Québec-Canada</i>	1980

1.5. « L'évènement » Holt, Rinehart & Winston (HRW)

Le qualificatif d'évènement, au sens de « moment » bref que l'on peut situer chronologiquement, sied tout à fait à la collection qui fait l'objet de la présente section. De 1969 à 1972, les éditions HRW, basées à la fois Montréal et Toronto, font paraître une série de sept cahiers qui à leur manière abordent les différentes branches de la discipline (tableau 2.4). Adaptés à un lectorat des écoles primaires, ces cahiers sont composés de textes succincts auxquels sont associés une large gamme de documents visuels. Au demeurant, ces ouvrages ne dépassent pas les quelques dizaines de pages. Ils ont, pour la plupart, originellement été produits en français, avec la participation de géographes comme Peter Foggin de l'Université de Montréal. Seul ouvrage traduit de l'anglais, *Un ranch en Alberta* (1969) de Gary De Leeuw fait donc figure d'exception³⁵. Loin d'avoir l'ambition totalisante des manuels de la collection de Pierre Dagenais, les fascicules de

³⁴ En 1977 paraît un Atlas Québec-Canada, également produit conjointement par Grenier et Hamelin, qui serait réimprimé en 1980. Étant d'abord un atlas et comme cela fut clairement défini précédemment, il s'agit d'un ouvrage sur lequel ne se penchera pas la présente étude. Toutefois, il m'a semblé pertinent de mettre au jour l'ensemble des éléments de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier.

³⁵ Ce dernier est issu du monde des sciences de l'éducation de par son affiliation avec le Research and Development Center for Teacher Education de la Texas University d'Austin.

chez HRW sont toutefois révélateurs d'une diversification de plus en plus assumée des objets d'études définissant la discipline ; en témoignent les deux numéros consacrés à l'initiation à la géographie urbaine de Québec et de Montréal ou encore celui portant sur la configuration du centre industriel de Granby. Notons que la géographie régionale y garde ses lettres de noblesse.

Tableau 2.4. Les manuels de chez Holt, Rinehart & Winston (HRW), publiés entre 1969 et 1972.

Année de publication	Titre	Auteur(s)
1969	<i>Un ranch en Alberta, étude d'un ranch des montagnes Rocheuses canadiennes : Méthode inductive.</i>	Gary De Leeuw
1970	<i>Hull et l'Ouest du Québec</i>	Pierre Houde
1970	<i>Québec, initiation à la géographie urbaine</i>	Micheline Desjardins
1970	<i>Granby, centre industriel</i>	Jean Lavallée
1970	<i>Laval, ville nouvelle</i>	Jean Lavallée
1970	<i>Cantons de l'Est, introduction à la géographie régionale</i>	Robert Gagnon
1972	<i>Montréal, introduction à la géographie urbaine</i>	Peter Foggin

1.6. Pénétration d'ouvrages traduits dans le paysage scolaire québécois : Krueger, Hildebrand, Molyneux et Jones

En parallèle d'une production qui se systématisait au tournant des années 1970, on constate aussi l'émergence d'une série de manuels de géographie traduits de l'anglais dans le paysage de l'édition scolaire. Édités dans les maisons conventionnelles de la province comme les Éditions HRW ou encore McGraw-Hill, basée à la fois à Toronto et à Montréal, ces manuels se taillent une place non négligeable dans les écoles. On peut dès lors penser à l'adaptation de *Canada, a New Geography* de Ralph R. Krueger et Raymond G. Corder, publié en français pour la première fois

en 1971 sous le titre de *Nouvelle géographie du Canada* chez HRW, approuvé par le ministère de l'Éducation en 1972, puis réédité en 1975 et 1978. Notons la présence dans les manuels canadiens traduits de l'anglais d'une notice qui témoigne du rapport particulier qu'entretient l'État québécois avec l'enseignement de la discipline. On peut y lire, à titre « d'avertissement du gouvernement du Québec » que « l'approbation de ce manuel par le ministère de l'Éducation ne saurait être interprétée comme une reconnaissance officielle, par le gouvernement du Québec, de la ligne frontière entre le Québec et Terre-Neuve » (Krueger et Corder, 1971, 1975, 1977 : i).

Au même moment, plus précisément en 1977, paraît la première édition de *L'Amérique du Nord*, chez HRW, à laquelle aura contribué W. Hildebrand avec la collaboration de Ralph Krueger. L'ouvrage sera réédité en 1982, suite à une approbation sous condition du ministère en 1980. C'est également en 1977 que sont publiés *Les continents du sud*, de David Clew et David Jones ainsi que *L'Eurasie* et le *Cours pratique de géographie : les Terres australes*, de John Molyneux et Eric Jones. Le premier paraît chez HRW tandis que les suivants seront publiés chez McGraw-Hill, une maison ayant également pignon sur rue à Montréal. Sans que le profil professionnel auquel je me suis référé pour qualifier les producteurs de manuels de 1957 à 1980 soit rigide, il convient de souligner le caractère particulier de ce dernier, du moins lorsque l'on compare avec le reste des manuels produits ultérieurement. À l'image d'un idéal type, ce n'est pas tant sa constance que le rapport singulier des géographes universitaires au savoir scolaire qui rend cohérents les contours proposés de la période s'étendant de 1957 à 1980. Un constat analogue peut être fait en ce qui a trait à la période subséquente, qui s'enclenche au tournant des années 1980 par une refonte des programmes d'enseignement : on passe alors des programmes-cadres aux programmes par objectifs. Avec ces changements, on assiste à la consolidation d'un nouveau profil type qui, même s'il était déjà présent, devient la norme : on parle alors d'une génération de géographes enseignants.

2. Des programmes par objectifs à la réforme de 2005 : une génération d'enseignants (1980-2005)

La parution en 1979 de l'*École québécoise*, un rapport gouvernemental qui avait pour objectif de repenser le système d'éducation québécois près de 15 après la Commission Parent, amena une importante refonte des programmes d'enseignement de la géographie. D'une matière optionnelle s'étalant sur les cinq années des études secondaires, la géographie devient cours obligatoire en 1^{re} et 3^e secondaire (Laurin, 2005b). Le premier cours, plutôt axé sur l'introduction à la discipline, à sa définition, à ses outils et à ses sous-champs, se rapproche quelque peu de ce qui pouvait être imaginé dans les programmes antérieurs destinés aux classes de 8^e année, du moins en ce qui a trait à sa visée « générale ». Le plus grand changement survient toutefois en 3^e secondaire. Avec la suppression des programmes du 2^e au 5^e secondaire et la création d'un cours plus dense de géographie régionale du Québec et du Canada, les orientations du ministère de l'Éducation semblent aller de soi. Il faut d'abord comprendre les dynamiques géographiques de nos « propres » régions. Si ce type de préoccupation n'était bien entendu pas absent durant la période antérieure (plusieurs manuels de géographie régionale du Québec et du Canada ont été produits), il s'agit ici d'une consécration faisant accéder la géographie au tronc commun.

Obligatoire, ce cours se voit encadré par des balises plus claires. Structuré en 11 modules distincts (5 pour la 1^{re} secondaire et 6 pour la 3^e), le programme vient orienter de manière explicite la structure des manuels. En effet, à l'aube de la mise en place des programmes par objectifs, au tournant des années 1980, on constate un changement significatif dans l'organisation de la production de manuels.

Au primaire, histoire et géographie occupent toujours le même espace, celui de « l'univers social », rendant quelque peu diffuse la frontière entre les disciplines. Toutefois, l'enseignement de

la discipline devient désormais obligatoire en première et troisième secondaire, intégrant par le fait même le tronc commun de l'enseignement secondaire. Le premier cours, intitulé « géographie générale » consiste en une introduction aux différents types de questionnements, d'outils et de concepts qui structurent la discipline. Pour ce qui est du deuxième cours, intitulé « Géographie du Québec et du Canada », il oriente l'enseignement vers une géographie régionale du Québec et du Canada. Conséquemment, les manuels servant à l'enseignement de la discipline s'organisent autour de ces deux grands axes (voir tableau 2.5 et 2.6) auxquels se greffent les manuels destinés à l'enseignement des sciences humaines au primaire, alliant l'enseignement de l'histoire, l'économie, la sociologie, la science politique et la géographie³⁶.

Tableau 2.5. Les manuels de géographie générale (cours de 1^{re} secondaire) produits sous les programmes par objectifs

Année de publication	Titre	Éditeur	Auteur(s)	Année de réimpression
1983	<i>Objectif-Terre : géographie générale</i>	Lidec	Gauthier, Cazères et De Montigny	-
1984	<i>Géographie générale</i>	Guérin	Martel et Hamelin	1998
1984	<i>Une planète à découvrir, la Terre</i>	ERPI	Brousseau et Desharnais	1993
1984	<i>La Terre et toi</i>	Beauchemin	Létourneau, Ménard et Soumeillant	1991

³⁶ Pour une liste des manuels destinés à l'enseignement des sciences humaines au primaire, voir Annexe 1 (p.196).

Tableau 2.6. Les manuels de géographie du Québec et du Canada produits sous les programmes par objectifs.

Année de publication	Titre	Éditeur	Auteur(s)	Année de réimpression
1978	<i>Géographie du Québec et du Canada</i>	Guérin	Barnoti	1979, 1984
1978	<i>Le Québec et le Canada : géographie nationale</i>	Lidec	Giroux et Joyal	1981
1984	<i>Géographie du Québec et du Canada</i>	Lidec	Giroux et Joyal	1988, 1989
1990	<i>Destination : Québec et Canada</i>	Guérin	Boileau	-
1990	<i>Destinations : Québec-Canada</i>	ERPI	Brousseau et Pelletier	1994
1994	<i>Le Québec et le Canada : une réalité à Construire</i>	Beauchemin	Gravel et al.	-
1995	<i>Découvrons le Québec le Québec et le Canada</i>	Lidec	Larouche et Perras	-
2004	<i>Explorer le Québec</i>	CEC	Côté	-

En ce qui a trait aux différents éditeurs, on constate la réémergence de certaines entreprises ainsi que la consolidation de certaines autres. Cette nouvelle ère correspond également à un effacement de l'importance des auteurs, dont on sait très peu de choses par ailleurs, et au déclin du phénomène des « collections ». Certains manuels seront réédités, parfois seulement réimprimés, mais il semblerait qu'il s'agisse davantage d'une nécessité matérielle effective ou, à la limite, d'une actualisation statistique que d'un besoin de renouvellement de la discipline. De manière générale, deux axes d'organisations de la production des manuels sont mobilisés. Le premier se construit autour de la division préexistante entre les cours de 1^{re} et 3^e secondaires, nouvellement obligatoires,

donnant forme à deux catégories de manuels : « Géographie générale » et « Géographie du Québec et du Canada ». Dans une moindre mesure, nous pouvons également voir poindre à l'horizon un nouveau type de manuel, s'attardant au système monde dans la perspective d'une analyse, certes descriptive, des enjeux de pouvoir, et destiné au cours, encore optionnel il faut le rappeler, de « Monde et enjeux contemporains » (5^e secondaire). Ce chapitre vise à réfléchir sur les enjeux de rupture et de continuité autour de la figure de l'auteur et de l'objet économique que constitue le manuel.

Je tenterai, dans la présente section, d'articuler ces deux modes d'organisations de l'analyse de manière à illustrer les intersections. Le tout s'organisera autour de la production des éditions Libraire des écoles (Lidec), celle du Groupe Guérin (à différencier de la production de Marc-Aimé Guérin, l'auteur), ERPI et Beauchemin. Une section abordera plus spécifiquement le cas récurrent de la production de manuels traduits de l'anglais. On peut, d'entrée de jeu souligner la présence de certains manuels « inclassables », soit de par le manque d'attache institutionnelle de l'auteur ou encore le caractère alors marginal de l'éditeur en question : *La Terre, planète habitée* (1992) et *Explorer le Québec, notions de base et activités* (2004) de Gaston Côté aux éditions CEC ainsi qu'*Escale, Québec-Canada* (1994) de Céline Lamy, aux éditions du Phare.

2.1. Les éditions libraires des écoles (Lidec) ou le retour séculier des frères des écoles chrétiennes

L'une des congrégations les plus actives dans la production de manuels scolaires, toutes disciplines confondues, au XIX^e et XX^e siècles, est sans contredit celle des frères des écoles chrétiennes (Aubin, 2006). Que l'on pense à l'enseignement du français, des mathématiques, des catéchismes ou encore de l'histoire, les frères des écoles chrétiennes ont produit, à travers le temps, une vaste gamme d'ouvrages pédagogiques. Toutefois, lorsqu'on s'attarde au cas de la géographie, on remarque une interruption notable de la production de manuels entre 1939 et 1978. Cette

dernière date constitue, à cet égard, un bref retour des frères des écoles chrétiennes sous la bannière séculière des éditions Librairie des écoles (Lidec), avec la parution de *Le Québec, le Canada : géographie nationale*, des laïcs Gaston Joyal et Gaston Giroux. L'ouvrage sera éventuellement réimprimé en 1981. En 1985, la maison est rachetée par le Groupe Guérin, sans que ce dernier ne supprime l'appellation. En 1984, le groupe d'auteurs ayant produit le dernier manuel de géographie du Québec et du Canada se remet à la tâche et signe un nouvel opus, dont l'orientation se rapproche de près à celle du précédent, malgré une densité jusqu'alors inégalée. Il s'agit de *Géographie du Québec et du Canada*, réédité en 1988 et 1989.

Pratiquement au même moment, soit en 1983, paraît le premier manuel de géographie générale, toujours sous la bannière des éditions Lidec. Produit par Denise Authier, Mireille Cazères et Madeleine Dontigny-Grondin, *Objectif-Terre : Géographie générale*, ne sera pas réédité. En 1985, Michelle Bélanger, chef de la section géographie de l'École secondaire de Hawksbury, en Ontario, signait *Actualités géographiques internationales*, un petit ouvrage couvrant, comme son titre l'indique, différents éléments de l'actualité internationale. Il est difficile de savoir si cet ouvrage était destiné au public scolaire québécois, franco-ontarien ou bien les deux. Au Québec, ce manuel aurait très bien pu servir d'appui pédagogique à l'enseignement du cours portant sur l'organisation géographique du monde contemporain de 5^e secondaire.

Au tournant des années 1990, plus particulièrement dans le contexte des États généraux sur l'éducation et la révision des programmes, l'équipe éditoriale de Lidec publie une série de manuels, et ce, malgré leur rachat par le groupe Guérin. En 1995, Jean-Claude Larouche, en collaboration avec Louis-Paul Perras, signe *Découvrons le Québec et le Canada : géographie du Québec et du Canada (3^e secondaire)*. En 1997, Larouche fait paraître ce qui semble être le complément de cet ouvrage, intitulé *Découvrons notre planète : géographie générale (1^{re} secondaire)*, publié cette

fois aux éditions *École Nouvelle*, sans que l'on connaisse la raison de ce changement. Au cours de la même décennie, on observe la parution de deux manuels, auxquels se greffent des cahiers d'exercices, destinés au cours d'organisation géographique du monde contemporain : *Organisation géographique du monde contemporain, 4^e et 5^e secondaire* (1990) de François Carrier et Marc Hudon, ainsi que *L'organisation géographique du monde contemporain* (1999), cette fois signé par Gaston Joyal et Jacques Saint-Louis. Également en périphérie de la production de manuels destinés aux cours obligatoires de *géographie générale* et de géographie du Québec et du Canada paraît *Un Québec en marche : l'industrialisation et l'urbanisation du Québec*, un Cahier-manuel destiné à l'instruction aux adultes.

2.2. La production du Groupe Guérin

Effet de concurrence ou incohérence involontaire, on constate, durant cette même décennie une production soutenue de manuels en parallèle sous la bannière du Groupe Guérin. Le dernier manuel de géographie signé par Marc-Aimé Guérin datant de 1977, c'est Madeleine Barnotti, en 1978, qui prend le relais de l'élaboration des manuels de géographie, avec la rédaction de *Géographie régionale du Québec et du Canada*, un ouvrage plus conforme aux prescriptions pédagogiques du ministère de l'Éducation et qui sera d'ailleurs réimprimé en 1979 et 1984. Ce manuel servira avant tout à l'enseignement du cours de troisième secondaire « Géographie du Québec et du Canada ». Parallèlement, Denis Chartrand signait, en 1984, *Géographie régionale du Canada*, un manuel qui était destiné au marché scolaire franco-ontarien³⁷ ; même chose en ce qui a trait à la série *Découvertes géographiques*, produite en deux volumes par Pauline Gladysz et Roger Valières, destinée aux marchés de la francophonie hors Québec³⁸. En 1990, c'est Gilles

³⁷ Une notice introductive y précise qu'il s'agit d'un ouvrage respectant les lignes directrices des programmes d'études du Gouvernement ontarien.

³⁸ Ce constat est confirmé par l'intégration de la série à la liste d'ouvrages approuvés par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan au tournant des années 2000 : <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/biblio/ehumbib/index.html>

Boileau, avec *Destination : Québec et Canada*, qui prend le relais. Pour ce qui est des manuels de géographie générale, on a fait appel à Rosaire Hamelin, que l'on connaît pour avoir également participé à la confection du matériel visuel au compte de la collection « Pierre Dagenais », ainsi qu'à Ghislain Martel, qui, en 1984, signèrent *Géographie générale*. Il s'agit là d'un manuel qui fit école, au point de faire l'objet d'une nouvelle édition, revue et augmentée, en 1998.

Au niveau élémentaire, le Groupe Guérin s'impose sans commune mesure dans le marché scolaire. On peut alors penser à la série de Blang et al. (1979) composé de trois volumes³⁹, la collection « Sciences humaines au primaire » de Pépin, Fournier et Dumont⁴⁰, la série de Lise Dubé⁴¹ ainsi que la série *Images* de Jean-Luc Picard⁴², tous publiés chez Guérin, assurant la présence de la maison d'édition à tous les niveaux de l'enseignement de la géographie. Il est à noter que Jean-Luc Picard avait préalablement fait paraître trois petits fascicules aux éditions du Centre éducatif et culturel (CEC) sous la collection « Éveil à la réalité », soient *Autour de moi* (1979), *En passant par chez nous* (1979) et *Moi et les miens, carnet d'observation* (1978). Toujours chez CEC, ce dernier signalait également, en 1983, *Ma région, 4^e année*.

2.3. Du côté des Éditions du Renouveau pédagogique inc. (ERPI)

La distance que prennent Hamelin et Grenier du monde de l'édition à partir de 1972⁴³ provoqua un vide relatif aux Éditions du Renouveau pédagogique, du moins en ce qui a trait à la

³⁹ Cette série couvre les 4^e, 5^e et 6^e années, avec des fascicules respectivement intitulés *Ma petite patrie, 4^e année* ; *Ma région, 5^e année* ainsi que *Québec, la belle province, 6^e année*.

⁴⁰ La collection de Pépin, Fournier et Dumont, publiée entre 1979 et 1981, est constituée de 6 fascicules couvrant tous les niveaux du primaire : *De la maison à l'école (1^{re} année)* et *L'école et ses environs (2^e année)* de Pépin ; *L'enfant et son environnement (3^e année)* et *Le Long du Saint-Laurent (5^e année)* de Fournier ; *Dans nos cantons (5^e année)* et *Le Canada et le monde (6^e année)* de Dumont.

⁴¹ La série « mon nouveau programme d'études en sciences humaines au primaire » de Lise Dubé est constituée de trois cahiers : 1. *Moi*, 2. *Moi, toi* et 3. *Moi, toi, nous*.

⁴² Trois volumes composent la série : *Images de ma région* (1990), *Images du Québec* (1990), *Images du Canada* (1987).

⁴³ Aucun nouveau manuel ne sera publié dans la collection après cette date. Par la suite, on parle de rééditions.

production de nouveaux manuels de géographie. Il fallut attendre 1984, avec la parution de *La Terre, une planète à découvrir* de Michel Brousseau et Gilles Desharnais⁴⁴ pour voir réapparaître cette maison d'édition dans le paysage de la géographie scolaire. Cela ne constituait en aucun cas une « lancée ». En effet, près de six ans s'écoulaient avant qu'un autre manuel soit produit : *Destinations : Québec Canada*, de Michel Brousseau et Denyse L. Pelletier, un manuel qui sera réédité en 1994 et adapté au marché franco-canadien en 1992 sous le titre de *Destinations : Géographie du Canada*. On peut d'ailleurs remarquer une similitude frappante entre l'intitulé de l'ouvrage de Boileau, publié chez Guérin ; un constat qui vaut également pour la structure du manuel, elle-même très similaire à celle de la première édition de 1990.

2.4. Le retour des éditions Beauchemin

C'est également au cours des années 1980 que la maison d'édition Beauchemin se remet au travail pour ce qui est de la mise en marché de matériel pédagogique lié à l'enseignement de la géographie. Après avoir été la maison hôte des premiers ouvrages de Brouillette et Dagenais durant les années 1940 et 1950, et avoir été un allié et un partenaire important pour bon nombre de congrégations religieuses désirant prendre part au monde de l'édition scolaire⁴⁵, Beauchemin fera paraître, en 1984, *La Terre et toi* de Lorraine Létourneau, Denis Ménard et Marie-Noëlle Soumeillant, qui sera réédité en 1991. En 1994, c'est au tour d'Antonio Gravel, P. Lamarge et Clément Robillard de produire *Le Québec et le Canada : une réalité à construire*. Un an plus tard, ces auteurs collaborent avec Chantal Lepire à l'élaboration de *Le Québec, terre d'accueil (Sciences humaines, 5^e année)*. Cet épisode de la production de manuels de géographie ne constitue toutefois

⁴⁴ Michel Brousseau et Gilles Desharnais étaient respectivement enseignants à la Commission scolaire des Belles-Rivières et au collège Laval.

⁴⁵ On peut rappeler les éditions Beauchemin procèdent au rachat des Éditions FM en 1979.

qu'une parenthèse dans la mesure où aucun autre ouvrage d'apprentissage pour l'élève ne sera mis en circulation chez Beauchemin par la suite.

2.5. La traduction des ouvrages, un phénomène qui perdure

L'une des tendances révélées par l'analyse de la production de manuels entre 1957 et 1978, en l'occurrence la traduction de l'anglais de plusieurs manuels, peut également être observée à la période subséquente. Il est toutefois difficile, dans certains cas, du moins, et contrairement aux manuels de Krueger et Corder (leur *Nouvelle géographie du Canada* [1971, 1975 et 1977] étant destinée aux 3^e et 4^e secondaires) de voir à quel niveau scolaire ces manuels était destinés. Outre la deuxième édition du manuel de Hildebrand et Krueger, *L'Amérique du Nord*, publié en 1982 (originellement publiée en 1977) chez HRW, il est possible de dénombrer quatre manuels traduits⁴⁶. Deux d'entre eux ont été publiés chez le libraire des écoles (Lidec) en 1993⁴⁷, période à laquelle la maison d'édition était sous la propriété du Groupe Guérin⁴⁸.

2.6. 1980-2005 : une synthèse

En définitive, qu'advient-il du manuel de géographie produit sous les programmes par objectifs ? Dans un premier temps, cela a été relevé, leur élaboration se structure désormais autour de deux axes principaux, ceux liés au cours de *géographie générale* (1^{re} secondaire) et de *géographie du Québec et du Canada* (3^e secondaire), auquel il est possible d'ajouter, dans une moindre mesure, le cours d'*organisation du monde contemporain* (5^e secondaire). L'intégration

⁴⁶ Pour une liste des ouvrages traduits de l'anglais au français depuis 1980, voir Annexe 2 (p. 197).

⁴⁷ Ces ouvrages furent respectivement traduits par J. Dussault et L. Lanahan-Tremblay.

⁴⁸ Certains manuels traduits et publiés par des maisons d'éditions québécoises étaient toutefois destinés à l'enseignement de la matière en français dans d'autres provinces ; pensons à « géographie du Canada et des États-Unis (Chenelière, 1991) destinés au marché scolaire franco-albertain, L'ensemble canadien : ressources et régions Guérin, 1994), *Le Canada, un pays un peuple* (Chenelière, 2001) et *Je découvre le Canada* (Chenelière, 2002).

des cours de géographie aura posé des balises plus claires quant aux modalités de production des manuels (structure et contenu).

On observe cela lorsqu'on effectue la comparaison avec le corpus de manuels produits avant le tournant des années 1980, au moment où l'enseignement de la géographie était toujours optionnel et embrassait encore pleinement l'idée de synthèse régionale à l'échelle du globe, un peu à l'image des géographies universelles. À l'impact de la reconfiguration des programmes s'ajoute une transformation du profil des producteurs de manuels. Si, comme nous l'avons vu, les géographes universitaires se sont imposés dans le paysage de la production de manuels scolaires de 1957 à 1978 — pensons à Pierre Dagenais, Benoît Brouillette, Louis-Edmond Hamelin, Fernand Grenier et leurs équipes — c'est au tour de gens formés à l'enseignement de la discipline et pratiquant, par le fait même, la profession d'enseignant de géographie, d'investir l'espace de l'élaboration des ouvrages scolaires⁴⁹. À cet effet, les travaux de Priestley ont démontré qu'il s'agit d'un phénomène touchant une grande partie de pays occidentaux. En se référant au cas de l'Angleterre et au déclin des *curriculum studies*, ce dernier affirmait que

« [it] may be attributed to the tendency for curriculum policy to become more prescriptive since that time. Initiatives such as England's National Curriculum undermined teacher autonomy through prescription of content, and increasingly methods. Consequently, teachers have come to be seen more as technicians implementing preset policy [...] than as professionals creatively mediating flexible policy frameworks » (Priestley, 2011: 226)

À l'image de la transition qui s'opère au tournant des années 1980, la fin des années 1990, notamment avec les conclusions tirées des États généraux sur l'éducation de 1995, ce que l'on nomma la « réforme Marois », bien qu'elle n'ait pas été mise en œuvre à ce moment, annonçait l'émergence de dynamiques qui ont éventuellement influencé la production des manuels de

⁴⁹ À cet effet, le cas de Gilles Boileau, auteur de *Destination : Québec et Canada* (1990), chez Guérin, fait figure d'exception ; ce dernier ayant occupé un poste de professeur au département de géographie de l'Université de Montréal de 1963 à 1993. Son manuel, toutefois, est tout à fait conforme aux programmes d'enseignements et aux autres séries de manuels publiées dans les mêmes années.

géographie. C'est ainsi que s'amorce, à partir de 2005, une nouvelle période en matière de manuels de géographie. À la faveur de la refonte des programmes d'enseignement en gestation depuis déjà plusieurs années (Soumeillant, 2001), un genre nouveau de manuel émerge. Il relève d'un rapport distinct à la discipline et sera produit par un nouveau « type » de producteur : le pédagogue.

3. À l'aube de la réforme : la victoire des pédagogues (depuis 2005)

Depuis la Commission Parent de 1963, la question de l'école est au cœur du débat visant la définition du projet de société que se doit de porter la société québécoise. Au tournant des années 1990, le débat public lié à l'éducation, qui culmine avec les États généraux, s'intensifie et, à partir de l'analyse des impacts des programmes-cadres, un constat d'échec s'impose :

Le sujet devenait éminemment politique [...] [L]es taux de décrochage révélaient, aux yeux de plusieurs, l'échec de l'école elle-même et plus particulièrement des programmes-cadres. Dès lors, après avoir tenu le pari de l'accessibilité et de la démocratisation, l'école devrait, estimait-on, remporter celui de la qualité et de la réussite pour tous. Au nom de la réussite éducative, leitmotiv politique qui devenait un objectif fédérateur, le temps était venu d'administrer un puissant coup de barre au système d'éducation dans son ensemble. Politiquement et socialement, un tel virage n'aurait pu s'opérer sans « l'apparence d'un consensus », un exercice de légitimité qui ne pouvait s'incarner que dans la convocation d'un grand forum public tel que des États généraux. (Cordeau, 2009 : consulté en ligne)

Cette refonte du rapport sociétal à l'école par le débat public coïncidait avec la révision des programmes par objectifs, et ce, 15 ans après leur première implantation. Si, dans le cas du cours de géographie générale, peu de changements surviennent, on constate une réorientation relative de certains modules, sans que l'on ne s'écarte de leur organisation initiale. C'est plutôt sur le plan des idéaux devant structurer l'institution et les programmes d'enseignement que les États généraux sont venus changer la donne. Les conclusions qui en ont été tirées servirent de carburant à l'élaboration de la loi sur l'instruction publique de 1997. Outre la déconfessionnalisation du système scolaire, c'est la structure des curriculums qui sera touchée par ses idéaux. Les contenus des programmes « se devaient » alors de délaisser la place centrale des « connaissances » et y substituer ce que les pédagogues nommaient « compétences transversales ». Puisant à même les

conclusions du comité Corbo de 1994, les « nouveaux » programmes misaient sur leur capacité à « éveiller les élèves ». Comme le souligne Cordeau (2009), en reprenant le propos de Prud'homme (2007), en introduisant la notion de compétences et de transversalité des savoirs et des savoir-faire, le groupe de travail sur la réforme des programmes d'études dirigé par Paul Inchauspé couronnait en 1997 la conquête politique des pédagogues.

Cette réforme, qui devait se concrétiser à la fin des années 1990, fut toutefois freinée par l'intervention de Bernard Landry, premier ministre de l'époque, qui signa un manifeste instigué par le collectif *Stoppons la réforme* et qui visait l'arrêt immédiat des tractations (Cordeau, 2009) que d'aucuns jugeaient imprégnées d'un constructivisme « inutile » (Baillargeon, 2009). Remise à plus tard, soit en 2005, la réforme fut mise en place dans les écoles sous le gouvernement libéral de Jean Charest (2003-2012). La « conquête des pédagogues » annoncée par Prud'homme ne s'est donc matérialisée dans les programmes et, conséquemment, dans les manuels qu'à partir de 2005. Au cours des deux dernières décennies, cette question préoccupa bien davantage les historiens québécois que les tenants des autres disciplines. Que l'on pense au rapport de Gilles Laporte et Myriam Darcy (2010), aux travaux d'Éric Bédard (2011), de Jocelyn Létourneau (1997, 2014), de Robert Comeau et Josiane Lavallée (2008) ou même du philosophe de l'éducation Normand Baillargeon (2009), il s'agissait dès lors de critiquer et remettre en question le constructivisme, que certain ont qualifié de « radical » – par opposition à la conception fonctionnaliste qui était de mise jusqu'alors – et qui, depuis 1995, imprègne les débats liés au développement effectif des programmes. Parmi le corps des géographes, rares sont ceux qui ont pris position de manière aussi forte dans l'espace public. Mise à part Suzanne Laurin (1999a, 1999b, 2005), une chercheuse formée en sciences de l'éducation, mais occupant un poste au sein du département de géographie de l'UQÀM, peu de géographes se sont penchés, depuis 1995, sur la place de l'enseignement de la

géographie dans les écoles ou encore sur ses orientations au tournant des années 2000. Notons que, de par sa formation et ses travaux de recherche⁵⁰, cette dernière prend implicitement position aux côtés de chercheurs comme Marc-André Ethier (voir Éthier et al. 2011), didacticien, qui voyait d'un bon œil la remise en question des programmes et de la façon « convenue » d'enseigner les sciences humaines.

Certaines des modalités de la réforme de 2005 visant la mise en valeur de l'enseignement de l'histoire, notamment l'augmentation du nombre d'heures enseignées, affaiblirent de manière collatérale la position de la géographie parmi les disciplines composant « l'univers social » et la « formation à la citoyenneté ». Avec la suppression des cours obligatoires de géographie générale (1^{re} secondaire) et de géographie du Québec et du Canada (3^e secondaire) ainsi que leur remplacement par des cours de géographie, encore obligatoires, en 1^{re} et 2^e secondaire, le nombre d'heures dédiées à la géographie devait passer de 200 à 150 par année (Soumeillant, 2001).

Lorsque l'on s'attarde à la production des manuels issus de la réorientation des programmes d'enseignement de 2005, on constate l'émergence de deux sous-groupes, ou deux « vagues ». La première mise en circulation entre 2005 et 2006 et constitue, encore à ce jour, la seule officiellement approuvée par les instances gouvernementales (MEQ, 2018). La seconde, quant à elle, paraît au tournant des années 2010 et intègre une part plus importante d'activités pour les élèves, s'éloignant de l'image « convenue » des manuels. Une troisième catégorie, plutôt marginale, se lie au cours portant sur le monde et ses enjeux contemporains⁵¹, quelques années après la réforme.

⁵⁰ Suzanne Laurin dirigea un numéro spécial des Cahiers de géographie du Québec (vol. 43, n° 120, 1999) abordant les enjeux de l'enseignement de la discipline, et codirigea, aux côtés de Juan-Luis Klein, un ouvrage, déjà cité, se penchant sur la question de la pertinence de la géographie scolaire et de la citoyenneté territoriale.

⁵¹ De 2009 à 2011, il est possible d'observer la production, quelque peu renouvelée, de manuels destinés à l'enseignement du cours « Monde enjeux contemporains ». À l'instar des cours de sciences humaines au primaire,

Si certains des auteurs de manuels mentionnés ci-bas demeurent actifs dans le milieu universitaire à titre de géographes – je pense à Éric Mottet, professeur à l’UQÀM et spécialiste de l’Asie du Sud-Est qui a collaboré avec Marc-André Éthier à la direction d’un collectif sur la didactique de l’histoire et de la géographie⁵² – il va sans dire que dans leurs approches de la didactique de la géographie, ces derniers embrassent néanmoins les changements prescrits par le renouveau pédagogique et ses prérogatives issues des sciences de l’éducation, auquel je me permets également d’associer Suzanne Laurin. En outre, l’analyse du profil des auteurs de manuels pour cette dernière période permet de constater la présence accrue de « concepteurs » de manuels professionnels qui, dans la pratique, semblent avoir intériorisé et, de toute évidence, reproduit les valeurs que sous-tendent les nouvelles approches didactiques prescrites par la réforme de 2005.

3.1. La première vague

La production des manuels de géographie à partir de la mise en place effective dans la réforme, ou renouveau pédagogique s’effectue en deux temps. Une première vague d’ouvrages est produite simultanément à l’élaboration des nouveaux programmes d’enseignement, soit en 2005⁵³. On parle alors de cinq séries (tableau 2.7) qui, pour la plupart, rendent disponible du matériel pédagogique servant à alimenter l’enseignement des cours de 1^{re} et 2^e secondaire. Notons toutefois que, contrairement à la structure des cours sous les programmes d’études des écoles secondaires

devenu « Univers social » avec la réforme, il s’agit d’un cursus incorporant une multiplicité de perspectives disciplinaires issues, notamment, de l’économie, de la science politique, de la démographie, mais également de la géographie, plus particulièrement dans sa perspective environnementale. C’est ainsi que parait, aux éditions du Grand-duc, Immédiat : Environnement, population, pouvoir, richesse, tensions et conflits de Sébastien Brodeur-Girard et Claudie Vanasse. En 2010, c’est au tour de François Genest, des éditions ERPI, de signer Enjeux monde contemporain – Manuel de l’élève. Finalement, en 2011, peut-être en précurseurs du modèle de *Géo à la carte* de Robert Bergevin, Diane Pageau et son équipe mirent au point un matériel fragmenté en cinq fascicules, chacun abordant des enjeux planétaires sous un angle « disciplinaire » particulier (ex. population, pouvoir, richesse, environnement, etc.).

⁵² Voir : Marc-André Éthier et Éric Mottet (2016) *Didactiques de l’histoire, de la géographie et de l’éducation à la citoyenneté*, De Boeck éditeur, Louvain-la-Neuve, 208p.

⁵³ Encore aujourd’hui, seules trois séries de cette « nouvelle génération » de manuel sont approuvées par le ministère de l’Éducation ; les manuels de « seconde vague » échappant au contrôle (MEQ, 2018).

(1957-1968), les programmes-cadres (1969-1979) et les programmes par objectifs (1980-2005), aucun thème ou sujet précis n'est associé à une année en particulier. En effet, il s'agit d'une approche par « enjeux » dont les éléments peuvent être présentés indifféremment aux étudiants de première ou deuxième secondaire. On verra d'ailleurs, dans la prochaine partie de la thèse, que les composantes des manuels de cette première vague sont interchangeables.

Pour revenir aux séries, on constate une représentation importante des éditions CEC, avec la publication des *Globe-trotteurs, carnet de savoirs et activités* (A et B) de Robert Bergevin ainsi que des *Cap sur les Territoires* (volume 1 et 2 avec les dossiers spéciaux 1 et 2) d'Alain Dalongeville⁵⁴ et Éric Mottet. Du côté de Graphicor – Chenelière éducation, Nathalie Boudrias⁵⁵, Danielle Marcheterre et Mélanie Langlais signent, la même année, *Enjeux et territoires* (A et B). Dans la même veine, Suzanne Laurin, spécialiste de la didactique de la géographie, et Julie Boivin produisent également *Territoires* (1 et 2) chez ERPI. Cette première vague peut être définie comme telle dans la mesure où, de la mise sur pied de la réforme en 2005 au tournant des années 2010, ces manuels constituaient l'ensemble du matériel mis en circulation et approuvé par le ministère de l'Éducation. Il s'agit également des premiers essais en termes de production de manuels à partir de critères fondamentalement nouveaux, délaissant la connaissance de réalités géographiques synthétiques au profit d'une approche par enjeux, mettant l'accent sur les

⁵⁴ Didacticien de vocation, Alain Dalongeville est également l'auteur d'ouvrages sur la didactique de l'histoire de la géographie – par ex. d'*Enseigner l'histoire à l'école* (1995) et co-auteur de *Se former par les situations de problèmes : des déstabilisations constructives* (2000) et d'*Enseigner l'histoire autrement : devenir le héros des événements passés* (2002) – ainsi que de manuels destinés à l'enseignement de l'histoire au Québec (par ex. *Présences : histoire et éducation à la citoyenneté* (2007) en collaboration avec Charles-Antoine Bachand).

⁵⁵ Nathalie Boudrias se spécialise dans les questions didactiques. Elle agit présentement à titre de co-chercheur à Commission scolaire de Montréal dans le cadre du projet « Enseigner à mieux lire dans le contexte de l'enseignement d'un métier en formation professionnelle du secondaire », effectué en partenariat avec le MELS et financé par le FRQSC. La majorité des chercheurs actifs dans le projet proviennent du Département d'éducation et de formation spécialisée de l'UQÀM (voir <http://cdeacf.ca/projet-recherche/2016/02/29/enseigner-mieux-lire-contexte-lenseignement-dun-metier>).

compétences transversales, comme le revendiquaient Suzanne Laurin et Juan-Luis Klein dans leur ouvrage collectif *L'Éducation géographique* (2005).

Tableau 2.7. Liste des manuels de géographie de la « première vague », produits en 2005 et destinés à l'enseignement des cours de 1^{er} cycle (1^{re} et 2^e années).

Année de publication	Titre	Éditeur	Auteur(s)
2005	<i>Globe-trotteur, 1^{er} cycle du secondaire, carnet de savoirs et activités A et B</i>	CEC	Bergevin
2005	<i>Enjeux et territoires, manuel de l'élève A et B</i>	Graphicor — Chenelière Éducation	Boudrias et al.
2005	<i>Cap sur les territoires – volume 1 et 2</i>	CEC	Dalongeville et Mottet
2005	<i>Cap sur les territoires - PLUS - volume 1 et 2</i>	CEC	Dalongeville et Mottet
2005	<i>Territoires à la carte, manuel de l'élève</i>	Lidec	Larouche
2005	<i>Territoires, manuel 1 et 2</i>	ERPI	Laurin et Boivin

3.2. La seconde vague

La seconde vague émerge au tournant des années 2010. Cela coïncide également à une révision des programmes d'enseignement, notamment en ce qui a la terminologie « géographique » qui serait désormais employée pour structurer les enjeux présentés. Plus progressive, du moins en comparaison avec la première vague, la publication des manuels s'étend de 2011 à 2014 (tableau 2.8). C'est d'abord chez ERPI que Catherine Boisvert, Cécile Poulou et Jessie Riendeau entament le travail, avec la parution d'*Espaces temps – Géographie* (1^{er} cycle, 1^{re} et 2^e année), une série qui sera rééditée en 2014. Par la suite, Christian Dubé, François Goyette, Karine Ouimet et

Alain Parent signent, chez Chenelière Éducation cette fois, *Parallèles : cahiers d'apprentissage, savoirs et activités* (1^{er} cycle, 1^{re} et 2^e années).

Tableau 2.8. Manuels de géographie de la « deuxième vague », produits depuis 2011 et destinées à l'enseignement des cours de 1^{er} cycle (1^{re} et 2^e années).

Année de publication	Titre	Éditeur	Auteur(s)
2011	<i>Espaces Temps – Géographie, 1^{er} cycle du secondaire 1^{re} et 2^e années</i> (1 ^{re} édition)	ERPI	Boisvert, Poulou et Riendeau
2012	<i>Parallèles, cahier d'apprentissage, savoirs et activités, 1^{er} cycle du secondaire, 1^{re} et 2^e année</i>	Chenelière Éducation	Dubé et al.
2014	<i>Géo à la carte</i> (11 fascicules)	CEC	Bergevin, Charrette et Méthé
2014	<i>Espaces Temps – Géographie, 1^{er} cycle du secondaire 1^{re} et 2^e années</i> (2 ^e édition)	ERPI	Boisvert, Poulou et Riendeau

Enfin, c'est en 2014 que Robert Bergevin⁵⁶, auteur de *Globe-trotteur* (2005 ; manuel de la première vague du renouveau pédagogique), en collaboration avec Julie Charrette et Michel Méthé, fait paraître *Géo à la carte* aux éditions CEC. Dans ce cas-ci, il s'agit plutôt d'une série de fascicules abordant des enjeux particuliers. Série très fragmentée, seul l'usage de ce matériel permet de classer cette série dans la catégorie des manuels. De plus, le caractère interchangeable des enjeux au cours des deux années d'enseignement de la géographie, et ce, de manière indifférenciée, n'apparaît jamais aussi clairement que dans les cahiers de *géo à la carte*. En effet,

⁵⁶ Ayant signé la série *Globe-trotteur* en 2005, Bergevin demeure un spécialiste de la didactique de la géographie, ayant agi à titre de Conseiller pédagogique pour la Commission scolaire des Samares (Lévesque et Bergevin, 2009; https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Articles_professionnels/2009_Vivre-le-primaire_22-3.pdf).

aucune directive n'est donnée quant aux publics scolaires. De plus, une nouvelle terminologie y est explicitement mise de l'avant⁵⁷. Selon toute vraisemblance, le manuel n'agit plus à titre de guide linéaire pour l'enseignement; le rapport entretenu avec l'enseignement est désormais transactionnel, comme l'illustre l'utilisation du terme « à la carte ».

Conclusion

Dans le présent chapitre, il a été question de reconstituer la marche des éditions de manuels scolaires de géographie produits au Québec, de 1957 à nos jours. La description de la succession des manuels et des collections a été complétée par une analyse sommaire du profil de carrière des producteurs de manuels ainsi que par une mise en parallèle avec l'évolution des réformes de l'enseignement de la géographie au Québec. Cela a permis de mettre en lumière les mutations du profil type des auteurs de manuels. La mainmise de l'élaboration des ouvrages scolaires passe des géographes universitaires (1957-1980), aux enseignants (1978-2004) puis aux pédagogues (depuis 2005). Il s'agit d'un découpage chronologique facilitant la compréhension de certains aspects des transformations du contexte de production des manuels et des parallèles faits avec les réformes de l'enseignement au Québec qui transforment les assises institutionnelles de la discipline. La place de la géographie dans l'enseignement affecte les dynamiques liées à l'élaboration des contenus, au profil des auteurs et des modalités de production des manuels.

Certes, ces périodes ne sont en aucun cas étanches. Pour ce qui est de la première période, que je circonscris de 1957-1980, elle se caractérise néanmoins par une certaine cohérence et une continuité sociologique dans la production de manuel de géographie. Notons cependant, comme

⁵⁷ Le programme d'enseignement de 2005 introduit une nouvelle terminologie, se reflétant dans la structure de l'enseignement et des manuels. On parle de cinq catégories de territoire (territoire-région, urbain, agricole, autochtone et protégé) et de neuf sous-catégories (métropole, villes soumises à des risques naturels, villes patrimoniales, Territoire touristique, forestier, énergétique, industriel, agricole national, agricole soumis à des risques naturels).

cela fut mentionné, qu'il s'agit d'une période de transition en soi, correspondant à la fin progressive de l'édition religieuse. Fait intéressant, la Commission Parent, identifiée comme un moment décisif dans l'élaboration des programmes d'histoire, ne semble pas avoir changé le profil de production des manuels de géographie. Elle aura toutefois un impact sur la trajectoire de l'enseignement discipline, comme nous le verrons au chapitre suivant.

