

27-30 avril 2026

Montréal (QC)

UQÀM

## Colloque international

# *À l'école de l'habiter*



## APPEL À COMMUNICATIONS

Le concept « habiter » possède un stimulant succès au sein des sciences sociales francophones ; une place centrale lui est désormais reconnue en géographie (Stock, 2021, 239), ainsi qu'en témoignent de nombreuses publications (*ibid.*). Théorisé par des auteur·trice·s aux démarches variées (notamment : Stock, 2004 ; 2015 ; Besse, 2013 ; Lazzarotti, éd., 2015b ; Lussault, 2015 ; Hoyaux, 2015a), sa définition et son emploi ne sont pas univoques, demeurent ouverts et intéressent de nombreux processus. En effet, le terme habiter s'inscrit au sein d'une pluralité d'héritages : l'être au monde et la philosophie heideggérienne, la phénoménologie et l'ouvrage d'Éric Dardel (1990), *L'homme et la terre*, la géographie humaniste anglophone et Yi-Fu Tuan (2006), la sociologie urbaine d'Henri Lefebvre. Il nourrit différentes approches ; l'urbanisme, l'habitat, les géographies du tourisme, des mobilités, du paysage, des spatialités entre autres.

Or, en s'affirmant « comme une entrée dans le “réel” » (Lazzarotti, 2006, 5), le terme semble véritablement opérationnel pour analyser les conditions d'occupation par l'humanité, des milieux et des territoires, en intégrant des dimensions relationnelle, ontologique (Hoyaux, 2015a, 2015b) pour accorder une place à l'expérience géographique de chacun·e (Guimond, 2014).

Ainsi, le concept dispose d'une légitimité certaine pour penser les enjeux sociaux et environnementaux, en s'articulant notamment à la notion d'habitabilité (Lefort, 2020 ; Fourny *et al.*, 2019). Or ce qui est en jeu avec l'habitabilité, au-delà de l'imaginaire collectif de l'espace sur lequel il s'adosse (en lien avec l'accessibilité, la naturalité, la convivialité – cf. Hoyaux, 2015a, p. 119), ce sont les pratiques et qualités des lieux (Fourny *et al.*, *ibid.*) rapportées à une éthique de l'espace (Lévy et Lussault, 2013, 482) sur laquelle il serait urgent de réfléchir. Penser l'habitabilité

invite, en effet, à concevoir les espaces humains sous l'angle de la durabilité, aux échelles micro et macro, et selon le paradigme relationnel, c'est-à-dire en envisageant l'espace comme le produit des interactions à toutes les échelles (Massey, 2005). Dans ce sens habiter, en tant qu'il est un concept utile pour documenter les relations situées des individus et, par-là, les liens entretenus avec les lieux, rappelle que ces derniers ne sont pas seulement pratiqués mais chargés de sens, d'émotions, d'attachements ou d'indifférence voire de détestation, individuellement autant que collectivement et qu'interroger l'habitabilité des lieux revient, nécessairement, à questionner les conditions susceptibles de favoriser le bien-être des individus.

L'école et les lieux d'apprentissages, sont organisés à partir de plusieurs dispositifs normatifs parmi lesquels la classe, les cahiers, les classeurs (Chartier, 2017) pour répondre à différents enjeux sociaux, entre autres favoriser la transmission des savoirs et assurer des interrelations pacifiques. Cependant ces lieux ne sont pas de simples décors, mais bien des lieux chargés de sens, notamment politiques et existentiels (Lazzarotti, 2020). Ils se présentent ainsi comme de véritables laboratoires de « l'habiter », à interroger selon des dimensions réflexive et critique, en faisant notamment advenir « l'habitant·e » qu'est chaque apprenant·e (*ibid.*).

Depuis une décennie une tendance française s'est affirmée, celle de questionner l'école au prisme de l'habiter (Coll. 2015, Lussault et Guyon, 2015, Lazzarotti, 2015a). Des travaux récents s'inscrivent dans ce mouvement en interrogeant les lieux d'apprentissages et de formation, comme des espaces « habités »(Duval, 2025 ; Labinal, 2024 ; Chevalier et Leininger-Frézal, 2020).

Une autre particularité française en géographie est de chercher à transposer les savoirs géographiques scientifiques au contenu scolaire (Lazzarotti, 2020). Le concept « habiter » a ainsi été retenu pour l'écriture des programmes scolaires en géographie (Biaggi, 2015).