Une analyse du profil des producteurs de manuels pose la question de l'importance des préoccupations au sein du système social du manuel. À partir des catégories précédemment établies, force est de reconnaître le caractère hybride de l'objet d'analyse, se situant à mon sens à mi-chemin entre les configurations des contextes pédagogiques et scientifiques. Ce positionnement s'explique dans la mesure où il est question du rapport d'acteurs, faisant dans certains cas partie de la communauté scientifique, vis-à-vis de l'élaboration de manuels et du contexte pédagogique. La pertinence de l'angle d'analyse que je mobilise réside dans la possibilité renouvelée de comprendre comment le manuel se situe au confluent du profil des acteurs et des prescriptions pédagogiques incarnées par les programmes. On comprendra que les mutations de la place de la géographie dans le système d'éducation québécois, dictées par les différentes réformes de l'enseignement, combinées à un glissement des enjeux liés à l'enseignement de la géographie à la périphérie du champ scientifique, auront comme effet relatif de transformer le profil type des producteurs. Ainsi, la délimitation de ces périodes selon les contours de « types » doit être abordée avec nuance.

La présente analyse aborde la question des réformes de l'enseignement, des structures et du contenu des manuels de façon superficielle. Cela s'explique dans la mesure où ce chapitre constitue d'abord et avant tout une introduction à la trajectoire historique de l'édition de manuels de géographie au Québec depuis 1957. Ces éléments (réformes, structures, contenus) auront donc fait l'objet d'une analyse externe, se matérialisant notamment dans l'intérêt que je porte au profil des

auteurs, à la structure superficielle de l'enseignement (le nombre de cours de géographie au fil du parcours primaire et secondaire, qu'il soit obligatoire ou non) ainsi qu'à la chronologie des réformes de l'enseignement. Si cette approche peut mettre en lumière certains aspects du système social du manuel, il n'en demeure qu'une analyse plus poussée de la structure des contenus, mis en relation avec les fondements des réformes de l'enseignement de la géographie, s'impose pour comprendre réellement la place qu'occupe le manuel dans le complexe social que constitue l'espace scolaire, au confluent de configurations contextuelles pédagogiques, sociales et scientifiques. La deuxième partie de la thèse a pour objectif d'effectuer une analyse plus fine de l'évolution de la structure interne des manuels (chapitre 3), la façon dont ces derniers ont pu définir et redéfinir, à travers le temps, ce qu'est réellement la géographie en tant que discipline enseignée (chapitre 4), ainsi que les contenus (chapitre 5).

PARTIE 2

Structure, définition et contenu

Le chapitre précédent a permis de reconstituer trois périodes dans la production des manuels de géographie en lien avec les réformes successives de l'éducation au Québec depuis 1957. Ces périodes correspondent à des profils, ou types, professionnels définis de producteurs. Ce coup de sonde permet de suivre la trajectoire externe du manuel dans un contexte social et pédagogique en mutation. Dans cette deuxième partie, je propose d'étudier le manuel dans ses configurations internes. Étudiées dans une perspective diachronique, ces « configurations » font référence à l'évolution de la structure des manuels, à son adéquation avec les programmes, aux définitions explicites de la discipline ainsi qu'au remaniement des contenus. Cette démarche s'inscrit dans une conception du manuel comme mise en forme de la discipline (Perret-Truchot, 2015).

Pour mener à bien une telle analyse, il sera question de s'attarder au contenu explicite du manuel. Après avoir étudié la structure des manuels dans le temps (chapitre 3) et l'évolution de la définition de la géographie qu'ils proposent (chapitre 4), une analyse de l'émergence, du maintien et de la disparition de certaines branches, sous-branches et préoccupations disciplinaires permettra d'illustrer la trajectoire de la géographie enseignée depuis 1957 (chapitre 5)⁵⁸. Une attention

⁵⁸ Contrairement à l'analyse de la marche des éditions de manuels scolaires effectuée au chapitre précédent, l'analyse de contenu met à profit un corpus plus restreint. Dès lors, seuls les ouvrages qui sont explicitement présentés comme des manuels de géographie et servant à l'enseignement de la discipline ont été pris en compte. Ainsi, les manuels traduits produits hors Québec, les manuels conçus pour le cours de Monde et enjeux contemporains ainsi que ceux associés à l'enseignement des sciences humaines au primaire ont été écartés, afin d'assurer la cohérence du corpus. Dans le cas de la dernière catégorie, cela s'explique notamment par la pénétration marquée d'autres disciplines, telles la sociologie, l'économie et l'histoire, dans l'enseignement des sciences humaines au primaire. À cet effet, Jean-Luc Picard, conseiller pédagogique en sciences humaines pour la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, nous faisait remarquer que « Depuis le début des années 1970, on ne parle plus au Québec d'un programme de géographie unique. Cette période coïncide avec la parution de la circulaire *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire* [...] Par ce document, le ministère de l'Éducation préconisait l'abandon de la distinction des programmes d'histoire et de géographie au profit d'une étude élargie du réel englobant des dimensions géographique, historique, économique et socio-culturelle. Ces orientations ont été reprises et confirmées en 1981 dans le premier programme officiel de Sciences humaines. » (Picard, 1986 : 115) Si les modalités épistémologiques de cette imbrication

particulière sera portée aux unités géographiques de référence, c'est-à-dire aux lieux ou régions sur lesquels porte le propos du manuel. On pourra d'ailleurs remarquer qu'à plusieurs égards, les résultats obtenus par l'analyse des manuels sous un angle disciplinaire tendent à confirmer les points de rupture, sur le plan de la production, que constituent le début des années 1980 et, surtout, à partir de 2005.

disciplinaire sont d'un grand intérêt pour la recherche, elles intègrent mal les interrogations sur l'évolution de la discipline en elle-même.

Chapitre 3

Les mutations structurelles des manuels de géographie québécois

L'analyse de la structure des manuels, lorsque comparée aux prescriptions des programmes d'enseignement, révèle un rapport particulier entre les différents éléments du système manuel. En effet, l'adéquation (ou l'inadéquation) des premiers (manuels) par rapport aux deuxièmes (programmes) nous amène à imaginer une certaine configuration des rapports de force à l'œuvre dans le processus de production des manuels de géographie québécois. Cela rappelle bien l'intuition de Daniel Niclot (2001) qui soutenait que le système manuel était composé de méta-systèmes dont les rapports étaient inégaux. J'irais plus loin en ajoutant que ces rapports sont contingents dans le temps, ou plutôt malléables au gré d'un contexte sociétal fort complexe.

Ainsi, l'analyse des structures des manuels met en relief, nous allons le voir, l'évolution de la place de l'État, à travers le ministère de l'Éducation, dans le système social. Dans la même optique, les transitions structurelles des ouvrages scolaires mettent également en lumière l'émergence de ce que je qualifierai de nouveaux « principes organisateurs », dont la succession est elle-même révélatrice d'une transformation importante au sein du système manuel, illustrant l'effacement progressif des géographes universitaires et la montée de la prépondérance des sciences de l'éducation. Les prochains paragraphes tenteront de faire la démonstration de cette évolution qui, d'une part, caractérisera les rapprochements grandissants s'opérant entre les manuels et les programmes. D'autre part, il y sera question d'éclaircir l'évolution desdits principes organisateurs, caractérisée par le passage de l'idée de « connaissances objectives », aux « objectifs pédagogiques » structurants en passant par les « compétences disciplinaires ». Par souci de

cohérence, l'analyse des structures sera chronologique, suivant la périodisation convenue au chapitre précédent.

1. 1957-1980 : Hétérogénéité des rapports entre manuels et programmes

La diversité de la forme matérielle des manuels produits entre 1957 et 1980 a été mentionnée au chapitre précédent. Un constat similaire peut être fait lorsque l'on s'attarde à l'adéquation entre la structure des programmes et celle des manuels. Malgré le fait que la géographie n'a pu trouver sa place au sein du canon de l'enseignement obligatoire, même après la réforme des programmes-cadres en 1969, des programmes étaient élaborés par le ministère de l'Éducation et rendus disponibles pour chacune des années du cours secondaire. Toute institution désirant se prémunir d'un programme d'enseignement de géographie devait le faire en suivant certaines balises.

Dans sa reconstitution chronologique des programmes d'enseignement de la discipline au Québec, Laurin (2005b) identifie trois moments charnières : le Rapport Parent (1964), la mise en place de programmes-cadres (1969), puis, éventuellement, des programmes par objectifs (1980) et de leurs révisions (1995). Or, force est de constater que ces conclusions révèlent un flou méthodologique. En tenant pour acquis le caractère performatif de la Révolution tranquille, Laurin ne jugea vraisemblablement pas inutile de vérifier les possibles continuités entre les programmes élaborés avant et après 1964. L'analyse systématique des sections *Géographie des Programmes d'études des écoles secondaires* produits de 1957 à 1963, et approuvés par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, puis leur comparaison avec la donne de 1964 à 1979, permet de constater que rien, ou presque, n'a changé de 1957 à 1980, du moins en ce qui a trait à la structure. Le seul ajout notable consiste en un cours intitulé *Géographie 51* (12^e année), portant plus

particulièrement sur les grandes puissances mondiales. Ainsi, de 1957 à 1980, les quatre premiers cours de géographie secondaire, de la 8^e à la 11^e année, sont organisés de manière identique⁵⁹.

En considérant la production d'un nombre important de manuels « thématiques » ou encore axés sur une géographie régionale particulière, la structure des programmes d'enseignement proposée de la première à la cinquième année du secondaire semble surtout fournir des suggestions en ce qui a trait aux lignes directrices ; ces dernières étant définies de manière relativement large, laissant une marge de manœuvre aux auteurs et aux concepteurs de manuels.

On constate d'importants rapprochements entre la structure des premiers manuels analysés, en l'occurrence ceux de la collection « Pierre Dagenais » et des Éditions frères maristes, et la structure prescrite par le programme. Il faut cependant rappeler que les programmes en question ont été conçus à l'époque où le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique avait la mainmise sur leur élaboration. Le comité en question constituait une organisation gouvernementale au sein de laquelle Pierre Dagenais, Benoit Brouillette et plusieurs membres de la congrégation des frères maristes étaient actifs durant les années 1950. C'est donc dire que les mêmes acteurs étaient responsables de l'élaboration du matériel pédagogique et des programmes d'enseignement.

Ainsi, la structure du manuel n'était pas tant un reflet strict d'un programme issu du ministère de l'Éducation, que la manifestation d'une vision de la discipline dans sa forme scolaire prenant simultanément forme dans les programmes et les manuels. Cette vision, bien entendu, allait être celle de Dagenais, telle que développée au cours de sa carrière, et de Brouillette, telle qu'explicitée dans les différents rapports de l'UNESCO sur l'enseignement de la géographie (UNESCO, 1966). Il est à noter que les ouvrages produits par Marc-Aimé Guérin en 1961,

⁵⁹ Pour un tableau compilant le contenu des programmes d'études des écoles secondaires entre 1957 et 1963, correspondant aux prérogatives du rapport parent et des programmes-cadres (1969-1980), voir Annexe 3 (p.198)

réimprimés en 1962, par le Centre de psychologie et pédagogie de Montréal, font figure d'exception. La structure singulière de ces manuels scolaires laisse penser qu'un espace de relative liberté caractérisait le rapport de l'auteur à son travail d'élaboration des contenus, du moins durant cette première période (1957-1980).

Cette relative adéquation de la structure des premiers manuels étudiés n'est en aucun cas une constante. En effet, la nouvelle vague de manuels, initiée par la collection « Géographie contemporaine », le renouveau laïque des Éditions des frères maristes sous l'impulsion de Jean-Bernard Racine et d'André Fortin ainsi que les fascicules des éditions HRW, présentent des structures extrêmement variées. Il en est de même pour les thèmes qui orientent le propos des ouvrages. À cet effet, Maurice Saint-Yves (1970 : 8-9) précisait que « la réforme du niveau secondaire accuse des retards, particulièrement dans la rénovation des programmes » et que « sauf erreur, les contenus nouveaux du programme-cadre correspondant [aux] objectifs n'ont pas été édités. » Il semblerait donc que le ministère ait tardé à mettre en place des balises claires et des mécanismes de contrôles associés qui auraient permis la normalisation et l'uniformisation des manuels.

Si l'adéquation variable de la structure des manuels et des programmes est révélatrice d'une relative autonomie du processus de production vis-à-vis des éléments de contexte institutionnel et pédagogique, on constate sans trop de difficulté la prégnance d'un principe organisateur : l'idée de connaissance objective. En effet, la structuration des programmes apparaît avant tout comme le reflet d'une certaine idée des connaissances objectives traitant d'objets géographiques, soit les différentes régions du monde. En d'autres termes, la structure descriptive de programmes apparaît comme un calque des découpages régionaux qu'illustrent les représentations cartographiques du globe. Le monde serait chose matérielle, il serait observable empiriquement. Le manuel, dans un

esprit de synthèse avoué, cherchait donc, par la « description explicative » à faire état de ce « réel ». En ce sens, le manuel était structuré suivant un idéal de connaissances objectives. Comme l'écrit Saint-Yves, on vise d'abord à « initier l'élève à la compréhension de la carte du monde, à la connaissance des pays et des relations qu'ils entretiennent »⁶⁰ (ibid. : 10), matérialisant une approche globale et descriptive.

Au-delà des régions à décrire, les manuels se propose de survoler les cadres de la discipline en tant « démarche d'exploration et d'observation du domaine de la géographie » (ibid.). Cela prend forme lorsqu'il est question d'intégration explicite de concepts clés (ex. indicateurs démographiques, reliefs, bassins hydrographiques ... etc.), des processus qui les révèlent au monde ou encore des caractérisations régionales. Cela s'avère d'autant plus observable qu'il subsiste des traces, certes minimales, de cette géographie nomenclature dans les manuels québécois (Brousseau, 2011) et français (Roumegous, 2002) produits avant le tournant des années 1960. Cependant, ce rapport des manuels aux programmes tend à se transformer au tournant des années 1980.

2. 1980-2005 : La réforme des *programmes par objectifs* et la structure des manuels

À partir de 1980, la réforme des programmes d'enseignement introduit la notion « d'objectifs pédagogiques », traces effectives de l'application d'une grille « behaviorale » à l'échelle du système d'éducation québécois (Robert, 1983). Issue des sciences de l'éducation, cette notion devait guider et structurer l'organisation des connaissances objectives, prenant alors la forme de « modules »⁶¹. Toujours très près de l'idée de « connaissances objectives », le manuel présentait le tout en fonction d'un horizon d'attente qui, par les objectifs pédagogiques, simplifiait l'image de la discipline. Cette situation était le résultat d'un changement important de la structure

⁶⁰ Il poursuit en insistant sur le fait qu'il faille « surtout entendre par ``pays`` des milieux géographiques »

⁶¹ Certains commentateurs, dont Paul Y. Villeneuve, de l'Université Laval, n'ont pas hésité à qualifier cette structure « d'un peu étourdissante » (Villeneuve, 1986 : 299).

du système social du manuel. En effet, « l'influence des sciences de l'éducation dans la logique qui structure les programmes est grandissante et le travail d'articulation du savoir géographique à cette logique se complexifie » (Laurin, 2005b : 217). La structure du programme s'énonce plus simplement dans la mesure où la question des contenus se veut de plus en plus éloignée d'un idéal de « savoir juste, objectif, neutre » (ibid. : 216). On assiste alors au passage d'un programme structuré en deux axes, l'un « général » et l'autre « régional », étalés sur les cinq années des études secondaires à un programme structuré, à partir des mêmes axes, en modules étalés sur deux années (1^{re} et 3^e secondaire) ; cinq pour la 1^{re} secondaire, six pour la 3^e secondaire⁶². Les objectifs en question s'organisent en trois catégories : généraux, terminaux et intermédiaires. Si ces objectifs s'avèrent précis, ils participent d'une démarche permettant à l'élève d'éventuellement être en mesure de « caractériser », « identifier », « décrire », « situer », « commenter », « définir », « s'orienter », « nommer », « illustrer », « localiser », « synthétiser » et « expliquer ». Les modules en question, bâtis à même ces objectifs pédagogiques, constituent les éléments centraux de la structure des manuels produits de 1980 à 2004.

Lorsque l'on compare les nouvelles structures prescrites (axes et modules) à celles des manuels produits durant cette période, soit de 1980 à 2004, on constate une adéquation qui ne laisse aucune place au doute. Les auteurs des manuels, d'ailleurs, ne s'en cachent pas : l'organisation des manuels suit de façon stricte celle des programmes. À cet effet, la préface de *Géographie générale* de Hamelin et Martel (1984 : 5) énonce la nature du rapport entre les programmes et la structure du manuel : « Les modules sont liés aux objectifs généraux du programme de géographie [...] Les sections correspondent aux objectifs terminaux du programme de géographie. Chacune est structurée à la manière d'une boucle [...] Le contenu notionnel des sections est séparé en 52

⁶² Pour un tableau illustrant la structure des programmes par objectifs (1980), voir Annexe 4 (p.201).

parties ; celles-ci correspondent aux objectifs intermédiaires du programme de géographie. » En somme, les programmes informent voire conditionnent la structure et l'organisation des manuels. Cette préséance des programmes produits sous l'autorité du ministère de l'Éducation par rapport aux manuels constitue une tendance lourde s'enclenchant de manière explicite au tournant des années 1980 et qui se poursuivra jusqu'à nos jours. Malgré la préséance de plus en plus stricte des programmes, les manuels produits entre 1980 et 2004 intègrent et reconnaissent implicitement la valeur d'une certaine linéarité des notions à enseigner : certains apprentissages (ex. : définition de la géographie, aspects techniques, outils, démarches) sont présentés en guise d'introduction, de « base », tandis que d'autres (éléments de géographie humaine et de géographie physique) doivent conclure les ouvrages de géographie générale, qui préparent le terrain pour l'enseignement d'une géographie régionale en 3^e secondaire. Il s'agit d'une logique linéaire qu'on pouvait également retrouver dans les manuels précédents.

Lorsqu'on s'attarde aux principes organisateurs, on constate que ce sont les objectifs qui prennent les devants de la scène. Les modules prescrits par les programmes s'imposent comme l'épine dorsale des manuels. Il est à noter que ces derniers ont explicitement été pensés en fonction des objectifs pédagogiques à atteindre et non en faveur d'une certaine idée stricte de la connaissance objective (des régions qu'illustrent les représentations cartographiques du globe). Il s'agit, comme le proposait Suzanne Laurin (2005b), de l'entrée en scène des sciences de l'éducation dans l'élaboration des programmes, ce qui ne manqua pas d'avoir d'importante répercussion sur la structure des manuels. La refonte drastique des programmes de 2005, suite aux débats publics liés au « renouveau pédagogique » de la fin des années 1990, vient profondément transformer la logique structurelle du manuel, sans pour autant miner le rapport aux programmes, et donc la position des intérêts des institutions pédagogiques au sein du système manuel.

3. Le Programme de formation de l'École québécoise et la refonte de la structure des manuels

Suite aux États généraux sur l'éducation de 1995, la méthode qui était jusqu'alors convenue depuis plus d'une décennie est remise en question. La réforme de l'enseignement de 2005, que certains considèrent comme le prolongement du renouveau pédagogique avorté de 1997, a profondément transformé la façon dont les matières sont enseignées. On repense alors la structure du programme d'enseignement de la géographie : le nombre d'heures allouées à l'enseignement discipline décroît de 25% (soit de 200 à 150 heures par année) et l'articulation du programme en deux temps (géographie générale et géographie régionale, sur deux ans) disparaît. L'enseignement de la géographie se retrouve confiné au premier cycle, étant dès lors exclu des évaluations ministérielles de fin d'études secondaires.

Le programme d'enseignement de 2005 propose une nouvelle façon de considérer la structure des programmes. De la notion de compétences disciplinaires⁶³ émerge un cadre didactique s'articulant autour des liens entre ce que l'on nomme (1) «réalité géographique d'ordre planétaire», (2) «enjeu territorial» et (3) «organisation territoriale» (voir annexe 5.1 ; p. 202). Ces éléments sont explicitement liés à l'acquisition de compétences précises, soient (1) «lire l'organisation d'un territoire», (2) «interpréter un enjeu territorial» et (3) «construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire». Cette articulation, que l'on peut sans difficulté associer à une «démarche» géographique, est pensée à partir du prisme «territoires types». Ces derniers, que l'on compte au nombre de cinq, donnent vie à la question *d'enjeu*, sans *de facto*

⁶³ Comme le souligne Mérenne-Schoumaker (1999 : 48), « la notion de compétence est apparue [...] comme un moyen puissant pour rendre aux cours de géographie ce qu'ils avaient perdu avec le temps, c'est-à-dire une finalité claire et précise et une grande identité ». Il faut malgré tout noter que ces compétences, à l'image de la définition unidimensionnelle en cours de 1980 à 2005, que l'idée d'une géographie se construisant à partir de « la capacité de décrire et expliquer le fonctionnement d'un territoire » (ibid.) révèle une vision particulière de la discipline.

fournir de cadres géographiques comme base de l'enseignement. On parle alors de « territoires régions », de « territoires protégés », de « territoires urbains », de « territoires autochtones » et de « territoires agricoles » (voir Annexe 5.2 ; p. 202). C'est dans cette catégorisation que s'inséreront les organisations territoriales exemplifiant les enjeux, étant d'abord traités dans leur généralité.

Il est intéressant de remarquer qu'à partir de 2005, le programme d'enseignement ne suggère pas de structure globale aux manuels, mais plutôt une logique organisationnelle pour les modules et les chapitres eux-mêmes. Ce constat se confirme lorsque l'on compare la structure des manuels entre eux. D'entrée de jeu, on peut y retrouver les mêmes sections et les mêmes études de cas (appelées « organisations territoriales ») servant à illustrer les mêmes enjeux. Par contre, l'ordre de présentation de ces derniers varie d'une série de manuels à l'autre, ce qui laisse penser que, comparativement à ce que l'on pouvait concevoir sous les programmes-cadres et par objectifs, l'enseignement de la géographie, depuis 2005, ne suit plus un schéma linéaire ou progressif. À la différence des manuels des périodes précédentes, le principe organisateur concerne d'abord et avant tout la structuration des sections du manuel. Moins englobante que l'idée de connaissances objectives ou d'objectifs pédagogiques, celle de « liens entre les compétences disciplinaires » laisse donc plus de marge de manœuvre en ce qui a trait à l'ordre de présentation des chapitres, évacuant la linéarité qui, auparavant, caractérisait le discours géographique et éducatif du manuel.

Conclusion

L'analyse de la définition de la géographie proposée par les manuels qui sera fait au prochain chapitre donnera une image plus claire des représentations de la discipline dans le temps, tout en abordant ladite linéarité et ce qui la compose. Il serait cependant exact de dire que les programmes ont toujours préséance sur les manuels : ils « déterminent » un cadre, une démarche, mais pas des contenus ou des connaissances de façon explicite.

Chapitre 4

La définition de la discipline dans le temps

Si la structure des manuels et donc la mise en forme de la discipline changent à travers le temps, qu'en est-il de la façon dont cette dernière est explicitement présentée ? Il apparaît important de s'intéresser de manière plus réfléchie aux enjeux de définition d'une discipline. Formelle, la définition type doit par conséquent se lire et s'énoncer clairement de manière à guider le propos véhiculé par l'enseignement. Dans le cas qui nous intéresse, le problème résulte de la distinction faite entre géographie générale et géographie régionale, qui, dans la pratique, intègre la structuration de l'enseignement de la géographie au Québec de 1957 à 2005. Ainsi, seuls les manuels de géographie générale nous offrent une idée formelle de ce qu'a pu constituer la géographie en tant que discipline, bien que convenue, dans un contexte scolaire. Dès lors, il aura été aisé d'effectuer l'analyse des définitions dans les manuels de géographie générale produits entre 1957 et 2004⁶⁴. Par contre, certaines collections, trop strictement régionales, ne sont pas amenées à traiter de front les questions liées à la définition de la discipline ; je pense notamment à la collection « Géographie contemporaine » de Louis-Edmond Hamelin et Fernand Grenier, qui n'incorpore pas de section de géographie générale.

Pour les manuels subséquents, produits après 2005, un changement de « paradigme » s'opère, si je puis me permettre l'expression. Cela m'amène à aborder les questions définitionnelles sous un autre angle. La division convenue entre géographie générale et régionale disparaît, laissant

⁶⁴ Dans le cadre de cette analyse, les manuels suivants seront utilisés : *Géographie générale* (Dagenais, 1957), *Cours de géographie 4^e et 5^e années* (Brouillette, Dagenais et Faucher, 1960), *Manuel de géographie générale*, tomes I et II (Guérin, 1961), les *Cours de géographie des frères maristes*, 4-5^e année et 6^e-7^e (FM, 1963a, 1963b), *Mon milieu et ma région* (Racine et Poulin, 1970), *Ma région et ma province* (Racine et Poulin, 1970), *Ma province et mon pays* (Racine et Poulin, 1970), *Initiation à la géographie* (Grosmaire et Guérin, 1974), *Géographie générale* (1984, 1998), *La Terre, une planète habitée* (1984, 1993), *La Terre et toi* (1984, 1991).

place à un manuel où s'imbriquent des définitions implicites de la discipline et des études de cas. À cet effet, une conjugaison de l'analyse des définitions implicites donnera une certaine idée de l'image de la discipline que produisent les manuels. D'entrée de jeu on pourra constater un effacement progressif de l'importance de la définition formelle de la discipline à mesure que l'idée de « démarche » s'impose.

1. 1957-1980 : Une géographie encore « classique »

Le deuxième chapitre a illustré l'influence qu'a jouée la tradition française dans la formation et le parcours académique des géographes québécois qui, tant dans les universités que dans la sphère scolaire, auront permis le développement et l'institutionnalisation de pratiques propres au contexte québécois. On peut alors penser aux Brouillette, Dagenais, Hamelin et Grenier qui, dans leur cheminement, ont séjourné outre-Atlantique, que ce soit à Paris, auprès des Demangeon et De Martonne, ou encore à Grenoble, aux côtés de Raoul Blanchard (Hamelin et Harvey, 1971 ; Hamelin, 1996 ; Brosseau, 2011). Leur parcours aura une influence dans la définition de la géographie proposée par les manuels.

1.1. Une science de la synthèse

L'idée de « synthèse géographique », fondamentale pour les tenants de l'École vidalienne et, ultérieurement, de la géographie classique française (Sanguin, 1996 ; Berdoulay, 2008) s'insère de manière explicite dans la représentation de la discipline portée par le manuel. Dès 1957, on peut lire dans l'ouvrage introductif de la collection « Pierre Dagenais » :

La 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. (Dagenais et al. 1957a : 5)

En plus de consacrer le statut « scientifique » de la discipline, le caractère synthétique est omniprésent dans le propos de Dagenais. En utilisant le concept de paysage comme clé

d'interprétation scientifique, ce dernier produit discursivement l'objet de la discipline comme étant le résultat combiné de l'action des processus physiques, ou « naturels », et humains, ou « artificiels ». Il s'agit d'une vision que partagera Guérin dans son manuel de géographie générale :

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 physique 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. (Guérin, 1961b : 1)

Ainsi, Guérin abonde dans le même sens que Dagenais en mettant en lumière l'idée des divisions visiblement essentielles de la discipline. Allant plus loin, il précise que :

Tous 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. (Dagenais, 1957a : 5)

L'idée de synthèse géographique serait néanmoins le corolaire d'une compartimentation de la discipline, chaque dimension de l'objet paysager devant être étudiée séparément. À l'instar des vidaliens tardifs⁶⁵, 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. En effet, que ce soit dans les ouvrages de Dagenais, de Guérin ou encore du duo Racine-Poulin, la définition générale de la discipline (jonction des deux branches) 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 (Soubeyran, 1997 ; Berdoulay, 2008 ; Orain, 2009). Guérin proposait, sous la

⁶⁵ Vincent Berdoulay (2008), dans *La formation de l'école française de géographie (1870-1918)*, précise que Paul Vidal de la Blache insiste sur le caractère synthétique de la géographie, acceptant difficilement une distinction nette entre géographie physique et géographie humaine. Toutefois, ses « successeurs » se permirent de développer différents domaines de spécialisation, consacrant ainsi la division disciplinaire.

dénomination d'« esprit géographique » — qui n'est pas sans rappeler l'expression de Vidal de la Blache (Berdoulay, 2008) et d'Hamelin (1954, 1956) — un rapport à particulier à la discipline :

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. (Guérin, 1961b : 5)

En insistant sur l'indépendance de la géographie humaine par rapport aux autres sciences humaines, grâce à l'idée de synthèse, il poursuit en plaçant sous son égide tout ce qui relève de la géographie physique ; cette dernière était « au service » 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. (Guérin, 1961b : 5)

Une représentation hiérarchisée de la discipline est également présente dans la collection « Pierre Dagenais ». On comprend, sous la plume de l'équipe de géographes ayant travaillé sous la direction de celui-ci, que la géographie physique sert d'introduction à toute étude de géographie humaine :

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. (Dagenais, 1957 : 5-6)

1.2. Le concept de milieu comme levier pédagogique

Les visions de la discipline que présentent les manuels gravitent autour du concept de « paysage », qui se veut le réceptacle de processus diversifiés, devant vraisemblablement être étudiés séparément pour donner vie à une « synthèse géographique ». Si le « paysage », en tant qu'objet d'étude, avait depuis longtemps acquis ses lettres de noblesse (Claval, 2011), on pourrait

en dire tout autant du « milieu ». Ce dernier concept intègre de manière beaucoup plus explicite l'*incipit* du manuel de la collection « Pierre Dagenais », 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. (Brouillette et al., 1960 : 3)

La géographie, en tant que champ d'études, se présente comme un ensemble de réponses permettant une compréhension accrue de ce qui nous entoure, de notre « milieu ». Ce milieu, nous pouvons le constater, est à la fois le reflet de phénomènes physiques (pluie, neige, nuage, ruisseau, sol, formes du terrain, etc.) et humains (culture, agriculture, habitat, travail, profession, moyens de transport, etc.). La notion de milieu, à l'instar du « paysage », facilite la synthèse des réalités géographiques.

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. (Racine et Poulin, 1970 : 3)

L'anodin, le quotidien, le local ; il s'agit là d'éléments dont l'intérêt est reconnu par la géographie scolaire (Brosseau, 2011). L'idée d'agencement et de synthèse y est encore prépondérante. Ces derniers écrivaient encore, dans un manuel de niveau plus avancé, que « le savoir géographique a fait s'évanouir bien des légendes montées par l'imagination populaire » (ibid. : 3). L'idée d'un monde factuel, réel, dont l'appréhension objective est possible, imprègne l'idée que l'on peut avoir des horizons épistémologiques qu'offre la géographie.

En 1974, les manuels de géographie générale présentent encore la division de la discipline et sa hiérarchisation. Grosmaire et Guérin (1974) ont ainsi fait 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 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. (Grosmaire et Guérin, 1974 : 9-10)

Il s'agit là 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 dans le rapport à la spatialité dans le discours véhiculé par la géographie scolaire. C'est donc à travers la temporalité que la géographie, telle qu'enseignée, se proposerait de contextualiser les processus et les dynamiques qui caractérisent les relations qu'entretiennent les êtres humains à leurs milieux, la formation des paysages et, désormais, l'organisation des espaces et 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, mais plus systématiquement à partir de 1980.

1.3. Une démarche épistémologique

D'un point de vue 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 de la première période : la description et l'explication, souvent combinées pour former ce que certains appelaient « description explicative ». À cet effet, René Clozier (1967 : 104-109) utilisait déjà les termes de « descriptions explicatives » et « d'explications descriptives » pour se référer à la tradition vidalienne. On retrouve ces deux éléments dans le discours de 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.⁶⁶ (Racine et Poulin, 1970 : 7)

Dans le 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 [...] [II] s'agit, pour le géographe, de mieux connaître les différentes régions de la terre humanisée. (Guérin, 1961 : 4)

La dénomination de « méthode géographique », dans les manuels que Guérin publie 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 le discours du manuel de géographie qu'à partir de 1980. En 1974, dans son *Initiation à la géographie par les contrats de travail*, coécrit avec Jean-Louis Grosmaire, Guérin propose une formulation plus « positiviste » et « 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 le même manuel, les auteurs insistent sur la valeur prospective de la discipline, et donc son enseignement. En plus que d'être le vecteur de la compréhension de son milieu, de sa région ou de son pays, la géographie « débouche sur des perspectives d'amélioration de la condition humaine et fournit des matériaux pour l'action. » (Grosmaire et Guérin, 1974 : 9-10) En se référant plus précisément à la géographie humaine et économique, les auteurs mettent l'accent sur la qualité organisatrice, voire planificatrice, de la discipline, que ce soit dans un idéal de gestion ou

⁶⁶ L'emploi des majuscules provient du texte original.

d'inventaire de la population, des techniques de production agricole et industrielle qui caractérise le rapport entre l'homme et son milieu. On retrouve ainsi cette dualité entre la synthèse et le projet, caractéristique d'une géographie encore classique (Soubeyran, 1997). L'importance de la nécessaire actualité de la démarche y est réitérée, notamment par les références explicites aux enjeux urbains (ex. urbanisation). Tant par la démarche que par l'intégration de certaines préoccupations, les manuels des années 1970 présentent des définitions de la discipline préparant le terrain pour une définition plus ferme de la démarche géographique, présente de façon systématique dans les manuels produits après 1980.

2. 1980-2004 : Affermissement d'une démarche « positiviste »

La réforme des programmes par objectifs de 1980 n'eut que peu d'impact sur la définition formelle de la discipline elle-même. À l'image du propos que l'on pouvait retrouver dans les manuels 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 » (Brousseau et Desharnais, 1984, 1993). On constate néanmoins un effort plus évident visant à donner une place de choix au terme « environnement », notamment pour faire référence à la notion de milieu, dans la mesure où ce dernier 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 » (ibid. : 3), « elle étudie la Terre comme environnement des êtres humains » (Côté, 1984, 1991 : 11). Dans le manuel de Hamelin et Martel, on retrouve une définition qui abonde dans le même sens : « L'objet, ou le but, de la géographie est donc d'interpréter et 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. » (Hamelin et Martel, 1984 : 17)

Si la notion de connaissance objective demeure importante dans la définition et la structuration de la discipline, telle que définie par les manuels produits après 1980, on se distance explicitement de cette géographie nomenclature qui était encore malgré tout présente chez Dagenais et les maristes (Brosseau, 2011). Dans leur *Géographie générale*, Hamelin et Martel (1984) écrivent : « Tu [l'élève] 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. » (Hamel et Martel : 1984 : 16) 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 synthèse⁶⁷. De manière succincte, Côté (1984, 1991 : 12-13) écrit que « la géographie physique décrit et explique les éléments naturels de milieux » 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

⁶⁷ Dans Hamelin et Martel (1984 : 17), on lit : « [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 ». 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.

division entre les branches humaines et physiques, la géographie comprend également une géographie « générale » et une géographie « régionale » : la première a comme objet d'étude « tout ce qui existe à la surface de la Terre » ; la seconde porte son regard sur « une région » et ses « phénomènes propres » (Hamelin et Martel, 1984 : 17). 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 explicitée, « *a knowledge forming activity* » (Scott, 2014 : 14), correspondant à un affermissement d'une approche positiviste et expérimentale⁶⁸.

2.1. 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 4.1.). Cette démarche, annoncée sous le qualificatif de « méthode géographique », se construit autour de l'observation et la description des faits, la formulation d'hypothèses, l'analyse et l'interprétation des résultats, puis, finalement, la formulation d'une généralisation.

Tableau 4.1. Les formulations des étapes de la « méthode géographique » dans certains manuels de géographie générale produits sous les programmes par objectifs.

<i>Géographie générale</i> (Hamelin et Martel, 1984, 1998)	<i>La Terre, une planète habitée</i> (Côté, 1984, 1991)	<i>Une planète à découvrir : La Terre</i> (Brousseau et Desharnais, 1984, 1993)
1. Observation 2. Description 3. Hypothèse 4. Analyse 5. Vérification 6. Résultats	A. Observation 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"> ● L'observation des faits ● La description des faits ● La formulation d'une hypothèse ● L'analyse des faits ● La formulation des résultats ● La formulation d'une généralisation

* Les formes d'énumération (numérique, alphabétique, par point) sont tirées des textes originaux

⁶⁸ Il ne faut pas confondre l'approche positiviste, ou expérimentale, en éducation avec la démarche néo-positiviste, essentiellement quantitative, modélisante et nomothétique qui prit forme dans le milieu de sciences humaines et sociales entre 1950 et 1970. Plusieurs lecteurs contemporains pourraient l'entendre ainsi.

À y regarder de plus près, on constate qu'il ne s'agit pas d'une démarche, ou approche méthodologique, proprement géographique. Cette « marche à suivre », qui se retrouve dans tous les manuels de géographie générale de 1980 à 2004, se réfère d'abord et avant tout aux grandes lignes de la méthode expérimentale classique (Romero, 1991), que l'on associe généralement au courant de pensée positiviste. Ceci est particulièrement révélateur d'un état d'esprit qui se systématisait dans la conception des manuels de cette nouvelle génération. On peut y lire certaines phrases qui condensent encore davantage cette démarche de plus en plus assumée (« Observer, c'est plus que voir » ; Brousseau et Desharnais, 1984, 1993 : 3), réitérant la centralité de l'idée de terrain (« la géographie s'apprend par les pieds » ; Hamelin et Martel, 1984, 1998 : 4). On comprend alors très bien que « l'observation » constitue plus qu'une simple étape de la démarche géographique. Cette méthode, ou démarche explicite, est prescrite par les programmes, ce qui confirme le rapprochement de plus en plus important du manuel et des programmes, donc des prescriptions pédagogiques du ministère de l'Éducation.

Dans sa critique des programmes d'enseignement, Suzanne Laurin avait déjà identifié l'incohérence entre la dénomination de la méthode en question et les étapes qui la composent. Cette dernière écrivait que « ce ne sont pas tous les géographes, du moins en géographie humaine, qui appliquent cette méthode », ce qui témoigne d'une « certaine acceptation positiviste de la science » (2005b : 219). Peu mis en pratique dans les sections subséquentes des manuels, le vocabulaire qui émane de cette « méthode géographique » ne cadre pas moins dans l'esprit des objectifs généraux du programme d'enseignement (MEQ, 1979).

2.2. Les « outils » de la géographie

Dans la continuité de cette démarche, on énonce qu'il existe deux types d'outils auxquels les géographes peuvent se référer pour bien observer et expliquer les phénomènes géographiques : l'observation directe, qui permet « d'observer les phénomènes eux-mêmes sur le terrain [...] regarder l'Univers de façon directe », et l'observation indirecte, qui « à défaut de pouvoir observer les lieux eux-mêmes [...] illustrent un phénomène géographique. »⁶⁹ (Côté, 1984, 1991 : 16-17) Cette idée de la géographie comme science de l'observation réaffirme l'idée du rapport au monde qui alimente un sens de la continuité avec le manuel de la génération précédente. On lit également que l'observation serait le moyen privilégié d'accès à la connaissance géographique : « Les connaissances géographiques sont le fruit de l'observation. » (Brousseau et Desharnais, 1993 : 5)

En somme, l'analyse des définitions formelles de la discipline dans les manuels produits à travers le temps, plus précisément de 1957 à 2004, illustre une relative stabilité de la discipline. La géographie, de manière générale, constitue la science qui étudie les rapports entre les êtres humains et leur milieu. Celle-ci se divise en deux branches principales : la géographie physique et la géographie humaine. La façon dont ces dernières sont abordées matérialise le rapport linéaire qui subsistent 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, sert de manière explicite la mise en lumière et l'explication des configurations géographiques des établissements humains, des modes de vie et des enjeux qui y sont liés. 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 disciplinaires à transmettre. La discipline fait ainsi

⁶⁹ Par exemple : boussole, thermomètre, observatoire ou encore carte, globe terrestre, graphique, photographie, vidéo.

l'objet de sections complètes et, sous la dénomination du cours de « géographie régionale », prend forme dans l'ensemble du premier bloc prescrit par le programme d'enseignement de la géographie.

La géographie constitue le vecteur d'une démarche expérimentale, passant nécessairement par l'observation, qu'elle soit directe ou indirecte. La relative continuité qui caractérise le passage de la première (1957-1980) à la deuxième période (1980-2004) est toutefois reconfigurée par la réforme de l'enseignement de 2005, qui a transformé profondément, outre la structure des manuels, la définition de la géographie, qui, nous le verrons, perd de sa formalité.

3. 2005-2014 : Transformation de la forme de la discipline et de sa démarche

La refonte des programmes d'enseignement effective à partir de 2005 eut pour effet de remanier drastiquement la structure de l'enseignement secondaire. À partir de cette date, il n'existe plus de distinction claire, sur la base de principes disciplinaires, entre l'enseignement pourvu en première et deuxième secondaire. Avant 2005, la division de l'enseignement en deux voies, l'une générale et l'autre régionale, rendait implicite la nature des cadres (disciplinaire et géographique/régional) à transmettre. En effet, le premier cours servait essentiellement à inculquer les 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. Les lignes directrices de *L'École québécoise* (2006) fournissent une nouvelle forme aux cours secondaires. La division qui caractérisait fondamentalement l'enseignement durant les décennies précédentes étant dissoute, les enjeux de la définition formelle de la discipline se fondent maintenant au 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.

3.1. La définition implicite d'une approche territoriale

Au chapitre précédent, on a vu que seules trois séries de manuels de la « première vague » produits dans le cadre de la réforme des programmes d'enseignement de 2005 ont été approuvées par le ministère de l'Éducation. De ces trois séries, une seule, soit *Territoires* (1 et 2) de Suzanne Laurin et Julie Boivin (2005a, 2005b), contient, en introduction, quelque chose qui ressemble à une définition de la géographie en tant que discipline. Dans la section « Mot de l'auteure », faisant office d'introduction générale à l'ensemble de la série, Laurin formule avec prudence l'idée qu'elle aurait - et qui serait incarnée par ce manuel - de 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[t] aussi de rêver, d'imaginer que vous êtes là en train de converser avec les habitants d'un endroit que vous ne connaissez pas. (Laurin et Boivin, 2005a : III)

D'entrée de jeu, on constate l'apparition, du moins dans le discours, de variables conceptuelles jusque-là absentes dans les manuels de géographie. Dans l'optique de définir précisément ce que constitue l'objectif de la géographie comme discipline, cette dernière parle de « l'utilité du manuel ». 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*), il est difficile de concevoir l'orientation du propos géographique autrement que sous l'angle territorial.

Un autre détail apparaît aussi important qu'intéressant : l'absence explicite d'interrogation 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 scission de la géographie en une

branche traitant des dynamiques physiques et une autre s'intéressant aux phénomènes humains (relations avec le milieu naturel, comme « support », géographique). Ainsi, la géographie physique cédera-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 d'ici et d'ailleurs. Cela est révélateur d'une approche qui diffère grandement et qui fait sens avec la fin de l'énoncé. Le point focal de l'interrogation, de la « démarche », 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 ».

Le chapitre premier du manuel de Laurin et Boivin fait également figure d'exception lorsqu'on analyse les manuels de la première vague. Malgré cela, il semble avant tout s'agir d'une présentation plus étoffée d'une approche qui est par ailleurs adoptée dans les autres séries de manuels. Le territoire, en tant que concept, y est défini et explicité plus formellement. On y parle du territoire comme étant un espace habité et partagé : « un espace devient un territoire parce qu'il est habité. » (Laurin et Boivin, 2005a : 7) Par ailleurs, on présente le territoire comme étant englobant, pour reprendre les termes de Hamelin : « il englobe toutes nos activités, tous nos déplacements. Habiter un territoire, c'est avoir des liens avec les autres dans un environnement commun. » (ibid. : 7) 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. 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 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 de 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. (Laurin et Boivin, 2005a. : 4)

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. » (ibid. : 4) 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.

Résolument territoriale, l'approche qui est désormais préconisée par les manuels de la réforme proposée par *L'École québécoise* (2006) transforme l'image de la discipline. Il s'agit d'une réorientation qui n'est pas étrangère à l'évolution des préoccupations de la géographie québécoise au sens large. En effet, le « territoire » aura marqué la pratique de la géographie savante au Québec et dans la francophonie, tant du point de vue institutionnel — pensons aux programmes d'aménagement et de développement territorial, propres aux institutions du réseau des Universités du Québec (UQ) — que des démarches scientifiques (voir par ex. Racine, 1989 ; George, 1990 ; Hamelin, 1996 ; Klein et Laurin, 2005a ; Gilbert, 2007, 1988 ; Bédard, 2011, 2007). L'intérêt de la géographie québécoise pour le prisme territorial relèverait entre autres, selon Louis-Edmond Hamelin, d'un idéal du géographe citoyen : « [à] partir de la Révolution tranquille, le Québec accentue le discours de l'engagement. Rapidement, le mouvement devient politique [...] Une telle

pression pousse chacun à se situer [...] Trois attachements guident mes opinions, à savoir la francophonie plurinationale, la démarche interculturelle et le territoire. » (Hamelin, 1996 : 205) Il précise aussi 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. De même, Racine (1989 : 53) affirmait que « la référence au territoire, qui sert à définir, fondamentalement, le métier des géographes [...] est ici fondatrice du projet disciplinaire. » D'un point de vue plus fonctionnaliste, d'aucuns diront que les enjeux d'aménagement du territoire, si frais dans l'imaginaire collectif québécois (Desbiens, 2015 ; Savard, 2016) ont orienté, de manière rationnelle, les interrogations d'une partie non négligeable du corps des géographes québécois (Hamelin, 1981). Si, avant 2005, c'est une approche misant sur le double axe géographie générale/régionale qui structurait l'enseignement et l'élaboration des manuels, la réforme de l'enseignement de 2005 a consacré l'approche territoriale, déjà reconnue dans le milieu de la géographie universitaire, à l'intérieur d'un nouvel espace. Cette approche s'opérationnalise dans le discours des manuels par la notion d'enjeu.