Aussi proposons-nous dans ce colloque d'appréhender le concept d'habiter dans ses liens avec les lieux de formation –scolaire, universitaire ou autres –et selon des perspectives pluridisciplinaires et transnationales. Que peut apporter le concept à la fois pour penser les disciplines, notamment scolaires – objets, outils, méthodes– et pour penser les lieux d'enseignement, en particulier en période de crises sociétales et environnementales ?

Il s'agit d'envisager le lieu de formation à la fois comme inclus dans un milieu de vie qui devrait constituer une ressource (Richard, 2016) ; ou comme « un milieu de vie » à part entière, conviction déjà éprouvée dans certaines écoles soit par le biais de l'architecture ou des aménagements, soit à travers une vie communautaire, soit au bénéfice de l'inclusion dans un environnement très diversifié (Institut du Québec, 2017).

### **Trois axes sont proposés :**

- Axe 1. Habiter, un concept pour penser l'habitabilité des lieux de formation et leurs voisnages ?
- Axe 2. Habiter, un concept intégrateur pour les disciplines dans l'aire francophone ?
- Axe 3. Habiter en Anthropocène, quelle éthique de l'espace pour l'éducation ?

Les communications pourront envisager plusieurs approches : mise en discussion théorique, compte-rendu de travaux de recherche, travaux prospectifs, études comparatives, expérimentations pratiques...

L'appel à communications s'adresse aux chercheur·e·s des disciplines des sciences humaines et sociales, des sciences de l'éducation, des didactiques disciplinaires travaillant sur les questions

des apprentissages et des formations, à partir de méthodologies qualitatives ou quantitatives. Sont également attendus des résultats et des évaluations de dispositifs et d'expérimentations. Le colloque souhaite aussi accueillir des travaux et des réflexions proposés par les acteur·rice·s du monde scolaire, les professionnel·le·s, les bénévoles du monde associatif, les formateur·rice·s, les référent·e·s « inclusion scolaire », « éducation au développement durable », les doctorant·e·s et les représentant·e·s d'institutions éducatives et sociales.

**Les propositions pour le colloque** doivent prendre la forme d'un document d'au plus 3000 signes (bibliographie comprise) indiquant l'axe ou les axes de l'appel à communication dans lesquels elles s'inscrivent et précisant les principales références mobilisées.

Les propositions sont à déposer en ligne avant le 5 janvier 2026 à l'adresse suivante :

<https://extra.u-picardie.fr/nextcloud/index.php/s/GeeGQ5mdr2konB2>

Frais d'inscription fixés à 200 CAD.

Nous privilierons les communications en présentiel mais étudierons les propositions à distance.

Nous envisageons la publication des actes du colloque.

Pour toutes questions complémentaires, merci d'écrire conjointement à [joublot-ferre.sylvie@uqam.ca](mailto:joublot-ferre.sylvie@uqam.ca) et [pierre-amiel.giraud@u-picardie.fr](mailto:pierre-amiel.giraud@u-picardie.fr).

## Axe 1. Habiter pour penser l'habitabilité des lieux de formation et leurs voisinages ?

Depuis quelques années, plusieurs actes violents voire meurtriers ont eu lieu dans des établissements scolaires ou universitaires dans plusieurs pays occidentaux. Récemment en France, le 10 juin 2025 à Nogent, en Haute-Marne, une assistante d'éducation de 31 ans a été tuée au couteau par un élève, devant un collège. Face à ces drames, les acteur·rice·s politiques réagissent souvent en préconisant des politiques coercitives. Soit des actions de sécurisation (par exemple la proposition, faisant suite au meurtre de Nogent d'un portique de contrôle des armes à l'intérieur des établissements). Ou bien ils interpellent la santé mentale des jeunes et l'influence des réseaux sociaux (par exemple le rapport de la commission d'enquête parlementaire en France sur les effets psychologiques de TikTok sur les mineurs, présenté le 11 septembre 2025, suggère notamment l'interdiction des réseaux sociaux aux moins de 15 ans).