3.2. Démarche renouvelée et conscience territoriale

On a vu qu'une logique particulière structurait le manuel depuis 2005. Je me réfère ici à l'idée de « liens entre les compétences », qui à travers le prisme d'un territoire type, matérialise un enjeu donné et en l'illustrant dans ses manifestations situées. Lorsqu'on s'en tient à la démarche, on constate un glissement épistémologique de la méthode « expérimentale », au profit d'une approche par enjeux qui procède de l'analyse des réalités géographiques, des acteurs et de leurs intérêts, bref d'une « situation de problème ». 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. (Laurin et Boivin, 2005a : 8-9)

Une typologie de cinq territoires (tableau 4.2) soutient la structure de tous les manuels de la nouvelle vague. Elle est elle-même tirée du programme d’enseignement de *l’École québécoise* (2006), ce qui illustre encore une fois la proximité importante qui subsiste entre le processus de production des manuels et les prescriptions pédagogiques qui émergent des programmes.

Tableau 4.2. Les territoires types et leurs définitions, tirés de *Territoires, manuel 1 et 2* (Laurin et Boivin, 2005a : 11).

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’un ou de plusieurs villes étroitement liées, caractérisé par une concentration de la population, de grands axes routiers, centre d’affaires, quartiers commerciaux et résidentiels, 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.

Abordés de manière plus abstraite, ces territoires types ne sont pas pensés de facto à partir d’une localisation, d’un endroit précis sur terre. Il s’agit là d’une situation qui diffère grandement

de l'approche régionale qui était préconisée auparavant. En effet, si la nature même du cours fournissait auparavant un cadre géographique précis à définir (ex. géographie du Québec et du Canada), la localisation des enjeux ne vient que plus tard sous la dénomination « d'organisation territoriale ». Toutefois, la référence à des manifestations locales (situées en contexte québécois) pour exemplifier les enjeux constitue une constante. Simultanément, on constate que l'organisation de la démarche et du discours tend à faire un parallèle entre ces exemples de proximité ainsi que les manifestations de l'enjeu donné ailleurs sur la planète, sur d'autres territoires. Ce parallèle répond sans contredit à l'un des objectifs du programme, soit consolider, voire construire, la conscience citoyenne planétaire de l'élève. Il s'agit là d'un idéal explicite du programme d'enseignement actuel et constitue l'une des trois compétences disciplinaires que cherche à inculquer le manuel. La formule employée par Laurin et Boivin qualifie cet idéal : « vivre ensemble sur la planète ». Cet idéal est explicite : « 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 » (Laurin et Boivin, 2005a : 7). Divers exemples de situation où le local se lie au global sont alors donnés de manière à illustrer l'interconnectivité des phénomènes. Le message est clair : l'élève devra prendre conscience de ce qui le lie à d'autres territoires, à la planète. Il s'agit de la consécration d'un idéal que soutenait Laurin en 1999, dans la première édition du collectif intitulé *L'éducation géographique*, dirigé en collaboration avec Juan-Luis Klein.

L'objectif de construction d'une conscience citoyenne, comme le souligne Soumeillant⁷⁰ (2001), passe par une redéfinition des préoccupations que doit incarner la géographie scolaire québécoise : elle se doit d'intégrer pleinement le domaine de l'univers social et repenser sa

⁷⁰ Marie-Noëlle Soumeillant a co-signé *La terre et toi* (1984, 1991), un manuel de géographie générale. En 2001, elle agissait à titre de consultante au ministère de l'éducation du Québec. Elle signa un commentaire sur les réforme curriculaire dans le collectif *Géographie et société* (2001), sous la direction de S. Laurin, J.-L. Klein et C. Tardif.

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 la résolution de « situations géographiques problématiques », permet de renouveler une géographie scolaire qui ne faisait que « planter le décor » (ibid. : 311).

Cette réorientation « sociale » passe, du moins dans les manuels, par l'importance nouvellement accordée à la figure de l'acteur. Pour comprendre les intérêts des acteurs et la construction d'une conscience citoyenne (planétaire), 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 ». Ainsi, on peut lire :

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 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. (Laurin et Boivin, 2005a : 7)

En somme, la définition de la géographie, bien que souvent implicite, que fournissent les manuels de géographie produits après 2005 se transforme. Les cadres de la discipline qu'incarnaient les manuels de géographie générale et les cadres géographiques convenus associés à la géographie régionale (Québec et Canada) cessent d'être explicitement annoncés. De l'idée de la discipline « générale » et de la région, on passe à un propos éducatif axé sur la notion de territoire. Le développement de cette approche territoriale et son intégration dans les manuels révèlent la centralité de la notion d'enjeu. La géographie devient « science du territoire », à l'image d'une certaine manière de pratiquer la discipline.

Conclusion

L'évolution de la définition de la discipline que proposent les manuels de géographie mettent 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 » et « positiviste » de 1980 à 2005, puis, finalement, celui d'une approche par enjeux territoriaux, de 2005 à nos jours. L'intérêt que l'on peut porter aux définitions amène une problématisation de l'image que la discipline semble elle-même se donner dans l'espace scolaire. Néanmoins, une analyse de contenu des manuels et de l'importance relative des différentes branches et sous-branches, favorisera la construction d'une image plus nuancée de la discipline dans le temps. Cette analyse permettra de brosser un tableau plus exhaustif de la géographie scolaire au Québec.

Chapitre 5

L'architecture de la géographie scolaire québécoise (1957-2014)⁷¹

L'analyse de contenu que je propose de mettre de l'avant ne relève pas de procédés statistiques complexes. Il s'agit de reconstituer l'évolution de l'importance et de la prépondérance des différentes branches et sous-branches de la discipline à travers le temps. Concrètement, il est question de mobiliser les tables des matières des manuels comme unités représentatives de leur contenu (Le Roux, 2005). Tous les manuels originellement produits en français au Québec ont été « encodés », chaque section constituant une entrée autonome à laquelle j'ai associé une branche disciplinaire générale (géographie humaine, géographie physique, géographie mathématique et géographie régionale) et une sous-branche. Pour chaque entrée, j'ai noté les concepts mobilisés⁷² et l'unité géographique de référence (région, pays, continent). Finalement, le nombre de pages de chaque entrée a été pris en compte pour calculer la proportion sur l'ensemble du manuel.

En ce qui a trait à la catégorisation de la discipline en branches et sous-branches, le système de classification proposé par Pierre Dagenais (1973), révisé par André Cailleux (1973) dans les *Cahiers de géographie du Québec*, sera mis à profit (voir annexe 6 ; p. 203). Ce schéma concentrique illustre bien l'importance de la géographie régionale dans la structuration de la discipline. À cet effet, Dagenais soutenait que « le modèle à cercles concentriques propose graphiquement une idée que nous considérons comme fondamentale : la géographie régionale est le centre des préoccupations de la discipline, l'expression la plus parfaite de la conception géographique, celle qui confère à notre discipline toute son originalité, sa raison d'être et son

⁷¹ Cette formulation s'inspire directement du titre d'un article de Marc Brosseau, publié en 1999 dans les *Cahiers de géographie du Québec* : « L'architecture de la géographie scolaire québécoise : 1804-1960 »

⁷² À cet effet, les sections « vocabulaire », souvent placées en fin de section ou à la marge, se sont avérées très utiles.

autonomie » (Dagenais, 1973 : 198). On y représente le caractère synthétique de l'étude des régions, dès lors comprise comme « [l'étude du] milieu à travers une lentille grand-angulaire afin de le saisir dans toute la réalité de son ensemble résultant de la combinaison de toutes ses composantes » (ibid. : 199).

Ainsi, j'ai puisé à même ces catégories pour penser les branches et sous-branches de la discipline qui serviront à classer les différentes sections et sous-sections des manuels. On parle de quatre branches (géographie physique, géographie humaine, géographie mathématique et géographie régionale) et 10 sous-branches (géographie urbaine, rurale, économique, politique, de la population, des transports ; géomorphologie, climatologie, biogéographie, hydrographie)⁷³. À des fins de synthèse, la catégorie « biogéographie » a été intégrée à la géographie physique pour accentuer la particularité de la géographie humaine. Il en va de même pour la géographie économique, qui, dans le présent travail, sera placée sous la catégorie géographie humaine. Il s'agit là d'une acceptation de l'expression de Jean Bruhnes qui soutenait que « toute bonne géographie économique est avant tout humaine » (Brunhes, cité dans Guérin, 1962b : 4), ce qui peut toutefois nourrir le débat⁷⁴. On remarquera également que le terme de « géographie humaine générale » a été parfois utilisé afin de qualifier une sous-branche. Cela tient à la difficulté que présentait le fait de devoir classer les sections se rapportant à la géographie humaine classique s'intéressant aux rapports Homme/Nature.

Dans la même veine, la catégorie « géographie mathématique » ne se décline pas en sous-catégories, dans la mesure où la majorité des sections de manuels relevant de cette branche portait

⁷³ Pour un tableau compilant les définitions des différentes branches et sous-branches, voir Annexe 7 (p. 204).

⁷⁴ La géographie économique semble parfois constituer une branche indépendante de la géographie humaine (par ex. Claval, 1984). Cela peut venir du fait qu'à une certaine époque, le terme « géographie humaine » se référait avant tout à l'idée de la « grande » géographie vidalienne, qui accordait peu d'importance aux facteurs économiques dans l'émergence des rapports Homme/Nature (Berdoulay, 2008 ; Lévy et Lussault, 2013).

sur la cartographie (comme outil, comme ensemble de conventions) et sur la géodésie (situation de la terre dans l'espace, rotation, révolution, etc.). Toutefois, un certain malaise subsistait quant au fait de mobiliser le terme de « géodésie », qui, dans les faits, se réfère à une discipline dont la pratique n'a su trouver sa place dans le milieu scolaire.

Néanmoins, le traitement des données explicites recueillies sur le contenu des manuels ne s'est pas fait sans difficulté. En effet, le recours aux catégories a présenté certains défis. Dans un premier temps, l'analyse des manuels de géographie régionale m'a amené à repenser la catégorisation en branches. En effet, parfois le nombre d'ensembles géographiques (régions) à décrire était si grand – je pense notamment à *Le Monde moins l'Amérique* de la collection « Pierre Dagenais » – que les descriptions des régions devenaient plus synthétiques et plus courtes. Le degré de résolution étant plus faible, il était alors difficile de chiffrer les proportions associées aux branches précises. Cela s'explique entre par le fait que ces différents champs de préoccupation (humain, physique, etc.) se retrouvaient imbriqués au point où la mesure de leur proportion devenait difficile. Dans ces cas précis, la catégorie « description régionale » a été utilisée. On constatera d'ailleurs qu'à mesure que le profil géographique des manuels de géographie régionale se recentre sur le Québec et le Canada, consacrant ainsi les objectifs d'un paradigme « autocentré » de l'enseignement de la géographie (Thémines, 2004), la géographie régionale se prêtera davantage au découpage en branches et sous-branches.

Tableau 5.1. Exemples de séquences descriptives tirés des manuels de géographie régionale de la collection « Pierre Dagenais » (1957b et 1957c).

Exemple de sections (manuels « Pierre Dagenais »)	Séquence descriptive
4 ^e Leçon – L'Argentine (<i>L'Amérique</i> ; Dagenais, 1957c)	Localisation – Cadre physique – Population – Économie – Les Régions
3 ^e leçon – Le Royaume-Uni et l'Irlande (<i>Le Monde moins l'Amérique</i> ; Dagenais, 1957b)	Localisation – Cadre physique – Population (Histoire) – Population (immigration) – Cadre physique – Économie (agriculture, pêche, industrie, commerce) – Population – Irlande – Commonwealth.
18 ^e leçon – Japon (<i>Le Monde moins l'Amérique</i> ; Dagenais, 1957b)	Localisation – Cadre physique – Économie (agriculture) – Population – Économie (matière première, industries)

La catégorie « description régionale » ne se réfère pas moins à une structure définie (mais difficile à « chiffrer »). En s'attardant à quelques exemples des manuels « Pierre Dagenais » (3^e leçon - Le Royaume-Uni et l'Irlande ; 18^e leçon - Le Japon ; 4^e leçon - L'Argentine), on constate une logique descriptive précise, suivant une séquence qui peut varier quelque peu, sans toutefois changer du tout au tout, soit la localisation, la description du cadre physique, de la situation démographique et de l'économie (tableau 5.1). Le tout se retrouve souvent ponctué de sections à teneur plus historique ; pensons à la description de l'industrialisation rapide du Japon ou encore du peuplement/colonisation de l'Argentine. Le cas de la section sur l'Irlande, placée à la toute fin de la leçon « Royaume-Uni et Irlande », illustre à lui seul cette logique. En moins d'une demi-page, on passe en revue la localisation, la description du cadre physique, les principales activités économiques, la qualification du mode de vie rural irlandais, les différentes activités qui lui sont associées ainsi que l'évolution historique de sa géographie.

L'analyse de contenu sur la base de ces catégories convient bien à la géographie proposée par les manuels d'avant 2005. Après cette date, la redéfinition de la géographie scolaire est telle, que ces catégories ne conviennent plus. En effet, le manuel d'après 2005 est structuré en fonction

de thèmes ; chacun d'eux étant analysé sous différents angles, imbriqués les uns avec les autres. Il devient ainsi difficile d'identifier des sections se rapportant spécifiquement à une branche ou sous-branche de la discipline telle que schématisée par Dagenais (1973) et d'en mesurer quantitativement la prépondérance. Sur une autre base, j'ai colligé les thèmes structurant de manière à pouvoir brosser un portrait de la discipline que présentent les manuels produits après 2005.

En ce qui a trait au profil géographique des manuels, on constate que les deux premières périodes analysées se prêtent bien à la mesure de l'importance relative de la représentation d'ensembles régionaux. Cela peut être expliqué par la place prépondérante qu'occupent les manuels de géographie régionale dans la production de matériel pédagogique avant 2005. À partir de 2005, avec la disparition des manuels de la géographie régionale « classique », les enjeux liés à proportion des sections traitant d'un lieu ou d'une région en particulier ne revêtent plus la même signification. En effet, les exemples localisés sont désormais plus restreints en termes de taille et ne servent plus à décrire le monde ou une région avec exhaustivité. Les exemples « d'organisations territoriales », pour reprendre le vocabulaire des programmes, visent avant tout à soutenir l'enjeu et le thème sur lequel se bâtissent les chapitres. Cela étant dit, il n'en demeure pas moins que le fait de reconstituer, d'une manière ou d'une autre, le profil géographique des manuels d'après 2005 peut s'avérer intéressant, lorsque mis en comparaison avec les périodes précédentes. Méthodologiquement, une réorientation s'impose, ce qui m'a amené à analyser les sections traitant d'exemples localisés comme des unités. Il était alors possible de calculer la proportion d'exemples tirés d'une région par rapport au nombre total d'exemples (par ex. quatre « organisations territoriales » sur vingt traitent du Québec, du Canada, etc.). De ce fait, les contenus propres à cette période seront présentés de manière à mettre en lumière les éléments de rupture et de continuité avec les manuels précédents.

1. Prépondérance des branches et sous-branches de la discipline dans les manuels de géographie générale et régionale (1957 à 2004)

La présente section examine l'évolution de la proportion des branches et sous branches de la discipline. Les manuels mobilisés seront ceux produits entre 1957 et 2004. Un tel intervalle se justifie par la relative continuité que présentent la structure et les contenus des manuels concernés ; les catégories de la discipline se prêtant bien au découpage et à la catégorisation des contenus. Dans la présentation des résultats, une distinction sera faite entre les manuels de géographie générale et ceux de régionale. Ils seront présentés dans des sous-sections distinctes dans la mesure où les objectifs prescrits par les programmes divergent en certains points (Robert, 1983). Leur analyse séparée met en lumière des dynamiques parfois dissemblables, nuanciant le portrait de la discipline.

1.1. Branches et sous-branches dans les manuels de géographie générale

Dans la présente section, les différentes catégories de la discipline sont mobilisées dans l'optique de comparer leur importance relative (figure 5.1). Si l'on s'en tient aux manuels produits durant la première période circonscrite (1957-1980), on constate d'importantes variations entre les manuels dans les proportions propres aux différentes branches de la discipline. La géographie physique, qui intègre la géomorphologie, la climatologie, l'hydrographie et la biogéographie, connaît des fluctuations importantes (entre 10 et 80%). Il en va de même pour l'importance des géographies humaine et mathématique, dont la proportion oscille entre 7 et 100% (géographie humaine) ainsi que 5 et 45% (géographie mathématique). On remarque d'entrée de jeu que les rapports entre les différentes branches de la discipline sont des plus variables, reflétant la variété de thèmes portée par la géographie en tant que champs de préoccupations disciplinaires.

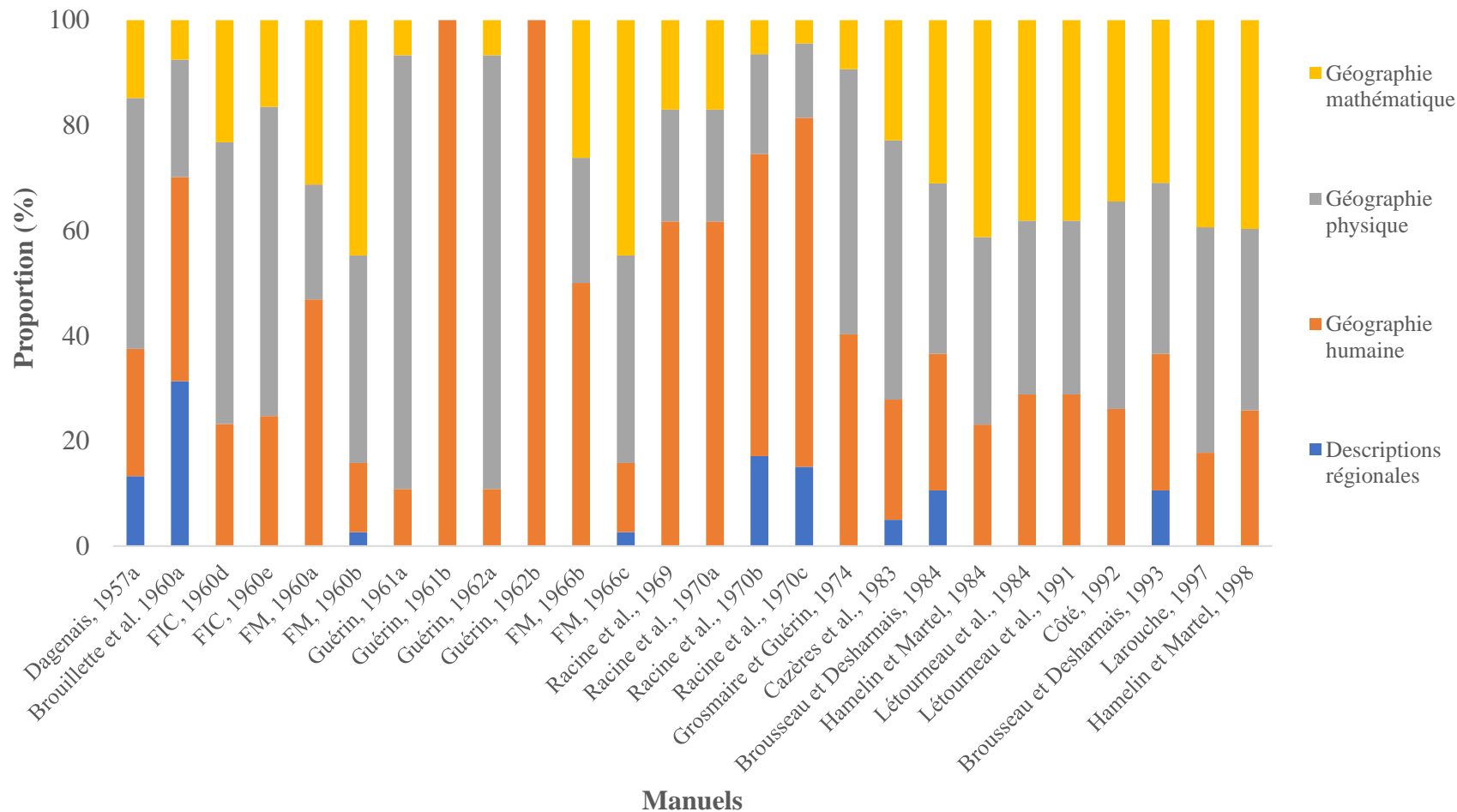


Figure 5.1. Profil disciplinaire des manuels de géographie générale produits au Québec (1957-1998⁷⁵).

⁷⁵ Dans le cas des manuels de géographie générale, on remarque que la production cesse entre 1998 et 2005, contrairement à la production de manuels de géographie du Québec et du Canada qui, elle, cesse entre 2004 et 2005. Cela explique pourquoi la séquence chronologique qu'illustre la figure 5.1 s'étend de 1980 à 1998 et celle de la figure 5.3 de 1980 à 2004.

Ces importantes fluctuations tendent toutefois à s'amoinrir au tournant des années 1980. En effet, les proportions entre les trois grandes branches de la discipline dans les manuels de géographie générale se stabilisent, laissant apparaître une uniformisation des contenus. Cette tendance est encore plus facilement observable à partir de 1984 ; cette année constitue d'ailleurs un moment important du point de vue de la chronologie de l'édition de manuels. Ce que cette uniformisation illustre, c'est également une diminution de la part relative de la géographie humaine. Cela s'avère d'autant plus curieux que la discipline devait être, du moins en théorie, une partie intégrante de l'enseignement des sciences humaines au secondaire, aux côtés de l'histoire.

En considérant le rattachement institutionnel et pédagogique de la géographie à l'enseignement des sciences humaines et sociales, il s'avère intéressant de se pencher sur le profil disciplinaire de cette géographie humaine à travers le temps. Quelles tendances nous révèle son analyse diachronique ? D'abord, à l'image du profil général de la discipline, on remarque que la géographie humaine est, elle aussi, des plus hétérogène entre 1957 et 1980 (figure 5.2). En effet, on semble s'intéresser à des enjeux relevant de préoccupations diverses. La géographie des transports, la géographie économique et la géographie politique « classique » - s'intéressant à la question des frontières, des configurations (géographiques) des États, etc. - sont abordées comme des champs de préoccupations distincts. À partir de 1980, une homogénéisation s'opère, de sorte que certaines sous-branches s'effacent. Que l'on pense à la géographie économique, à la géographie des transports ou encore à la géographie politique, certains champs de la géographie disparaissent des manuels de géographie générale. La géographie humaine générale correspondrait, dans ce cadre scolaire, à une géographie de la population, à laquelle se joint une géographie classique s'intéressant aux rapports Homme/Nature, aux facteurs climatiques de l'évolution des établissements humains et des genres de vie, ainsi que les géographies urbaines et rurales.

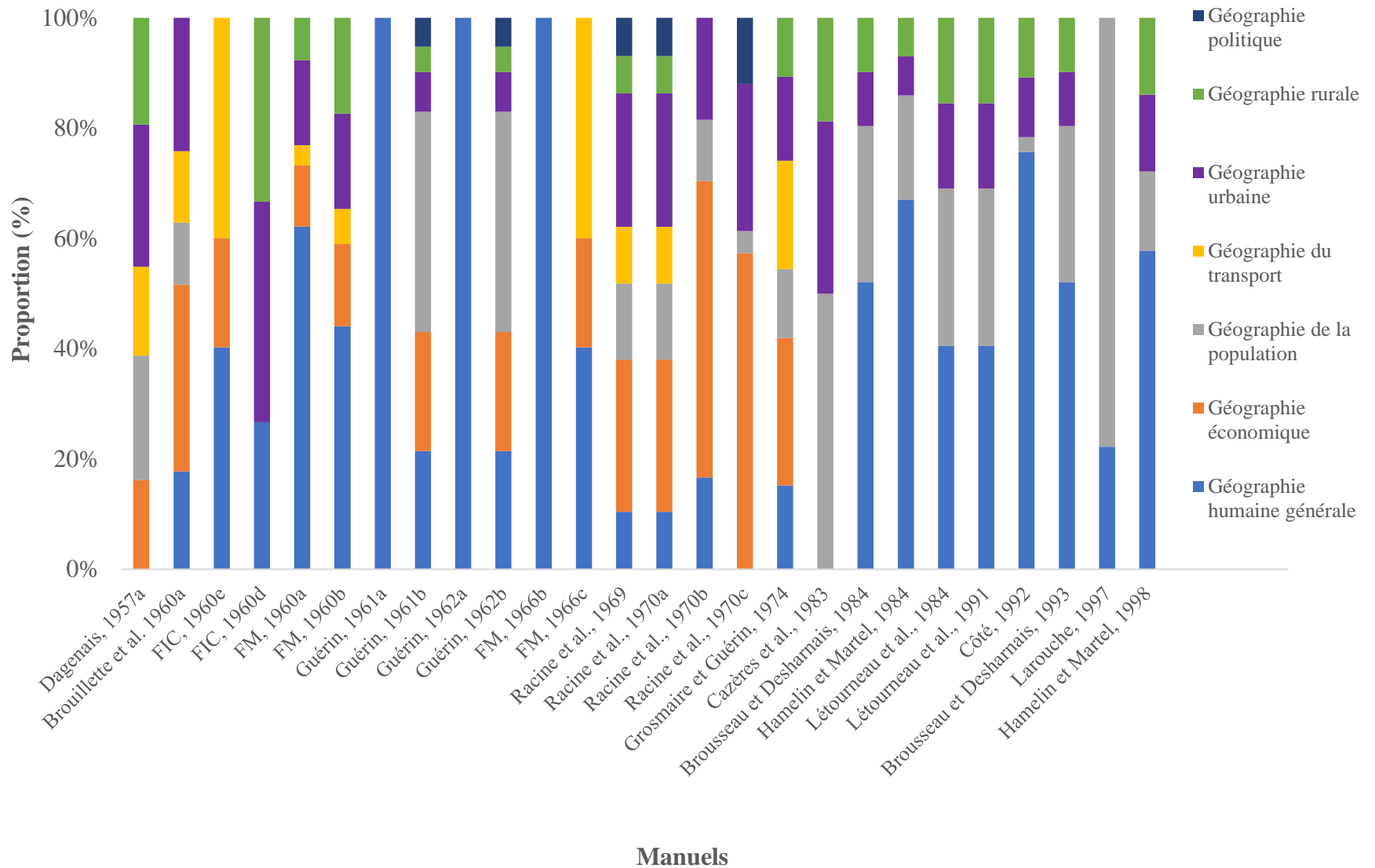


Figure 5.2. Profil de la géographie humaine dans les manuels québécois de géographie générale (1957-1998).

Si l'approche dite classique, dont découle notamment la notion de « genre de vie », se perpétue dans la géographie humaine des manuels généraux, elle n'est guère présente dans les manuels de géographie régionale après 1980. Si la géographie humaine apparaît plus effacée et plus restreinte par rapport à la géographie physique et mathématique lorsqu'il est question d'exposer les cadres « généraux » de la discipline, c'est dans la géographie régionale (3^e secondaire) que se concentrera toute la pensée « économiciste » de la géographie.

Certains éléments de contexte permettent de mieux comprendre ces phases d'hétérogénéité (1957-1980) puis d'homogénéité (1980-2004). Pour ce qui de la première période, on peut notamment penser à ce qui distingue les manuels de la collection « Pierre Dagenais » de ceux signés par Guérin (1961, 1962) ou encore à ceux publiés aux Éditions des frères maristes et par les frères de l'instruction chrétienne. Certains manuels, comme ceux de Guérin, consacraient dans leur forme la scission entre géographie humaine et physique. L'hétérogénéité révélée par l'analyse de contenu m'amène à revenir à ce qui a été dit quant aux profils des auteurs. En effet, comme nous avons pu le voir dans cette précédente analyse ainsi que dans l'analyse des structures et de leur adéquation aux programmes, le caractère hétéroclite, tant des rapports entre les branches de la discipline que des sous-branches de la géographie humaine, relèverait du peu de contraintes que subissait le manuel en ce qui a trait à son organisation. Ainsi, les auteurs étaient en mesure de bâtir du matériel pédagogique en incorporant des préoccupations variées, et ce, en fonction de leurs rattachements disciplinaires de prédilection. À partir de 1980, l'importance croissante de la place de la sphère institutionnelle et pédagogique, en l'occurrence l'État et le ministère de l'Éducation par l'entremise des programmes, dans l'élaboration des programmes et la structuration des manuels explique la stabilisation et l'uniformisation importante du rapport entre les branches de la discipline. En effet, il semblerait que le passage des programmes-cadres aux programmes par

objectifs procède d'une vision plus restreinte de la discipline. Cela n'est pas sans rappeler les évolutions que connaissent les définitions de la géographie proposées par les manuels.

1.2. La région comme lieu commun : branches et sous-branches dans les manuels de géographie régionale

L'analyse de contenu de manuel de géographie régionale en fonction des branches et sous-branches de la discipline permet de constater des similarités et des différences par rapport à celle des manuels de géographie générale. À cela s'ajoute une analyse du profil géographique des manuels, visant à connaître l'évolution de l'importance relative des différentes régions du monde dans la structuration des contenus régionaux.

Les deux tendances générales relevées dans l'analyse des manuels de géographie générale trouvent leur équivalent dans les manuels de géographie régionale (figure 5.3). De 1957 à 1980, on remarque en effet d'importantes fluctuations dans les proportions des branches de la discipline. Le faible degré de résolution qui caractérise les descriptions régionales rend toutefois difficile toute tentative de compartimentation des contenus en fonction des différentes branches. C'est ainsi qu'une nouvelle catégorie (« description régionale ») est mobilisée pour se référer aux brèves sections (ou leçons) ayant pour objectif de résumer de manière synthétique l'ensemble des caractéristiques et dynamiques propres à une région ou un pays. Il était donc difficile de pouvoir chiffrer les proportions associées aux différentes branches de la géographie, ou encore d'en calculer l'importance relative par la suite.

Cette tendance propre aux manuels produits entre 1957 et 1970 coïncide notamment avec une période durant laquelle la géographie régionale avait un profil géographique couvrant l'ensemble du globe, multipliant les unités géographiques à décrire (figure 5.4). À mesure que le profil géographique des manuels de géographie régionale se recentre sur le Québec et le Canada,

le degré de résolution augmente, facilitant la compartimentation : des sections et chapitres entiers se rapportent à des branches et sous-branches précises, qu'il s'agisse de géographie économique ou encore de géomorphologie. Cela devient particulièrement apparent au tournant des années 1970 avec les collections « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier, chez ERPI, et « Je fais ma géographie » aux Éditions des frères maristes.

Il aura donc fallu une dizaine d'années avant que la Révolution tranquille ne vienne imprégner le profil géographique proposé par les manuels. Cet horizon géographique ne se figera toutefois dans les programmes qu'à partir de 1980⁷⁶. On observe également l'apparition, un peu avant 1980, d'une nouvelle catégorie, issue d'une difficulté à classer certains éléments du profil géographique des manuels. Il s'agit de la catégorie « Québec et Canada », qui caractérise les sections traitant conjointement du Québec et du Canada tout en leur accordant un statut géographique équivalent et en les faisant dialoguer comme deux unités géographiques dont les réalités sont « comparables ». On parle de l'évolution de la population « au Québec et au Canada », à l'économie « du Québec et du Canada », et ainsi de suite. Si cela laisse penser que le Québec, comme le Canada, sont considérés comme des unités géographiques légitimes, comparables, opposables, cela sous-tend également que parler de l'un nécessite de faire référence à l'autre. Ces ensembles régionaux seraient donc distincts, mais liés ; l'un ne pouvant faire abstraction de l'autre.

⁷⁶ Avant la réforme des programmes par objectifs, les programmes d'enseignement prévoyaient toujours des cours de géographie régionale se rapportant aux différentes régions du monde. À partir de 1980, le profil géographique se recentre sur le Québec et le Canada, et est confiné au cours de 3^e secondaire (Géographie du Québec et du Canada).

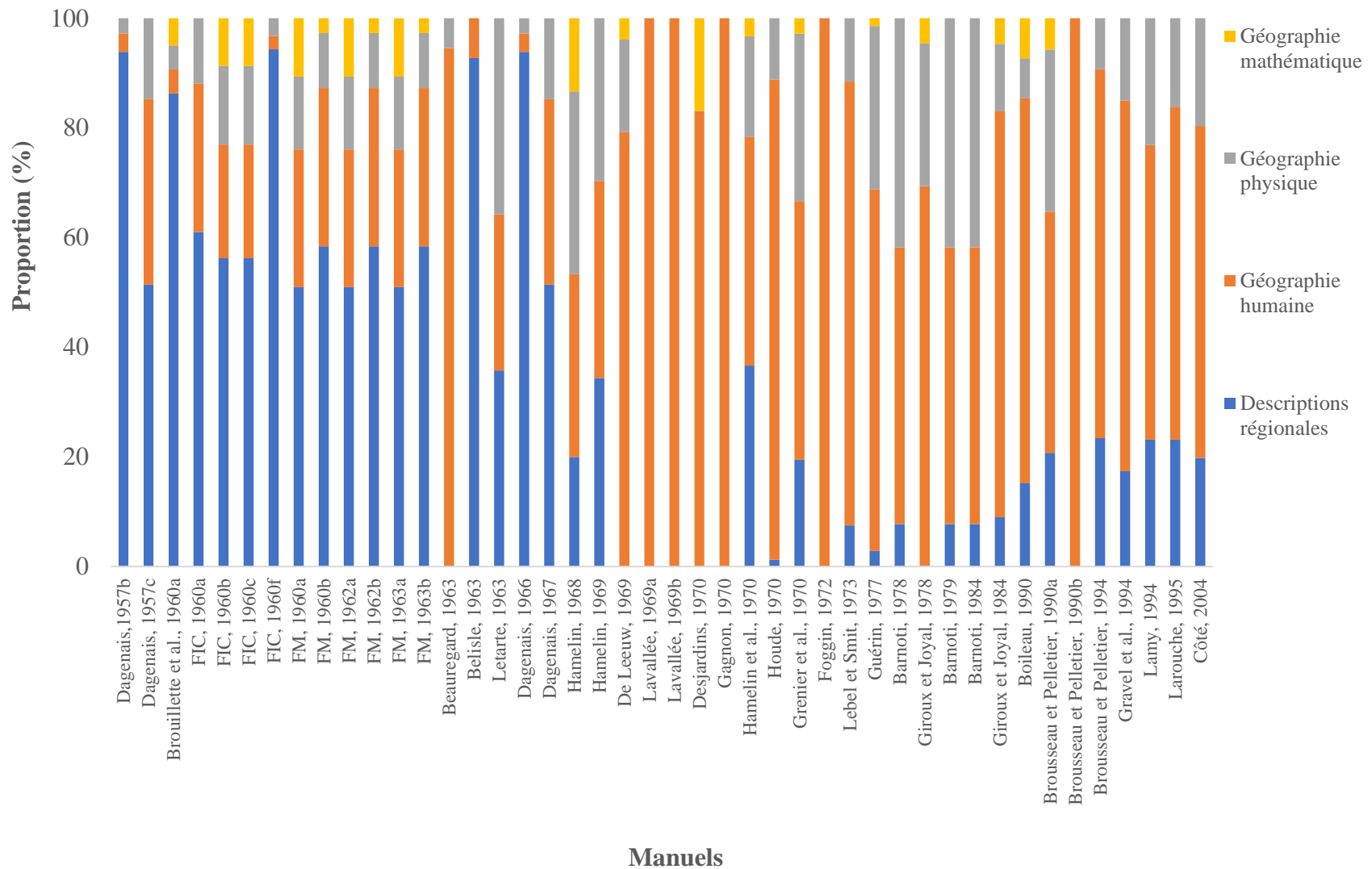


Figure 5.3. Profil disciplinaire des manuels de géographie régionale (1957-2004).

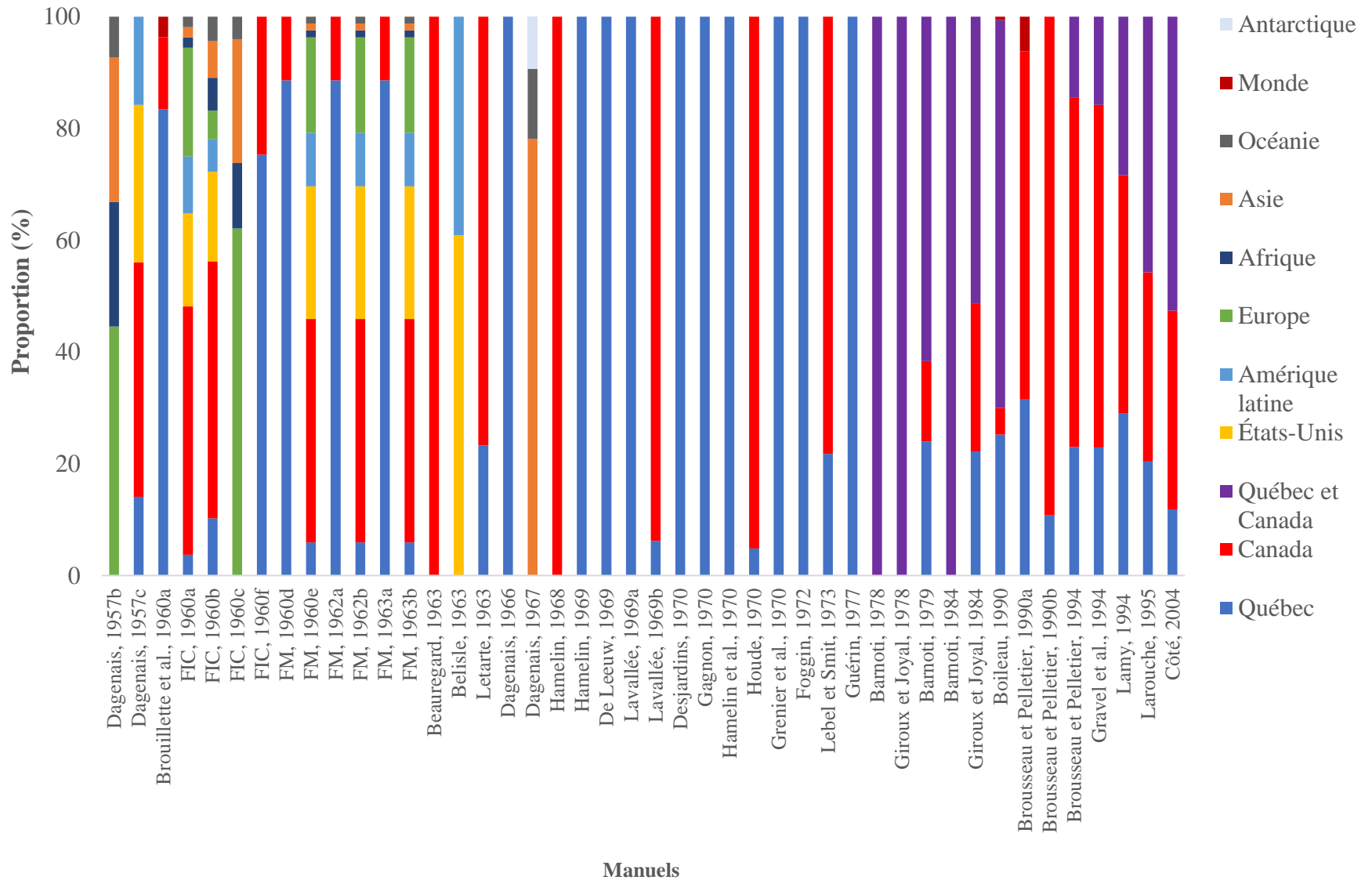
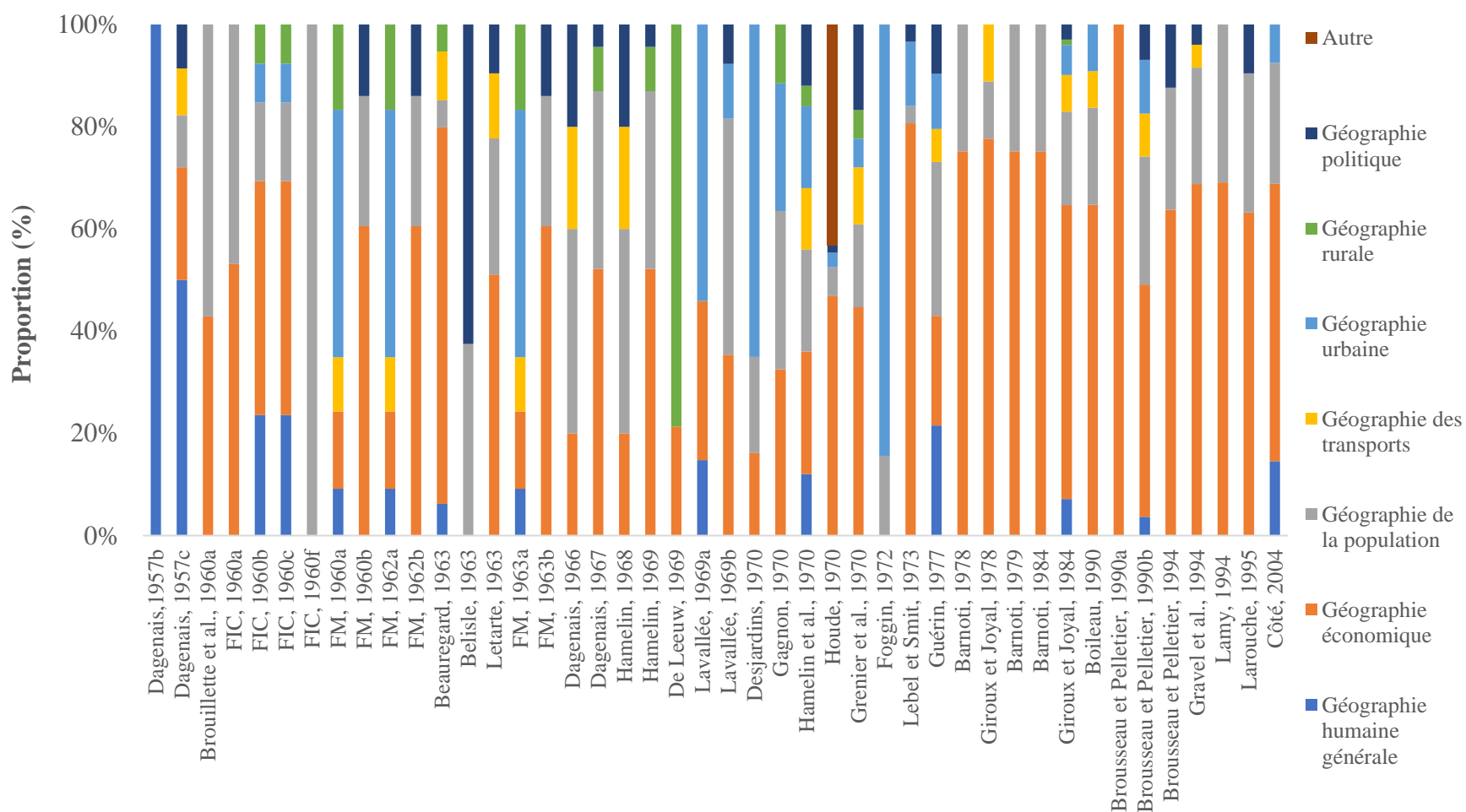


Figure 5.4. Profil géographique des manuels de géographie régionale (1957-2004).

En plus d'une mutation du profil géographique à partir des années 1970, la période d'hétérogénéité générale (1957-1980) est néanmoins suivie d'une phase d'homogénéisation, à l'instar de ce qui a pu être observé pour les manuels de géographie générale. Toutefois, la géographie humaine qui s'effaçait dans les manuels généraux revient pour ainsi dire en force dans les manuels régionaux. En effet, cette branche de la discipline occupe plus de 50% du contenu des manuels de géographie régionale. Comme on aurait pu le prévoir, la géographie mathématique est absente dans les descriptions régionales du Québec et du Canada. La géographie physique pour sa part se maintient entre 5 et 40% des contenus totaux.

On peut examiner plus en détail la teneur de cette géographie humaine qui devient « dominante » à partir du tournant des années 1970, atteignant parfois 90% des contenus totaux. Une analyse de contenu du profil de la géographie humaine (figure 5.5), vient d'abord confirmer le caractère hétérogène de la discipline dans les manuels de géographie régionale, si bien que l'on a l'impression de faire face à une image encore plus diversifiée de la discipline. Ce constat est permis suite à une comparaison les manuels de géographie générale.

La forme que prennent ces « variétés » de géographie humaine durant les années 1970 rend difficile l'identification de tendances. Cependant, ses contours se précisent vers la fin de cette décennie, peu avant la réforme des programmes par objectifs (1980). En effet, on assiste à la délimitation d'une géographie résolument économique, à laquelle s'ajoute une préoccupation non négligeable pour la démographie. En marge, des traces de géographie urbaine, rurale, politique classique et des transports subsistent, sans toutefois nous donner les moyens d'y observer une tendance. Une analyse plus fine des thèmes et concepts permet par ailleurs de comprendre que ce



Manuels

Figure 5.5. Profil de la géographie humaine dans les manuels de géographie régionale (1957-2004).

qui relevait de ces sous-disciplines au cours des années 1960 et 1970, était, à partir de 1980, intégré à la géographie économique. Par exemple, on commence à aborder les questions urbaines sous l'angle des secteurs d'activités économique. Les transports sont incorporés à la circulation commerciale et aux technologies de communications tandis que les activités agricoles, autrefois pensées comme partie prenante de milieux aux genres de vie particuliers, deviennent une activité productive parmi d'autres⁷⁷. La surreprésentation de la géographie économique dans les manuels de géographie régionale d'après 1980 surprend d'autant plus qu'elle est quasi absente de l'enseignement de la géographie générale en 1^{re} secondaire. À y regarder de plus près, on remarque que cette tendance relativement nouvelle correspond aux nouvelles orientations prescrites par les programmes d'enseignement, notamment en ce qui a trait aux prospectives insufflées ainsi qu'au caractère central de l'étude des ressources humaines et naturelles du territoire (Robert, 1983).

Cette fonctionnalisation « économique » de l'enseignement de la géographie régionale dans les manuels relève d'une tendance lourde. De l'omniprésence des concepts propres à une géographie française « encore » classique héritée des années 1940 et 1950 – pensons au genre de vie et à l'aspect matériel de l'habitat (urbain ou rural) – on passe à une géographie qui intègre de front les éléments liés au concept d'espace. Les aspects économiques des régions, à partir des notions de « facteurs de localisation » ou encore de « facteurs de développement », permettent une mobilisation explicite des enjeux de distances, de réseaux ou encore de « rapports entre les hommes dans l'espace », et ce, malgré une définition qui ne coïncide pas avec ce que proposent les manuels de géographie générale. En d'autres termes, on passe d'une lecture verticale des rapports Homme/Nature à une lecture horizontale et spatiale.

⁷⁷ Les termes de ressources « forestières » et « agricoles » sont liés à tout coup dans les intitulés de chapitres de manuels produits à partir de 1980.

Cette mobilisation des éléments d'une spatialité structurante répond aux injonctions de spécialistes de l'enseignement de la géographie, qui, dès 1970, ont plaidé pour l'émergence d'une nouvelle conception de la didactique de la géographie inspirée des travaux de Piaget⁷⁸ et par l'intermédiaire de laquelle « un concept aussi important en géographie que celui de l'espace peut faire l'objet d'une recherche épistémologique. » (Robert, 1970 : 97) En ce sens, le choix même de tout contenu de programme géographique doit tenir compte le plus possible du développement de la pensée moderne en géographie. » (ibid.) Villeneuve (1986), dans sa critique d'un manuel de géographie du Québec et du Canada⁷⁹, avait vu juste en soutenant que « les notions de milieu, d'espace et d'environnement forment les pivots du discours » (Villeneuve, 1986 : 299). Ce dernier va plus loin en affirmant que les thèmes abordés par cette nouvelle mise en forme de la géographie régionale dans les manuels scolaires « traduisent assez justement ce qu'est la géographie comme discipline ici et maintenant : prédominance des préoccupations fonctionnelles et économiques : utilisation plus ou moins consciente d'un langage étatique ; et peu d'attention aux phénomènes idéologiques et culturels. »⁸⁰ (ibid.)

En somme, outre les tendances convergentes que l'analyse des manuels de géographie générale et régionale permet d'identifier (une phase d'hétérogénéité de 1957 à 1980, suivi d'une phase d'homogénéité, de 1980 à 2004), l'analyse des seconds met en lumière des tendances qui ne

⁷⁸ Par exemple, Piaget, J. (1964) *L'Épistémologie de l'espace*, Presses universitaires de France, Paris.

⁷⁹ Il s'agit du manuel de Gaston Giroux et Gaston Joyal, publié chez Lidec et s'intitulant *Géographie du Québec et du Canada : Guide méthodologique*.

⁸⁰ Pourtant, c'est au tournant des années 1980 que la géographie sociale et culturelle opère un virage que d'aucuns pourraient qualifier de culturel (Bédard, 2007) dont le penchant pour la théorie se révèle difficile à soustraire au regard. Une analyse qualitative superficielle de la publication scientifique des *Cahiers de géographie du Québec* nous fournit les éléments empiriques de la réponse. Une lecture attentive du compte-rendu de Villeneuve (1986) révèle toutefois la position à partir de laquelle l'auteur émet ce constat. En effet, en affirmant que « les chercheurs en géographie ont beaucoup à faire dans le champ des représentations, des idéologies et de la culture, pour que soient relativisés cet économicisme et cet étatisme, qui, présentement, s'insinuent de façon discrète dans la tête des élèves », on comprend que l'état actuel de cette géographie « économiciste » n'est en aucun cas un idéal atteint. On peut d'ailleurs y lire que pour qu'une transformation en profondeur s'opère (il fait référence à une relativisation de l'économicisme), des avancées dans la sphère de la géographie savante sont nécessaires.

pouvaient être révélées par les premiers. On peut alors penser à la réduction du degré de résolution et du profil géographique du manuel, permettant une compartimentation plus claire de la discipline en fonction des différentes branches et sous-branches. Ces mutations du profil géographique n'ont pas entraîné que des effets « collatéraux ». En effet, outre un recentrement sur le Québec et le Canada à partir de 1970, on assiste également à l'apparition d'une unité, ou catégorie, relativement nouvelle : celle que l'on aura nommée, à défaut de mieux, « Québec et Canada », faisant référence à la mobilisation de ces deux « unités géographiques » (Québec et Canada) en tant qu'unités opposables à l'intérieur de mêmes sections. Finalement, une analyse des profils de la géographie humaine dans les manuels de géographie générale et régionale révèle des portraits fort différents : d'un côté, la géographie humaine classique domine l'espace restreint que l'on dédit à la géographie humaine, tandis que de l'autre, la géographie économique en vient à former le cœur d'une géographie humaine qui prend de plus en plus de place dans l'étude des régions. On peut donc concevoir que la région, durant la deuxième période circonscrite (1980-2004), se pense avant tout en termes économiques.

Comme mentionné en introduction, la méthodologie préconisée lors de l'analyse des manuels produits entre 1957 et 2004 s'applique mal au corpus dont la production s'effectue après 2005. Malgré tout, une analyse demeure possible, et ce, de manière à mettre en lumière les éléments de rupture et continuité permettant de caractériser le passage d'une période à l'autre. D'un point de vue pédagogique, la réforme de 2005, comme cela a pu être le cas pour la définition de la discipline, est venue transformer la mise en forme des savoirs et de la discipline.

2. L'approche territoriale : les enjeux et les contenus

Au cours des cinq premières décennies sur lesquelles se penche la présente étude, l'image de la discipline que propose le manuel émerge d'un besoin de formulation des connaissances

objectives. Si, dans certains cas, ce n'est pas le cadre géographique (ex. Québec, Canada) qui oriente le discours, c'est sans contredit une certaine idée de la discipline, avec ses définitions formelles, ses outils et ses démarches, qui oriente la formulation du discours du manuel. La réforme de 2005 vient transformer drastiquement la donne. Plutôt que de partir d'un cadre disciplinaire (géographie générale) ou géographique précis (Québec et Canada), la synthèse se fait à partir d'enjeux. De ce fait, les réalités géographiques, qui sont désormais « territoires » plutôt que régions, deviennent le cœur de l'effort de synthèse. En effet, de l'idée de synthèse régionale, ou de tableau géographique, on passe aux « enjeux géographiques ».

Cette réorientation n'est pas sans impact sur la structuration de la discipline. Chaque « enjeu » fournit la matière nécessaire à son analyse, le tout prenant la forme d'une « coupe transversale » disciplinaire. On l'aborde ainsi à partir de ses aspects économiques, sociaux, politiques ou encore environnementaux. Les études de cas deviennent une occasion d'exemplifier l'enjeu et de relier le local au global, démontrant sa prégnance à différents endroits du globe. Dès lors, pour cette période, l'analyse du contenu des manuels à partir de l'importance proportionnelle des branches et sous-branches de la discipline par rapport à l'ensemble du manuel est rendue difficile par l'imbrication marquée de préoccupations relevant de champs de préoccupations variés. Par exemple, un thème donné (ex. le tourisme) sera simultanément abordé sous différents angles : économique, social, environnemental, politique, etc. Il en va de même pour ce qui est de l'analyse du profil géographique, jusqu'alors associé aux manuels de géographie régionale, dans la mesure où l'intérêt de mesurer l'importance relative accordée aux différentes régions était dû au fait que l'ensemble du manuel relevait d'un discours « régional ». Une importance accrue accordée au Québec ou au Canada, par exemple, est révélatrice. La nouvelle génération de manuels se structurant autrement, les études de cas, ou exemples localisés, prennent la forme de sections au

sein d'ensembles plus généraux, mélangeant le général au particulier « localisé ». Afin de mettre en lumière les éléments de rupture et de continuité entre les manuels produits à travers le temps, l'analyse des thèmes qui structurent ces derniers servira à brosser un portrait des préoccupations qui donnent forme au contenu. Dans la même veine, la mesure du profil géographique des manuels ne s'effectuera plus en fonction de l'importance proportionnelle des unités géographiques par rapport à l'ensemble du manuel, mais plutôt en fonction du nombre total d'études de cas localisées. De cette manière, il sera malgré tout possible de mettre en lumière l'importance que l'on accorde au reste du monde.

2.1. Les thèmes

Les différents territoires « types » ont déjà fait l'objet d'une brève description. Ils permettent d'avoir une certaine idée de la discipline véhiculée par les manuels produits après 2005. Il est ici question d'analyser les thèmes abordés par les enjeux en référence auxdits territoires types. Dans l'ensemble, 11 thèmes sont abordés de manière constante (tableau 5.2). On les retrouve aussi bien dans les manuels de première vague (2005-2006) que de seconde vague (2010-2014). L'ordre de présentation varie d'un manuel à l'autre et selon l'année (1^{re} et 2^e secondaire). Il s'agit d'un élément de structure qui laisse sous-entendre que le discours disciplinaire n'est pas linéaire ou progressif, contrairement au modèle en vigueur de 1957 à 2004. Bâti autour d'enjeux, certains thèmes alimentent une continuité par rapport aux périodes précédentes. C'est ainsi que l'on s'intéresse toujours aux enjeux liés aux activités agricoles et industrielles ou encore à l'exploitation des ressources énergétiques et forestières. Pourtant, il est essentiel de noter que ces thèmes, même s'ils sont entre autres abordés sous un angle économique, incorporent des analyses qui relèvent explicitement des études environnementales, ce qui diffère des manuels antérieurs. En ce sens, l'omniprésence de la thématique du « développement durable » est un important indicateur.

Tableau 5.2. Continuité et rupture dans les thèmes abordés dans les manuels de géographie produits à partir de 2005.

Thèmes en continuité	Nouveaux thèmes
<ul style="list-style-type: none"> • Activités agricoles • Industrie • Énergie • Exploitation forestière 	<ul style="list-style-type: none"> • Conservation de la nature • Métropole et métropolisation • Villes et risques naturels • Agriculture et risques naturels • Tourisme • Patrimoine • Enjeux autochtones

Dans la même veine, on observe l'apparition de nouveaux enjeux, puisant à même ce nouveau registre de préoccupations. La géographie scolaire, pensée comme une articulation de la science des territoires, amène les élèves à s'intéresser aux implications environnementales, sociales et économiques de la conservation de milieux naturels, du processus de métropolisation, des enjeux gestion urbaine et/ou agricole dans un milieu à haut risque de catastrophes naturelles. On s'intéresse maintenant de front au phénomène touristique et à ses ramifications, non pas seulement comme une activité économique permettant de caractériser une région par rapport à une autre⁸¹. Il en est de même pour la question de la préservation du patrimoine urbain, enjeu éminemment culturel, qui est abordée comme une composante à part entière de l'étude de la ville. Plus politiques, les enjeux territoriaux autochtones font une entrée remarquée dans les manuels. Autrefois évités ou bien intégrés à un discours sur la géographie de la population canadienne ou la géographie économique du développement énergétique, les enjeux autochtones sont pensés en termes politiques. Cohérente avec la définition implicite que l'on donne de la discipline à partir de 2005, le manuel examine les rapports de pouvoir et les inégalités de tout genre (culturelles, économiques, sociales). Chemin faisant, il s'éloigne de l'idée de tableau géographique pour problématiser un enjeu en procédant du général au particulier, le particulier étant la manifestation située de l'enjeu.

⁸¹ Ce thème était d'ailleurs abordé de manière inconstante durant les périodes antérieures.

Les questions plus techniques, notamment en ce qui a trait aux éléments de cartographie et de géographie mathématique, qui servaient autrefois d'introduction à l'ensemble du cursus de géographie, sont reléguées à l'annexe des manuels de 2005. Elles sont marginalement réintégrées dans les manuels de seconde vague. Il en va de même pour les sections portant plus spécifiquement sur la structure interne de la terre, alors jointes au propos introductif.

Comme mentionné plus tôt, on remarque une rupture qualitative dans la mise en forme du contenu des manuels. Cette situation m'a amené à reformuler la façon dont il était possible d'organiser leur étude. Dans ce cas-ci, l'analyse thématique permet de prendre conscience de la réorientation qu'a connue l'enseignement de la géographie. Cela s'avère d'autant plus pertinent lorsque l'on effectue la comparaison avec les résultats obtenus lors de l'analyse de contenu appliquée aux manuels produits de 1957 à 2004. Outre la transformation de l'image de la discipline et des préoccupations, les manuels produits à partir de 2005 dessinent un nouveau jeu d'échelle, mobilisant une tout autre gamme de régions et lieux pour soutenir l'enseignement.

2.2. Le profil géographique

De 1957 jusqu'au tournant des années 1970, le profil géographique que proposait le manuel relevait d'un désir de caractériser l'ensemble des régions du monde. Que l'on pense aux Amériques, ou encore à l'Afrique, à l'Asie, à l'Europe ou à l'Océanie, on pouvait trouver des sections de manuels qui s'articulaient en fonction d'une diversité de lieux à l'échelle du globe. En d'autres termes, c'est la carte qui fournissait le cadre pour la description. À partir des années 1970, mais surtout au tournant des années 1980, les manuels de géographie produits au Québec se « referment » sur le cadre géographique québécois et canadien. Cette situation perdure jusqu'en 2005, où l'on observe une « réouverture » drastique (figure 5.7). On passe d'une géographie régionale, essentiellement axée sur la description et l'explication des régions québécoises et

canadiennes, à une géographie dont l'objet n'est pas la région, mais bien une diversité d'enjeux qui permettent de mobiliser des exemples tirés de réalités géographiques concrètes situées aux quatre coins du monde. Dès lors, le profil géographique des manuels produits après 2005 se distingue fortement de celui de leurs prédécesseurs. D'abord, le Québec et le Canada continuent d'occuper une place importante, sans pour autant être prépondérants. En effet, si ces dernières catégories combinées correspondaient à 100% du profil géographique, elle ne dépasse plus la barre des 50%⁸². Il est d'ailleurs à noter que les cas tirés du contexte québécois (entre 23 et 38%) sont plus nombreux que ceux traitant du reste du Canada (entre 6 et 16%).

Ensuite, c'est lorsque l'on se penche sur les autres parties du monde, regroupées en six catégories, que l'on peut observer le décloisonnement dont il était précédemment question. À cet effet, on constate une relative stabilité quant au nombre d'études de cas liant les enjeux décrits à l'échelle du Canada à leurs manifestations aux États-Unis (ex. Les Grands Lacs de l'Amérique du Nord), en Amérique latine (entre 8 et 18%), en Europe (entre 6 et 16%) et en Afrique (entre 0 et 8%)⁸³. Les cas propres à l'Océanie perdent en importance au tournant des années 2010. Cela coïncide avec une diminution marquée du nombre total d'études de cas incorporé dans les manuels (figure 5.6), dont certains intègrent une série substantielle d'activités pour les élèves⁸⁴. Les manuels de première vague n'ayant pas été approuvés par le ministère de l'Éducation présentent un profil géographique qui diffère.

⁸² Le cas de *Globe-trotteur*, de Robert Bergevin, constitue une exception. Le fait qu'il n'ait pas été approuvé par le ministère de l'Éducation vient confirmer son caractère marginal.

⁸³ La donnée nulle (0%) pour le continent africain correspond au profil géographique de *Globe-trotteur*, de Robert Bergevin. Considérant les données formant le reste de la distribution, il s'agit d'une donnée aberrante.

⁸⁴ Entre la première et la deuxième vague de manuels (2005-2014) le nombre d'études de cas diminue de façon substantielle, oscillant entre 22 et 29 (moyenne de 34,25) pour la première vague, et entre 15 et 32 (moyenne de 21).

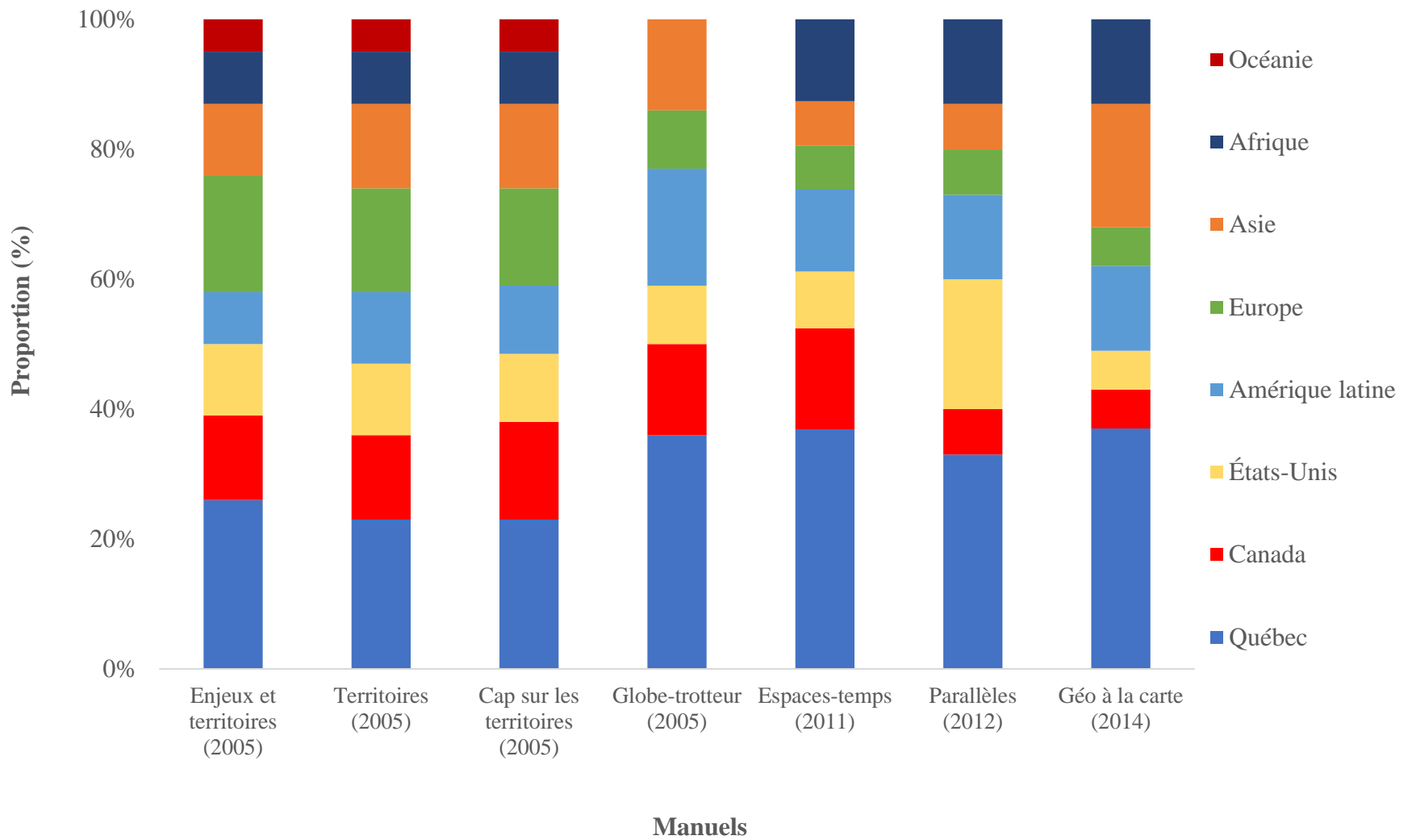


Figure 5.6. Profil géographique des manuels de géographie produits au Québec depuis 2005.

Cependant, cette « réouverture » ne correspond pas à un retour au modèle en vigueur dans les années 1960, où la carte du monde suggérait mécaniquement le contenu et l'organisation du manuel. En effet, la région géographique ne servant plus de cadre au discours géographique (les « enjeux » ayant pris leur place), une nouvelle sélection d'études de cas illustre de nouvelles préoccupations qui incorpore un jeu d'échelle qui n'est pas accidentel. L'idée serait, comme l'affirme Suzanne Laurin en introduction (*Territoires*, manuel 1), de permettre à l'élève de se construire une conscience planétaire (il s'agit de l'une des compétences disciplinaires proposées par le ministère de l'Éducation lors de la réforme de 2005). Construire cette conscience planétaire (ou territoriale) s'effectue par l'explication d'un enjeu général (métropolisation, protection de la biodiversité, risques naturels en milieux urbains, etc.), puis par la description de ses manifestations situées. Des cas locaux sont mis à profit afin de permettre à l'élève de mieux concevoir les implications de la problématique ; le tout est suivi d'exemples « internationaux ». Le passage du « local au global » devient le mot d'ordre et se matérialise par ce jeu d'échelle qui soutient une nouvelle orientation, plus critique, s'intéressant aux acteurs qui sont touchés par les enjeux décrits.

Conclusion

Que l'on fasse référence à l'évolution de la structure des manuels et de ses rapports avec celle des programmes, aux transformations de la définition de la discipline ou encore aux contenus qu'ils matérialisent, le manuel demeure, selon cette perspective, une mise en forme des savoirs disciplinaires. Cependant, la littérature propose également une autre vision de l'objet, soit celle d'un espace de production et reproduction des conceptions sociales. Sans être mutuellement exclusives, ces deux avenues participent de processus qui se recoupent. C'est à partir de la thématique des représentations du Québec que la troisième partie de la thèse se propose d'étudier le discours des manuels.

PARTIE 3

Discours social et géographique dans les manuels de géographie québécois

Plus que la mise en forme d'une discipline, le manuel scolaire constitue un espace de production et reproduction des conceptions sociales. Ces dernières émergent à travers les formes discursives qui structurent l'ouvrage scolaire, mais également par le biais des illustrations qui en ponctuent le fil. Le cas des manuels de géographie revêt un intérêt particulier dans la mesure où il permet de penser, parfois de manière anodine, les rapports qui lient la société et son milieu géographique.

L'intérêt que les géographes portent à la question du discours n'est pas neuf en soi. En ce sens, Berdoulay énonçait que

discours et pratiques géographiques sont dans une symbiose qui fait qu'il est illusoire de considérer comme dissociées une histoire de la pensée géographique et une histoire de l'action géographique [...] On est donc en droit de considérer le discours géographique comme une instance de production de sens, vu que ses catégories échappent – au moins en partie – à une réalité qui lui serait préexistante. (Berdoulay, 1988 : 9-10)

Que le manuel ait pu être structuré à partir d'un certain idéal de la connaissance objective, tout comme les modèles de curriculum convenus durant la deuxième moitié du XX^e siècle (Priestley, 2011), il n'en demeure pas moins que le discours s'énonce à partir d'une situation sociale particulière. Un tel constat s'avère prégnant lorsque l'on considère l'horizon d'attente du manuel, et par le fait même, la portée de son discours et l'efficacité sociopolitique qu'il peut revêtir.

Dans les chapitres précédents, j'ai tenté de mettre en relief l'évolution de la mise en forme de la discipline et, par le fait même, certains aspects de la pensée géographique véhiculés par les manuels scolaires québécois. Dans cette troisième partie de la thèse, il sera question d'observer comment la mise en forme de la discipline proposée par les manuels a permis l'émergence de

discours et d'images qui participent d'une construction sociale de la géographie du Québec. Je tenterai d'illustrer comment les manuels de géographie se constituent en espace à l'intérieur duquel une reconfiguration du discours sur le territoire prend forme.

Cette reconfiguration fait écho avec ce que des chercheurs (Desbiens, 2015 ; Savard, 2016) ont pu observer dans d'autres ensembles, ou univers, discursifs. Je pense ici aux idées qui ont pu être produites et reproduites par l'entremise d'un discours sur la société québécoise et ses projets nationaux, tout particulièrement durant les années 1970-1980. La centralité de l'appareil étatique dans la construction de la nation avait déjà été mise en relief par Denis Monière, qui affirmait qu'une telle réorientation s'est effectuée dans une perspective de « rattrapage » et que « la revalorisation de l'État québécois, la réalisation de grands projets (la nationalisation de l'électricité, le barrage de la Manic, etc.) redonnèrent un nouvel essor au nationalisme » (Monière, 1977 : 365). Dans la même veine, l'historien Stéphane Savard a démontré la puissance des enjeux énergétiques au Québec en ce qui a trait à la structuration des représentations nationales et identitaires, notamment par l'entremise d'images réifiant « l'espace approprié par l'État [...] la modernité du Québec et, enfin [...] la manière de faire société, avec ou sans l'Autre. » (Savard, 2016 : 24)

Chapitre 6

Les manuels de géographie et les mutations d'un imaginaire géographique

Par définition, vivre en un lieu implique l'établissement d'une relation particulière entre la société et son territoire, relation qui se noue notamment par le biais de la représentation.

(Lasserre, 2003 : 8-9)

Le manuel de géographie peut être conçu comme un carrefour où se rencontrent et se forment différentes idéologies territoriales. Dans le présent chapitre, je propose d'étudier les représentations territoriales produites par le manuel de géographie québécois dans le temps⁸⁵. Cela s'effectuera dans le but d'illustrer que l'enseignement de la géographie constitue un espace où se sont développés des imaginaires territoriaux successifs : du « romantisme canadien-français », à l'ère d'un Québec « national » et, à partir de 2005, à celle d'un Québec pluraliste, ouvert sur le monde. En mobilisant les manuels comme espace de production des discours idéologiques, je tenterai d'en montrer l'évolution en ce qui a trait au territoire. L'idée consiste à mettre en relief la puissance des enjeux représentationnels liés aux imaginaires territoriaux relayés par les manuels scolaires au Québec. Il sera également intéressant d'établir des liens entre l'évolution des cadres de la discipline, telle que mise en lumière au chapitre précédent, et les représentations territoriales.

⁸⁵ Le présent chapitre et l'analyse qu'il contient mobilisent un échantillon plus restreint de manuels. L'idée était d'abord et avant tout de construire une sélection représentative des différentes périodes historiques dont les contours ont été mis en relief dans les chapitres précédents. Ainsi, pour la 1^{re} période (1957-1980), les manuels de la collection de Pierre Dagenais, de celle des frères maristes et de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier ont été utilisés. Pour la 2^e période (1980-2005), il s'agit des manuels *Géographie du Québec et du Canada* (Giroux et Joyal, 1989 ; la 3^e édition a été utilisée dans la mesure où je n'avais pas un accès continu aux autres éditions) et *Destinations : Québec-Canada* (Brousseau et Pelletier, 1994). Finalement, pour la 3^e période, mon choix s'est arrêté sur la série Territoires (manuels 1 et 2) de Laurin et Boivin (2005a, 2005b). Cette orientation s'explique entre autres par l'adéquation de plus en plus importante entre les manuels et les programmes d'enseignement, faisant en sorte que la structure et les contenus des manuels produits durant les deux dernières périodes sont similaires.

La présente analyse des discours des manuels – et ce qu’elle nous révèle en termes de trajectoires idéologiques – se base sur certains acquis, notamment sur les travaux d’historiens (Brunet, 1958 ; Monière, 1977 ; Savard, 2016), de littéraires (Falardeau, 1960), de sociologues (Dumont, 1996, 1997) et de géographes (Morissonneau, 1978 ; Desbiens, 2015). Cette littérature reconnaît la prégnance des d’éléments constitutifs de la pensée dite « canadienne-française » dans la formulation d’une pensée territoriale en fonction du contexte historique. Que l’on fasse référence à une « pensée canadienne-française » attachée à la patrie et au caractère structurant de l’institution religieuse ou encore aux trois « composantes » idéologiques que seraient l’agriculturisme, le messianisme et l’antiétatisme⁸⁶ (Brunet, 1958), les implications du discours ne peuvent se défaire de leurs ramifications géographiques (Morissonneau, 1978 ; Desbiens, 2015). Dans le passé, cette géographicité du discours historiquement situé a permis l’émergence de récits utopiques, voire mythiques, se projetant sur le territoire québécois. Espace de conquête et de « survivance », l’exemple du « Nord » et les discours qui s’y rapportent ont servi, comme le soutient Desbiens (2015), au maintien et, éventuellement, à la transformation d’une identité territoriale canadienne-française, puis d’un sentiment national québécois.

⁸⁶ Qualifiant cette mouvance intellectuelle de « romantisme canadien-français », Michel Brunet va plus loin et souligne la prééminence de « dominantes de la pensée canadienne-française » : l’agriculturisme, l’antiétatisme et le messianisme. La première composante, l’agriculturisme, se définit comme « une façon générale de penser, une philosophie de la vie qui idéalise le passé, condamne le présent et se méfie de l’ordre social moderne [...] un refus de l’âge industriel contemporain qui s’inspire d’une conception statique de la société. Les agriculturistes soutiennent que le monde occidental s’est égaré en s’engageant dans la voie de la technique et de la machine » (Brunet, 1958 : 119). Cette méfiance face au « progrès » comme rupture avec le passé amène à considérer d’un œil dubitatif toute pensée s’apparentant à une certaine forme de matérialisme ; la dignité se situant dès lors dans le « geste auguste du semeur » (ibid.). Poursuivant le geste, l’antiétatisme se conçoit comme un sentiment de méfiance – dont les racines historiques « remonteraient » à la conquête – à l’égard de l’appareil étatique, dès lors substitué par les « piliers » sociaux du Canada français, soit l’Église et la communauté. Cette pensée, que Fernand Dumont (1996) qualifia à juste titre de « survivance », peut se voir comme un repli sur soi, ou plutôt vers « les siens ». Finalement, toujours dans l’optique de distinguer la psychologie et la structure sociétale du Canada français, le messianisme apparaît comme la ligne directrice d’un récit qui, comme l’illustrèrent les Dumont (1996), Brunet (1958) et Morissonneau (1978), guida la production d’un imaginaire territorial fort de sens : la mission des Canadiens français aurait été « d’entretenir et faire rayonner au loin le foyer lumineux de la religion et de la pensée » (Paquet, cité dans Brunet, 1958 : 160). L’imaginaire territorial canadien-français, comme la littérature nationale du XIXe siècle l’illustre, passerait par un rapport de conquête vis-à-vis du sol, de la terre et des structures sociales (communauté et Église) qui y sont liées.

La périodisation qui sert de base à la présente étude recoupe à plusieurs égards celles qui émergent des travaux auxquels je me réfère, mais vient nuancer celle s'étant construite aux fils des précédentes analyses portant sur le manuel. L'importance des grands projets d'aménagement du territoire, tout particulièrement au tournant des années 1970, aurait orienté la production des identités territoriales et nationales au Québec. Mais d'abord, on pourra observer que les manuels produisent et reproduisent des représentations se référant à un imaginaire territorial se rapprochant des contours d'une pensée « canadienne-française ». On pourra donc observer la persistance d'une forme de pensée canadienne-française dans les manuels produits par des éditeurs religieux, les frères maristes en tête, mais également une mutation, voire une modernisation, simultanée du rapport au territoire. Desbiens parlait d'un passage du « roman de la terre de la terre » au « roman des ressources »⁸⁷. C'est donc dire que l'aménagement du territoire aura, pour parler comme Fernand Dumont, consolidé la communauté politique qu'était le Québec des années 1960-1970, dans la mesure où « une communauté politique est le produit d'une progressive sédimentation de solidarités autour d'un projet » (Dumont, 1997 : 58).

1. L'imaginaire canadien-français dans les manuels de géographie

Le présent chapitre retrace les transformations de l'imaginaire territorial dans les manuels en prenant compte de la malléabilité du contexte social dans lequel ces derniers ont été produits. Même si les représentations du fait religieux, l'importance qu'il revêt dans le discours du manuel

⁸⁷ Desbiens pense le discours étatique pour réfléchir sur les grandes transformations du rapport des structures sociétales à l'aménagement du territorial qui, au courant des années 1970, devient un espace (réel et métaphorique) privilégié pour le développement de la nation. Que ce soit par l'intermédiaire des allocutions officielles ou encore du matériel médiatique, pamphlétaire ou culturel, produits à partir du tournant des années 1970, la décennie en question constitue sans contredit une période de transition dans la production des paysages culturels au Québec et, de ce fait, des représentations du territoire et des rapports à ce dernier. Les territoires de l'hydroélectricité devenant ainsi le nexus liant l'espace à la nation. L'accent mis sur le caractère externe de la nature dans ses rapports avec la société, combiné au *terra nullius* discursif mis de l'avant par l'État québécois ont permis l'émergence d'une idéologie territoriale économiciste proprement québécoise, coïncidant avec l'horizon proposé par les projets nationaux en cours à l'époque, soit l'aménagement du territoire en vue de mettre ses ressources (l'énergie hydroélectrique) au profit de la nation québécoise.

et les liens entretenus avec le contexte historique peuvent constituer une fenêtre intéressante nous informant sur les implications sociales de l'enseignement de la géographie au tournant des années 1960, je me concentrerai sur le discours dit « agriculturiste » en cela qu'il se rapporte à une réalité plus explicitement géographique. Je m'attarderai également à l'importance géographique donnée au Québec dans l'idée de nation canadienne-française. Il faut néanmoins noter qu'il s'agit d'un discours propre une partie restreinte de l'échantillon de manuels étudiés, soit ceux produits par les maisons d'édition religieuses. On remarquera d'ailleurs qu'à cette matrice idéale « canadienne-française » viendra se greffer un discours historiciste sur la colonisation et les modes d'appropriation du sol.

1.1. Les manuels et la « pensée canadienne-française »

Les manuels produits par les frères maristes et, dans une moindre mesure, les frères de l'instruction chrétienne, produisent, encore au tournant des années 1960, des représentations s'insérant dans le champ sémantique agriculturiste, témoignant d'un idéal du rapport à la terre, au territoire. Cela constitue une continuité avec les discours véhiculés par les manuels maristes depuis les années 1920 (Brosseau, 2011 ; Savard, 1982). On dépeint sous un angle des plus favorables les qualités et avantages de la vie agricole, parlant sans retenue de « la vie heureuse du cultivateur » :

Ils viennent [les aliments] de ce travailleur du sol qu'on appelle cultivateur ou agriculteur. Il vit à campagne, dans une belle maison, sur une grande terre [...] Bien qu'ils aient de nombreuses occupations, les cultivateurs vivent heureux sur leur terre. Savez-vous pourquoi ? C'est que l'air est pur à la campagne, le travail fortifiant l'existence calme. Oh ! La douce paix qu'on y respire ! L'homme des champs est son propre maître ; sa terre lui appartient la plupart du temps ; il y règne comme un roi sur son domaine, sa famille grandit, robuste et saine auprès de lui. Il se sent utile à la société. Il a en Dieu une foi profonde, n'est-ce pas de la Providence qu'il attend chaque année la chaleur et la pluie qui assureront le succès de son labeur ? [...] le village est nécessaire à la vie sociale et religieuse. C'est le centre du groupement rural. (FM, 1963a : 34-37)

La vie agricole serait le chemin naturel pour une vie vertueuse, ce qui n'est pas sans rappeler la référence que fait Brunet (1958 : 119) de l'agriculturisme en tant que louanges du « geste auguste du semeur ». L'agriculteur, en plus de se définir en fonction du bonheur que lui procure la relation

à la terre (au terroir), et à l'environnement rural de manière générale, se pense par sa « foi profonde » : les liens qu'il entretient avec son genre de vie et sa géographie relèveraient de la Providence. Les simplifications ici à l'œuvre viennent réduire les dynamiques du milieu géographique à une entité supérieure et dépeignent le ruralisme comme une voie vertueuse, dont les manifestations matérielles et géographiques (par ex. le village) seraient « nécessaires à la vie sociale et religieuse ». Il s'agit là de traces observables d'une idéologie agriculturiste. Toutefois, il est à noter que les activités rurales et agricoles sont également abordées sous l'angle de la production. De plus, les représentations dithyrambiques de la vie rurale n'ont pas pour corollaire une représentation négative de l'espace urbain.

Le caractère nostalgique du discours agriculturiste présent dans les manuels des frères maristes apparaît de façon d'autant plus évidente quand on les compare aux sections du manuel de la collection « Pierre Dagenais » qui traitent des « occupations rurales » :

La population active du Québec forme le tiers de la population totale : elle vit en majorité du travail des manufactures et de la construction. Le commerce, les transports et les affaires en retiennent aussi une partie importante. Viennent ensuite l'administration publique, les professions libérales, les emplois de toutes sortes. Toutes ces catégories d'occupations groupent les travailleurs dans les villes. Les occupations rurales, telle l'agriculture, si importante autrefois, ainsi que le travail en forêt et dans les mines, recrutent désormais moins du cinquième de la population. (Dagenais, 1957c : 263)

Plutôt que de mettre l'accent sur la vie « bonne et vertueuse », corollaire du mode de vie rurale, la question est abordée avec un vocabulaire plus neutre, celui des « occupations », qui relève du champ sémantique de l'activité économique. L'écart entre le discours des frères maristes, représentants d'un groupe d'éditeurs que l'histoire destine à disparaître, et celui de Dagenais, meneur d'une génération montante de géographes universitaires investis dans l'élaboration du matériel pédagogique, y est des plus explicites.

Les particularités du discours maristes dépasse le cadre agriculturiste. En effet, elles se manifestent aussi dans son traitement du fait religieux qui y occupe une place importante,

notamment dans les sections destinées à la description du Québec et de ses régions. L'exemple de la ville de Québec, telle que décrite par les frères maristes, est fort de sens. Qualifiée de centre intellectuel et touristique, l'agglomération historique est représentée comme l'épicentre de la culture canadienne-française :

Tous les Canadiens français dispersés à travers le Canada et les États-Unis désirent voir Québec, au moins une fois dans leur vie, à cause de souvenirs qu'elle rappelle. Cette ville reste toujours **le foyer de la race française en Amérique** et s'efforce de maintenir ce beau rôle, principalement par son université et ses écoles spécialisées qui attirent des élèves des cinq parties du monde. (FM, 1963a : 100)

Le discours identitaire que véhiculent les manuels maristes tend à instituer une nation canadienne-française à l'échelle du continent nord-américain (« à travers le Canada et les États-Unis »), tout en reconnaissant la vallée du Saint-Laurent, la ville de Québec et plus largement le Québec, comme un foyer originel. À cet effet, Claude Denis (1996), dans une étude de l'évolution du vocable de « Canada français » a d'ailleurs pu mettre en relief cette structure représentationnelle, où le Québec fait office d'élément central d'une nation dont la « diaspora » s'étend sur l'ensemble du continent. En se référant notamment aux travaux de Vincent Berdoulay et Marc Brosseau (1992) sur l'ambivalence territoriale du nationalisme canadien-français, et ceux de Laurent Godbout (1994) sur l'identité narrative franco-albertaine, Denis souligne que les manuels scolaires constituent des espaces discursifs féconds pour le déploiement d'une pensée territoriale situant le cœur de la nation canadienne-française dans la vallée laurentienne.

En somme, les discours que véhiculent les manuels des maristes et des frères de l'instruction chrétienne puisent dans des ensembles de références permettant le déploiement d'une idéologie établissant un idéal du rapport à la terre, mais également le foyer géographique et historique de la nation. Au-delà de ces composantes idéologiques, le manuel de géographie porte un récit qui illustre son attachement, dans la pratique, à une conception de la mémoire historique du Canada français et qui, comme le souligne Desbiens (2015), produit une narration de l'occupation du sol.

1.2. Histoires des régions et « récit du Canada français »

Les manuels qui mettent en branle un discours se référant à une « pensée canadienne-française » mobilisent d'autres outils discursifs pour donner forme à des représentations territoriales particulières. Cela fait en sorte que les « constantes de la pensée canadienne-française » ne constituent qu'un registre particulier permettant la construction référentielle d'un imaginaire territorial qu'on pourrait qualifier de « canadiens-français » ou encore d'un « récit du Canada français », pour reprendre le vocabulaire « terroiriste » consacré par Louis Hémon⁸⁸. Si, dans la section précédente, mon propos se rapportait presque exclusivement aux manuels maristes, les manuels de la collection « Pierre Dagenais » seront, dans ce cas-ci, davantage pris en compte. En effet, on constate la prégnance d'un récit du peuplement et de la colonisation de l'espace laurentien, puis québécois, mettant l'accent sur l'accaparement progressif du sol, cimentant le lien historique qui unirait les communautés de langue française du Canada⁸⁹.

Les premiers colons venus au Canada s'occupèrent d'abord d'abattre les arbres afin de pouvoir cultiver la terre. Ils labourent le sol et semèrent le premier blé qui ait germé au pays. Les Indiens ne cultivaient que du maïs, ou blé d'Inde, et des citrouilles. On s'aperçut vite que le sol était riche, que la plupart des produits venaient bien, malgré les hivers rigoureux, et qu'on pouvait facilement faire l'élevage des animaux domestiques. (FM, 1963a : 56)

La colonisation de la province a commencé avec la fondation de Québec par Samuel de Champlain, en 1608. L'intendant Talon lui donna une vive impulsion : lorsque la Nouvelle-France fut cédée à l'Angleterre, le pays renfermait 70 000 habitants. (Dagenais, 1957c : 264)

Le Canada fut d'abord colonisé, nous l'avons déjà vu, par des Français en Nouvelle-France et en Acadie [...] Les Français s'établirent d'abord en Acadie (1604), puis sur les rives du Saint-Laurent à partir de 1608. De là, ils pénétrèrent vers l'intérieur en établissent des forts, des postes de traite et des missions. Vers la fin du régime français, ils avaient exploré et occupé l'Ouest jusqu'aux Rocheuses, et le sud jusqu'en Louisiane, aux États-Unis. (Brouillette et al., 1960a : 153)

⁸⁸ L'expression prend forme avec l'intitulé du célèbre roman de l'écrivain français Louis Hémon : *Maria Chapdelaine*, récit du Canada français. Le roman est d'abord publié en feuilleton dans le quotidien français *Le Temps* en 1913 (Nardout-Lafarge, Biron et Dumont, 2007).

⁸⁹ Cette orientation discursive prend également forme dans les représentations cartographiques que proposent certains manuels.