Cependant, à côté des mesures coercitives, des accompagnements pour mieux « cohabiter » restent encore peu audibles. Pourtant, pratiquée par une pluralité d'usager·ère·s, l'école se présente comme le premier lieu de l'altérité : elle est reflet de toutes nos diversités actuelles. Au contraire, la fermeture des espaces scolaires vis-à-vis de l'environnement matériel et sociétal serait de plus en plus vive. Le géographe Pascal Clerc évoque même des écoles « forteresses » (Clerc, 2024). Alors qu'il faudrait créer du lien, l'école cloisonne, sépare, contrôle (*ibid.*). Pourtant, depuis la crise sanitaire, un mouvement fort et de nombreuses voix se font entendre à propos de l'école « dehors » (Laval *et al.*, 2024 ; Partoune, 2020), de la pédagogie « hors les murs » (Besse-Patin *et al.*, 2021), du territoire « apprenant » (Boix Tomas *et al.*, 2021 ; Gwiazdzinski et Cholat, 2021), et de l'intérêt de se saisir des enjeux de proximité pour comprendre le lieu de vie (Fillion, 2024).

De notre point de vue, la géographie et précisément le concept « habiter » pourraient apporter beaucoup pour penser les espaces de formation aujourd'hui. En effet, les apprentissages se déroulent dans des sites qui n'engagent pas seulement le rapport aux savoirs des élèves et des

étudiant·e·s (Colin, 2021) ou même leur rapport à l'établissement, mais bien aussi le rapport au territoire habité, notamment l'environnement immédiat, et donc les rapports corporel, sensible, social voire politique. En effet, les espaces de formation sont en premier lieu contextualisés, inclus dans des espaces plus vastes tels que le quartier, la ville ou le village, la région, le pays, le Monde. Cet environnement n'est jamais anodin, il est marqué par des problématiques de justice socio-spatiale et parfois de ségrégation (Audren et Baby-Collin, 2017), mais aussi par des facteurs de qualité de vie, de bien-être, de capacité intégrative y compris du point de vue didactique. Or le bien-être influence les performances et les résultats des apprenant·e·s (Espinosa, 2025).

Les espaces d'apprentissages recouvrent une pluralité de lieux aux fonctions différentes (Labinal, 2024) : hall d'entrée, salles de cours, lieux de restauration, espaces verts, lieux de détente, seuils, sanitaires, etc. Les usager·ère·s développent des stratégies spatiales, parfois d'appropriation ou de détournement (Duval, 2025 ; Monnard, 2017) voire de territorialisation (Sgard et Hoyaux, 2006). L'espace de formation est par essence un lieu du politique.

Notre hypothèse est que les pratiques et les représentations spatiales du lieu d'apprentissage jouent un rôle à la fois en termes de climat scolaire, de violence, de bien-être, lesquels déterminent sans doute en partie les performances et les résultats. Le concept d'habiter pourrait aider à penser les lieux d'apprentissages à nouveaux frais.

Nous attendons des propositions qui explorent ce potentiel du concept pour penser l'habitabilité des lieux d'apprentissages.

- En dépit de leur dimension fonctionnelle, comment ces lieux peuvent-ils être supports de sens, d'appartenance ou de répulsion ?
- Comment documenter le vécu des habitant·e·s pour mieux y réfléchir ? Et comment rendre le lieu plus « habitable » ?
- Quels agencements, architectures seraient plus favorables ?
- Au-delà des règlements et régulations hiérarchiques, comment organiser la concertation avec les usager·ère·s ?
- Comment favoriser une cohabitation pacifique et tournée vers la transmission des savoirs et savoir-être ?
- Comment faire de la « classe » un laboratoire d'observation de l'habiter dans une démarche de réflexivité pédagogique ?

## Axe 2. Habiter, un concept intégrateur pour les disciplines dans l'aire francophone ?

Cet axe propose d'interroger la place et la pertinence de l'habiter comme concept intégrateur, dans la structuration des programmes scolaires francophones, en particulier en géographie, mais aussi plus largement dans les sciences sociales. « Habiter » n'est présent explicitement que dans les programmes français qui placent ainsi la focale sur les sociétés. Toutefois, la dimension humaine est forte aussi au Canada, en Suisse Romande ou encore en Belgique, et la géographie est considérée aussi comme une science sociale dans ces pays francophones.