Cette affirmation de la référence historique par le récit de la colonisation vient mettre à l'avant-plan l'idée d'une logique culturelle de la *terra nullius*, et ce, dans le discours⁹⁰, rendant ainsi explicite un rapport Société/Nature qui n'est pas sans rappeler l'imaginaire territorial canadien-français mis en lumière par Desbiens (2015) et Morissonneau (1978). L'occupation du sol émerge de la colonisation, et c'est ainsi qu'a pu se développer un genre de vie que l'on associe au Canada français – « paysan, sédentaire, replié, grégaire » (Bouchard, 2011 : 12) – caractérisé par un rapport étroit au terroir et par la « domestication » de l'espace naturel ; la nature étant dans ce cas-ci conçue comme « externe » à la société. Ce type d'énoncé se poursuit quand vient le temps de qualifier l'après-conquête. On peut voir la récurrence d'un discours mettant l'accent sur les modes d'appropriation du territoire et une tendance y associer, voire amalgamer, le fait canadien-français. Ainsi, les manuels maristes reproduisent cette logique des « espaces éloignés enlevés à la forêt » (Bouchard, 2001 : 11), fruits d'une « race qui devra convertir le désert en un pays habitable et florissant » (Desbiens, 2015 : 81) :

Peu à peu, les Canadiens français *se répandirent* dans tous les lieux facilement cultivables de la province. Les habitants des vieilles en fondaient de nouvelles, soit en défrichant les terres voisines, soit en ouvrant de nouveaux rangs, soit en allant s'établir dans des régions encore inhabitées. Vers 1760, la Gaspésie recevait des Acadiens exilés [...] 1838 marque le début du peuplement de la vallée de la rivière Saguenay, par des colons de La Malbaie, et 1849, celui du bassin du Lac Saint-Jean, par ceux de Kamouraska. De 1860 à 1890, le célèbre Curé Labelle établit une quarantaine de paroisses canadiennes-françaises dans la partie des Laurentides qui s'étend au-delà de Saint-Jérôme. Il fallut attendre 1910 pour voir s'ouvrir à l'exploitation et à la culture de la belle région de l'Abitibi-Témiscamingue. La construction d'un chemin de fer et la découverte d'importantes mines de cuivre et d'or en ont facilité la colonisation. Le Frère Moffette, un oblat, en a été l'initiateur. (FM, 1963a : 61-62)

Même les vagues de colonisation britannique sont, la plupart du temps, situées par rapport au fait collectif canadien-français :

En 1783, sur les bords de la rivière Saint-François, arrivaient un certain nombre de colons de la Nouvelle-Angleterre (Nord-Est des États-Unis), qui voulaient demeurer fidèles à *leur* roi. Ils colonisèrent les Cantons

⁹⁰ Desbiens fait référence à la « logique culturelle de la *terra nullius* » (Desbiens, 2015 : 277) pour parler de l'assemblage culturel-symbolique qui permit, dans l'histoire, d'annexer la légitimité culturelle et géographique des premiers peuples à la référence euro-canadienne, dans ce cas-ci « franco-laurentienne ». Le tout se construit perpétué par le discours, notamment celui des manuels scolaires et plus précisément ceux de géographie.

de l'Est, maintenant appelés Estrie, où les Canadiens français, venus plus tard, sont aujourd'hui plus nombreux. (ibid.)⁹¹

Devenu possession anglaise, le Canada reçut de nombreux colons venus d'Angleterre, d'Irlande, d'Écosse et même des États-Unis. Un petit nombre s'établirent dans le Bas-Canada (Québec), mais la plupart colonisèrent le Haut-Canada (Ontario) et l'ancienne Acadie (provinces maritimes). Pendant ce temps, les Canadiens français, aux familles nombreuses, se multiplièrent dans le Québec, malgré les pertes dues à l'émigration vers les États-Unis. La population passa de 70 000 à plus de trois millions d'habitants durant le premier siècle du régime anglais. (Brouillette et al., 1960a : 153)

Les manuels des frères maristes, encore une fois, apparaissent comme un espace où se déploie ce type de discours idéologique. Dans l'ouvrage dédié aux élèves de 4^e et 5^e années, plus précisément dans les sections abordant les aspects humains de la province de Québec, on peut lire les grandes lignes d'une histoire démographique illustrant ce rapport à l'occupation du sol, donnant vie à une « mémoire » du territoire :

Des Français, ayant à leur tête Jacques Cartier, ont découvert les rives du Saint-Laurent, en 1534. Les blancs du Canada s'établirent à Québec avec Champlain en 1608. Louis Hébert se fixa le premier sur une terre pour la défricher et la cultiver. Puis d'autres l'imitèrent. Leurs maisons de bois faisaient face au Fleuve, et leurs domaines étroits s'étendaient très loin à partir du rivage. Tous les ans, ils abattaient quelques arpents de forêt et ensemençaient de blé la terre neuve. [...] Pendant un siècle environ, des compagnies firent le commerce des fourrures avec les Indiens. Les missionnaires et les colons fondèrent les premières villes et plantèrent, sur nos plaines et sur nos montagnes, la croix du christ et le drapeau de la France. [...] Durant cent cinquante ans, le peuplement se fit surtout sur les rives du fleuve et de ses affluents. C'étaient alors les seules voies de communication. Trois-Rivières fut fondée en 1634, Montréal et Sorel, en 1642. La vallée du Richelieu fut colonisée surtout vers 1670 par d'anciens officiers du régiment de Carignan. Dès 1700, on défricha les bords de la rivière chaudière. La plus vieille paroisse du Bas du Fleuve est Cap-Saint-Ignace, fondée par Mgr de Laval, en 1680. (FM, 1963 : 61-62)

La particularité de ce discours sur le passé, passant de manière résolue par la mise en récit de l'occupation progressive du sol par les Canadiens français, réside d'abord dans son omniprésence. En effet, les sections du manuel faisant office de « synthèses régionales » abordent *de facto* le fait régional par une « genèse canadienne ». Ce récit finit invariablement par se ramener à l'écoumène

⁹¹ La mise en italique vise à mettre l'accent au « réflexe » susmentionné, situant le récit par rapport au fait collectif canadien-français.

laurentien, espace « mythique » du Canada français auquel s'oppose un « Nord »⁹² (Morissonneau, 1978), que les manuels tendent par ailleurs à séparer davantage du reste des régions québécoises :

Notre province est encore faiblement peuplée par rapport à son étendue : 5 250 000 habitants seulement. La population n'est pas non plus distribuée également. Le Nord, à cause de son climat trop froid, ne compte que peu d'habitants. Le plateau des Laurentides, presque partout recouvert d'une couche de terre arable trop mince, est impropre à une culture profitable. À cause de la facilité des communications et de la fertilité du sol, les rives du Saint-Laurent et de ses affluents sont les régions qui retiennent le plus de monde. (ibid. : 62-63)

Il s'agit là d'une constante discursive qui disparaîtra ou, du moins, occupera une place de moins en moins importante à mesure que la figure du territoire en tant que bassin de ressources (forestière, minière, énergétique) – celle d'un Québec « total », ou plutôt « entériste » – s'imposera dans l'espace des manuels.

Cependant, on constate que la question du Nord québécois est traitée différemment dans la collection « Pierre Dagenais », qui met peu à peu l'accent sur les opportunités que suggère cet ensemble régional :

Le Grand Nord québécois, qui a longtemps été la région la plus isolée et la plus ignorée du Canada, est subitement devenu, il y a quelques années, un sujet d'actualité. Après avoir été négligé durant des siècles, ce territoire a attiré des légions de militaires, d'explorateurs, de prospecteur, de savants, de fonctionnaires, de voyageurs de toutes sortes. Tous les Canadiens savent maintenant que la province du Québec possède un territoire immense et riche, dont l'importance dépasse largement les cadres de vie économique de la province. (Dagenais, 1957c : 275)

En plus de refléter une orientation idéologique claire quant au rapport à la terre – rappelons-nous que certaines régions, comme l'Abitibi-Témiscamingue, sont encore présentées comme des régions de colonisation – l'omniprésence du discours historiciste tend à ancrer le phénomène régional, et par le fait même le processus de formation et de délimitation des régions, dans l'histoire. L'action des « hommes » dans le temps (lire « colonisation ») participe d'un processus qui incorpore, au même titre, l'assiette géographique première (les régions physiographiques). La région, en tant que

⁹² Cette division sera implicitement problématisée dans les manuels de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier. On se souviendra de la judicieuse analyse de Louis-Edmond Hamelin (1998) sur la question du « Québec total » et de « l'entérisme ».

concept pivot, est alors conçue comme le résultat de trajectoires historiquement contingentes liant les groupes humains (les Canadiens français) à leur milieu physique (le Québec et ses régions).

Cette omniprésence du récit de la colonisation est d'autant plus symbolique que, graduellement, les manuels laïques abandonnent cette façon de faire pour éventuellement se tourner vers un discours prospectif, économiciste et étatiste, concordant avec les analyses des Savard (2016) et Desbiens (2015), et qui n'est pas sans rappeler l'émergence d'un « roman des ressources ». Il s'agit là de considérations qui seront abordées dans la section suivante. Le diagnostic qu'offre Dumont des implications de la Révolution tranquille dans la durée⁹³ peut sans contredit se concevoir dans l'espace de l'enseignement, dans ce qu'il nomme la *culture scolaire*, et dans le cas qui nous intéresse, des manuels de géographie. Le manuel apparaît comme étant perméable, voire résultant, d'un contexte sociétal en mouvement.

2. La Révolution tranquille et les mutations d'un imaginaire territorial

Le tournant des années 1970 voit par ailleurs émerger de nouvelles dynamiques à l'échelle du territoire québécois ; une situation qui serait « synonyme de développement des ressources naturelles, d'expansion territoriale vers le nord et de construction de la nation » (Desbiens, 2015 : 24). Cette réorientation des préoccupations sociétales coïncide par ailleurs avec l'aboutissement d'un transfert fort de sens. En effet, « pendant la Révolution tranquille, l'État a assumé la fonction d'entraînement et de support [...] [exerçant] une responsabilité jusqu'alors inédite. » (Dumont, 1997 : 21) Ce moment correspond également à la « fin de course » des frères maristes et des frères de l'instruction chrétienne dans le milieu de l'édition de manuels de géographie. On constatera par

⁹³ Ce dernier soutenait que « la Révolution tranquille a bouleversé les institutions : plus encore, elle a été une mutation des mœurs et des idéaux [...] une culture tire sa vitalité du peuple qui s'exprime [...] Elle s'explique par plusieurs causes, et qui touchent à toutes les dimensions de la vie collective : à l'ébranlement de l'institution familiale, à la distribution des revenus, aux changements dans les genres de vie. » (Dumont, 1997 : 23)

ailleurs le lien qui subsiste entre la réorganisation des sous-branches de la discipline telle que mise en forme dans les manuels, particulièrement à partir de 1970, et la structuration du discours territorial présenté dans les manuels de géographie régionale. Les ouvrages de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier apparaissent en quelque sorte comme les premiers ayant produit, dans le discours, l'image d'un Québec « total », légitime politiquement et sur lequel il est possible d'appliquer un vocabulaire politique mobilisant l'idée d'État-nation.

2.1. La géographie du Québec ou la construction d'un État-nation

Comme les titres des manuels de la collection dirigée par Louis-Edmond Hamelin et Fernand Grenier l'indiquent (*Le Canada, cours secondaire* puis *Le Québec, cours secondaire*), l'idée selon laquelle l'enseignement de la géographie doit promouvoir la compréhension de son territoire est conservée. Il est cependant intéressant de noter le transfert sémantique qui s'opère dans le vocabulaire : le Québec y est abordé comme un « territoire ». On parle d'un espace politique, découpé, légitimé par des institutions, des frontières et l'action d'une société.

Cette légitimation du Québec comme entité géographique et politique passe par un discours visant à qualifier ses dimensions et ses délimitations. Les questions liées à la dimension absolue et à l'écoumène excentrique permettent par ailleurs de concevoir la dualité géographique à l'œuvre entre un Nord à découvrir et un Sud laurentien, étatisé, résultat de processus historiques. Toutefois, cette dualité géographique tend, par le discours, à s'unir et, de fait, produire l'image d'un Québec total, à partir d'une idée « entériste » du territoire, pour parler comme Hamelin (1998). C'est ainsi que la question de la construction de l'État québécois, naturellement, s'effectue à partir de l'écoumène laurentien, évitant d'entamer la lecture du tableau géographique du Québec par les processus de « nordification » (résultant d'une décision du Conseil privé de Londres en 1927). L'État québécois se conçoit comme un « État organique qui naît, s'accroît, atteint la maturité, et

éventuellement, manifeste des signes de vieillesse » (Grenier et al. 1972 : 4). L'idéologie de l'État-nation transparaît dans ce discours et consacre la légitimité historique et territoriale du Québec, et ce, dans l'idée qu'il s'agit d'autre chose qu'une simple partie du Canada.

Dans la même veine, on insiste sur le fait « [qu'à] l'élargissement des cadres politiques correspond l'occupation progressive du territoire » (Grenier et al., 1972 : 4). La « nordification du territoire québécois » y est décrite comme un processus normal à l'échelle du Canada, comme un agrandissement continu qui s'apparente aux conquêtes territoriales du « Nouveau Monde » : « On connaît le lent mouvement de conquête du Far West américain (XVIII^e et XIX^e siècles), de l'intérieur du Brésil (encore au XX^e siècle (ibid. 4), de la Sibirie russe (XVI^e et XVII^e siècles). L'expansion du Nord québécois est plus ingrate, puisqu'elle se fait à même une nature difficile et aux prix d'importants efforts humains et financiers. » (ibid. : 4) En ces termes, la question du Nord devient centrale à la construction de l'État, ou de la nation, du Québec ; une étape perçue comme historique, mais révélatrice d'un esprit de conquête. Résolument tournés vers l'avenir, les auteurs vont jusqu'à ouvrir la question des frontières septentrionales du Québec : « les années 1898 et 1912 ont marqué des étapes de l'extension territoriale vers le nord. Les Territoires du Nord-Ouest deviendront-ils province ou le Québec étendra-t-il son territoire plus loin vers le nord ? » (ibid. : 8)

Si la question de la souveraineté du Québec, comme option politique, n'est en aucun cas abordée, les enjeux liés à la légitimité politique de l'État québécois font l'objet d'une problématisation, notamment en ce qui a trait aux rapports entre le Québec et l'État fédéral. On y affirme le caractère fédéré du Québec, ce qui est juridiquement juste. Toutefois, on n'hésite pas à qualifier le Québec d'État enclavé ; d'un territoire sur lequel on retrouve des enclaves fédérales, qui, en définitive, l'isolent : « Sur une carte physique, le Québec semble largement ouvert vers la mer et l'extérieur. Politiquement, il n'en est rien. » (Ibid. : 6) Dans ce schème de pensée, les

questions frontalières et les contentieux qui y sont liés font leur apparition dans le discours géographique des manuels⁹⁴. L’Outaouais et le Saint-Laurent font office de frontières « naturelles » dont la légitimité n’est pas à discuter, tandis que les frontières septentrionales et orientales semblent poser problème. La question de ligne de haute et basse mer, au nord, amène les auteurs à la question de la souveraineté de certaines îles de l’Arctique, tandis que la frontière avec le Labrador fait l’objet d’un débat que l’on se refuse de clore : « La pénible affaire du Labrador a fait perdre au Québec un territoire de 110 000 milles carrés lorsque le Conseil privé de Londres attribua la « Côte du Labrador » à Terre-Neuve (1927). Depuis cette date, le Québec n’a ni reconnu ni officiellement revendiqué le territoire. » (ibid. : 8) Le golfe du Saint-Laurent fait quant à lui l’objet d’un débat visant à établir la limite entre ses eaux et celles du fleuve. Il est néanmoins utile de rappeler que les manuels de Dagenais se sont exprimés cartographiquement à ce sujet (Brousseau, 2011).

En plus de se détacher légèrement de l’idée de tableau géographique sans toutefois l’évacuer⁹⁵, les manuels de la collection « Géographie contemporaine », mais tout particulièrement celui portant exclusivement sur le Québec, intègrent l’idée d’État-nation de tradition européenne (on parle d’État « organique ») ce qui confère au Québec une forme particulière, en tant que « totalité ». L’intégration du vocabulaire de l’État-nation et l’incorporation d’un « Québec total » dans le discours connotent les descriptions régionales, que l’on fasse référence au « Sud »

⁹⁴ On peut y voir, entre autres, l’apport du géographe et juriste Henri Dorion, qui s’est notamment fait connaître pour sa thèse remarquée sur le contentieux frontalier entre le Québec et le Canada (Labrador), et qui siégeait au comité scientifique de la collection « Géographie contemporaine », chez ERPI. Voir aussi *Le Québec : territoire incertain* (2011), aux éditions du Septentrion, coécrit avec Jean-Paul Lacasse.

⁹⁵ Les manuels de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier commencent peu à peu à être ponctués « d’enjeux territoriaux » qui permettent, entre autres choses, de qualifier les dynamiques territoriales québécoises et canadiennes. Ainsi, l’impératif de la synthèse, en « tableau géographique », se voit être nuancé par l’entrée en scène d’enjeux structurant. On peut dès lors faire un parallèle avec la situation des manuels produits en Grande-Bretagne, qui, au même moment introduisent l’idée d’enjeux comme prétexte à la description synthétique des régions (Graves, 2001). Ce type de préoccupation ne se fait toutefois pas au détriment de la description et de la compréhension du territoire et des régions du Québec, que ces unités géographiques soient abordées sous l’angle de la géographie physique, économique ou humaine. L’intégration de la notion d’enjeu, dans ce cas-ci, n’a donc rien à voir avec ce que l’on peut observer dans les manuels produits après 2005.

laurentien ou encore au « Nord ». Ce changement de perspective n'est pas sans rappeler les mutations des identités territoriales qu'a connues le Québec et, dans une certaine mesure le Canada français, après la scission des identités résultant des États généraux de 1967, mais aussi au cours des années 1960 et 1970 ; époque durant laquelle le discours sur l'aménagement du territoire constitua un pilier (réel et discursif) du développement de la nation (Savard, 2016 ; Desbiens, 2015).

Jamais le Nord, en tant que région géographique, n'aura été approché avec autant d'attention (Grenier, 1996). En effet, la « péninsule Québec-Labrador » devient l'objet de problématisation importante, permettant l'intégration des notions chères à la nouvelle génération de géographes québécois, dont Louis-Edmond Hamelin. On parle ainsi de « vastitude », de « nordicité », de « pré », « moyen » et « grand Nord ». Il s'agit là d'un point de rapprochement important entre les sphères scolaires et savantes de la géographie québécoise, à la faveur notamment de la présence des mêmes auteurs entre les deux champs (scolaire et savant).

Malgré l'intégration de cette armature conceptuelle inédite, qui accorde une attention jusqu'alors inégalée du Nord en tant que région, la construction discursive du Nord demeure généralement rattachée à un imaginaire économique. Le Nord, lié *de facto* au Sud, apparaît, comme l'illustraient Desbiens (2015) et Savard (2016), comme un espace économique permettant le développement de l'État québécois dans une perspective totalisante. On aborde les enjeux du nord, la rigueur du climat, les courants marins pour ensuite enchaîner sur des questions plutôt économiques : la forêt et de la végétation nordique, le développement hydroélectrique et l'aménagement du territoire que cela requiert, la démographie, l'extraction minière, les communications et la structuration urbaine. Même si cela constitue une synthèse régionale couvrant divers enjeux géographiques propres au temps où l'ouvrage paraît, il n'en demeure pas moins qu'il

s'agit d'une sélection de faits géographiques qui participe d'un processus de création de l'espace national : la géographie culturelle d'avant « l'occupation progressive » et « l'agrandissement continu » (ibid. : 4) étant réduite à une brève section (moins d'une demi-page) portant sur la démographie des communautés autochtones⁹⁶.

2.2. Les programmes par objectifs ou le « roman des ressources » et de l'État institué

La fin des années 1970 et le tournant des années 1980, avec la mise en place des programmes d'enseignement par objectifs, viennent préciser l'orientation du discours. Si, comme l'avait remarqué Maurice Saint-Yves, la géographie régionale, tout particulièrement celle du Québec, était « de plus en plus perçue comme la géographie de l'État national des Canadiens français » (Saint-Yves, 1970 : 11), elle s'affermait peu à peu dans une orientation fonctionnaliste. Le vocabulaire de l'État-nation, explicite dans les volumes de la collection de Hamelin et de Grenier, se meut au profit des questions économiques, maintenant au centre de toutes les préoccupations. Cela vient, pour ainsi dire, caractériser les représentations du territoire québécois.

Cette période de reconsidération des cadres du manuel a également transformé l'image de la discipline. J'aimerais attirer l'attention sur le fait que la géographie humaine s'était faite plus économique dans les manuels de géographie régionale et que, parallèlement, la description du Québec devient par le fait même plus économique et fonctionnaliste. On peut revenir à l'évaluation que faisait Paul Villeneuve du rapport entre le contenu d'un manuel précis et l'état de la discipline scientifique. Ainsi, les thèmes abordés dans le manuel en question

traduisent assez justement ce qu'est la géographie comme discipline, ici et maintenant : prédominance des préoccupations fonctionnelles et économiques ; utilisation plus ou moins consciente d'un langage étatique ; et peu d'attention aux phénomènes idéologiques ou culturels. Ainsi du traitement de la notion de ressources, qui

⁹⁶ La sous-section en question s'intitule « Plus d'Indiens que d'Esquimaux ». Elle fait suite à une sous-section plus charnue s'intitulant « 130 000 habitants, surtout des blancs ». On y fait mention brève de l'espace d'établissement des « Indiens » et des « Esquimaux », des activités traditionnelles et de quelques statistiques démographiques. Dans tous les cas, le nord est représenté comme un espace des possibles, au centre d'un processus d'humanisation progressif.

relève plus de l'utilitarisme que de l'humanisme. Ainsi également des références aux découpages administratifs comme cadres de vie (« ta région administrative »), qui montrent la force du quadrillage étatique des consciences. Les chercheurs en géographie ont beaucoup à faire dans le champ des représentations, des idéologies et de la culture, pour que soient relativisés cet économisme et cet étatismisme qui, présentement, s'insinuent de façon discrète dans la tête des élèves. Il s'agit, ni plus ni moins, de faire mentir les penseurs marxistes qui nous ont déjà propulsés dans le « capitalisme monopoliste d'État ». (Villeneuve, 1986 : 299)

Cela résume bien l'idée que je développerai dans les paragraphes qui suivent, à savoir que le manuel de géographie sous les programmes par objectifs (du tournant des années 1980 à 2004) est amené à produire des représentations du Québec à travers le prisme de l'économie (économiste) et de l'État (étatiste). Cette tendance perdurera jusqu'à la prochaine réforme scolaire significative, en 2005. L'« étatismisme », dans ce cas-ci, est moins lié à l'idée d'État-nation – comme cela pouvait être le cas chez Hamelin et Grenier – qu'à un appareil de gouvernance, tel que le formulait Villeneuve. Si le diagnostic de ce dernier portait sur un manuel précis⁹⁷, il résume l'état des discours sur le territoire de plusieurs manuels de la période, lesquels intègrent les structures étatiques en tant qu'instrument de gouvernance.

Le discours économiste

Les questions économiques ont bien entendu leur place dans l'enseignement de la géographie, et ce, depuis longtemps, que ce soit au Québec (Brosseau, 2011 ; Savard, 1968) ou en France (Lefort, 1996). Néanmoins, comme a pu l'illustrer l'analyse de contenu présentée au chapitre précédent, ces enjeux ne sont devenus prédominants dans les manuels de géographie qu'au cours des années 1970, et tout particulièrement après 1980. Une analyse du discours nous amène à concevoir que cette période d'affermissement de la discipline coïncide avec la normalisation d'un vocabulaire économique du territoire. Cette approche, englobant une grande partie des manuels, conçoit le territoire comme l'espace du développement économique du Québec. La question de

⁹⁷ Villeneuve faisait référence au manuel intitulé *Géographie du Québec et du Canada : guide pédagogique*, de Gaston Giroux et Gaston Joyal (1984).

l'exploitation des ressources, dominante dans les contenus, est imprégnée d'un certain utilitarisme⁹⁸.

Même si, à partir de 1984, notamment avec la publication de la première édition de *Géographie du Québec et du Canada*, de Giroux et Joyal, les aspects économiques du territoire sont plus explicitement associés à une description du milieu naturel, ils amènent encore à concevoir le Québec, et plus largement le Canada, comme un grand bassin d'extraction des ressources. Les intitulés de sections révèlent d'entrée de jeu le ton utilitariste adopté par les auteurs. On passe des « ressources minières et hydrographiques du Québec et du Canada » (Giroux et Joyal, 1989 : 63) aux « ressources forestières et agricoles du Québec et du Canada (ibid. : 173) en passant par « l'importance de l'énergie au Québec et au Canada » (ibid. : 279) ainsi que le « Développement économique du Québec et du Canada » (ibid. : 447).

Exception faite du chapitre introductif et celui portant sur les questions démographiques générales appliquées aux cas québécois et canadien, la géographie du Québec et du Canada est présentée par l'entremise du prisme de l'économie : production minière, pêcheries, activités agricoles et production énergétique. L'omniprésence de l'idée d'« importance » (économique) et de « facteurs de développement » inscrit ces descriptions dans un discours economiciste. Le territoire québécois constitue un support productif. Certaines activités économiques et productives sont d'ailleurs explicitement et exclusivement rattachées au Québec, soit l'industrie des pâtes et papiers, la production laitière et la production de l'hydroélectricité. Ces trois secteurs d'activités

⁹⁸ À cet effet, les premiers manuels de Giroux et Joyal (*Le Canada, le Québec, Géographie nationale*, 1978, 1981) ou encore celui de Madeleine Barnoti (*Géographie du Québec et du Canada*, 1978, 1979, 1984), dont les premières impressions ont été mises en circulation à la fin des années 1970, produisent l'image d'un Québec essentiellement « économique », dont la structuration territoriale ou régionale passe par la description de ses configurations économiques en catégories sectorielles (primaires, secondaires et tertiaires) et de la distribution géographique des activités qui y sont liées.

économiques structurent les représentations du territoire québécois. C'est ainsi que, par exemple, la description de la « production québécoise des pâtes et papiers » passe par l'illustration de la « chaîne de production du papier », de la « répartition de la production » (ibid. : 229), et de son « importance [...] dans l'économie québécoise » (ibid. 230).

La production de l'hydroélectricité, comme on peut s'y attendre, constitue un élément important de la description du secteur énergétique québécois et contribue à l'ancrage de la représentation territoriale dans un discours fonctionnaliste. Relativement nouvelle par rapport aux manuels précédents, l'importance accordée à la production hydro-électrique et son impact sur le territoire reflète, comme l'a illustré Desbiens (2015), un point tournant dans la façon que le territoire est pensé, collectivement, au Québec. Analytique, le discours sur les enjeux de la production de l'hydroélectricité au Québec met l'accent sur le « potentiel énergétique québécois », les facteurs de localisation des aménagements hydroélectriques », le « développement des ressources de la baie James », la représentation cartographique de la localisation des centrales sur le territoire québécois (et leur rendement). Dans un souci du détail, le manuel se propose même de décrire les différentes composantes d'un aménagement hydroélectrique et le fonctionnement des différents types de centrales : autant de préoccupations davantage liées à l'ingénierie qu'à la géographie à proprement parler (ibid. 288-299). Il s'agit malgré tout d'une forme de consécration de l'importance de ce secteur productif au Québec.

Le discours des manuels produits durant les années 1990 s'organise autour des mêmes grands axes. En considérant la préséance qu'ont acquise les programmes d'enseignement sur les manuels au tournant des années 1980, on pouvait s'y attendre. On constate par exemple dans *Destination : Québec et Canada* (Boileau, 1990) et *Destinations : Québec-Canada* (Brousseau et Pelletier, 1990, 1994) la même prégnance des enjeux d'exploitations des « ressources minières et

hydrographiques », des « ressources forestières et [agricoles], de la production « d'énergie » et des « facteurs de développement économique ». Si le premier manuel (Boileau, 1990) donnait un peu plus d'importance au cadre québécois que le second (Brousseau et Pelletier, 1990, 1994), il n'en demeure pas moins que c'est l'économie des régions qui guide la construction de l'image du territoire. L'importance de l'économie, qu'elle soit représentée sous un angle extractiviste ou commercial, tend à produire une image fonctionnaliste du territoire québécois et de ses régions, évacuant par le fait même les enjeux historiques, culturels et sociaux. En effet, au cours des années 1980 et 1990, comme le disait Villeneuve (1986), l'étude des idéologies et de la culture n'avait pas encore trouvé sa place dans le matériel pédagogique.

Néanmoins, ce processus tend à conférer une certaine unité géographique au Québec, dont les activités sont présentées presque sur un pied d'égalité avec celles du reste du Canada. En effet, comme cela a pu être mentionné au chapitre précédent, c'est au tournant des années 1980 qu'apparaît ce que j'ai qualifié de « nouvelle catégorie » dans le profil géographique des manuels de géographie régionale : on parle dès lors de « Québec et Canada ». On peut y voir une continuité avec les manuels produits durant les années 1970, qui ont institué le champ sémantique de l'État-nation, d'un Québec « total », ou « entériste », dans le discours du manuel, fournissant une légitimité politique et économique plus forte au Québec. Cette légitimité, en plus d'être illustrée par les rapports du Québec avec le Canada et le monde, passe par la production d'un discours étatiste institué portant son regard sur la structuration du territoire québécois et de ses régions.

Le discours étatiste des régions administratives

Qu'en est-il des divisions régionales ? Si, comme nous l'avons vu précédemment, un discours economiciste finit par dominer la description du territoire québécois et des activités dont il en est le support, un discours étatiste institué s'impose dans la formulation du découpage

régional. Les régions du Québec sont avant tout administratives. Bien entendu, les régions physiographiques (que les manuels comptent au nombre de trois) diversifient les angles d'approche, mais cette typologie occupe une place superficielle par rapport à l'ensemble de la description régionale du Québec. La grille étatique, que j'ai ici nommée étatique « instituée » pour la distinguer du vocabulaire de l'État-nation observé dans les manuels de la collection de Hamelin et Grenier, se formule au présent par l'entremise d'un langage neutre, mais prospectif :

Les régions administratives du Québec sont des divisions territoriales établies en vue de promouvoir le développement du Québec en son entier [...] Un premier effort en ce sens avait été fait en 1966 lorsque l'Assemblée nationale du Québec avait adopté la division du Québec en 10 régions administratives. Après plus de 20 ans d'usage, ces cadres administratifs se sont avérés désuets. La carte des régions administratives qui était en vigueur durant ces années présentait en effet un certain nombre de lacunes. Les régions ne correspondaient plus aux réalités économiques et sociales [...] C'est pourquoi le gouvernement du Québec a adopté officiellement, en décembre 1987, les nouvelles limites des régions administratives du Québec. Un décret approuvé par le Conseil des ministres reconnaît maintenant que le Québec comptera dorénavant 16 régions administratives [...] Les nouvelles régions administratives ont été constituées pour stimuler le partenariat gouvernement/régions et pour adapter les interventions gouvernementales en fonction des priorités et actions de développement des nouvelles régions du Québec [...] Pour atteindre ces objectifs, le Conseil des ministres a décidé : [1] Que les nouvelles régions administratives serviront de base à la concertation entre le gouvernement et les différents intervenants régionaux ; [2] Que les régions administratives respecteront les limites territoriales des municipalités régionales de comté (MRC) ; [3] Que les ministères et organismes produiront leurs statistiques sur la base des nouvelles régions administratives ; [4] Que les services régionaux dispensés par les différents ministères et organismes respecteront l'unité territoriale de chacune des régions administratives. (Giroux et Joyal, 1989 : 9)

On compte 10 (1966), puis 16 (1987), régions du Québec. Cela diffère grandement des schémas régionaux proposés dans les manuels des frères maristes⁹⁹ ou encore de Dagenais et de Brouillette et autres¹⁰⁰. Cette dernière collection définissait d'ailleurs la région sans se référer à l'État :

⁹⁹ Dans le manuel de la collection des frères maristes destiné aux élèves de 4^e et 5^e année, le Québec est présenté comme étant structuré par trois grands ensembles régionaux (région des Appalaches, région du Bouclier canadien et région du Saint-Laurent), eux-mêmes subdivisées en 10 « sous-régions » (1. Les Cantons de l'Est, 2. Sud de l'estuaire 3. Gaspésie ; 1. Partie du Saguenay (Chicoutimi – Lac-Saint-Jean), 2. Abitibi-Témiscamingue 3. Laurentides, 4. Côte-Nord 5. Nouveau Québec ; 1. Plaine de Montréal, 2. Plaine de Trois-Rivières, 3. Région de Québec).

¹⁰⁰ Le manuel de 4^e et 5^e années de la collection « Pierre Dagenais » (1960), dirigé par Benoît Brouillette, Pierre Dagenais et Jean-Charles Faucher, le Québec se décompose en trois grands ensembles régionaux (Plateau laurentien, Plaine du Saint-Laurent et Appalaches) et 13 régions (Nouveau-Québec, Saguenay, Côte-Nord, et Laurentides (regroupant le nord de Montréal, la Mauricie et le nord de Québec) ; les régions de Montréal, Trois-Rivières et Québec ; Les Cantons de l'Est, le sud de l'estuaire et la Gaspésie). À cela s'ajoutent les Îles-de-la-madeleine et l'île d'Anticosti. Dans *L'Amérique* (1957, 1960 et 1967), dernier manuel de la collection « Pierre Dagenais », le Québec se forme autour d'un axe est/ouest : il y a un Québec méridional et un Nord québécois. Dans le Québec méridional, on retrouve quatre grandes régions (Les Appalaches, la plaine du Saint-Laurent, le Bouclier laurentien et le Grand Nord) ainsi que 12 « sous-régions » (Plaine de Montréal, plaine de Trois-Rivières, Plaine de Québec ; Cantons de l'Est, Rive Sud de

Le partage d'un pays en régions géographiques s'établit d'après les caractères dominants de ses traits physiques et de son développement humain. On distingue ainsi dans la partie habitée du Québec trois grandes divisions : la plaine du Saint-Laurent, les Appalaches, le plateau laurentien. Ces grandes unités se subdivisent à leur tour en région présentant chacune sa physionomie propre. (Dagenais et al., 1957c : 265)

L'omniprésence du quadrillage étatique dans les manuels produits au tournant des années 1980, tout en ne réfutant pas cette conception de la région comme fait géographique plus large, la passe sous silence. De plus, le fait que ce schéma administratif sert également de cadre à la présentation de données démographiques, qui ne sont peu ou pas présentées dans une perspective historique, en consacre le caractère fonctionnaliste.

Dans un esprit de comparaison, prenons cette fois un manuel qui a été produit à l'intérieur de la même période (1980-2004), soit *Destinations : Québec-Canada* (2^e éd.) de Brousseau et Pelletier (1994). D'emblée, le discours servant à introduire le phénomène régional au Québec est plutôt large, rendant possible une diversité d'interprétations : « Le Québec est divisé, naturellement ou artificiellement, en plusieurs régions. Qu'est-ce qu'une région ? C'est une partie du territoire qui présente une ou plusieurs caractéristiques différentes des parties voisines. » (Brousseau et Pelletier, 1994 : 21) Il s'agit là d'une définition à la fois large et acceptée du concept de région. Toutefois, les auteurs poursuivent en apportant des précisions quant à ses modalités et, de ce fait, se rapprochent de la vision des régions proposée par Giroux et Joyal :

Quand ces caractéristiques ont trait au milieu physique, on parle de région physiographique ; quand elles ont trait au milieu humain et à l'administration gouvernementale, il est alors question de région administrative. Il existe d'autres appellations de régions selon différents domaines : régions climatiques, agricoles, minières, rurales, etc. [...] Le coin du Québec où tu habites est ta région d'appartenance. Elle fait partie d'une région administrative qui se distingue par sa situation géographique et ses aspects physiques, humains et économiques. (ibid. : 21)

Bien que l'on fasse allusion à divers types de régionalisation, c'est essentiellement en termes administratifs que les régions se déclinent. Quant à la « région d'appartenance », il s'agit là d'un

l'Estuaire, Gaspésie ; nord de Montréal, Mauricie et Nord de Québec, toutes trois regroupées sous le régionalisme de « Laurentides », Abitibi-Témiscamingue, Lac-Saint-Jean – Saguenay, Côte-Nord). Pour ce qui est du Grand Nord québécois, il est traité comme une région géographique unitaire.

élément relativement nouveau dans le discours du manuel¹⁰¹. On la définit étant une « région géographiquement restreinte à laquelle les citoyens s'identifient. Exemples : La Beauce, la Gaspésie et l'Acadie. » (ibid. : 213)

Mises à part les sections s'intéressant les régions physiographiques, climatiques et biogéographiques (les trois catégories n'occupent d'ailleurs que deux pages au total), la présentation des régions québécoises s'y effectue également par l'intermédiaire du schème administratif. Dans cette perspective, chacune des 16 régions administratives est traitée à partir de sa situation géographique, ses aspects physiques (superficie, régions physiographiques, climat, végétation), ses aspects humains (population, densité, ville principale, composition de la population) et ses aspects économiques (principales ressources et principales activités économiques). De manière générale, on introduit un discours cherchant à légitimer ce découpage :

Comme le territoire du Québec est difficile pour le gouvernement de répondre aux besoins de la population à partir de la capitale, Québec. Pour résoudre ce problème administratif, le gouvernement du Québec a divisé le territoire en 16 régions administratives [...] Ce découpage permet une meilleure planification du développement économique, social et culturel au Québec et de chacune de ses régions. À l'intérieur de ces grandes régions administratives, on compte 100 organismes régionaux (96 municipalités régionales de comté, 3 communautés urbaines et l'administration régionale) et environ 1 500 municipalités locales [...]. Près de 200 municipalités locales ont au moins 5 000 habitants. Les municipalités régionales de comté (MRC) regroupent toutes les municipalités locales d'une même région d'appartenance, qu'elles soient à caractère urbain ou rural, à l'exception des municipalités qui font partie d'une communauté urbaine. (Giroux et Joyal, 1989 : 22)

En ces termes, on énonce, encore plus clairement que dans le manuel de 1984, que l'essence des régions qui forment ce quadrillage émerge directement des besoins de l'État québécois pour une gouvernance efficace. Cette conception cadre d'ailleurs avec l'évaluation qu'en fait Marc-

¹⁰¹ Cette définition apparaît restreinte et gomme quelque peu les processus menant à la formation des dites régions. Le concept en tant que tel a déjà été, il faut le souligner, l'objet d'une analyse critique : « De culturel et sociologique qu'il est, le concept d'appartenance a été utilisé et interprété au plan politique pour des finalités qui ont peu de liens avec l'aménagement. Il est difficile de voir en quoi un sentiment d'appartenance à un même territoire pourra entraîner une réduction des conflits inévitables et même historiques entre le rural et l'urbain ou, tout simplement, entre localités voisines. De toute façon, la simple observation des espaces aménagés indique que la qualité de l'aménagement dépend de bien d'autres facteurs que le sentiment d'appartenance. Ce dernier peut être utile pour accepter ou faire accepter des réformes à incidence territoriale, mais a peu de significations concrètes dans la détermination de régions d'aménagement. » (Dugas, 1986 : 198)

Urbain Proulx (2009 : 177) : « L'espace du Québec se présente aussi quadrillé en territoires de gestion pour l'exercice efficace de fonctions publiques liées à l'organisation territoriale de biens, de services et de programmes. »

De plus, le manuel se réfère au développement social et culturel comme l'un des objectifs du cadre régional administratif. Il ne s'agit pas ici de démentir un tel énoncé, mais il est néanmoins nécessaire de souligner l'absence de ces préoccupations dans la description et la représentation des différentes régions du Québec. En bref, on nomme sans expliciter ce type de préoccupations. Combinée à l'introduction de la figure de la « région d'appartenance » et en considérant la critique qui peut en être faite, cette situation vient renforcer l'image d'un manuel, devenu espace où l'on observe le déploiement d'un discours « monoréférentiel » sur l'État¹⁰². Que reste-t-il de la région comme synthèse localisée des phénomènes humains et physiques, en tant qu'espace « pétri » d'histoire¹⁰³ ? Bien peu de choses.

Il s'agit là du reflet de la mise en place de structures régionales officialisées en 1966 puis réformées en 1987. Toutefois, il existe un lien entre ce quadrillage régional étatique et le parti pris économiciste évoqué plus tôt. D'une certaine façon, ils apparaissent concomitants. Ces nouveaux cadres régionaux sont présentés comme des initiatives visant le développement (économique) du Québec dans son ensemble. Clermont Dugas précisait à cet effet que « les régions administratives

¹⁰² Reposant sur des bases fragiles, les contours des régions administratives ont été remis en question dans l'histoire récente du Québec. Comme le souligne Clermont Dugas (1986 : 197), « suite à des années de pressions, les Gaspésiens ont obtenu, à l'été 1985, la transformation de leur territoire en région administrative en région autonome. Insatisfaisantes pour les fins économiques et de développement auxquelles on a tendance à les utiliser, elles sont aussi des unités territoriales inadéquates pour les fins administratives qui leur étaient dévolues. La meilleure preuve en est l'habitude prise par la plupart des organismes gouvernementaux de se doter de leur propre système de régionalisation. » De même, Proulx (2009 : 193) parlait d'une « dualité conflictuelle à équilibrer entre territoires de gestion et territoires émergents. »

¹⁰³ La géographe Anne Gilbert (1988) distingue l'approche historique classique (celle des Sauer, Vidal de la Blache et Blanchard) de ce qu'elle qualifie de « nouvelle approche historique ». Si, dans le premier cas, les études régionales se tournent résolument vers le passé (pensons aux manuels précédents), la nouvelle approche, quant à elle, se formule au présent tout en mobilisant les outils méthodologiques de l'histoire pour comprendre l'évolution (historique) des relations sociales.

créées en 1966 traduisent une idéologie de développement et de réorganisation spatiale axée sur une rationalité qui passe par l'urbanisation et la restructuration municipale. » (Dugas, 1986 : 196) En effet, poursuit-il, « c'est la dimension économique qui prend le pas pour fixer les frontières des régions » (ibid. : 196).

Si cette vision des choses contribue à la normalisation de l'unité géographique du Québec, dès lors présenté comme un ensemble cohérent, opposable, voire comparable, du moins dans le discours, à l'unité géographique que serait « reste du Canada », il n'en demeure pas moins qu'il s'agit de cadres réducteurs. Cela prend tout son sens lorsque l'on s'aperçoit que la grille administrative constitue le seul schème régional fourni par le manuel de géographie pour penser, en termes géographiques, l'ensemble du territoire québécois. La suppression quasi totale des récits et discours historiques, ayant auparavant servi à donner de la profondeur aux « personnalités » et aux contours régionaux, évacue par le fait même le poids des trajectoires socioculturelles et historiques des processus de formation régionale, ceux-ci étant d'abord et avant tout utilitariste et fonctionnaliste.

Il ne s'agit pas ici de critiquer la présence même de ce discours dans les manuels de géographie québécois. Il va de soi que le propre de la géographie scolaire contemporaine, surtout lorsque considérée parmi les matières faisant partie du corpus d'enseignement des « sciences humaines », était de favoriser, du moins en partie, la compréhension que l'élève a du territoire. La grille administrative apparaît comme une facette de l'organisation de ce dernier qu'il est certes nécessaire d'aborder, mais qui n'est toutefois pas la seule base pour une géographie régionale. Cette façon de faire laisse pour ainsi dire peu de place aux régions historiques, résultat de dynamiques historiques contingentes. En comparaison, les manuels de Hamelin et de Grenier, à cet effet, faisaient la part des choses. On y traite des réformes régionales administratives (celle de

1966), sans que cela devienne, comme dans le cas des deux manuels étudiés subséquemment, le seul modèle présenté. Le caractère englobant de cette grille couvre l'ensemble du territoire québécois et permet la représentation d'un Québec total et cohérent, économique et étatique. C'est dans cette optique que l'on peut concevoir une certaine continuité entre les manuels produits entre la première (1957-1980) et la seconde périodes (1980-2005).

Comme cela a pu être mis en relief précédemment, l'idée de « tableau géographique » du Québec demeure présente d'une période à l'autre, et ce, même si les configurations des éléments de ce tableau, à savoir ce qui constitue et produit la « région », connaissent d'importantes mutations. La rupture disciplinaire de 2005, on le verra maintenant, qui a occasionné une réorganisation importante de la structure des manuels et une redéfinition de la discipline, transforme également l'image du Québec. En évacuant l'élément régional du cœur du propos éducatif, le Québec cessera d'être conçu comme une région ou un tableau géographique cohérent, ou du moins unitaire. Cette préoccupation nouvelle guidera le propos de la prochaine section.

3. Le ou les Québec ? : entre fragments et diversité

Avec la dernière réforme de 2005, l'angle régional, prédominant jusque-là, disparaît au profit d'une approche par enjeu qui mobilise le concept de territoire comme levier interprétatif. Cette réorientation provoque l'effacement de l'idée de « tableau géographique », ou du moins de l'impératif descriptif qui y était associé. L'objectif de l'enseignement de la géographie serait moins de « découvrir le Québec et le Canada dans leurs moindres recoins » (Brousseau et Pelletier, 1994 : 3) que de « donner de l'information sur les différents territoires situés ici et ailleurs dans le monde » et à « ouvrir les frontières que nous avons dans la tête [...] à faire preuve de curiosité et d'ouverture » (Laurin et Boivin, 2005 : III). Ces nouveaux objectifs gravitent autour de la notion clé de « territoire » et prennent forme par l'entremise de compétences disciplinaires (voir

chapitre 3). Parmi ces dernières, l'une d'entre elles contribue davantage à la reformulation du discours sur le territoire et des représentations que peut véhiculer le manuel – en l'occurrence « construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire ». Quel effet ce renouveau pédagogique a-t-il sur l'idée du Québec ?

3.1. La diversification des représentations géographiques du territoire québécois

Les 11 nouveaux thèmes (voir chapitre 5) de 2005 ne couvrent pas l'ensemble de l'espace géographique du Québec. Les enjeux se rapportant au Québec, qu'ils soient liés à la protection d'espaces naturels, au patrimoine urbain, au développement touristique, au processus de métropolisation ou aux activités industrielles, ne permettent en rien de penser l'ensemble du Québec, encore moins un Québec « total ». Certains enjeux territoriaux ne s'appliquent tout simplement pas au Québec. C'est notamment le cas des chapitres abordant la question des risques naturels en milieux urbains et agricoles. Bien que cette approche ait ses mérites, elle a pour effet de marginaliser la place Québec et des exemples québécois dans la structure générale des manuels. En effet, ce n'est plus l'impératif d'une description régionale du Québec et/ou du Canada qui structure le discours et les représentations des manuels. En d'autres termes, les enjeux territoriaux ne visent plus, contrairement à la géographie régionale de la période précédente, à produire une image totalisante et cohérente du Québec et Canada.

Cela étant dit, les exemples québécois occupent toujours une place importante, comme en témoigne le profil géographique dressé au chapitre précédent. En effet, entre 20 et 40 % des études de cas mobilisées par les manuels traitent « d'organisations territoriales » situées au Québec. Or, de quel « Québec » parle-t-on ? La question des régions et de leurs contours ne peut plus être abordée de la même façon, cela va de soi. Les territoires étudiés peuvent se référer tant à des espaces urbains (ex. Montréal, Québec), périphériques (ex. Mont-Tremblant) ou à des espaces à

plus grandes échelles (ex. le sud du Québec, Mauricie, Montérégie). La diversité des échelles et des niveaux géographiques mobilisés rend difficile toute tentative de dresser un tableau synthétique du Québec (voir annexe 8 ; p. 207)¹⁰⁴. Autrement dit, il n'est pas possible à partir de ces enjeux de reconstituer une image globale du Québec. C'est en ce sens que je qualifierais le Québec présenté dans ces manuels de « morcelé », ou « fragmenté », dans la mesure où l'image dont il est question contraste avec elle d'un Québec qui était jusqu'alors de mise et qui offre désormais une vision cadrée, voire partielle, d'un tout.

Ces espaces « québécois » ne sont plus représentés par l'entremise d'un prisme strictement économiciste et étatiste. Au contraire, on voit apparaître, pour les aborder, un discours intégrant les dynamiques sociales, culturelles, historiques et environnementales. Cette nouvelle donne contraste fortement avec les représentations du Québec et de ses régions de 1980 à 2004. Alors que la référence à un Québec total s'efface peu à peu, un glissement s'effectue au profit d'un examen des processus culturels, historiques et sociaux à l'œuvre dans la production du territoire.

Toutefois, l'intégration de préoccupations culturelles, sociales, historiques, environnementales et politiques n'évacue pas l'importance que l'on accorde aux facteurs liés à l'économie. Les études de cas traitant du territoire industriel de la Montérégie, du territoire forestier de la Mauricie, du territoire touristique du Mont-Tremblant ou encore du territoire agricole du Québec méridional accordent une importance indéniable aux facteurs économiques dans le développement régional. Ces forces sont cependant nuancées par une présentation critique de leurs impacts sociaux, ou encore environnementaux, et sont mises en contexte, tant sous un angle historique que politique. Il est à noter que la référence au politique, contrairement aux manuels

¹⁰⁴ Pour un tableau synthétisant l'orientation des différents enjeux en fonction des études de cas traitant d'organisations territoriales situées au Québec, voir Annexe 8 (p. 207).

précédents, ne se rapporte pas à un quadrillage étatique du territoire québécois. Dans les manuels de la nouvelle génération (*Territoires* (2005) ; *Enjeux et territoires* (2005) ; *Cap sur les territoires* (2005) ; *Parallèles* (2011, 2014), pour ne nommer que ceux-là), les enjeux plus politiques traitent des rapports entre les différents acteurs pour l'utilisation d'un territoire donné ; on peut penser, par exemple, aux études de cas traitant de revendications territoriales autochtones et des enjeux sociaux de l'aménagement de territoires énergétiques.

Au lieu de brosser un tableau global du territoire québécois, l'étude de ces enjeux territoriaux distincts produit pour ainsi dire une superposition des territoires sur le Québec. Par superposition des territoires, j'entends, dans ce contexte, l'accumulation de « couches d'interprétations géographiques » que sont les territoires pour penser l'organisation, ou la production, d'un même espace physique, ou matériel. De ce fait, les manuels proposent d'aborder des enjeux traitant des territoires dont les modalités sociales, politiques et économiques diffèrent tout en parlant du même espace physique ; on peut alors penser au cas d'Eeyou Itschee qui est traité dans une perspective politique, culturelle et historique se rapportant aux enjeux territoriaux et modes de vie autochtones, et à celui de la Jamésie, conçu à partir de son importance économique et historique dans l'histoire récente du Québec. Il en va de même pour la représentation de l'espace agricole du Québec, englobant la section méridionale de la province et qui, selon les représentations cartographiques fournies par les manuels, correspond au même espace physique que les territoires forestiers de la Mauricie, industriel de la Montérégie ou encore touristique du Mont-Tremblant. En bref, ce qui importe d'être souligné, c'est qu'en dépit que tous ces territoires soient « géographiquement » localisés au Québec, ils ne permettent pas de reconstituer une image globale et cohérente de l'ensemble du territoire québécois. Le Québec est donc pensé à échelle et processus variables qu'aucun regard géographique ne peut réunir en un tout synthétique. Cette nouvelle

formulation de la (ou des) réalité géographique québécoise n'est pas sans rappeler l'idée de spatialité différentielle (Reynaud, 1974 ; Lévy, 1979 ; Lacoste, 1982).

Combiné à une fragmentation des représentations territoriales du Québec dans les manuels, le fait de mettre l'accent sur l'idée selon laquelle chaque phénomène géographique (les enjeux) se déploie à une échelle lui étant propre et en fonction de dynamiques particulières pouvant être interreliées (culturelles, historiques, environnementales, etc.) mène à concevoir la diversité comme principal mode de pensée. Cette reformulation, ou réorganisation, du discours sur le Québec donne une forme plus explicite à ce que je nommerai ici « idéal pluraliste »¹⁰⁵. On peut se référer à Desbiens (2010, 2015) qui, dans son analyse des représentations culturelles du « Nord », invoque la nécessité de penser la diversité : « Lorsque nous perdons notre capacité à lire une multiplicité de récits culturels liés au territoire, nous nous retrouvons confrontés à [des] monocultures de l'esprit » (Desbiens, 2015 : 276). Citant Vandana Shiva, elle ajoute :

Les monocultures de l'esprit font disparaître la diversité de la perception et, par conséquent, du monde. La disparition de la diversité est également synonyme de disparition des options : elle entraîne l'apparition du syndrome TINA (there is no alternative, ou « il n'y a pas d'autres choix »). De nos jours, on dit souvent qu'il n'y a pas d'autres choix pour justifier le déracinement total de la nature, de la technologie, de communautés et de civilisations entières. Des solutions existent, mais elles sont exclues. Leur inclusion exige un contexte de diversité. L'adoption de la diversité comme mode de pensée, comme contexte d'action, permet l'émergence de multiples choix. (ibid. : 276-277)

Selon Desbiens, la transition vers un mode de pensée basé sur la diversité doit s'effectuer par l'intégration de ce qu'elle nomme « mégaphilosophie ». Dans ce cas-ci, « la mégaphilosophie cherche à élargir la grammaire qui permet d'exprimer la matrice nature/culture de la vie. Un tel développement entraînerait implicitement une diversification de cette grammaire et, simultanément, de son interprétation et de sa mobilisation. » (ibid. : 281) En se référant à Lévi-Strauss, puis à Geertz, elle insiste « sur la nécessité d'étudier la totalité des expériences humaines

¹⁰⁵ Par pluralisme, je me réfère à la prémisse selon laquelle « tous les êtres ne dépendent pas d'une réalité absolue et, par conséquent, que les subjectivités et modes d'organisation sociale sont multiples. » (Desbiens, 2010 : 650)

connues ou potentielles » ou « d'un élargissement de l'univers du discours humain permettant de rendre accessible ce que d'autres personnes ont dit ou fait dans d'autres lieux. » (ibid. 281)

La perspective nouvelle que se propose d'adopter l'enseignement de la géographie et ses manuels semble laisser une place plus importante que jamais à la diversité comme mode de pensée, et ce, à la lumière des représentations fragmentées du cadre géographique québécois. Cette perspective, lorsque comparée aux orientations précédentes, économicistes et étatistes, délaisse ce qui pourrait s'apparenter à une « monoculture des esprits » qui s'évertuait à représenter le territoire québécois comme un tout pouvant, ou devant, se penser uniquement par l'économie et son quadrillage régional étatiste, pour finalement déployer un potentiel critique. Désormais, les trames narratives et géographiques – ou récits culturels, pour reprendre les termes de Desbiens – se superposent, laissant une place importante à la culture, au social, au politique et à l'environnemental dans le traitement épistémologique et cognitif des enjeux territoriaux qui forment la base de l'enseignement.

Simultanément, on assiste à une diversification des angles discursifs mobilisés pour penser les différents espaces se référant au Québec. Cette refonte du discours, on peut le noter, sort des cadres disciplinaires jusqu'alors convenus par la géographie enseignée : l'appel pour l'établissement de la diversité comme mode de pensée se veut plus englobant. En effet, l'idéal pluraliste incarnée par l'application de la troisième compétence disciplinaire (construire sa citoyenneté à l'échelle planétaire) oriente la façon d'aborder les aspects sociaux, culturels et environnementaux qui prennent forme dans le manuel. À cet égard, certains exemples sont évocateurs, notamment lorsqu'il est question de la relativisation des particularismes identitaires. On parle ainsi de « combattre les préjugés » :

Quelles que soient nos identités, nous vivons ensemble, dans la même société et sur les mêmes territoires en changement. Peut-on améliorer la qualité de nos échanges sur ces territoires que nous partageons ? Autour de nous, on entend différentes opinions sur les enjeux des groupes autochtones et non autochtones en ce qui concerne le développement du territoire. L'Expression des points de vue divergents suscite parfois des conflits, surtout lorsque ces opinions reposent sur de vagues impressions ou des préjugés. L'absence de curiosité ou le manque d'ouverture vis-à-vis la réalité de l'Autre nous empêchent la plupart du temps de faire progresser notre compréhension des enjeux. (Laurin et Boivin, 2005b : 119)

Bien que cette citation soit tirée d'un chapitre traitant de problématiques territoriales impliquant les rapports entre autochtones et non-autochtones, on peut aisément envisager la portée générale d'un tel propos, notamment lorsqu'il est question « d'exprimer des points de vue divergents », du « manque d'ouverture », de la « réalité de l'Autre » et du « progrès de notre compréhension ».

L'idéal d'une citoyenneté ouverte sur le monde s'exprime également par l'omniprésence des enjeux environnementaux, qui à la différence des manuels de la génération précédente, sont abordés sous un angle plus large que les risques écologiques liés aux activités extractives. Par l'entremise de la notion clé de « développement durable », le projet de citoyenneté véhiculé par le manuel se précise. En la définissant comme une forme de « développement qui répond aux besoins des générations actuelles sans compromettre ceux des générations futures [et] qui tendent à un équilibre entre les aspects suivants : le développement social, le développement économique et la protection de l'environnement » (ibid. 213), les nouveaux manuels s'inscrivent explicitement dans la foulée de la Commission Brundtland de 1987 et se mettent à penser l'environnement en prenant compte de ses ramifications sociales, économiques et culturelles.

Les liens entre la culture et l'environnement sont réaffirmés dans la façon de présenter les enjeux patrimoniaux et ce qui a mené la société à accorder une valeur culturelle à son patrimoine bâti : « Les paysages urbains sont des paysages habités. Ils sont le résultat des interactions entre les populations, leurs activités et les lieux qui les accueillent. Pourquoi ont-ils acquis une valeur patrimoniale ? Le souci récent pour la qualité de l'environnement a joué un rôle. Aussi les citoyens ont pris conscience de la valeur des lieux qu'ils ont contribué à bâtir. » (Laurin et Boivin, 2005b :

105) L'imbrication des discours sociaux, environnementaux et culturels permet une problématisation des rapports entre « l'ancien » et le « nouveau ».

Ces idéaux ne sont pas de l'apanage des études de cas traitant d'organisations territoriales situées au Québec, comme le laisse deviner la diversité des profils géographiques des manuels produits à partir de 2005 (voir chapitre 5). En effet, ces idéaux sont formulés de manière large, sans attache, lorsque sont présentés les enjeux généraux, eux-mêmes associés à l'un des territoires types¹⁰⁶ (voir chapitre 4). À titre d'exemple, le chapitre abordant les enjeux propres aux territoires énergétiques distingue sources d'énergie non renouvelables et renouvelables (et l'importance devant être accordée aux secondes). Celui traitant des territoires forestiers utilise d'entrée de jeu des formulations comme « la forêt, peut-on y puiser sans l'épuiser ? » (ibid. 126) et « une forêt, c'est plus qu'un arbre » (ibid. : 128). Ceux se référant aux enjeux autochtones nous invitent à « redessiner » les territoires, à « comprendre » le lien entre autochtones et territoire et à problématiser ce qu'implique le vocable « autochtone ». Ce n'est que par la suite que les études de cas viennent matérialiser et exemplifier les enjeux qui étaient d'abord présentés de manière générale. Outre cela, les exemples québécois se fondent aux exemples internationaux. Le général guidant la formulation du particulier (études de cas), le statut épistémologique des différentes catégories du profil géographique du manuel participe d'un processus de construction de la citoyenneté à l'échelle planétaire, ou comme le proposait Klein et Laurin (2005a), d'une conscience territoriale favorisant l'établissement de liens cognitifs entre le local et le global.

¹⁰⁶ Voir chapitre 4. Rappelons-nous de la typologie des territoires offerte par le nouveau programme d'enseignement : 1) territoire région, 2) territoire urbain, 3) territoire agricole, 4) territoire autochtone et 5) territoire protégé (voir tableau p. 110).

Conclusion

En conclusion, l'analyse des productions discursives proposées les manuels de géographie québécois depuis la Révolution tranquille a permis de mettre en relief les différents éléments de ruptures et de continuité. Il s'agissait avant tout d'un exercice d'identification et de caractérisation des contours de discours idéologique des manuels. L'idée était d'y caractériser la trajectoire des idéologies sociales et territoriales au Québec. D'abord, de 1957 à 1970, on a observé la prégnance d'un discours puisant à même les références culturelles et idéologiques canadiennes-françaises ou, pour reprendre la terminologie de Brunet (1958), de composantes de la pensée canadienne-française. En produisant des représentations agriculturistes ainsi que la centralité du Québec dans le Canada français, les manuels de frères maristes et des frères de l'instruction chrétiennes situaient le Québec et sa géographie dans un discours social et idéologique qui était normalisé à une certaine époque (Savard, 1982 ; Brosseau, 2011), mais qui tendra à disparaître. Cette orientation idéologique s'accompagne d'une certaine vision du rapport à la terre et de la formation des différentes régions du Québec. Par l'entremise d'un discours historiciste, c'est l'accaparement du sol, conçu comme l'élévation d'une société à partir d'une *terra nullius*, auquel s'enjoignent les impondérables des milieux naturels, qui vient guider l'élaboration des découpages régionaux. Il faut cependant préciser qu'à partir de 1957, la célèbre collection « Pierre Dagenais » voit le jour, annonçant les transformations à venir : une modernisation de l'enseignement de la géographie, qui sera en quelque sorte annonciatrice de la Révolution tranquille (Brosseau, 2011).

Au tournant des années 1970, notamment avec la publication des manuels de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier, l'idée d'un Québec total prend une forme de plus en plus concrète. Cela s'effectue entre autres par l'intégration d'un vocabulaire propre au champ sémantique de l'État-nation. Le Québec, conçu comme un tout, est représentée comme une

entité politique et géographique qui, comme cela a été dit, connaît les grandes étapes du « cycle de vie » d'un État-nation « organique », soit la croissance, la grandeur puis le déclin. Les enjeux politiques liés à ses frontières acquièrent un sens nouveau, ce qui peut apparaître paradoxal¹⁰⁷. Pour reprendre les propos de Desbiens (2010, 2015), on parle d'une époque où le Québec consolide ses structures étatiques, affirme sa légitimité politique en fonction d'un idéal de liberté (pensons au « maître chez nous »), tout en se tournant vers ses limites nordiques comme si ces territoires n'étaient qu'à prendre. Certains exemples retrouvés dans les manuels illustrent bien cette ambition politique. En effet en parlant de « nordification » du territoire québécois on en vient même à poser la question d'une possible expansion territoriale et politique de la province vers le nord.

Vers la fin des années 1970, un peu avant la réforme des programmes par objectifs (1980), cette représentation d'un Québec « total », ou entériste, prend une tournure plus explicitement économique. Le territoire du Québec se comprend dès lors par l'économie, conçue comme un facteur de premier plan dans la structuration de l'espace québécois. Cette nouvelle orientation sera consacrée par la réforme de 1980, mais surtout en 1984, avec la vague de publication de nouveaux manuels. Le discours économiciste vient ancrer une conception fonctionnaliste d'un Québec essentiellement décrit et expliqué en fonction de ses ressources, de ses infrastructures et des facteurs de son développement économique. À cette orientation discursive viendra s'ajouter un discours étatique qui impose une vision administrative du territoire québécois et de ses régions. En mettant l'accent sur les régions administratives, présentées comme l'unique quadrillage régional du Québec, les manuels de géographie produits entre 1980 et 2004 deviennent en quelque sorte les témoins de la place grandissante de l'idéologie étatiste dans la formulation du discours sur le

¹⁰⁷ La situation apparaît paradoxale en cela qu'elle se réfère à un moment de l'histoire du Québec où des discours militants émergent dans l'espace public – qu'ils soient souverainistes ou encore anticoloniaux (Martin, 2017) – et où, parallèlement, une vaste partie du territoire québécois est représentée comme un espace à conquérir (Desbiens, 2015).

territoire. Il est à noter que, contrairement aux manuels précédents, tout discours se référant à un récit historique pour penser la formation des différentes régions du Québec s'est peu à peu effacé au profit d'une évaluation « présentiste » et prospective des structures régionales imposées par l'État (en 1966, puis 1987) dans un souci de gouvernance efficace.

Finalement, l'analyse des manuels de Laurin et Boivin (2005a, 2005b) inscrit une rupture importante par rapport aux manuels produits durant les trois périodes précédentes. En effet, on a pu constater une réorganisation drastique du discours sur le Québec, qui prend pour ainsi dire congé des discours économicistes et étatistes. Sans nier l'importance de l'économie dans la structuration des espaces et des territoires québécois, il est nécessaire de souligner l'intégration marquée de champs de préoccupations culturelles, sociales, historiques, environnementales et politiques, qui avaient été absents jusque-là. Cette diversification du discours coïncide d'ailleurs avec une fragmentation de la représentation totalisante du Québec. En effet, la réforme de 2005 aura laissé peu de place au vocabulaire de l'État nation ou à d'autres formulations permettant de penser le Québec dans son ensemble, comme une unité géographique. Les enjeux territoriaux dictant le choix des thèmes abordés des études de cas servant à l'illustrer, l'idée de tableau géographique n'occupe plus de fonction cognitive centrale. Les exemples d'organisations territoriales « québécoises » occupent donc un statut cognitif et épistémologique équivalent à ceux se situant ailleurs dans le monde, l'objectif étant de permettre la « construction d'une citoyenneté planétaire » par l'entremise d'idéaux pluralistes et écologistes. Ces idées, relativement nouvelles dans les manuels, s'articulent autour d'un discours multiforme, traitant des enjeux territoriaux sous les angles sociaux, culturels, environnementaux et politiques dans leurs manifestations géographiques, évitant de cette façon la production d'une pensée sociale trop strictement économique laissant peu de place au point de vue des différents acteurs que l'État.

Conclusion

Le manuel de géographie : un système de mise en forme du savoir et du discours

En conclusion, on est en droit de s'interroger quant à la pertinence d'avoir entrouvert autant d'avenues de recherche : autant de « portes » qui, à première vue, semblent mener à des questionnements relevant de champs de préoccupations que plus de choses paraissent séparer que réunir. Dans la première partie (2), on a vu que la publication des manuels de géographie s'inscrit dans un récit historique et que le rythme de production prend forme en parallèle des réformes du système d'éducation. Le tout coïncide par ailleurs avec une transformation du profil type des « producteurs » de manuels. Dans la deuxième partie (chapitres 3, 4 et 5), j'ai examiné modalités internes des manuels à travers le temps. En s'interrogeant sur l'évolution des rapports structurels entre les programmes d'enseignement, les manuels, les définitions et les profils de la discipline, il a été possible de saisir les dynamiques qui caractérisent l'implication de l'État, par l'entremise des prescriptions pédagogiques, et de concevoir les transformations de la mise en forme de la discipline qui y coïncident. Finalement, dans la troisième partie (chapitre 6), je me suis intéressé aux discours, sociaux et géographiques, qui ont été produits et reproduits dans les manuels. Il a été question de mettre en relief certaines tendances idéologiques caractérisant les discours des manuels les façons que cela a influencé la représentation du Québec.

Que peut-on retenir de l'intersection de ces questionnements ? Entremêlant considérations internes et externes, la présente recherche a illustré le caractère « systémique » du manuel, pensé à la fois comme mise en forme du savoir et comme un espace de production et reproduction des conceptions sociales et géographiques. D'abord, rappelons rapidement que l'injonction de Niclot et Aroq (2006 : 70) précise que « cette notion permet d'envisager le manuel comme un tout formé

d'éléments interdépendants et repose sur l'idée que le fonctionnement des manuels scolaires peut être pensé, compris et expliqué selon une perspective systémique ». Le présent travail a montré toute la pertinence de la chose. Toutefois, la notion de système manuel, telle qu'abordée par Niclot ou encore Rocher, est plutôt abstraite, ou théorique. Dans le présent travail, j'ai tenté de mettre ce « système » en récit, de l'historiciser en l'appliquant à une situation concrète située dans le temps et l'espace. À partir de ce cadre « contextuel », je me suis donc intéressé aux profils des auteurs, aux prescriptions des programmes d'enseignement, aux définitions de la discipline, aux contenus ainsi qu'aux types de discours, social ou géographique, véhiculé dans les manuels. Ce cadre de réflexion général m'a permis de jeter un regard neuf sur la trajectoire de la géographie scolaire au Québec depuis la Révolution tranquille tout en montrant les liens qui l'unissent aux différents éléments de contexte qui ont donné forme au système social du manuel ; je fais bien entendu référence au contexte pédagogique et institutionnel, scientifique et sociétal.

En somme, l'ensemble des analyses effectuées dans ce travail de recherche – en l'occurrence de l'évolution du profil type des auteurs, de la structure des manuels, de la définition de la discipline qu'ils proposent, de leur contenu et des discours et représentations qu'ils produisent – m'ont conduit à concevoir une périodisation plus ou moins fixe, faisant converger un ensemble de paramètres qui consacrent l'idée du manuel comme système.

1957 à 1980 : le moment des géographes universitaires, d'une géographie « encore » classique et des transformations des représentations du territoire québécois

La période s'étendant de 1957 à 1980 se révèle être cohérente à plusieurs égards. On peut d'abord se pencher sur le profil type des auteurs. L'année 1957, Brosseau (2011) l'avait déjà montré, constitue un moment charnière dans l'évolution du profil des acteurs s'investissant dans le milieu de l'édition de manuel de géographie. Si ce paysage social était auparavant dominé par les

maisons d'édition religieuses – pensons aux éditions des frères maristes ou encore à l'œuvre des frères de l'instruction chrétienne et des frères des écoles chrétiennes – le tout change graduellement à partir 1957, et ce, jusqu'en 1969. On voit en effet émerger une génération de géographes universitaires, avec Pierre Dagenais en tête, décidée à laisser sa marque. Le tournant des années 1970 correspond à la fin de course des maristes, ayant confiés, à partir de 1969, l'élaboration du matériel à des géographes universitaires laïques – en l'occurrence Jean-Bernard Racine et André Poulin. Ce moment correspond également à l'entrée en scène de Louis-Edmond Hamelin et Fernand Grenier, directeurs de la collection « Géographie contemporaine » chez ERPI. Ces derniers avaient d'ailleurs collaboré au comité de rédaction des manuels de la collection « Pierre Dagenais ». Il m'apparaît également essentiel de souligner l'implication notable des différents groupes de rédaction composés de géographes universitaires reconnus appuyant le travail des acteurs susmentionnés (par ex. Pierre Camu, Noël Falaise, André Journaux, Louis Trotier et Henri Dorion, pour ne nommer que ceux-là).

En ce qui a trait aux programmes d'enseignement, la période qui s'étend de 1957 à 1980 se caractérise par une relative continuité en termes de lignes directrices. Nous l'avons vu, très peu de changements sont survenus au cours de ces décennies, sinon que la géographie, à partir de la réforme des programmes-cadres de 1969, devient matière optionnelle. En analysant le rapport entre la structure des manuels et celle de programmes, on remarque une adéquation variable. Il est même possible d'affirmer qu'au tournant des années 1960, les manuels et programmes reflétaient simultanément une vision « classique » de la discipline, sans pour autant y voir l'ascendant de l'un sur l'autre. En effet, les manuels matérialisaient une certaine idée de la structure de l'enseignement pouvant différer de l'un à l'autre ; on parle d'une hétérogénéité évidente. Ces derniers pouvaient également s'écarter de ce que proposent les programmes.

Dans la même veine, l'analyse des contenus et des thèmes portés par les manuels révèlent des tendances abondant dans le même sens que ce qui a été dit lorsqu'on s'attarde aux rapports structurels manuels/programmes. En effet, en ce qui a trait à l'image de la discipline entre 1957 et 1980, on remarque encore une fois une plus grande diversité des thématiques relevant des diverses sous-branches de la géographie. Certains manuels traitent exclusivement de questions urbaines, ou régionales – la région visée pouvant changer d'un manuel à l'autre –, d'enjeux économiques ou encore de géographie générale à proprement parler. Compte tenu de l'hétérogénéité des structures, des rapports aux programmes et de l'image de la discipline que nous renvoie l'analyse de contenu, on peut conclure que le paysage de l'édition de manuel de géographie se caractérisait, de 1957 à 1980, par un espace de relative liberté pour les auteurs en ce qui a trait aux paramètres d'élaboration du matériel pédagogique.

De là, la définition de la discipline que proposent les manuels demeure convenue et se rapproche d'une vision portée par la géographie classique française. La géographie y est présentée comme une science de la synthèse, qui, par la description explicative, est en mesure de retracer l'évolution des paysages – naturels et humains –, mais également les propriétés convergentes qui permettent la délimitation des régions et la compréhension des rapports entre les êtres humains et leur milieu. On parle d'une conception verticale se penchant sur les rapports Homme/Nature. On peut, à cet égard, établir un lien avec le profil des auteurs et cette mise en forme de la discipline. En effet, la grande majorité des acteurs cadrant dans la catégorie « géographes universitaires » et étant impliquée dans l'élaboration du matériel est issue d'une tradition disciplinaire française ; pensons à P. Dagenais, B. Brouillette ou encore L.-E. Hamelin.

Du côté du discours et des représentations portées par les manuels, quelles trajectoires sont à retenir ? De 1957 à 1970, on constate la présence, surtout dans les manuels maristes, d'un discours

social et moral imprégné de ce que Brunet appelait les « constantes de la pensée canadienne-française », que sont l'agriculturisme et le messianisme (qui aura été traduit par « importance du fait religieux »). Parallèlement, et cela est vrai à la fois chez Dagenais et chez les maristes, on ancre le Québec et ses régions dans un rapport à la terre qui relève de l'histoire : celle des groupements humains (canadiens-français, puis québécois) et de leurs relations avec le milieu physique (le Québec et ses régions).

Au tournant des années 1970, dans un contexte social et politique en ébullition, les représentations géographiques, notamment dans les manuels de la collection « Géographie contemporaine » de Hamelin et Grenier, tendent à produire une image totalisante du Québec, qui est pensé comme un tout, un ensemble géographique possédant sa légitimité politique propre dont l'essence peut se comprendre dans la tradition européenne de l'État-nation. Le Québec se présente comme une « unité » opposable au Canada ou à d'autres États, sans pour autant être en mesure d'en faire totalement abstraction. Ce changement notable en termes de représentation du Québec vient nuancer la périodisation proposée dans la mesure où cet élément de rupture survient à « l'intérieur » de la période en question. Cette situation est, à certains égards, annonciatrice de l'orientation de mise au tournant des années 1980.

1980 à 2005 : le moment des géographes enseignants, d'une géographie expérimentale (ou positiviste) et d'un Québec pensé par l'économie et l'État

La seconde période correspond au temps s'étant écoulé entre la mise en place de la réforme des programmes par objectifs de 1980 et l'articulation de la réforme de 2005, cette dernière étant considérée comme la suite logique des États généraux sur l'éducation de 1995 et de la loi sur l'instruction publique de 1997. On remarque d'emblée que le profil type des auteurs, à partir de 1980, diffère globalement de ce que l'on pouvait observer depuis 1957. En effet, on constate que

le manuel se conçoit comme objet technique, un « prêt-à-enseigner », produits par des acteurs formés à l'enseignement de la discipline et étant actif dans le milieu de l'enseignement primaire et secondaire. Cela fait d'ailleurs écho aux nouvelles visées des programmes par objectifs, qui mettent davantage l'accent sur les « objectifs pédagogiques » que sur l'idée stricte de connaissances objectives du monde devant être transmises ; rappelons que l'année 1980 constitue l'entrée en scène des sciences de l'éducation dans l'enseignement de la matière (Laurin, 2005b).

À la lumière de la comparaison entre la structure des manuels et celles des programmes par objectifs à partir de 1980, un constat s'impose. L'État, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation et des équipes de développement des programmes, occupe une place de plus en plus importante au sein du système social du manuel. L'analyse comparative des structures et de leurs principes organisateurs met en relief deux tendances propres au système social des manuels de géographie produits au Québec depuis 1957. Dans un premier temps, j'ai défini le type de rapport entre le processus d'élaboration des manuels et les prérogatives du ministère de l'Éducation, au sein d'un État de plus en plus présent à titre d'entité gestionnaire. Au sein du système manuel, une telle situation illustre le rôle croissant des appareils officiels d'État dans l'articulation de la géographie scolaire. Dans un second temps, la caractérisation de ces structures, pensée à partir des « principes organisateurs », illustre l'influence croissante des sciences de l'éducation dans l'élaboration de programmes et d'évaluation du matériel pédagogique. Un tel changement pose la question de ces implications sur la nature de la discipline.

L'analyse diachronique de la définition de la discipline proposée par le manuel de géographie révèle une continuité évidente de 1957 à 2004. Cependant, malgré cette « stabilité », on constate certaines nuances permettant de différencier ce qu'ont dit de la géographie scolaire avant et après la réforme des programmes par objectifs de 1980. En se penchant sur ces nuances,

on peut ainsi observer l'affermissement d'une démarche expérimentale, voire « positiviste », ou, en d'autres termes, l'acceptation d'une certaine idée de la science. Cette continuité se caractérise par l'uniformisation du profil de la discipline mis en forme dans les manuels, révélant la distance que prennent les éléments constitutifs de la sphère scientifique par rapport au processus d'élaboration des manuels. Pour faire un parallèle, l'effacement graduel d'un profil type d'auteurs, soit celui des géographes universitaires, coïncide, curieusement peut-être, avec la sédimentation de la définition apposée à la discipline. En effet, la géographie scolaire québécoise, telle qu'observée dans les manuels, n'intègre pas les grandes tendances que connaît la géographie savante. que l'on pense au courant humaniste, au courant radical, à l'affirmation de la géographie sociale ou encore à la nouvelle géographie culturelle.

En ce qui a trait à l'analyse de contenu, on observe une stabilisation des rapports entre les différentes branches de la discipline, tant dans les manuels de géographie générale que régionale. Cela illustre, encore une fois, la proximité grandissante entre les manuels et les programmes ainsi que la place de plus en plus importante qu'occupe l'État et la sphère pédagogique dans le processus d'élaboration des manuels. En d'autres termes, cela correspond à une uniformisation des manuels sous l'influence grandissante des programmes et de leurs prescriptions pédagogiques. Le caractère plus restreint du profil disciplinaire de la géographie révélée par les mutations définitionnelles semble se confirmer dans l'analyse de contenu, en particulier dans les manuels de géographie générale. En effet, on observe une omniprésence grandissante d'une approche abordant toute activité humaine en relation à la région et à l'espace en termes économiques.

Cette vision de la discipline aura des effets sur la façon de représenter le Québec en tant que territoire et ensemble régional. À partir de 1980, la légitimité géographique et politique consacrée à partir de 1970 dans les manuels de la collection « Géographie contemporaine » de

Hamelin et Grenier perdure, et ce, même lorsque les manuels traitent simultanément du Québec et du Canada. Toutefois, on note l'insertion d'un discours se focalisant davantage sur une vision économique du territoire et sur le quadrillage administratif, ou étatique, du Québec et de ses régions. L'État du Québec devient un territoire pouvant se penser par son développement économique et sa gouvernance efficace. Pour faire un lien avec l'analyse de la mise en forme de la discipline, on peut remarquer que ce type de représentations coïncide avec la montée de l'importance relative de la géographie économique, la réduction de l'horizon qu'offre la définition de la discipline (plus restreinte à partir de 1980) et l'adéquation de plus en plus grande entre la structure du manuel et celle des programmes. Cette vision unidimensionnelle de la discipline et du Québec perdurera dans les manuels jusqu'en 2005.

2005 à nos jours : le moment des pédagogues, de l'approche par enjeux territoriaux et d'un Québec entre la fragmentation et la diversité

L'année 2005 constitue un moment charnière dans l'histoire de l'enseignement de la géographie et de ses manuels ; pareil diagnostic pour ce qui est l'histoire de l'éducation au Québec de manière générale. En effet, ce qui a précédemment été mis en lumière pour caractériser la période 1980-2005 change drastiquement. D'entrée de jeu on constate une transformation du profil type : des géographes enseignants, on passe désormais aux pédagogues. Formés en science de l'éducation ou œuvrant au sein d'un groupe de travail dont les orientations relèvent davantage de préoccupations pédagogiques générales, ces nouveaux acteurs viendront transformer la forme et le fond du manuel, en prenant bien entendu compte des nouvelles prescriptions pédagogiques fournies par les programmes d'enseignement.

La suppression des cadres formels de la discipline (incarnés par le cours de géographie générale) et des cadres géographiques donnés (la géographie régionale du Québec et du Canada)

s'impose avec la réforme de 2005. La définition formelle de la discipline, omniprésente depuis 1980, était systématiquement accompagnée d'une démarche pédagogique (expérimentale, voire positiviste). À partir de 2005, la définition de la discipline laisse formellement la place à l'idée de démarche qui est par ailleurs fort différente. Cela s'effectue à partir du même schème de pensée qui justifie la suppression du cours de « géographie générale ». Il s'agit là de ce à quoi je me réfère en parlant « d'effacement des cadres formels de la discipline ».

Ce « décloisonnement » de la géographie scolaire éloigne peut-être cette dernière d'une idée plus convenue et explicite de la discipline. Cependant, cela ne se produit pas sans soulever de questions. En effet, les cadres disciplinaires (géographie générale) et géographiques (régions du Québec et du Canada) cessent de fournir le matériel autrefois nécessaire à l'élaboration des manuels. On conçoit difficilement quels seraient les critères de sélection des enjeux qui forment le cœur des ouvrages qui seront produits par la suite. À mon sens, l'actualité des enjeux traités relève avant tout de la pertinence sociale qu'on leur accorde, participant entre autres de cet idéal de conscience territoriale planétaire et du pluralisme qui transparaissent dans la définition de la discipline et sa démarche. La place des éléments du contexte social, conçu comme une partie intégrante du système social du manuel, est d'autant plus réaffirmée qu'aucun autre facteur (disciplinaire ou géographique) ne peut expliquer leur prégnance des enjeux sélectionnés.

De plus, la réorientation importante de l'enseignement à partir de 2005 révèle l'émergence d'une approche « territoriale ». Cela peut-il nous amener à penser qu'il s'agisse d'un réalignement de la géographie scolaire avec la géographie universitaire? Il faut noter que l'on assiste à la réinsertion d'une certaine vision de la discipline qui avait droit de cité depuis déjà un certain temps dans la sphère universitaire québécoise, et plus largement francophone. On peut tout de même se demander s'il ne s'agit pas là d'un écho plutôt qu'un reflet de l'état actuel de la discipline dans sa

sphère savante ; le territoire, en tant que levier herméneutique, ayant depuis longtemps intégré la pratique de la géographie savante au Québec comme ailleurs (Hamelin, 1996 ; Lasserre et Lechaume, 2003 ; Klein et Laurin, 2005a ; Gilbert, 2007 ; Bédard, 2007, 2011 ; Klein, 2010 ; Deshaies, 2010).

À cet égard, la réorganisation des contenus à partir de 2005, notamment avec l'intégration de thèmes nouveaux illustrant une orientation plus critique qui s'intéresse davantage aux inégalités, aux relations de pouvoirs et aux questions environnementales, fait figure de changement drastique. De plus, la réouverture du manuel sur le monde¹⁰⁸, en plus de révéler un nouveau rapport aux réalités géographiques, incite à penser que le besoin de production, ou plutôt de « circulation », d'un savoir sur le monde s'impose. D'un point de vue épistémologique, cette réorganisation de l'usage des cadres géographiques met en lumière le passage d'une progression logique émanant du particulier (soit la région) à une démarche qui s'enclenche à partir de généralités (Les enjeux) pour ensuite se diriger vers le particulier (les « organisations territoriales »). Peu à peu, la géographie scolaire s'éloigne de l'idée de « tableau géographique » chère à la géographie classique de tradition française. Ce constat se reflète également dans l'ambition avouée de l'enseignement de la géographie à partir de 2005, qui cherche à permettre la construction d'une conscience citoyenne planétaire. Cela contraste de manière importante avec l'idée que se faisait Hamelin (1956) de l'enseignement de la géographie ; on se rappellera qu'il se faisait le défenseur d'une géographie qui était l'une des assises de l'éducation « patriotique ». La pertinence sociale du manuel semble prendre le dessus face à la pertinence disciplinaire du discours véhiculé.

Dans cette optique, il serait aisé d'imaginer que la réarticulation de la discipline dans le temps permette une restructuration du discours social et politique. L'analyse du discours et des

¹⁰⁸ Cette « réouverture » suit la fermeture graduelle enclenchée au cours de 1970.

représentations a abordé cette question de front, en prenant le cas du Québec, en tant que réalité géographique, comme cas de figure. Il était ainsi question de problématiser la question des modèles de citoyenneté qu'a portés le manuel québécois à partir de 2005.

Cette nouvelle génération de manuels, produits à partir de 2005 dans l'optique de soutenir l'enseignement des nouveaux programmes, présente des contenus à l'intérieur desquels la place du Québec est « réorganisée ». D'un Québec « total », présenté comme cohérent (dans son ensemble), économique et étatique, il ne reste que des « fragments » territoriaux que l'on est à même, certes, de situer au Québec. L'image du Québec devient fragmentée. Les nouveaux espaces par lesquels celle-ci est remplacée prennent vie à partir d'un discours multiforme, intégrant des éléments relevant de champs de préoccupation variés ; du social au politique, de l'historique à l'environnemental, sans oublier le champ de l'économique, qui n'est pas totalement évacué pour autant. Cette « impossibilité nouvelle » d'une reconstitution de l'espace du Québec coïncide avec l'introduction d'organisations territoriales se situant ailleurs au Canada et dans le monde. Servant à illustrer les enjeux territoriaux qui structurent le discours du manuel, les exemples « québécois » et les autres sont en quelque sorte placés sur un pied d'égalité sur le plan cognitif et épistémologique. Cette nouvelle donne répond, on peut le croire, à une intégration marquée de l'idéal pluraliste, ou, comme l'énonçait Desbiens, de l'adoption de la diversité comme mode de pensée, qui, ultimement sert explicitement un objectif de « construction de sa citoyenneté à l'échelle planétaire ». D'une absence de visée identitaire, décriée par Déry et Decelles (2011), nous sommes plutôt en mesure d'y voir la normalisation d'une forme pluralisme, dans le discours et les représentations. Cette « fragmentation » de l'unité d'un Québec territorial et la pluralisation du discours qui l'aborde correspondent à une réorientation des thèmes qui guident la construction de l'image de la discipline, passant par l'abandon de la « région » comme levier herméneutique au

profit du « territoire ». En outre, c'est la visée totalisante d'une géographie classique qui est ou bien évacuée ou bien abandonnée dans la foulée postmoderne d'une perte de confiance dans les vertus universalisantes de la science.

Pour conclure cette synthèse, je me référerai à nouveau à la définition que Louichon propose du concept de périodisation. Cette dernière soutenait que « la périodisation est une construction. Elle est manière de souligner les facteurs d'unité et les différences qui font passer de la continuité au changement. Elle rend pensable le chaos des chroniques, ordonne le fil du temps. La périodisation permet de dégager les éléments de continuité et de rupture » (Louichon, 2015 : 27). Ainsi s'avère-t-il important de considérer le caractère construit des délimitations des périodes que j'ai précédemment proposées pour donner sens à l'évolution « systémique » du manuel de géographie québécois depuis 1957. Les points charnières suggérés (1980 et 2005) produisent des changements qui agissent à des degrés et des vitesses divers. De ce fait, l'idée d'absolue doit être mise de côté dans la mesure où il s'agit d'abord et avant tout d'un travail d'interprétations des dynamiques qui ont caractérisé la transformation du manuel en tant que produits de divers facteurs sociaux et pouvant être pensé en tant que mise en forme de savoirs, ou plus précisément d'une discipline, mais aussi comme espace de production et reproduction de conceptions sociales.

Pistes de recherche et ouvertures

La visée historique du présent travail de recherche, de par le caractère diachronique de l'analyse, est difficile à écarter. Il a été possible d'offrir, d'une certaine façon, une image contextualisée de l'itinéraire emprunté, depuis 1957, par les manuels en tant que mise en forme de la discipline et espace de représentation dans une perspective systémique. Au terme de ce travail et fort des résultats, plusieurs questions émergent, que l'on fasse référence à des enjeux disciplinaires ou représentationnels.

En premier lieu, l'analyse de la mise en forme de la discipline dans les manuels, telle que mise en branle dans les trois chapitres qui composent la deuxième partie de la thèse, retrace la trajectoire de celle-ci jusqu'à nos jours. Le caractère diachronique de la démarche a ses mérites et le présent projet en constitue une démonstration. Une analyse plus poussée du statut, ou plutôt de la place, de la géographie dans le système d'éducation québécois actuel permettrait peut-être de mieux évaluer ce que Suzanne Laurin (2005b) qualifiait de « perte de pertinence de la géographie » dans l'espace scolaire. Il serait donc intéressant de porter un regard plus synchronique sur l'état de la discipline dans sa transposition scolaire suite à la réforme de 2005, en prenant compte, certes, des manuels, mais également des pratiques d'enseignement effectives, et ce, de manière à prendre le pouls de ce que plusieurs chercheurs ont qualifié de « crise de l'éducation » au Québec. On peut alors se référer au collectif dirigé par le sociologue Gilles Gagné¹⁰⁹, rassemblant des travaux de chercheurs aux horizons disciplinaires variés qui ont, à partir du point de vue de leur discipline, problématisé l'omnipotence des sciences de l'éducation et analysé les effets, à l'échelle des savoirs, des institutions et du rendement des élèves, le passage de l'idéal culturel de l'éducation, axé sur les savoirs, à un modèle focalisant sur l'idée de compétences.

Ce type de questions a été en partie abordé dans la deuxième partie de la thèse lorsqu'il était question des implications de la réforme la plus récente sur les manuels, mais il s'agit d'un terreau qui mériterait d'être approfondi. Il s'agirait ainsi de problématiser l'utilisation du champ sémantique de la « crise », de l'interroger, voire de la remettre en question, et ce, en utilisant le cas de la géographie scolaire contemporaine comme cas de figure. Si, dans ce cas-ci, l'approche diachronique n'apparaît pas aussi opportune que dans le travail de recherche qui forme le cœur de

¹⁰⁹ Voir le collectif « polémique » intitulé *Main basse sur l'éducation*, publié en 1999 (réédité en 2002) aux éditions *Nota Bene*. Pour une réplique, voir le compte-rendu de Claude Lessard, de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, publié en 2000 dans *Recherches Sociographiques* (vol. 41, n° 3, pp. 570-577).

cette thèse, l'adoption d'une approche synchronique et comparative permettrait également de mettre en perspective la situation de la géographie dans l'espace éducatif québécois par rapport à d'autres contextes sociétaux, qu'ils soient occidentaux (par ex. reste du Canada, France, Royaume-Uni, États-Unis) ou non (par ex. Maghreb, Russie et autres). À cet effet, il sera possible de bâtir sur les acquis d'une littérature préexistante.

En deuxième lieu, l'organisation de cette recherche a nécessité plusieurs des prises de décisions à caractère méthodologique. L'une d'entre elles aura été d'écarter les manuels multidisciplinaires afin d'assurer la cohérence du corpus, mais également de limiter le nombre de questions de fonds qui émanent de ce dernier. Toutefois, elles demeurent des plus pertinentes et constitue une ouverture aussi intéressante que nécessaire pour comprendre la place occupée par la géographie dans l'histoire de l'éducation au Québec. En effet, en prenant en considération les manuels destinés à l'enseignement des sciences humaines (de 1980 à 2005) et de l'univers social (depuis 2005) au primaire ainsi que du cours de cinquième secondaire intitulé *monde et enjeux contemporains* (depuis 2005), la perspective comparative se verrait être réorientée afin de permettre l'évaluation du rapport entre la géographie et les autres disciplines que sont l'histoire, l'économie, la science politique et la sociologie. Ce type de questionnement ouvrirait une nouvelle fenêtre menant à une compréhension plus fine de la trajectoire de la discipline dans l'espace éducatif québécois depuis les 50 dernières années.