La géographie scolaire en France a toujours eu pour finalité de former les citoyens. De la construction d'une culture commune et d'un esprit national patriotique autour d'un territoire commun et continu, l'enseignement de la géographie met aujourd'hui, et ce depuis 2015, le concept d'habiter au cœur des programmes (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2015). Sa fonction de « concept intégrateur de la géographie »(Biaggi, 2015) au service d'un tournant actuel de la géographie scolaire est confortée. Un certain nombre de didacticiens de la géographie ont montré comment ce concept pouvait être mis à profit pour replacer les élèves et

leurs spatialités au centre d'un enseignement de la géographie constituant, au fond, une éducation par les spatialités et l'espace au politique et au développement durable. La prospective, la compréhension de l'espace proche sont alors des outils pour permettre aux élèves de comprendre le Monde plus qu'à simplement le connaître, et comprendre le rôle qu'ils seraient susceptibles d'y jouer. Alors que des didacticiens de la géographie se sont mobilisés pour produire des ressources novatrices à destination des enseignants (ex : plateforme Géodéclic), l'habiter reste loin des représentations de la géographie des collègues du premier degré et n'a pas permis de sortir la discipline de sa place fantomatique (Bunnik, 2023).

La situation québécoise est différente, car le terme d'habiter est absent des programmes du primaire et du secondaire. Le concept est cependant présent en filigrane et gagnerait à être davantage mobilisé pour favoriser une approche sensible, expérientielle et critique du territoire. Dans une perspective historique, rappelons qu'au moment de la conception du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), au début des années 2000, le concept d'habiter était en émergence dans la discipline de référence. Au secondaire (Gouvernement du Québec, 2006b), c'est le concept de territoire qui occupe la place centrale, bien que celui-ci soit défini comme un espace social approprié, aménagé, organisé et donc habité. Dans l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2006a), c'est par l'étude des caractéristiques de sociétés du passé que le territoire émerge par l'analyse des aménagements. Cela implique donc que la géographie du présent et la dimension politique que contient le « territoire » ne sont pas, ou trop peu, au menu des prescriptions ministérielles et ne permettent pas à l'école de « traiter de problèmes d'espaces sous l'angle du social » (Laurin, 1999). Plus encore, l'analyse des compétences visées (lecture du territoire, interprétation du changement, ouverture à la diversité, développement de la conscience citoyenne) montre un potentiel fort pour développer une conscience sociale et territoriale chez les élèves mais ce potentiel paraît souvent sous-exploité dans les pratiques d'enseignement effectives.

Croiser les regards des didactiques française et canadienne, au cœur de cet événement scientifique international, apparaît primordial pour prendre acte de toute la complexité que soulève la transposition du concept d'habiter en contexte scolaire. À ce titre, la situation française se révèle alors particulièrement éclairante.

Cela dit, les projets actuels de révision des programmes en France semblent marquer un recul de cette approche, au profit d'un enseignement plus normatif, centré sur des repères et des savoirs factuels. Il y a, de la part du prescrit institutionnel, refusant la complexité, l'incertitude et la dimension politique des sujets étudiés, une forme de retour assumé au modèle des 4R (Audigier, 1995).

Les programmes de CM1 et de CM2 semblent expurgés d'enjeux explicitement politiques et de durabilité. La primauté est donnée à l'acquisition de repères et d'éléments de vocabulaire, au détriment de toute attention pour les représentations, les pratiques individuelles ou même, plus largement, les acteurs. Ce déplacement soulève des questions sur les tensions entre les visées émancipatrices de la géographie scolaire et les injonctions institutionnelles à une culture commune. Cet axe s'intéressera alors aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure le concept d'habiter constitue-t-il un levier didactique et politique d'une géographie sensible et citoyenne ou au contraire un obstacle ?
- Quels sont les freins à son appropriation, que ce soit d'un point de vue institutionnel, épistémologique ou culturel ?
- Quels sont les dispositifs didactiques et pédagogiques mis en œuvre pour enseigner ce concept ?
- En quoi la place de l'habiter dans les programmes scolaires est-elle révélatrice des finalités

assignées à l'enseignement de la géographie ? Son absence ou son recul dans les programmes sont-ils le signe d'une volonté politique de favoriser la fabrication d'une communauté nationale d'appartenance plutôt que d'une société d'individus ?