En troisième lieu, l'analyse des représentations effectuée au dernier chapitre a exclusivement traité des représentations géographiques produisant une certaine image du Québec à travers le temps. De ce constat, deux questionnements émergent. D'abord, le choix du Québec comme point focal du travail d'analyse s'explique rationnellement : l'étude d'un corpus québécois constitue une voie d'accès privilégiée pour l'étude des représentations géographiques du Québec.

Néanmoins, il serait tout aussi pertinent de se pencher sur le regard que jettent ces mêmes manuels sur le reste du monde. Ce type de préoccupation n'aura été qu'effleuré lorsqu'est venu le temps de dresser le profil géographique des différents manuels, de sorte qu'il était possible d'observer, proportionnellement parlant, quels ont été les espaces et les régions autres que le Québec et/ou le Canada, qui ont occupé l'espace des manuels. Néanmoins, les enjeux discursifs entourant la représentation de ces espaces ont été écartés. C'est là que se situerait, à mon sens, un filon de recherche fécond. Si Brosseau (2011) s'est intéressé à la figure de l'Autre dans les manuels plus anciens, aucune littérature n'aborde le phénomène à partir du matériel pédagogique produit subséquent au Québec. En France, ce type d'analyse représentationnelle aura donné des résultats intéressants, qui ne sont toutefois valables que pour le contexte français et européen¹¹⁰.

Finalement, si ce travail a permis de mettre en relief l'évolution d'une vision particulière du Québec et de ses régions, force est de constater que l'on demeure dans le domaine du discours « émis ». Conséquemment, qu'en est-il de la réception de ces discours ? Quels effets auront-ils eu sur la perception que les jeunes ont de l'espace géographique du Québec ? L'analyse des manuels ne permet pas, méthodologiquement, d'aborder de front ce type de question, mais amène malgré tout à en valider la pertinence. On pourra à cet effet se référer aux travaux de Létourneau sur la question du passé du Québec la conscience des jeunes, notamment en ce qui a trait aux méthodes déployées. Ce dernier, par l'entremise de questionnaire semi-directifs, a interrogé des élèves du

¹¹⁰ Pour un exemple de travaux européens intéressants, voir le numéro spécial (vol. 28., n° 109-110) des *Travaux de l'institut de géographie de Reims* (TIGR) publié en 2002. On y retrouve des articles faisant état des recherches menées par Pascal Clerc sur le monde indien, par Jean-Pierre Chevalier et Olivier Mentz sur l'Europe et finalement par Majed Hergli sur la Tunisie. Voir également les ouvrages de Pascal Clerc intitulés *La culture scolaire en géographie* (2002) et *L'école aux colonies, les colonies à l'école* (2013), rédigé en collaboration avec Gilles Boyer et Michelle Zancarini-Fournel.

secondaire et du Cégep sur les façons dont ils se représentaient le passé du Québec. Au dire du chercheur, la pertinence de ce type de démarche est claire :

L'intérêt [d'un tel travail] vient du fait qu'il permet d'entrer au cœur du régime des représentations de la jeunesse touchant le passé de sa société. Dans pareille explication, il faut voir une percée inédite et significative [...] On sait à quel point l'étude de la réception de ce qui est produit et diffusé dans l'espace public, que ce soit des idées, des connaissances ou des visions, reste le parent pauvre des travaux menés en sciences sociales. La chose paraît regrettable, car nombre de diagnostics sont émis qui reposent, sur de piètres connaissances de la façon dont les destinataires captent, digèrent et reconvertissent la matière qui leur est transmise. (Létourneau, 2014 : 217)

Il s'agirait, dans le cas qui nous intéresse, d'entrer à notre tour « au cœur du régime des représentations de la jeunesse » (ibid. : 217) en ce qui a trait à leur perception du territoire québécois. De cette façon, il serait possible de dépasser l'analyse discours émis pour tenter de comprendre la réception effective de ce dernier. Le tout pourrait s'effectuer en tirant parti de l'expérience de différents groupes d'âge de manière à évaluer comment les discours sur le Québec, par l'entremise de l'enseignement de la géographie, sont « capt[és], digér[és] et reconverti[s] » (ibid. : 217) par les destinataires.

En somme, cela ne sera jamais assez dit, le manuel de géographie constitue sans contredit une fenêtre inédite permettant de concevoir l'histoire d'une discipline, telle que mise en forme dans le milieu scolaire, mais aussi les façons dont les discours sur le Québec et le monde ont pu être articulés au sein de la collectivité depuis la Révolution tranquille. Si ce type d'interrogation nous en apprend beaucoup sur la société, son rapport à l'éducation, à la discipline, à la culture de manière générale, il n'en demeure pas moins qu'il constitue un tremplin vers une vaste gamme de préoccupations tout aussi pertinentes socialement. Un peu comme cela a été fait pour l'enseignement du français ou de l'histoire, il s'agira de faire le pont, tel qu'explicité plus tôt, entre le discours et la perception effective, voire la réception des premiers, dans une perspective synchronique, tout aussi à propos pour penser l'importance de la géographie dans les écoles.

Annexe 1

Liste des manuels de Sciences humaines destinés aux élèves des écoles primaires.

Année de publication	Titre	Éditeur	Auteur(s)
1978	<i>Autour de moi</i>	CEC	Picard
1978	<i>En passant par chez nous</i>	CEC	Picard
1979	<i>Moi et les miens : carnet d'observation</i>	CEC	Picard
1979	<i>De la maison à l'école (sciences humaines au primaire, 1^{re} année)</i>	Guérin	Pépin
1979	<i>L'école et ses environs (coll. sciences humaines au primaire, 2^e année)</i>	Guérin	Pépin
1979	<i>Québec, la belle province, 6^e année.</i>	Guérin	Blang et al.
1979	<i>Ma région, 5^e année</i>	Guérin	Blang et al.
1979	<i>Ma petite patrie, 4^e année, 9 ans</i>	Guérin	Blang et al.
1981	<i>L'enfant et son environnement</i>	Guérin	Fournier
1981	<i>Le long du Saint-Laurent</i>	Guérin	Fournier
1981	<i>Dans nos cantons</i>	Guérin	Dumont
1981	<i>Le Canada et le monde</i>	Guérin	Dumont
1983	<i>Ma région 4^e année</i>	CEC	Picard
1985	<i>Moi</i>	Guérin	Dubé
1985	<i>Moi, toi</i>	Guérin	Dubé
1985	<i>Moi, toi, nous</i>	Guérin	Dubé
1987	<i>Images du Canada, 6^e année</i>	Guérin	Picard
1990	<i>Images de ma région, 4^e année</i>	Guérin	Picard
1990	<i>Images du Québec, 5^e année</i>	Guérin	Picard

Annexe 2

Listes des manuels traduits de l'anglais au français et produits au Québec entre 1978 et 2002

Année de publication	Titre du manuel	Éditeur	Auteur(s)
1982	<i>L'Amérique du Nord (2^e éd.)</i>	HRW	Hildebrand et Krueger
1991	<i>Géographie du Canada et des États-Unis</i>	Chenelière	Burley et Latimer
1993	<i>Comprendre la géographie</i>	Lidec	Kemball
1993	<i>Géographie physique</i>	Lidec	Stanford
1994	<i>L'ensemble canadien : ressources et régions</i>	Guérin	Hannell et Hashman
2001	<i>Le Canada, un pays, un peuple</i>	Chenelière Éducation	Don Massey
2002	<i>Je découvre le Canada</i>	Chenelière Éducation	Gustole et Gustole

Annexe 3

Le contenu des programmes d'études des écoles secondaires de 1957 à 1963, correspondant aux prérogatives du *Rapport Parent* et des programmes-cadres (1969-1980)

Programmes de géographie 11, 21, 31, 41, 51

Géographie 11 (8^e année) Initiation à la géographie

A) Étude de la Terre dans son ensemble :

- I. La Terre dans l'univers ; les conséquences géographiques de la forme, des dimensions et des mouvements de la Terre (le jour et la nuit, les différences d'heures, les saisons) ; la représentation de la Terre.
- II. Études des éléments naturels des paysages terrestres :
 - a. La nature du terrain : les roches et les sols
 - b. Les principaux types de reliefs
 - c. La formation des reliefs : les plissements, les failles, les volcans et les tremblements de terre
 - d. La destruction des reliefs : l'œuvre de l'érosion
 - e. Les eaux douces : les cours d'eau, les lacs, les eaux souterraines, les glaciers.
 - f. Les eaux salées : les océans et les mers ; les formes littorales
 - g. L'atmosphère : les températures, les vents, les pluies, les types de climats
 - h. La flore et la faune à la surface du globe : répartition de la végétation et des espèces

B) Géographie humaine. Introduction à la géographie humaine : nature, objet et intérêt de cette étude

- I. Étude de l'homme dans l'univers : répartition des groupes humains et densités, races, langues, religions, mouvements de population.
- II. Les genres traditionnels de vie en fonction des grandes régions climatiques
- III. Étude de l'habitat : la maison, l'habitat rural et l'habitat urbain, fonctions des villages et des villes
- IV. L'activité industrielle et les moyens de transport
- V. La découverte de la terre à travers l'histoire

Géographie 21 (9^e année) Le monde moins les Amériques

A) L'Europe

- I. Les aspects physiques, politiques, économiques et humains d'ensembles.
- II. L'Europe du Nord et du Nord-Ouest : la Grande-Bretagne, la France, les pays du Benelux, la Scandinavie
- III. L'Europe méditerranéenne : l'Italie, la péninsule ibérique, la péninsule balkanique.
- IV. L'Europe centrale : en particulier l'Allemagne.

V. L'URSS physique, économique et humaine. Les grandes régions

B) L'Asie

- I. Vue d'ensemble des aspects physiques et humains du continent.
- II. L'Asie occidentale (Proche-Orient)
- III. L'Inde et le Pakistan
- IV. La Chine et le Japon
- V. Les péninsules et les archipels asiatiques

C) L'Afrique

- I. Vue d'ensemble des aspects physiques et humains du continent
- II. L'Afrique du Nord. L'Égypte et le Canal de Suez
- III. L'Afrique noire
- IV. L'Union sud-africaine

D) L'Océanie

- I. Vue d'ensemble de cette partie du monde
- II. L'Australie et la Nouvelle-Zélande

Géographie 31 (10^e année) Le continent américain moins le Canada

A) L'Amérique du Sud

4. Vue d'ensemble des aspects physiques et humains
5. Étude des pays : en particulier le Brésil et l'Argentine

B) L'Amérique centrale et les Antilles

- I. Vue d'ensemble des aspects physiques et humains
- II. Études des pays de l'Amérique centrale. Le canal de Panama
- III. Les Antilles

C) L'Amérique du Nord

- I. Vue d'ensemble des aspects physiques et humains
- II. Le Mexique
- III. Les États-Unis
 - a. Aspects physiques, économiques, humains et politiques d'ensemble
 - b. Les régions : l'Est central, le Sud, le Centre-Ouest, l'Ouest, les territoires américains.

Géographie 41 (11^e année) Le Canada

A) Vue d'ensemble

- I. Structure, relief, climat, végétation, hydrographie et régions naturelles de l'ensemble du pays
- II. La mise en valeur des richesses naturelles : le sol, les eaux, le sous-sol, les forêts

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">III. Le peuplement du Canada. Étude de la population actuelle aux points de vue de la répartition, de la composition ethnique et des mouvements démographiquesB) Étude des provinces<ul style="list-style-type: none">I. La province de Colombie-BritanniqueII. Les provinces des PrairiesIII. La province d'OntarioIV. Les provinces de l'AtlantiqueV. Le Nord canadienVI. La Province de Québec<ul style="list-style-type: none">a. Les aspects physiques, économiques et humains d'ensemblesb. Les régions géographiques |
|--|

*Les informations compilées dans ce tableau sont tirées des *Programmes d'études des Écoles secondaires* produits de 1957 à 1963 ainsi que des travaux de Suzanne Laurin (2005) faisant état du contenu des programmes-cadres (1969-1980).

Annexe 4

Structures des programmes par objectifs (1980) — Géographie régionale (1^{re} secondaire) et régionale (3^e secondaire)

Programmes d'études — cours de géographie générale (1^{re} secondaire) et régionale (3^e secondaire) — 1980-2005

Géographie générale (1^{re} secondaire)

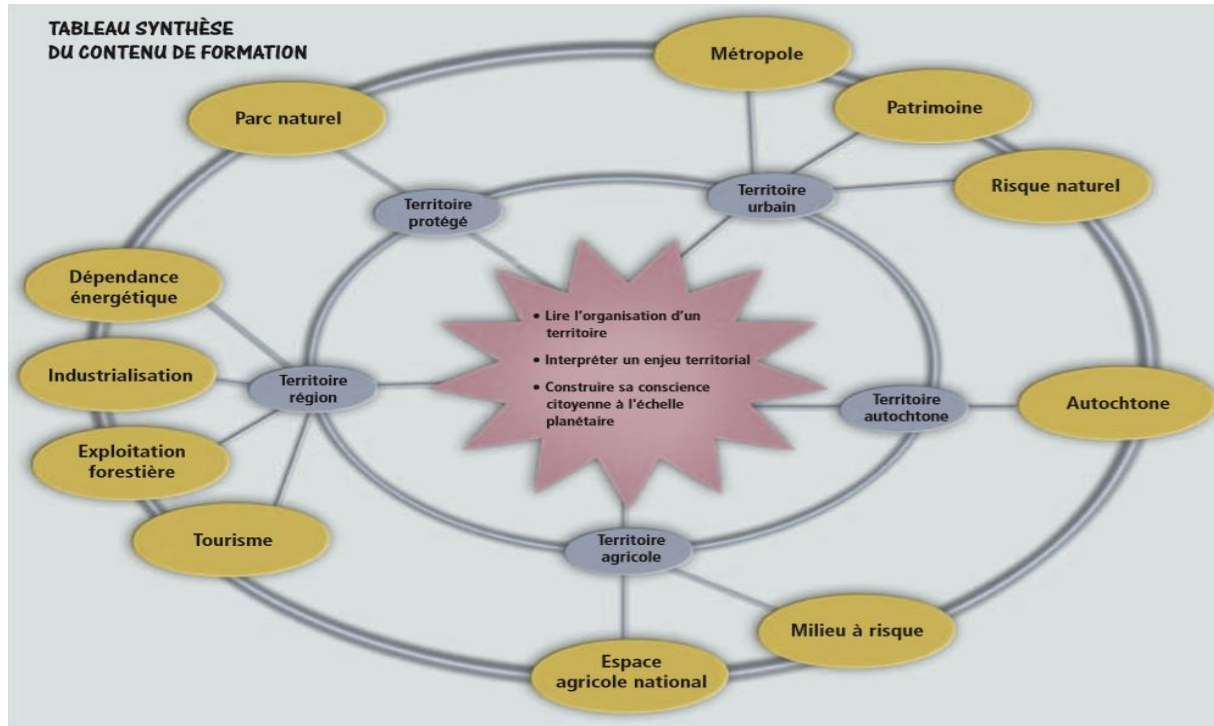
1. La planète Terre
 - Comprendre que l'étude de la planète Terre fait l'objet de la géographie
2. Le globe terrestre, la carte du monde et l'atlas
 - Savoir situer les réalités géographiques sur le globe terrestre, sur la carte du monde et dans l'atlas
3. Carte topographique, carte routière et plan de ville
 - Savoir utiliser la carte topographique, la carte routière et le plan de ville
4. Les éléments de la géographie physique
 - Comprendre les principales composantes du milieu naturel
5. Les éléments de la géographie humaine
 - Comprendre les principales composantes du milieu humain

Géographie du Québec et du Canada (3^e secondaire)

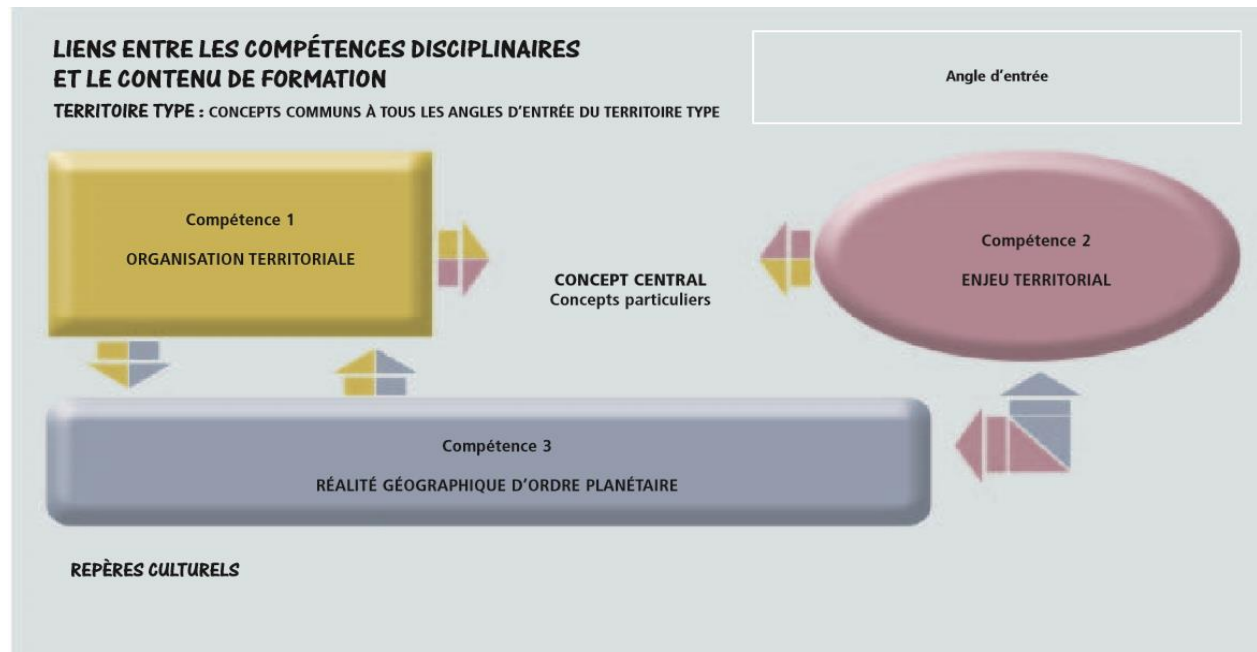
1. Le Québec et le Canada dans le monde
 - Comprendre les principales caractéristiques de la situation géographique et géopolitique du Québec et du Canada dans le monde
2. Les ressources minières et hydrographiques
 - Comprendre les principales caractéristiques des minières et hydrographiques du Québec et du Canada
3. Les ressources forestières et l'agriculture
 - Comprendre l'importance des ressources
4. L'énergie
 - Comprendre l'importance de l'énergie
5. La population
 - Comprendre les principales caractéristiques de la population
6. Les ensembles régionaux du Canada
 - Comprendre l'importance des ressources de chacun des ensembles régionaux du Canada

Annexe 5

5.1. Tableau synthèse du contenu de formation (*L'École québécoise*, 2006 : 316)



5.2. Liens entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation (*L'École québécoise*, 2006 : 317)



Annexe 6

Structure de la discipline géographique. Modèle en cercles concentriques revu par Dagenais d'après les suggestions d'André Cailleux (Cailleux, 1973).



Annexe 7

Catégories de branches et sous-branches de la discipline géographique, utilisées pour classer le contenu des manuels de géographie

Branches	Sous-branches	Définitions
Géographie régionale		« Étudie les régions, c'est-à-dire des espaces supposés présenter une certaine homogénéité constitutive [...] Elle a pour objet d'investigation les différentes mailles territoriales que sont les regroupements d'États, les États et les sous-ensembles, régions, provinces, districts » (Lévy et Lussault, 2013 : 854).
Géographie humaine	Géographie urbaine	« A pour objet la dimension spatiale de l'urbain. On tend classiquement à la rabattre sur la seule géographie des villes, considérée comme une étude de l'évolution et de l'organisation morphologique de leurs espaces [...] » (ibid. : 1044
	Géographie rurale	« C'est dans les années 1930 qu'apparaît l'expression géographie rurale, utilisée, mais de manière non systématique et souvent comme synonyme d'agraire » s'intéressant à l'aménagement et au développement rural. (ibid. : 886-887)
	Géographie politique	L'objet de la géographie politique est le rapport entre espace géographique et politique dans l'acceptation large du mot politique. Dans ce cas-ci, on parle plus précisément de géopolitique, une catégorie qui s'insère dans la précédente et qui s'intéresse, dans cette perspective, « aux États comme acteurs des relations entre sociétés ». La question des frontières et des rapports entre les États devient centrale. (ibid. : 792 et 445)
	Géographie économique	Convergence de l'analyse économique et de l'objet géographique, la géographie économique « classique » s'intéresse à la question de la distribution géographique des activités économiques ainsi qu'à la nature de ces dernières (par ex. secteurs d'activités)

	Géographie des transports	Études des dispositifs, modes et moyens permettant l'acheminement de personnes ou d'objets matériels d'un lieu vers un autre, ou par extension, de l'ensemble des moyens de la mobilité et de la gestion à distance (par ex. les télécommunications (ibid. : 1027).
	Géographie de la population	Branche de la géographie qui décrit l'espace social par le biais du concept de population et de toutes ses applications concrètes (répartition, structure, dynamiques) (ibid. : 797).
Géographie physique	Géomorphologie	A pour objet l'étude des formes du relief terrestre, en procédant à leur mesure, leur description, l'explication de leur genèse et de leur évolution (ibid. : 443).
	Climatologie	Études (analytique ou synthétique) de l'état de l'atmosphère, des circulations atmosphériques. Dans sa forme synthétique, elle passe par le recueil, le traitement et la conservation des résultats des observations sur le temps. Il s'agit d'être en mesure d'en expliquer les mécanismes (ibid. : 190-191).
	Biogéographie	Consiste en l'étude de la répartition des êtres vivants (plantes, animaux) et des causes de cette distribution. Lorsqu'on décortique le terme (biogéo-graphie), on comprend qu'il s'agit d'une forme d'expression et de représentations actuelles et passées de la vie, du vivant (biodiversités, agencements, compétitions, évolutions, etc.) dans un milieu, d'espaces donnés (ibid. : 130-131).
	Hydrographie	Partie de la géographie physique qui étudie les eaux terrestres, leur origine, leur mouvement et leur répartition sur notre planète, leurs propriétés physiques et chimiques, leurs interactions avec l'environnement physique et biologique, et leur influence sur les activités humaines (Ancil, Rousselle et Lauzon, 2012 : XXIV)
Géographie mathématique		Cartographie et géodésie. Cartographie est néologisme né à la fin du XIX ^e siècle pour désigner la science qui étudie et réalise les cartes (ou représentations) géographiques

		(Lévy et Lussault, 2013 : 158). La géodésie est la science de la forme et de la dimension de la Terre et de son champ de pesanteur en mobilisant des méthodes se référant à la triangulation permettant la localisation d'objet sur la terre et dans l'espace (IGN, 2008).
--	--	--

Annexe 8

Les différentes formulations d'enjeux (culturels, sociaux, historiques, environnementaux et politiques) en fonctions des différentes études de cas traitant d'organisations territoriales situées au Québec.

Organi- sations ter- ritoriales	Culture	Social	Historique	Environnemental	Politique
Les parcs nationaux (Québec)		Différents acteurs impliqués dans la protection			
Ville de Québec	Les enjeux de la conservation de la mémoire * Les enjeux de la cohabitation entre l'ancien et le « moderne » dans les espaces urbains		Panorama historique de différents édifices patrimoniaux de la ville de Québec (A. Château Frontenac, B. place royale, C. port de Québec, D. édifice Price, E. Centre des congrès)		
Québec méridional	Le rang comme artéfact culturel de l'occupation de l'espace	Rapport ville-campagne		Enjeux liés à la pression des activités agricoles sur l'environnement * Conciliation entre la protection de l'environnement et la satisfaction de la demande économique * Agriculture durable et biologique	
Mont-Tremblant	Évaluation des impacts culturels (positifs et négatifs) du dévelop-	Évaluation des impacts socio-économiques (positifs et négatifs) du	Historique des phases de développement des environs de Mont-Tremblant	Problèmes de planification et d'aménagement du territoire (1970-1980)	

	pement touristique	développement touristique	(exploitation du bois au 19 ^e siècle, création du parc, construction du chemin de fer)		
Montréal		Enjeux liés à la migration * Enjeux du logement, types de logements, catégories sociales * Instances décisionnelles et acteurs municipaux	Historique du toponyme * Chronologie (1642- aujourd'hui) * Aménagement urbain durant les années 1960	Réduction de la pollution et transport * Modes de transports alternatifs * Gestion des déchets et matières recyclables * Gestion des eaux usées	
Mauricie		Processus de concertation entre les différents acteurs (pourvoirie, nation atikamekw, etc.) * Inclusion des communautés atikamekw dans le dévelop- pement de l'industrie forestière	Historique de l'exploitation forestière en Mauricie (de la rivière aux camions) * Évolution des fronts de coupes à travers le temps (19 ^e et 20 ^e siècle) * Exploitation forestière et développement régional * Le dévelop- pement récréo- touristique	Gestion des écosystèmes forestiers	
Montérégie		Enjeux d'équité sociale et développement	Histoire de la Montérégie (depuis 1642) et de son dévelop- pement industriel (18 ^e et 19 ^e siècle)	Enjeux liés à la pollution industrielle (pollution agricole, engrais chimiques, pesticides, déchets domestiques, eaux usées, rejet de polluant dans l'eau et dans l'air, accumulation de déchets industriels) * Initiatives de dépollution et	

				résultats (depuis 1980) * Perspectives du développement durable	
Nunavik					Récapitulatif du processus de revendications/négociations ayant mené à la création du Nunavik * Paramètres de l'entente politique * Différences (politiques et constitutionnelles) entre Nunavik et Nunavut
Eeyou Itschee	Enjeux liés aux particularités culturelles du territoire cri * Les enjeux de la cohabitation entre l'ancien et le « moderne » en ce qui a trait au mode de vie dans les communautés	Enjeux de migrations (demeurer en territoire cri ou partir pour les villes du sud) * Les différentes visions du territoire forestier	Historique de l'occupation du territoire par les cri * Historique de l'accaparement depuis le 17 ^e siècle * Historique du processus de négociations de la CBJNQ	Impact du développement et de l'aménagement du territoire sur la biodiversité et la santé des communautés	Paramètres politiques de la Convention de la Baie James et du Nord québécois
Terr. Naskapis		Conditions de vie des membres de la communauté de Kawawachikamach	Bref survol historique de la trajectoire de la nation Naskapis * Histoire des relations entre la nation et la Compagnie de		Paramètres politiques de la CBJNQ et la CNEQ sur le territoire naskapi

			la Baie d'Hudson		
Moyen Nord québécois (Jamésie, Côte-Nord)	Distinction symbolique entre « Jamésie » et « région de la Baie James » * Les impacts de l'aménagement du territoire sur le paysage culturel des communautés crie. * Développement de secteur touristique nouveau, basé sur une production symbolique du territoire (barrages hydro-électriques)	Rapports autochtones et non-autochtones en Jamésie * Impacts de la construction de routes et du développement hydro-électrique sur les échanges interculturels (communautés – centres urbains). * Impacts des développements hydroélectriques sur les conditions socio-économiques des communautés crie * Ouverture des territoires de chasses aux non-autochtones. * Impacts de la vulnérabilité économique nord-côtière	Évolution de la production énergétique au Québec (depuis 1900). * Survol historique de la trajectoire d'Hydro-Québec, de sa création à nos jours. * Histoire du complexe La Grande (sous Bourassa, 1971) * Histoire des aménagements hydro-électriques et des villes de la Côte-Nord (Sept-Îles, Harrington Harbour)	La consommation d'énergie au Québec * Surexploitation des ressources naturelles en Jamésie et sur la Côte-Nord * Impacts des aménagements hydroélectriques sur la biodiversité (inondation, développement bactérien, mercure, etc.) * Sources d'énergie alternatives (Hydraulique, solaire, éolienne, géothermique, marémotrice, biomasse)	Paramètres politiques (négociations et ententes politiques entre les Crie et les représentants du gouvernement)

Bibliographie

Manuels scolaires

AUTHIER, Denis, CAZÈRE, Mireille et DE MONTIGNY, Madeleine (1983) *Objectif-Terre, Géographie générale – 1^{re} année du secondaire*, Lidec, Montréal, 307p.

BARNOTI, Madeleine (1979) *Géographie du Québec et du Canada* (1^{re} éd.), Guérin, Montréal, 471p.

BARNOTI, Madeleine (1979) *Géographie du Québec et du Canada* (2^e éd.), Guérin, Montréal, 471p.

- BARNOTI, Madeleine (1984) *Géographie du Québec et du Canada* (3^e éd.), Guérin, Montréal, 471p.
- BEAUREGARD, Ludger (1963) Québec, cours de géographie économique, Service des cours par correspondance, Montréal, 221p.
- BÉLANGER, Michelle (1985) *Actualités géographiques mondiales*, Lidec, Montréal, 187p.
- BELISLE, Léopold (1963) *Géographie, 10^e année*, Les éditions Etchemin, Saint-Romuald, 61p.
- BERGEVIN, Robert (2005) *Globe-trotteur, 1^{re} cycle du secondaire, Carnet de savoirs et d'activités A*, CEC, Montréal, 193p.
- BERGEVIN, Robert (2005) *Globe-trotteur, 1^{re} cycle du secondaire, Carnet de savoirs et d'activités B*, CEC, Montréal, 212p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire urbain : métropole*, CEC, Montréal, 71p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire agricole*, CEC, Montréal, 57p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire région - Énergétique*, CEC, Montréal, 41p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire agricole - milieu à risque*, CEC, Montréal, 41p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire région - tourisme*, CEC, Montréal, 57p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire autochtone*, CEC, Montréal, 41p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire protégé - Parc naturel*, CEC, Montréal, 33p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire urbain - risque naturel*, CEC, Montréal, 41p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Cartes et croquis*, CEC, Montréal, 57p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire urbain - Patrimoine*, CEC, Montréal, 57p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire région - Forestier*, CEC, Montréal, 41p.
- BERGEVIN, Robert, CHARRETTE, Julie et MÉTHÉ, Michel (2014) *Géo à la carte : Territoire région - industriel*, CEC, Montréal, 41p.

- BOILEAU, Gilles (1990) *Destination : Québec et Canada*, Guérin, Montréal, 381p.
- BOISVERT, Catherine, POULOU, Cécile et RIENDEAU, Jessie (2011) *Espaces Temps – Géographie – 1^{re} secondaire – Cahier des savoirs et d'activités* (1^{re} éd.), ERPI, Montréal, 243p.
- BOISVERT, Catherine, POULOU, Cécile et RIENDEAU, Jessie (2011) *Espaces Temps – Géographie – 2^e secondaire – Cahier des savoirs et d'activités* (1^{re} éd.), ERPI, Montréal, 273p.
- BOISVERT, Catherine, POULOU, Cécile et RIENDEAU, Jessie (2014) *Espaces Temps – Géographie – 1^{re} secondaire – Cahier des savoirs et d'activités* (2^{re} éd.), ERPI, Montréal, 243p.
- BOISVERT, Catherine, POULOU, Cécile et RIENDEAU, Jessie (2014) *Espaces Temps – Géographie – 2^e secondaire – Cahier des savoirs et d'activités* (2^{re} éd.), ERPI, Montréal, 273p.
- BOUDRIAS, Nathalie, MARCHETERRE, Danielle et LANGLAIS, Mélanie (2005) *Enjeux et territoires, manuel de l'élève A*, GRAPHICOR-Chenelière Éducation, Montréal, 400p.
- BOUDRIAS, Nathalie, MARCHETERRE, Danielle, PAIEMENT-PARADIS, Geneviève et LANGLAIS, Mélanie (2005) *Enjeux et territoires, manuel de l'élève B*, GRAPHICOR-Chenelière Éducation, Montréal, 407p.
- BRODEUR-GIRARD, Sébastien et VANASSE, Claudie (dir.) (2009) *Immédiat : Environnement, population, pouvoir, richesse, tensions et conflits – Manuel de l'élève. Monde contemporain, 3^e année du 2^e cycle du secondaire*, Éditions du Grand Duc, Montréal, nb de pages.
- BROUILLETTE, Benoît, DAGENAI, Pierre et FAUCHER, Jean-Charles (1960) *Géographie, cours élémentaire, 4^e et 5^e année, tome I* (1^{re} éd.), Coll. « Pierre Dagenais », Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 161p.
- BROUILLETTE, Benoît, DAGENAI, Pierre et FAUCHER, Jean-Charles (1960) *Géographie, cours élémentaire, 6^e et 7^e année, tome II* (1^{re} éd.), Coll. « Pierre Dagenais », Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 166p.
- BROUSSEAU, Michel et DESHARNAIS, Gilles (1984) *Une planète à découvrir : La Terre* (1^{re}), ERPI, Montréal, 453p.
- BROUSSEAU, Michel et DESHARNAIS, Gilles (1993) *Une planète à découvrir : La Terre* (1^{re}), ERPI, Montréal, 453p.
- BROUSSEAU, Michel et PELLETIER, Denyse L. (1992) *Destinations : géographie du Canada* (1^{re} éd.), ERPI, Montréal, 612p.
- BROUSSEAU, Michel et PELLETIER, Denyse L. (1994) *Destinations : Québec-Canada* (3^e éd.), ERPI, Montréal, 529p.

- BURLEY, Tony et LATIMER, Jim (1991) *Géographie du Canada et des États-Unis*, Les éditions Chenelière, Montréal, 202p.
- CARRIER, François et HUDON, Marc (1990) *Organisation géographique du monde contemporain, 4^e et 5^e secondaire*, Lidec, Montréal, 287p.
- CHARTRAND, Denis (1984) *Géographie régionale du Canada*, Guérin, Montréal, 260p.
- CLEE, David et JONES, David (1977) *Les continents du sud*, trad. Merleau C., Les éditions HRW Ltée, Montréal, 252p.
- CÔTÉ, Gaston (1984) *La Terre, planète habitée* (1^{re} éd.), CEC, Montréal, 379p.
- CÔTÉ, Gaston (1992) *La Terre, planète habitée* (2^e éd.), CEC, Montréal, 379p.
- CÔTÉ, Gaston (2004) *Explorer le Québec, notions de base et activités - géographie 3^e secondaire*. CEC, Montréal, 212p.
- DAGENAIS, Pierre (1957) *Géographie générale* (1^{re} éd.), Coll. « Pierre Dagenais », Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 142p.
- DAGENAIS, Pierre (1957) *L'Amérique* (1^{re} éd.), Coll. « Pierre Dagenais », Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 313p.
- DAGENAIS, Pierre (1957) *Le monde moins l'Amérique* (1^{re} éd.), Coll. « Pierre Dagenais », Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 203p.
- DAGENAIS, Pierre (1961) *L'Amérique*, (2^e éd.), Coll. « Pierre Dagenais », Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 313p.
- DAGENAIS, Pierre (1967) *L'Amérique*, (3^e éd.), Coll. « Pierre Dagenais », Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 315p.
- DAGENAIS, Pierre (dir.) (1966) *Le monde moins l'Amérique* (2^e éd.), Coll. « Pierre Dagenais », Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 203p.
- DALONGEVILLE, Alain et MOTTET, Éric (2005) *Cap sur les territoires – PLUS – volume 1*, CEC, Montréal, 114p.
- DALONGEVILLE, Alain et MOTTET, Éric (2005) *Cap sur les territoires – Plus – volume 2*, CEC, Montréal, 129p.
- DALONGEVILLE, Alain, LEDOUX, Antoine-Michel, MOTTET, Éric et ROCHE, Yann (2005) *Cap sur les territoires, manuel de l'élève 1*, CEC, Montréal, 274p.
- DALONGEVILLE, Alain, MOTTET, Éric, ROCHE, Yann (2005) *Cap sur les territoires, manuel de l'élève 2*, CEC, Montréal, 320p.
- DE LEEUW, Gary (1969) *Un ranch en Alberta, étude d'un ranch des montagnes rocheuses canadiennes : méthode inductive*, HRW, Montréal, 87p.

- DESJARDINS, Micheline (1970) *Québec, initiation à la géographie urbaine*, Holt, Rinehart et Winston, Montréal, 88p.
- DUBÉ, Christian, GOYETTE, François, OUMET, Karine et PARENT, Alain (2012) *Parallèles, Cahier d'apprentissage, savoirs et activités – 1^{er} cycle du secondaire*, 1^{re} année, Chenelière Éducation, Montréal, 301p.
- DUBÉ, Christian, GOYETTE, François, OUMET, Karine, PARENT, Alain et QUIRION, Sébastien (2012) *Parallèles, Cahier d'apprentissage, savoirs et activités – 1^{er} cycle du secondaire*, 2^{re} année, Chenelière Éducation, Montréal, 312p.
- DUMONT, L. (1981) *Le Canada et le monde, Sciences humaines au primaire*, 6^e année, Guérin, Montréal, 135p.
- FOGGIN, Peter (1972) *Montréal, introduction à la géographie urbaine*, HRW, Montréal, 103p.
- FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE (1960a) *Géographie*, 4^e et 5^e année, Les éditions Etchemin et Entraide professionnelle, Saint-Romuald, 30p.
- FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE (1960b) *Géographie*, 6^e et 7^e année (1^{re} éd.), Concours mensuel, Saint-Romuald, 56p.
- FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE (1960c) *Géographie*, 6^e et 7^e année (2^e éd.), Les éditions Etchemin et Entraide professionnelle, Saint-Romuald, 64p.
- FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE (1960d) *Géographie*, 8^e année, Les éditions Etchemin, Saint-Romuald, 64p.
- FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE (1960e) *Mon programme de géographie*, 8^e année, Centre Laurentien, La Pointe-du-Lac, 30p.
- FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE (1960f) *Géographie*, 9^e année, Les éditions Etchemin, Saint-Romuald, 30p.
- FRÈRES MARISTE (1959a) *La géographie par l'image*, 1^e année (2^e éd.), Éditions des frères maristes, Lévis, 39p.
- FRÈRES MARISTE (1959b) *La géographie par l'image*, 3^e année (1^{re} éd.), Éditions des frères maristes, Laval, 48p.
- FRÈRES MARISTE (1959c) *La géographie par l'image*, 2^e année (1^{re} éd.), Éditions des frères maristes, Laval, 48p.
- FRÈRES MARISTE (1960a) *La géographie par l'image*, 1^e année (2^e éd.), Éditions des frères maristes, Lévis, 39p.
- FRÈRES MARISTE (1960b) *La géographie par l'image*, 3^e année (2^e éd.), Éditions des frères maristes, Laval, 48p.
- FRÈRES MARISTE (1960c) *La géographie par l'image*, 2^e année (2^e éd.), Éditions des frères maristes, Laval, 48p.

- FRÈRES MARISTES (1960d) *Géographie, 4^e et 5^e année* (1^{re} éd.), Cours de géographie des frères maristes, enseignement élémentaire et secondaire, Éditions des frères maristes, Saint-Vincent-de-Paul – Lévis, 143p.
- FRÈRES MARISTES (1960e) *Géographie, 6^e et 7^e année*, (1^{re} éd.) Cours de géographie des frères maristes, enseignement élémentaire et secondaire), Éditions des frères maristes, Saint-Vincent-de-Paul – Lévis, 160p.
- FRÈRES MARISTES (1962a) *Géographie 4^e et 5^e année* (2^e éd.), Cours de géographie des Frères Maristes, enseignement élémentaire et secondaire, Éditions des frères Maristes, Lévis, 143p.
- FRÈRES MARISTES (1962b) *Géographie, 6^e et 7^e année*, (2^e éd.) Cours de géographie des frères maristes, enseignement élémentaire et secondaire), Éditions des frères maristes, Saint-Vincent-de-Paul – Lévis, 160p.
- FRÈRES MARISTES (1963a) *Géographie 4^e et 5^e année* (3^e éd.), Cours de géographie des Frères Maristes, enseignement élémentaire et secondaire, Éditions des frères Maristes, Lévis, 143p.
- FRÈRES MARISTES (1963b) *Géographie, 6^e et 7^e année*, (3^e éd.) Cours de géographie des frères maristes, enseignement élémentaire et secondaire), Éditions des frères maristes, Saint-Vincent-de-Paul – Lévis, 160p.
- FRÈRES MARISTE (1966a) *La géographie par l'image, 1^e année* (3^e éd.), Éditions des Frères maristes, Lévis, 39p.
- FRÈRES MARISTE (1966b) *La géographie par l'image, 2^e année* (3^e éd.), Éditions des frères maristes, Laval, 48p.
- FRÈRES MARISTE (1966c) *La géographie par l'image, 3^e année* (3^e éd.), Éditions des frères maristes, Laval, 48p.
- GAGNON, Robert (1970) *Les Cantons de l'Est, initiation à la géographie régionale*, HRW, Montréal, 83p.
- GENEST, François (dir.) (2010) *Enjeux monde contemporain – Manuel de l'élève. 3^e année du 2^e cycle du secondaire*, ERPI, Montréal, 407p.
- GIROUX, Gaston et JOYAL, Gaston (1978) *Le Canada, le Québec : géographie nationale* (1^{re} éd.), Lidec, Montréal, 215p.
- GIROUX, Gaston et JOYAL, Gaston (1981) *Le Canada, le Québec : géographie nationale* (2^e éd.), Lidec, Montréal, 215p.
- GIROUX, Gaston et JOYAL, Gaston (1984) *Géographie du Québec et du Canada – manuel de l'élève* (1^{re} éd.), Lidec, Montréal, 686p.
- GIROUX, Gaston et JOYAL, Gaston (1988) *Géographie du Québec et du Canada – manuel de l'élève* (2^e éd.), Lidec, Montréal, 557p.

- GIROUX, Gaston et JOYAL, Gaston (1989) *Géographie du Québec et du Canada – manuel de l'élève* (3^e éd.), Lidec, Montréal, 557p.
- GLADYSZ, Pauline et VALLIÈRES, Roger (1991a) *Découvertes géographiques I*, Guérin, Montréal, 291p.
- GLADYSZ, Pauline et VALLIÈRES, Roger (1991b) *Découvertes géographiques II*, Guérin, Montréal, 298p.
- GRAVEL, Antonio, LAMARCHE, P. et ROBILLARD, Clément (1994) *Une réalité à construire, géographie du Québec et du Canada*, Beauchemin, Montréal, 304p.
- GRAVEL, Antonio, LEPIRE, Chantal et ROBILLARD, Clément (collaboration : BERBERI, Sylvia) (1995) *Québec, Terre d'accueil. Sciences humaines – 5^e année*, Beauchemin, Montréal, 304p.
- GRENIER, Fernand et al. (1972) *Le Québec, cours secondaire et collégial* (1^{re} éd.), ERPI, Coll. « Géographie contemporaine », Montréal, 80p.
- GROSMARE, Jean-Louis et GUÉRIN, Marc-Aimée (1974) *Initiation à la géographie par les contrats de travail*, Guérin, Montréal, 278p.
- GUÉRIN, Marc-Aimé (1961) *Manuel de géographie générale, tome I, Géographie physique*, Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 129p.
- GUÉRIN, Marc-Aimé (1961) *Manuel de géographie générale, tome II, Géographie humaine*, Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 153p.
- GUÉRIN, Marc-Aimé (1962) *Manuel de géographie générale, tome I, Géographie physique*, Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 129p.
- GUÉRIN, Marc-Aimé (1962) *Manuel de géographie générale, tome II, Géographie humaine*, Centre de psychologie et de pédagogie de Montréal, Montréal, 153p.
- GUÉRIN, Marc-Aimé (1977) *Petit manuel de géographie québécoise*, Guérin, Montréal, 142p.
- GUSTOLE, Marlène et GUSTOLE, Réginald (2002) *Je découvre le Canada*, Chenelière Éducation, Montréal, 80p.
- HAMELIN, Louis-Edmond (1968) *Le Québec nordique*, ERPI, Montréal, 34p.
- HAMELIN, Louis-Edmond (1969) *L'Asie, cours secondaire* (1^{re} éd.), Coll. « Géographie contemporaine », ERPI, Montréal, 128p.
- HAMELIN, Louis-Edmond et LAFAY-HAMELIN, Colette (1970) *Le Canada, cours secondaire* (1^{re} éd.), Coll. « Géographie contemporaine », ERPI, Montréal, 128p.
- HAMELIN, Louis-Edmond et LAFAY-HAMELIN, Colette (1978) *Le Canada, cours secondaire* (2^e éd. S.I.), Coll. « Géographie contemporaine », ERPI, Montréal, 128p.

- HAMELIN, Rosaire et MARTEL, Ghislain (1984) *Géographie générale* (1^{re} éd.), Guérin, Montréal, 438p.
- HAMELIN, Rosaire et MARTEL, Ghislain (1998) *Géographie générale* (2^e), Guérin, Montréal, 438p.
- HANNELL, Christine et HASHMAN, Robert (1994) *L'ensemble canadien : ressources et régions*, Guérin, Montréal, 344p.
- HILDEBRAND, W. (1982) *L'Amérique du nord*, (2 éd.) trad. et adapté par Dulude, F. et Marleau, C., Les éditions HRW, Montréal, 260p.
- HILDEBRAND, W. et KRUEGER, R. (1977) *L'Amérique du nord*, (1^{re} éd.) Traduit et adapté par Dulude, F. et Marleau, C., Les éditions HRW, Montréal, 258p.
- HOUDE, Pierre (1970) *Hull et l'Ouest du Québec*, HRW, Montréal, 75p.
- INCH, R.S. et STONE, W.G. (1977) *Éléments de géographie physique*, trad. par Lalbin, M. et Le Dilicocq, P., McGraw-Hill, Montréal, 328p.
- JOYAL, Gaston et SAINT-LOUIS, Jacques (1999) *L'organisation géographique du monde contemporain*, Lidec, Montréal, 305p.
- KEMBALL, Walter G. (1993) *Comprendre la géographie*, trad. par Dussault, J., Lidec, Montréal, 297p.
- KRUEGER, Corder (1971) *Nouvelle géographie du Canada*, (1^{re} éd.), Les éditions HRW Ltée, Montréal, 500p.
- KRUEGER, Corder (1975) *Nouvelle géographie du Canada*, (2^e éd.), Les éditions HRW Ltée, Montréal, 500p.
- KRUEGER, Corder (1978) *Nouvelle géographie du Canada*, (3^e éd.), Les éditions HRW Ltée, Montréal, 500p.
- LAMY, Céline (1994) *Escale, Québec-Canada*, Éditions du Phare, Saint-Jérôme, 316p.
- LAROUCHE, Jean-Claude (1997) *Découvrons notre planète, géographie générale – manuel de l'élève, 1^{re} secondaire*, École Nouvelle, Montréal, 243p.
- LAROUCHE, Jean-Claude (2005) *Territoires à la carte, manuel de l'élève, Géographie 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire*, Lidec, Montréal, 295p.
- LAROUCHE, Jean-Claude et PERRAS, Louis-Paul (1995) *Découvrons le Québec et le Canada : géographie du Québec et du Canada, 3^e secondaire*, Lidec, Montréal, 499p.
- LAURIN, Suzanne et BOIVIN, Julie (2005) *Territoires, manuel 1*, ERPI, Montréal, 284p.
- LAURIN, Suzanne et BOIVIN, Julie (2005) *Territoires, manuel 2*, ERPI, Montréal, 323p.
- LAVALLÉE, Jean (1969a) *Granby, centre industriel*, Holt, Rinehart et Winston, Montréal, 61p.

- LAVALLÉE, Jean (1969b) *Laval, ville nouvelle*, HRW, Montréal, 72p.
- LEBEL, Jean-Marie et SMIT, Marcel (1973) Canada géothèque, Éditions Vaudreuil Inc, Vaudreuil, 151p.
- LETARTE, G. (1963) *Géographie, 11^e année*, Les éditions Etchemins, Saint-Romuald, 74p.
- LÉTOURNEAU, Lorraine, MÉNARD, Denis et SOUMEILLANT, Marie-Noëlle (1984) *La Terre et toi, géographie générale* (1^{re} éd.), Beauchemin, Montréal, 350p.
- LÉTOURNEAU, Lorraine, MÉNARD, Denis et SOUMEILLANT, Marie-Noëlle (1991) *La Terre et toi, géographie générale, 1^{re} secondaire* (2^e éd.), Beauchemin, Montréal, 316p.
- MASSEY, Don et al. (2001) *Le Canada, un pays, un peuple*, Chenelière éducation, Montréal, 242p.
- MOLYNEUX, J. et JONES E. (1977) *L'Eurasie*, trad. Vauban, McGraw-Hill, Montréal, 345p.
- MOLYNEUX, J. et JONES, E. (1977) *Cours pratique de géographie : les Terres Australes*, trad. Vauban, McGraw-Hill, Montréal, 135p.
- PAGEAU, Diane (collaboration : HENRI, Richard, CHRISTMANN, Stéphanie) (2011) *Zoom, monde contemporain : La population dans le monde*, MODULO, Montréal, 46p.
- PAGEAU, Diane (collaboration : HENRI, Richard, CHRISTMANN, Stéphanie) (2011) *Zoom, monde contemporain : Le pouvoir dans le monde*, MODULO, Montréal, 46p.
- PAGEAU, Diane (collaboration : HENRI, Richard, CHRISTMANN, Stéphanie) (2011) *Zoom, monde contemporain : La richesse dans le monde*, MODULO, Montréal, 46p.
- PAGEAU, Diane (collaboration : HENRI, Richard, CHRISTMANN, Stéphanie) (2011) *Zoom, monde contemporain : tensions et conflits dans le monde*, MODULO, Montréal, 46p.
- PAGEAU, Diane (collaboration : HENRI, Richard, CHRISTMANN, Stéphanie) (2011) *Zoom, monde contemporain : La gestion de l'environnement dans le monde*, MODULO, Montréal, 46p.
- PICARD, Jean-Luc (1987) *Images du Canada*, Beauchemin, Montréal, 223p.
- PICARD, Jean-Luc (1990) *Images de ma région*, Beauchemin, Montréal, 200p.
- PICARD, Jean-Luc (1990) *Images du Québec*, Beauchemin, Montréal, 225p.
- RACINE, Jean-Bernard (1969) *Mon milieu et ma région, 4^e année* (1^{re} éd.), Coll. « Je fais ma géographie », Éditions des frères maristes, Laval, 55p.
- RACINE, Jean-Bernard (1970) *Ma province et mon pays, 6^e année* (1^{re}), Coll. « Je fais ma géographie », Éditions des frères maristes, Laval, 115p.
- RACINE, Jean-Bernard (1970) *Mon milieu et ma région, 4^e année* (2^e éd.), Coll. « Je fais ma géographie », Éditions des frères maristes, Laval, 55p.

- RACINE, Jean-Bernard et POULIN, André (1970) *Ma région et ma province, 5^e année* (1^{re} éd.), Coll. « Je fais ma géographie », Éditions des frères maristes, Laval, 109p.
- RIVEST, Mario (2000) *Un Québec en marche : l'industrialisation et l'urbanisation au Québec (SCH 4022-2)*, coll. Sciences humaines, Lidec, Montréal, 218p.
- SIMPSON, R.I. (1971) *Le paysage canadien, clé d'interprétation*, trad. Lapierre, R. et Lapierre, S., Les éditions des frères maristes, Saint-Vincent-de-Paul – Lévis, 54p.
- STANFORD, Quentin H. (1993) *Géographie physique* (2 éd.) traduit par Lanahan-Tremblay, L., Lidec, Montréal, 347p.
- THÉRÈSE-DU-CARMEL, Sœur, S.S.J. et BLAIS, Lucienne (1966) *Géographie : point cardinaux-orientation*, Éditions Pédagogia inc. Québec-Montréal, 32p.

Références

- AITKEN, Stuart et VALENTINE, Gill (2006) *Approaches to Human Geography*, Sage, London, 349p.
- ALLARD, Michel (2006) « L'affaire Guérin : une contribution à la réforme de la formation des maîtres au Québec », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 18, n° 2, pp. 191-199.
- ALLARD, Michel et al. (2007) « Conclusion : le manuel scolaire devenu objet d'étude » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 117-122.
- ANCTIL, François, ROUSSELLE, Jean et LAUZON, Nicolas (2012) *Hydrologie : Cheminements de l'eau*, Presses internationales – Polytechnique, Montréal, 422p.
- ANSART, Pierre (2007) « Manuels d'histoire et politique » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 63-82.
- ARCHER, Margaret (1988) *Culture and agency: The place of culture in social theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 384p.
- AUBIN, Paul (1995) *L'État québécois et les manuels scolaires au XIX^e siècle*, Groupe de recherche sur l'édition littéraire au Québec, Sherbrooke, 119 p.
- AUBIN, Paul (2004) « Les manuels scolaires en Nouvelle-France, dans la « Province de Québec » et au Bas-Canada » dans Fleming, P., Gallichan, G. et Lamonde, Y. (dir.) *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada, tome 1, des débuts à 1840*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, pp. 271-273.
- AUBIN, Paul (2006) *300 ans de manuels de manuels scolaires au Québec*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 184p.

- AUBIN, Paul (2007) « Le manuel scolaire québécois entre l'ici et l'ailleurs » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 25-62.
- AUMONT, Gérard (1950) « La géographie dans l'enseignement secondaire au Canada français », *Revue canadienne de géographie*, vol. 4, n° 1-2, pp. 8-22.
- BAILLARGEON, Normand (2009) « De biens fragiles assises : le constructivisme radical et les sept péchés capitaux de la réforme », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 18, n° 1, consulté en ligne, <https://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-18-numero-1/de-bien-fragiles-assises-le-constructivisme-radical-et-les-sept-peches-capitaux-de-la-reforme1/>
- BEAUREGARD, Ludger (1983) « Pierre Dagenais, une bibliographie », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 27, n° 71, pp. 148-163.
- BEAUREGARD, Ludger (1985) « Historique de la Société de géographie de Montréal », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 29, n° 76, pp. 109-117.
- BÉDARD, Éric (2011) *Recours aux sources. Essais sur notre rapport au passé*, Éditions du Boréal, Montréal, 280p.
- BÉDARD, Mario (2007) « La géographie culturelle québécoise. Rôle et objet depuis la Révolution tranquille », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 51, n° 143, pp. 219-244.
- BENKO, Georges et STROHMAYER, Ulf (2004) *Human Geography : A History for the 21st Century*, Oxford University Press, Oxford, 210p.
- BENSAUDE-VINCENT, Bernadette (2013) *L'opinion publique et la science : à chacun son ignorance*, La Découverte, Paris, 240p.
- BERDOULAY, Vincent (1988) *Des mots et des lieux. La dynamique du discours géographique*, Éditions du CNRS, Paris, 108p.
- BERDOULAY, Vincent (2008) *La formation de l'École française de géographie (1870-1918)*, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, Paris, 255p.
- BERDOULAY, Vincent et BROSSEAU, Marc (1990) « Ouverture sur le monde dans les manuels canadiens-français », *Culture du Canada français*, n° 7, pp.71-78.
- BERDOULAY, Vincent et BROSSEAU, Marc (1992) « Manuels québécois de géographie : production et diffusion », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 36, n° 97, pp. 19-32.
- BERNARD, Jean-Paul (1975) « WALLOT, Jean-Pierre, Un Québec qui bougeait : Trame socio-politique du Québec au tournant du XIXe siècle, Éditions du Boréal, Montréal », *Revue d'histoire d'Amérique française*, vol. 29, n° 3, pp. 443-444.
- BLONDIN, Denis (1990) *L'apprentissage du Racisme dans les manuels scolaires*, Les éditions Agence D'Arc inc., Ottawa, 395p.

- BODART, Danielle (1981) *Les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires*, Changeons les livres, Bruxelles, 48p.
- BOUCHARD, Gérard (2001) *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*, Éditions du Boréal, Montréal, 503p.
- BOUCHARD, Maurice (1963) *Rapport de la Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la Province de Québec*. déposé le 3 décembre 1963, Montréal : Gouvernement de la Province de Québec.
- BOUTAN, Pierre, MAURER, Bruno et REMAOUN, Hassan (2012) *La méditerranée des Méditerranéens à travers leurs manuels scolaires*, L'Harmattan, Paris, 292p.
- BOYER, Gilles, CLERC, Pascal et ZANCARINI-FOURNEL, Michelle (2013) *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, ENS éditions, Paris, 160p.
- BRIAND, Joël et PELTIER, Marie-Lise (2008) « le manuel scolaire, carrefour de tensions, mais aussi outil privilégié de vulgarisation des recherches en didactique des mathématiques », *Séminaire DIDIREM*, octobre, pp. 1-12.
- BROSSEAU, Marc (1988) *Un lieu du discours géographique québécois : le manuel scolaire de 1804 à 1957*, Thèse de maîtrise, Département de géographie, Université d'Ottawa, Ottawa.
- BROSSEAU, Marc (1990) *Bibliographie annotée des manuels de géographie au Canada français : 1804-1985*, Documents de travail, Centre de recherche en civilisation canadienne-française, Ottawa, 61p.
- BROSSEAU, Marc (2011) *Les manuels de géographie québécois : images de la discipline, du pays et du monde, 1800-1960*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 150p.
- BROUILLETTE, Benoît (1942) « Déterminisme et possibilisme », *Bulletin des Sociétés de géographie de Québec et Montréal*, vol. 1, n° 6, pp. 69-72.
- BROUILLETTE, Benoît (1970) « La Commission de l'Union géographique internationale (1952-1968) », *Cahiers de géographie du Québec*, n° 31, pp. 79-94.
- BRUILLARD, Éric (2011) « Current Textbook Research in France: an Overview », *International Textbook Symposium*, Séoul, pp. 1-13.
- BRUNET, Michel (1958) *La présence anglaise et les Canadiens*, Beauchemin, Montréal, 323p.
- CABANEL, Patrick (2007) « Les tours de la nation par le manuel : exemples européens et canadiens aux XIX^e et XX^e siècles », dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, non-paginé.
- CAILLEUX, André (1973) « Sur le schéma de la géographie de Pierre Dagenais », *Cahiers de géographie de Québec*, vol. 17, n° 42, pp. 489-492.

- CANOBBIO, Éric (2009) *Géopolitique d'une ambition inuite : le Québec face à son destin nordique*, Éditions du Septentrion, Sillery, 372p.
- CHARTIER, Daniel et DÉSY, Jean (2014) *La nordicité du Québec, entretiens avec Louis-Edmond Hamelin*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 152p.
- CHARTRAND, Denis, DUCHESNE, Raymond et GINGRAS, Yves (2008) « La naissance d'un mouvement scientifique canadien-français » dans Chartrand, D. Duchesne, R. et Gingras, Y. (dir.) *Histoire des sciences au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours*, Éditions du Boréal, Montréal, pp. 249-284.
- CHERVEL, André (1988) « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, vol. 38, mai, p. 59-120.
- CHERVEL, André (1998) *La culture scolaire*, Belin, Paris, 238p.
- CHEVALIER, Jean-Pierre (2002) « Images de l'Europe dans les manuels de géographie français », *Travaux de l'institut de géographie de Reims*, Vol. 28, n° 109-110, pp. 23-49.
- CHEVALLARD, Yves (1991) *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage – Éditions*, Grenoble, 240p.
- CHOPPIN, Alain (2007) « Le manuel scolaire : un objet commun, approches plurielles » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 109-116.
- CHOPPIN, Alain (2008) « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, vol. 117, janvier-mars, pp.7-57.
- CHOPPIN, Alain (1992) *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette éducation, Paris, 223p.
- CHRISTIE, Nancy (2007) « Between Nature and Nation : History Textbooks in Canada and Australia, 1880-1950 », dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, non-paginé.
- CLAVAL, Paul (1978) *Espace et pouvoir*, Presses universitaires de France, Paris, 264p.
- CLAVAL, Paul (1984) *Géographie humaine et économique contemporaine*, Presses universitaires de France, Paris, 442p.
- CLAVAL, Paul (2001) *Épistémologie de la géographie : Comprendre le monde tel que les hommes le vivent à travers les paysages, les patrimoines et la confrontation des cultures*, Nathan Université, Paris, 265p.
- CLAVAL, Paul (2011) *Histoire de la géographie*, Presses universitaires de France, Paris, 128p.
- CLAVAL, Paul et SANGUIN, André-Louis (1996) *La géographie française à l'époque classique (1918-1968)*, L'Harmattan, Paris, 345p.

- CLERC, Pascal (2002) « Le Monde Indien dans les manuels : la mise aux normes scolaires », *Travaux de l'institut de géographie de Reims*, Vol. 28, n° 109-110, pp. 7-21.
- CLERC, Pascal (2008) « Pour construire une conscience géographique », *Cahiers pédagogiques*, n° 460, pp. 16-17.
- CLERC, Pascal (2012) « la longue histoire de la géographie à l'école » dans Clerc, P. (dir.) *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, SEDES, Paris, pp. 27-32.
- CLIFT, Dominique (1964) « Auteurs en conflit d'intérêts », *La Presse*, 25 janvier 1964, pp. 1-2.
- CLOZIER, René (1960) *Histoire de la géographie*, Presses universitaires de France, Paris, 128p.
- COMEAU, Robert et LAVALLÉE, Josiane (2008) *Contre la réforme pédagogique*, VLB éditeur, Montréal, 320p.
- Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1957) *Programmes d'études des écoles secondaires - 1957*, Gouvernement du Québec, Montréal-Québec.
- Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1958) *Programmes d'études des écoles secondaires - 1958*, Gouvernement du Québec, Montréal-Québec.
- Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1959) *Programmes d'études des écoles secondaires - 1959*, Gouvernement du Québec, Montréal-Québec.
- Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1960) *Programmes d'études des écoles secondaires - 1960*, Gouvernement du Québec, Montréal-Québec.
- Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1961) *Programmes d'études des écoles secondaires - 1961*, Gouvernement du Québec, Montréal-Québec.
- Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1962) *Programmes d'études des écoles secondaires - 1962*, Gouvernement du Québec, Montréal-Québec.
- Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1963) *Programmes d'études des écoles secondaires - 1963*, Gouvernement du Québec, Montréal-Québec.
- CORDEAU, Wilfried (2009) « Mise au point sur la réforme Marois », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 18, n° 1, consulté en ligne : <https://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-18-numero-1/une-mise-au-point-sur-la-reforme-marois/>
- COUSINEAU, Jacques, S.S.J. (1963) « L'affaire Guérin et la liberté académique », *Relations*, n° 265, pp. 15-18.
- COUTARD, Jean-Pierre (2006) « André Journaux (1915-2006) », *Géomorphologie*, vol. 12, n° 4, pp. 207-308.
- COX, Kevin (2014) *Making Human Geography*, New York, Guilford Press, 292p.

- DAGENAIS, Pierre (1973) « Cinq schémas théoriques de la géographie », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 17, n° 40, pp. 193-199.
- DALONGEVILLE, Alain (1995) *Enseigner l'histoire à l'école*, Hachette éducation, Paris, 158p.
- DEBARBIEUX, Bernard (2005) « Les problématiques de l'image et de la représentation en géographie » dans Bailly, A. (dir.) *Les concepts de la géographie humaine*, Armand Colin, Paris, 199-211.
- DEBARBIEUX, Bernard (2013) « Représentation (II) », dans Lévy, J. et Lussault, M. (dir.) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris, pp. 866-867.
- DENIMAL, Amandine, DIABATE, Arouna et VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (2011) *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques*, L'Harmattan, Paris, 284p.
- DENIS, Claude (1996) « La patrie et son nom. Essai sur ce que veut dire le "Canada français" », *Francophonies d'Amérique*, n° 6, pp. 185-198.
- DENIZOT, Nathalie (2015) « Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactique du français », dans Perret-Truchot, L. (dir.) *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 33-50.
- DEROUESNÉ, C. (2008) « Mémoire individuelle et mémoire collective : Deux lectures complémentaires d'un passé reconstruit » dans Comet, G., Lejeune, A. et Maury-Rouan, C. (dir.) *Mémoire individuelle, mémoire collective et histoire*, Solal, Paris, pp. 41-46.
- DÉRY, Chantal et DECELLES, Sylvain (2011) « Et la géographie dans tout cela ? Bref survol historique de la fonction identitaire des programmes de géographie au Québec », *Canadian Issues*, été 2011, pp. 17-20.
- DESBIENS, Caroline (2008) « Jardin du bout du monde : Terre, texte et production du paysage à la Baie James », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 38, n° 1, 7-15.
- DESBIENS, Caroline (2010) « 10 idées pour le nord : un manifeste pour la nordicité », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 56, n° 159, pp. 643-659.
- DESBIENS, Caroline (2015) *Puissance Nord : Territoire, identité et culture de l'hydroélectricité au Québec*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 318p.
- DESHAIES, Laurent (1999) « L'apprentissage de la géographie selon les manuels de pédagogie (1850-1983) », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, pp. 585-603.
- DESHAIES, Laurent (2010) « Évolution de la pensée géographique dans la foulée des mutations de la géographie », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 54, n° 151, pp. 49-76.
- DESNOILLES, Richard et al. (2012) « L'imaginaire géographique, un contrepoint à la réalité ? Perspectives, pratiques et devenirs » dans Bédard, M., Augustin, J.-P. et Desnoilles, R.

(dir.) *L'imaginaire géographique : Perspectives, pratiques et devenirs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 1-17.

- DI MÉO, Guy (1998) *Géographie sociale et territoire*, Nathan université, Paris, 320p.
- DUGAS, Clermont (1986) « Région et régionalisation au Québec depuis Raoul Blanchard », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 30, n° 80, pp.189-202.
- DUMAS, Alexandre (2016) « L'Église et l'État, de Taschereau à Duplessis : mythes et constructions historiques », *MENS : Revue d'histoire intellectuelle et culturelle*, vol. 16, n° 2, pp. 9-36.
- DUMONT, Fernand (1958) « De quelques obstacles à la prise de conscience chez les Canadiens français », *Cité libre*, n° 19, pp. 22-28.
- DUMONT, Fernand (1996) *Genèse de la société québécoise*, Éditions du Boréal, Montréal, 393p.
- DUMONT, Fernand (1997) *Raisons communes*, Éditions du Boréal, Montréal, 260p.
- DUNNIGAN, Lise (1980) *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec*, 2e éd., Conseil du statut de la Femme, Québec, 188p.
- DUNNIGAN, Lise et LEDUC, Aimée (1984) *Le sexisme en milieu scolaire*, Commission des droits de la personne du Québec, Québec, 20p.
- EGAN, Kieran (1989) « The Shape of the Science Text : A Function of Stories » dans De Castell, S., LUKE, C. et LUKE, A. (dir.) *Language Authority and Criticism. Reading on the School Textbook*, The Falmer Press, Philadelphia, pp. 96-108.
- ÉTHIER, Marc-André et al. (2011) *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 472p.
- ÉTHIER, Marc-André et MOTTET, Éric (2016) *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, De Boeck éditeur, Louvain-la-Neuve, 208p.
- FALAISE, Noël (1973) « Biographie et bibliographie de Benoît Brouillette », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 17, n° 40, pp. 5-34.
- FALARDEAU, J.-C. (1960) « Les Canadiens français et leur idéologie » dans Mason Wade (dir.) *La dualité canadienne : Essais sur les relations entre Canadiens français et Canadiens anglais*, Presse de l'Université Laval/University of Toronto Press, Ste-Foy et Toronto, pp. 20-39.
- FENDLER, Lynn (2010) *Michel Foucault*, Continuum Library of Educational Thought, London/New York, 235p.
- GARCIA, Patrick (2013) « Discours » dans Lévy, J. et Lussault, M. (dir.) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris, pp. 284-286.
- GEORGE, Pierre (1990) *Le métier de géographe : un demi-siècle de géographie*, Armand Colin, Paris, 250p.

- GERIN-GRATALOUP, Anne-Marie (2001) « Les manuels de géographie anglais : Relais de l'innovation, outils de diffusion de la vulgate », *Travaux de l'institut de géographie de Reims*, Vol. 28, n° 109-110, pp. 93-102.
- GILBERT, Anne (1988) « The New Regional Geography in English and French-speaking Countries », *Progress in Human Geography*, 12(2) : 208-228.
- GILBERT, Anne (2007) « Vers l'émergence d'une nouvelle géographie sociale de langue française ? », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 51, n° 143, pp. 199-218.
- GILBERT, Rob (1989) « Text Analysis and Ideology Critique of Curricular Content » dans De Castell, S., LUKE, C. et LUKE, A. (dir.) *Language Authority and Criticism. Reading on the School Textbook*, The Falmer Press, Philadelphia, pp. 61-73.
- GINGRAS, Achille (1961) *Les frères de l'instruction chrétienne en Amérique, un 75^e anniversaire (1886-1961)*, Les frères de l'instruction chrétienne, La Prairie, 257p.
- GODBOUT, Laurent (1994) « L'enracinement historique et littéraire acquis dans le milieu scolaire et l'identité narrative franco-albertaine » dans Fauchon, A. (dir.) *La production culturelle en milieu minoritaire : les actes du treizième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest*, Presses universitaires de Saint-Boniface, Winnipeg, pp. 111-131.
- GRAVES, Norman (2001) *School Textbook Research. The case of Geography 1800-2000*, Bedford Way Papers, London, 171p.
- GRENIER, Fernand (1957) « Le nouveau manuels de géographie pour l'enseignement secondaire », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 2, n° 3, p. 167.
- GRENIER, Fernand (1996) « Glanures sur Louis-Edmond Hamelin », *Cahiers de géographie du Québec*, vol 40, n° 110, pp. 163-172.
- GRENIER, Fernand (1999) « Guérin, Marc-Aimé (1998) Raoul Blanchard. Géographe du Canada français, Montréal, Lidec Inc. (coll. « Célébrités »), 60p. (ISBN 2-7608-7065-0) », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, pp. 643-644.
- GROSSEIN, Jean-Pierre (2016) « Leçon de méthode wébérienne », préface de Weber, M., *Concepts fondamentaux de sociologie*, Gallimard, Paris, pp. 9-90.
- GROULEZ, Michel (2011) *Les juifs dans les manuels scolaires d'histoire en France*, L'Harmattan, Paris, 266p.
- GUÉRIN, Marc-Aimé et HAMEL, Réginald (2001) *Dictionnaire des poètes d'ici. De 1606 à nos jours*. Guérin, Montréal, 1057p.
- HAMELIN, Louis-Edmond (1954) « L'enseignement de la géographie et l'éducation patriotique », *Vie française*, vol. 8, n° 8, pp. 497-504.

- HAMELIN, Louis-Edmond (1956) « Conditions minima pour une géographie nouvelle dans les écoles secondaires publiques de la province de Québec », *Revue canadienne de géographie*, vol. 10, n° 2-3, p.107-112.
- HAMELIN, Louis-Edmond (1960) Bibliographie annotée concernant la pénétration de la géographie dans le Québec, I. Manuels », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 4, n° 8, pp. 345-358.
- HAMELIN, Louis-Edmond (1962) « Petite histoire de la géographie dans le Québec et à l'Université Laval », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 7, n° 13, pp. 137-152
- HAMELIN, Louis-Edmond (1974) « Le virage à prendre en géographie », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 18, n° 44, pp. 347-351.
- HAMELIN, Louis-Edmond (1981) « Destin d'une géographie humaine mal aimée » dans Lévesque G.-Hé et al. (dir.) *Les sciences sociales au Québec : continuité et rupture*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, pp. 87-109.
- HAMELIN, Louis-Edmond (1996) *Écho des pays froids*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 482p.
- HAMELIN, Louis-Edmond (1998) « L'entièreté du Québec : le cas du Nord », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 42, n° 115, pp. 95-110.
- HAMELIN, Louis-Edmond (2011) « Préface » dans Brosseau, M., (dir.), *Les manuels de géographie québécois. Images de la discipline, du pays et du monde (1800-1960)*, Presses de l'Université Laval, Québec, pp. XV-XVIII.
- HAMELIN, Louis-Edmond et Harvey, Jacquelin (1971) *Bio-bibliographie*, Association des géographes de l'Amérique française, 171p.
- HARVEY, David (2014) « Spacetime and the world » dans Gieseking, J., Mangold, W., Katz, C., Low, S., Saegart, S. (dir.) *The people, place and space reader*, Routledge, London/New York, pp. 12-16.
- HEFFERNAN, Peter (2007) « L'histoire du Québec et du Canada telle qu'elle se présente par l'intermédiaire de manuels (et d'enseignants) albertains et Québécois », dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, non-paginé.
- HERGLI, Majed (2002) « L'emprise de la géographie économique dans les manuels scolaires tunisiens », *Travaux de l'Institut de géographie de Reims*, vol. 28, n° 109-110, pp. 63-82,
- HONES, Sheila (2008) « Text as it Happens », *Geography Compass*, vol. 2, n° 5, pp. 1301-1317.
- HOOSON, David (1994) *Geography and National Identity*, Blackwell, Oxford/Cambridge, 391p.
- HUBER, Michel et DALONGEVILLE, Alain (2000) *Se former par les situations de problèmes : des déstabilisations constructive*, Chronique sociale, Paris, 232p.

- HUBER, Michel et DALONGEVILLE, Alain (2002) *Enseigner l'histoire autrement : devenir le héros des événements passés*, Chronique sociale, Paris, 240p.
- Institut Géographique National (2008) « systèmes géodésique », *IGN – Institut national de l'information géographique et forestière*, Paris, consulté en ligne : http://education.ign.fr/sites/all/files/geodesie_systemes.pdf
- IRWIN-ZARECKA, Iwona (2007) *Frames of Remembrance : The Dynamics of Collective Memory*, Transaction Publishers, New Brunswick (USA) / London (UK), 214p.
- JADOULLE, Jean-Louis (2007) « Construire l'histoire : un manuel d'histoire pour demain », dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, non-paginé.
- JOHNSTON, Ronald J. et SIDEWAY, James D. (2016) *Geography and Geographers : Anglo-American Human Geography since 1945*, 7th ed., Routledge, London/New York, 544p.
- JOVER-FALEIROS, Rita (2007) « La lecture littéraire dans le manuel Reflets 1 » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, non-paginé.
- JULIEN, Louise (2007) « Le manuel : louangé et critiqué, mais jugé (presque) indispensable » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 97-102.
- KLEIN, Juan-Luis (2010) « Changements de paradigme en géographie et aménagement du territoire », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 54, n° 151, pp. 133-152.
- KLEIN, Juan-Luis et LAURIN, Suzanne (2005a) « citoyenneté active et conscience territoriale : perspectives pour un programme » dans Klein, J.-L. et Laurin, S. (dir.) *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*, Presses des universités du Québec, pp. 237-242.
- KLEIN, Juan-Luis et LAURIN, Suzanne (2005b) « L'éducation géographique ». *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*, Presses des universités du Québec, Québec, pp. 1-8.
- KUHN, Thomas (2008) *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris, 352p.
- LACOSTE, Yves (1982) *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, Maspero, Paris, 235p.
- LALOUX-JAIN, Geneviève (1973) *Les manuels d'histoire du Canada, au Québec et en Ontario (de 1867 à 1914)*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, 250p.
- LAPORTE, Gilles et DARCY, Myriam (2010) *Je ne me souviens plus. L'État désastreux de l'enseignement de l'histoire nationale dans le réseau collégial public du Québec*, Rapport de recherche, Fondation Lionel-Groulx, 53p.

- LASSERRE, Frédéric (2003) « la trame du monde est géographique » dans Lasserre, F. et Lechaume, A. (dir.) *Le territoire pensé, géographies et représentations territoriales*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 1-10.
- LAURIN, Suzanne (1999a) « La construction de la géographie scolaire au collégial : l'enseignant et le choix des contenus d'enseignement », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, p. 451-470.
- LAURIN, Suzanne (1999b) « La géographie au tableau. Problématique de l'école québécoise », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, pp. 379-392.
- LAURIN, Suzanne (2005a) « La relation espace-temps dans la formation à l'univers social » dans Klein, J.-L. et Laurin, S. (dir.) *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*, Presses des universités du Québec, pp. 9-31.
- LAURIN, Suzanne (2005b) « La géographie enseignée sa place dans la société québécoise », dans Klein, J.-L. et Laurin, S. (dir.) *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*, Presses des universités du Québec, pp. 205-236.
- LAURIN, Suzanne (2012) « Ouvrage recensé : BROSSEAU, Marc (2011) *Les manuels de géographie québécois. Images de la discipline, du pays et du monde — 1800-1960*. Québec, les Presses de l'Université Laval, 170 p. (ISBN 978-2-7637 — 8832-6) », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 56, n° 158, pp. 498-499.
- LE ROUX, Anne (2005) *Didactique de la géographie*, Presses universitaires de Caen, Caen, 267p.
- LEBEAUME, Joël (2015) « Les manuels scolaires : des sources particulières pour l'investigation curriculaire des enseignements scolaires » dans Perret-Truchot, L. (dir.) *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 129-142.
- LEBRUN, Monique (2006) *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 354p.
- LEBRUN, Monique (2007) « Avant-propos » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 1-9.
- LEFORT, Isabelle (1996) « Géographie vidalienne et enseignement au secondaire (1920-1960) » dans Claval, P. et Sanguin, L.-A. (dir.) *La géographie française à l'époque classique (1918-1968)*, L'Harmattan, Paris, pp. 79-84.
- LENOIR, Yves (2006) « Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre » dans Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (dir.) *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, Presses de l'Université Laval, Québec, pp. 13-36.
- LERAY, Christian (2008) *L'analyse de contenu, de la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 180p.

- LÉTOURNEAU, Jocelyn (1997) « Nous autres, les Québécois : la voix des manuels d'histoire » dans Turgeon, L., Létourneau, J. et Khadiyatoulah, F. (dir.) *Les espaces de l'identité*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, pp. 99-119.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn (2014) *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Fides, Montréal, 251p.
- LÉVESQUE, Martine et BERGEVIN, Robert (2009) « Les techniques relatives à la géographie » *Vivre le primaire. Magazine de l'AQEP*, vol. 22, n° 3, pp.32-33.
- LÉVY, Jacques (1979) « Pour une problématique : région et formation économique et sociale », *Espaces Temps*, n° 10-11, pp. 80-107.
- LÉVY, Jacques et LUSSAULT, Michel (2013) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace*, Belin, Paris, 1033p.
- LIVINGSTONE, David (1992) *The Geographical Tradition : Episodes in the History of a Contested Enterprise*, Wiley-Blackwell, London, 444p.
- LIVINGSTONE, David (2003) *Putting Science in its Place*, University of Chicago Press, Chicago, 244p.
- LOUICHON, Brigitte (2015) « Essai d'analyse de l'analyse des manuels » dans Perret-Truchot, L. (dir.) *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 17-32.
- MAROIS, Claude (2010) « Géographie de la population : parcours d'une branche de la géographie », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 54, n° 151, pp. 177-196.
- MARTINEAU, Robert (2007) « Le manuel scolaire : quelques observations et commentaires à l'issue d'un imposant colloque » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 103-108.
- MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucia (2007) « Voyage à travers le Mexique par deux orphelins : un modèle de lecture française », dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, non-paginé.
- McANDREWS, Marie (1986) « Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multi-ethnique dans les manuels scolaires francophones au Québec », *Canadian ethnic studies*, vol. 13, n° 2, pp. 130-142.
- McANDREWS, Marie (1987) *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec : rapport de recherche*, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, Montréal, 279p.
- MEMAÏ, Atfa et ROUAG, Abba (2017) « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et socialisation : les cahiers de CERFEE*, n° 43, consulté en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/2014>

- MENTZ, Olivier (2002) « Les visions de l'Europe dans les manuels scolaires allemands », *Travaux de l'Institut de géographie de Reims*, vol. 28, n° 109-110, pp. 51-62.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (1999) « Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, pp. 437-499.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (2001) « Les manuels scolaires de géographie en Belgique francophone », *Travaux de l'Institut de géographie de Reims*, Vol. 28, n° 109-110, pp. 83-91.
- MEUNIER, E.-Martin (2016) « Feu la québécoïté » dans Meunier, E.-M. (dir.) *Le Québec et ses mutations culturelles. Six enjeux pour le devenir d'une société*, Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 1-18.
- MICHEL, Andrée (1986) *Non aux stéréotypes ! : vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*, Unesco, Paris, 113p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979) *L'école québécoise : énoncé de politique et d'action*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006) *Programme de formation de L'école québécoise*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018) « Matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire », *Ouvrages de références d'usage courant 2017-2018*, Gouvernement du Québec, Québec, 17p.
http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/doc/liste_secondaire_fr_ref.pdf
- MONDADA, Lorenza (2013) « Représentation (I) » dans Lévy, J. et Lussault, M. (dir.) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris p. 866
- MONIÈRE, Denis (1977) *Le développement des ideologies au Québec : Des origines à nos jours*, Éditions Québec-Amérique, Montréal, 382p.
- MONTPETIT, André, MINVILLE, Esdras, GARIGUE, Philippe et DÉCARIE, Vianney (1962) *Rapport de la Commission d'Enquête à l'École Normale Jacques-Cartier de Montréal, Comité catholique du Conseil de l'instruction publique*, Province de Québec, 32p.
- MORISSONNEAU, Christian (1978) *La Terre promise : le mythe du Nord québécois*, Hurtubise, Montréal, 212p.
- MUCCHIELLI, Roger (1998) *L'analyse de contenu de documents et de communications*, ESF éditeur, Nanterre, 214p.
- NADEAU, Jean-François (2013) « Les chevaux de Guérin », *Le Devoir*, 12 avril 2013.
- NICLOT, Daniel (1999) « Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français (classe de seconde, 1981 à 1996) », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, pp. 605-624.

- NICLOT, Daniel (2001) « L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel », *Travaux de l'institut de géographie de Reims*, vol. 28, n° 109-110, pp. 103-131
- NICLOT, Daniel (2009) « Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France : les profondes transformations du rapport aux savoirs scolaires en géographie », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 2, pp. 129-153.
- NICLOT, Daniel et AROQ, Corinne (2006) « Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées par les enseignants », dans Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (dir.) *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, Presses de l'Université Laval, Québec, pp. 55-86.
- NOEL, Alain et GAGNON, Alain G. (1995) « Le monde, les régions, la nation : vers une nouvelle définition de l'espace québécois » dans Gagnon, A. G. et Noël, A. (dir.) *L'espace québécois*, Québec-Amérique, Montréal, pp. 13-29.
- ORAIN, Olivier (2009) *De plain-pied dans le monde : écriture et réalisme dans la géographie française au XX^e siècle*, L'Harmattan, Paris, 427p.
- PERRET-TRUCHOT, Laetitia (2015) *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 150p.
- PETITAT, André (1982) *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Librairie Droz, Genève / Paris, 532p.
- PICARD, Jean-Luc (1986) « L'apprentissage de la géographie au primaire », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 30, n° 79, pp. 115-121.
- PRIESTLEY, Mark (2010) « Curriculum for Excellence: transformational change or business as usual? », *Scottish Educational Review*, vol. 42, n° 1, pp. 22-35.
- PRIESTLEY, Mark (2011) « Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change », *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 19, n° 2, 221-237.
- PRUD'HOMME, Julien (2007) « Réformer l'enseignement et réformer les maîtres. La transformation des programmes scolaires et ses acteurs : le cas de l'histoire nationale au Québec, 1963-2006 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2, pp. 185-216.
- RACINE, Jean-Bernard (1989) « 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*, vol. 33, n° 88, pp. 51-57.
- ROUMEGOUS, Micheline (2002) *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 262p.

- REY, B (2001) « Manuels scolaires et dispositifs didactiques », dans Lenoir, Y. et al. (dir.) *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Éditions du CRP, Sherbrooke, pp. 25-40.
- REYNAUD, Alain (1974) « La géographie, entre le mythe et la science. Essai d'épistémologie », *Travaux de l'institut de l'institut géographique de Reims*, n° 18-19, pp. 1-204.
- RIGNAULT, Simone et RICHERT, Philippe (1997) *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires : Rapport au premier ministre*, La documentation française, Paris, 95p.
- ROBERT, Benoît (1970) « Pour une nouvelle conception de la didactique de la géographie », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 14, n° 31, pp. 95-99.
- ROBERT, Benoit (1983) « Les nouveaux programmes de géographie pour l'enseignement secondaire au Québec, par Benoit Robert », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 27, n° 72, pp. 453-460.
- ROCHER, Guy (2007) « Le manuel scolaire et les mutations sociales » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 13-24.
- ROMERO, Ricardo (1991) « Enseigner la "Méthode expérimentale" ? », *Spirale – Revue de didactique et de pédagogie*, n° 5, pp. 9-29.
- ROUSSEAU, Guillaume (2016) *L'État-nation face aux régions : histoire du Québec et de la France*, Éditions du Septentrion, Sillery, 536p.
- RUDIN, Ronald (1998) *Faire de l'histoire au Québec*, Éditions du Septentrion, Sillery, 280p.
- SAINT-YVES, Maurice (1970) « Situation et tendances de l'enseignement de la géographie au Québec », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 14, n° 31, pp. 7-16.
- SANGUIN, André-Louis (1996) « La migration d'un champ scientifique : la géographie française entre le début et la fin du XXe siècle » dans Claval, P. et Sanguin, A.-L. (dir.) *La géographie française à l'époque classique (1918-1968)*, L'Harmattan, Paris, pp. 331-345.
- SAVARD, Pierre (1968) « L'enseignement de l'histoire et de la géographie », *Cahiers d'Histoire de la société historique de Québec*, pp. 81-143.
- SAVARD, Pierre (1982) « Les "caractères" nationaux dans un manuel de géographie des années 1930 » in Dumont, F. et Martin, Y. (dir.) *Imaginaire social et représentations collectives. Mélanges offerts à Jean-Charles Falardeau*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, pp. 205-215.
- SAVARD, Stéphane (2016) *Hydro-Québec et l'État québécois, 1944-2005*, Éditions du Septentrion, Sillery, 452p.
- SCHNEUWLY, Bernard et DARME, Anouk (2015) « La lecture dans la discipline du français. Analyse des plans d'études et des manuels de lecture de 1870 à 1990 dans le canton de

- Genève » dans Perret-Truchot, L. (dir.) *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. pp. 109-128.
- SCOTT, David (2014) « Knowledge and the curriculum », *Curriculum Journal*, vol. 25, n° 1, pp.14-28.
- SHAPIRO, Bernard (2007) « Le manuel scolaire et l'éthique » dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 83-94.
- SOUBEYRAN, Olivier (1997) *Imaginaire, science et discipline*, L'Harmattan, Paris, 482p.
- SOUMEILLANT, Marie-Noëlle (2001) « La réforme du curriculum. Relier géographie et société à l'École » dans Laurin, S, Klein, J.-L. et Tardif, C. (dir.) *Géographie et société*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 311-314.
- TÉLUQ (2013) « M. Fernand Grenier, Doctorat Honoris Causa, le 4 avril 2013, Palais Montcalm, Québec », *présentation honorifique*, Université du Québec, consulté en ligne https://www.teluq.ca/site/documents/universite/teluq_honoris_causa2013.pdf
- THÉMINES, Jean-François (2004) « Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? », *Cybergeog : European Journal of Geography*, consulté en ligne : <https://journals.openedition.org/cybergeog/4325#quotation>
- THIVIERGE, Marcel (1964) « Le rapport de la Commission d'enquête sur le commerce du livre met en cause des membres du DIP, une maison d'édition et souligne la concurrence déloyale des communautés », 25 janvier 1964, *Le Devoir*, p. 1.
- TRÉPANIÉ, Anne (2005) *La permanence de la refondation dans l'imaginaire et l'identitaire politique des Canadiens de la Nouvelle-France au Canada moderne (1663-1867)*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, Québec.
- TRÉPANIÉ, Anne (2016) « Carrés rouges : 100 jours de performance ou la fin de la représentation » dans Meunier, E.-M. (dir.) *Le Québec et ses mutations culturelles. Six enjeux pour le devenir d'une société*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, pp. 35-54.
- VILLENEUVE, Paul Y. (1986) « Comptes rendus bibliographiques », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 30, n° 80, pp. 299-300.
- VINCENT, Sylvie et ARCAND, Bernard (1979) *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, Hurtubise HMH, Montréal, 334p.
- WADE, Mason (1953) « Political trends » dans J.-C. Falardeau (dir.) *Essais sur le Québec contemporain*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, pp. 145-164.
- WALD, Alan (1989) « Hegemony and the literary tradition in the United States » dans De Castell, S., LUKE, C. et LUKE, A. (dir.) *Language Authority and Criticism. Reading on the School Textbook*, The Falmer Press, Philadelphia, pp. 3-16.

- WEBER, Max (2016) *Concepts fondamentaux de sociologie*, Gallimard, Paris, 405p.
- WEISS, Christian (2007) « Nos ancêtres, les blonds. Stratégies narratives et construction identitaire dans les manuels d'histoire de l'Antiquité en France et en Allemagne de 1900 à 1960 », dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, non-paginé.
- WILLIAMS, Raymond (1989) « Hegemony and the Selective Tradition » dans De Castell, S., LUKE, C. et LUKE, A. (dir.) *Language Authority and Criticism. Reading on the School Textbook*, The Falmer Press, Philadelphia, pp. 56-60.
- WOODWARD, Arthur, ELLIOTT, David L. et CARTER NAGEL, Kathleen (1988) *Textbooks in School and Society*, Garland Publishing, New York/London, 176p.
- YOUNG, Michael (1971) *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, Collier-MacMillan, Londres, 289p.
- ZADORA, Anna (2016) *Entre Europe et Russie : La Biélorussie des manuels scolaires*, L'Harmattan, Paris, 228p.
- ZIMA, Pierre (2005) « Le concept de théorie en sciences humaines : La théorie comme discours et sociolecte » dans Adam, J. M. et Heidmann, U. (dir.) *Sciences du texte et analyse de discours : Enjeux d'interdisciplinarité*, Slatkine Érudition, Genève, pp. 21-33.
- ZYTNIICKI, Colette (2007) « L'histoire dans les manuels de l'Alliance israélite universelle : de la fin du XIXe au milieu du XXe siècle », dans Lebrun, M. (dir.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Presses de l'Université du Québec, Québec, non-paginé.