### Axe 3. Habiter en Anthropocène, quelle éthique de l'espace en éducation ?

Habiter en Anthropocène c'est prendre conscience de la pression sans précédent que les activités humaines exercent sur l'écosystème terrestre. C'est aussi prendre conscience des conséquences pour les sociétés : les risques naturels, technologiques, chimiques et géopolitiques. Un nouveau rapport de l'Institut de recherche sur l'impact climatique de Potsdam (PIK) révèle que 7 des 9 limites critiques du système terrestre ont désormais été franchies, soit une de plus qu'en 2024. À l'Anthropocène, le concept « habiter » prend ainsi tout son sens, lié à son corolaire : « la crise de l'habitabilité » (Lussault, 2024).

Comment habiter quand les conditions terrestres se dégradent partout : méga-feux, inondations, sécheresses, canicules, pollutions, perte accélérée de la biodiversité, atteintes à la santé humaine, rivalités, tensions et conflits ? Ainsi que le suggère le géographe Amaël Cattaruzza, avec son expression « géopocène », contraction de géopolitique et anthropocène, la géopolitique influe directement sur la planète (Cattaruzza, 2025).

L'Anthropocène se présente donc indéniablement comme un nouveau défi pour les systèmes éducatifs, qui nous invite à repenser les modalités et les finalités de l'éducation et de la formation. Les efforts pourraient désormais s'orienter vers un « mieux habiter », auquel toutes les disciplines pourraient contribuer. Il s'agit de se situer au-delà des objectifs de l'éducation au développement durable et les approches normatives qu'ils induisent chez les enseignants et les formateur·rice·s, pour avancer plutôt selon des approches réflexive et prospective. À l'aune de l'habiter, les finalités de l'éducation et celles des disciplines scolaires et universitaires, sont à questionner comme parties prenantes des impératifs environnementaux et sociaux (Goeury et Lefebvre-Chombart, 2025).

Les directions à prendre pourraient engager plusieurs rapports au monde : corporel, sensible, social, politique et critique.

Habiter au temps de l'Anthropocène fonctionne comme une injonction en faveur d'une éducation à une certaine éthique de l'espace, articulée aux principes de justice spatiale, aux défis environnementaux, à la nécessité d'une adaptation aux risques des habitant·e·s en particulier au plan local par le truchement de la formation. De ce point de vue, une réhabilitation du lieu, le lieu habité par les apprenant·e·s, pourrait favoriser la compréhension des enjeux à toutes les échelles, du mondial aux espaces de proximité. En effet, « les études de cas territorialisées rendent possible une observation très concrète et très fine des acteurs » (Cattaruzza, ibid.). Enfin, l'éducation en Anthropocène ne peut se limiter à une transmission de savoirs figés, elle devrait s'inscrire dans une logique de problématisation et de coopération (Redondo *et al.*, 2025).

Sans fermer les questionnements, nous attendons entre autres des présentations théoriques, de travaux de recherche, des études de cas autour des interrogations suivantes :

- Quelles sont les connaissances relatives aux manières actuelles d'habiter la Terre des apprenant·e·s, et leur mise en perspective avec l'éducation et la formation ?
- Quelle éthique environnementale, sociale et politique des lieux en éducation ?
- Quelle formation des populations habitantes aux risques actuels, liés au franchissement des limites planétaires ?
- Comment préparer les habitant·e·s à agir et réagir au sein de leurs milieux de vie ?

- Quels savoirs, quels objets d'études, quelles modalités didactiques, voire quel curriculum, seraient favorables à un « mieux habiter » en Anthropocène ?

## Références

- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907>.
- Audren, G. et Baby-Collin, V. (2017). Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille, *Belgeo*, 2-3 | 2017, <https://journals.openedition.org/belgeo/18726>.
- Besse J.-M. (2013). *Habiter. Un monde à mon image*, Paris, Flammarion, 257 p.
- Besse-Patin, B., Bouillon, F. et Rozenholc Escobar, C. (2021), « Faire école dehors ? », *Géographie et cultures*, 119 | 2021, 5-20, <https://journals.openedition.org/gc/19514>.
- Biaggi, C. (2015). Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? *Annales de géographie*, 2015/4, n° 704, 452-465, <https://shs.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2015-4-page-452>.
- Boix Tomas R., Champollion P. et Duarte A.M. (2021). *Enseignement et apprentissage en tension dans des territoires ruraux, montagnards et urbains d'Europe du Sud*, Paris : L'Harmattan, 378 p.
- Bunnik, B. (2023). *Une discipline fantôme : Les professeures des écoles et la géographie*. Thèse de doctorat, CY Cergy Paris Université, <https://theses.fr/2023CYUN1218>.
- Cattaruzza, A. (2025). Géopocène. Repenser la géopolitique à l'heure de l'anthropocène. Dans AOC (*Analyse Opinion Critique*) supplément – Festival international de géographie octobre 2025, <https://aoc.media/analyse/2025/10/02/geopocene-repenser-la-géopolitique-a-lheure-de-lanthropocene/>.
- Chartier, A.-M. (2017). Cahiers ou classeurs ? Le pouvoir d'un dispositif ordinaire. *Diversité*, n° 190, 4e trimestre 2017, 23-29, [https://www.persee.fr/doc/diver\\_1769-8502\\_2017\\_num\\_190\\_1\\_4506](https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2017_num_190_1_4506).
- Chevalier D. et Leininger-Frézal C. (2020). Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Des places et des agencements, *Géocarrefour*, 94, 1, 2020, <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.15142>.
- Clerc, P. (2024). *Émanciper ou contrôler ? Les élèves et l'école au XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Éditions Autrement, 224 p.
- Colin, P. (2021). *Les frontières : une question socialement vive à enseigner. Exemple du lycée professionnel*. Thèse de doctorat en géographie. Lyon : Université Lumière Lyon 2, <https://theses.fr/2021LYSE2101>.
- Coll. (2015). Habiter l'école, lieu ouvert, lieu fermé ? *Diversité*, n° 179, 1<sup>er</sup> trimestre 2015, 154 p, [https://www.persee.fr/issue/diver\\_1769-8502\\_2015\\_num\\_179\\_1](https://www.persee.fr/issue/diver_1769-8502_2015_num_179_1).
- Dardel, E. (1990). *L'homme et la terre. Nature de la réalité géographique* (Nouv. Éd. présentée par Pinchemel, P. et Besse, J.-M.). Paris : Éditions du CTHS, 200 p.
- Duval J. (2025). *L'habitabilité des espaces scolaires en question : appropriations, détournements, singularisations. Étude des spatialités des enfants dans trois établissements français*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Cergy : Cergy-Paris Université, <https://theses.fr/2025CYUN1374>.
- Espinosa, G. (2025). *L'affectivité, les émotions et les relations de l'élève à l'école*. Montréal : Presses de l'université du Québec, 264 p.
- Fillion, P.-L. (2024). *Le raisonnement géographique au sujet des questions territoriales socialement*

- vives : étude multicas auprès d'élèves du primaire et du secondaire du Québec. Thèse de doctorat. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11597/>.
- Fourny, M.-C., Lafarge, R. et Eleb, M. (2019). Notice Habitabilité. In Fourny, M.-C. et Lafarge, R. (sous la dir.), *Les sans mots de l'habitabilité et de la territorialité*. Grenoble : UGA Éditions, 130-135.
- Goeury, D., Lefebvre-Chombart, A. (2025). *Engagements : Faire de la géographie au XXIe siècle*. Saint-Denis : Presse universitaires de Vincennes. 238 p.
- Guimond, L. (2014). Vers une grille d'analyse de l'expérience géographique : cas – type dans la campagne au Québec. *Norois*, 233 | 2014, <https://journals.openedition.org/norois/5253>
- Gwiazdzinski, L. et Cholat, F. (2021). *Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'approche du réel*. Grenoble : Elya Editions, 247 p.
- Hoyaux, A.-F. (2015a). *Pour une posture constitutiviste en géographie*. HDR en Géographie, volume 1. Bordeaux: Université Bordeaux Montaigne, <https://shs.hal.science/tel-01335163>.
- Hoyaux, A.-F. (2015b). Habiter : se placer plaçant et se penser pensant. *Annales de géographie*, 2015/4, 704, 366-384, <https://shs.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2015-4-page-366>.
- Institut du Québec et Credo. (2017). *Des exemples pour l'école québécoise : études de cas d'écoles innovantes*. Montréal : Institut du Québec, Québec, <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2021/02/201709-IDQ-EcoleExemples.pdf>.
- Labinal, G. (2024). *Habiter les espaces d'apprentissages. Une (micro)géographie des spatialités à l'école et à l'université*. HDR en Géographie, volume 1. Caen : Université de Caen-Normandie.
- Laval C., Mahmoudi K., Henry A. et Benmostefa N. (2025). *Faire classe dehors ? État de la recherche et des pratiques éducatives à l'œuvre*. Actes du Colloque scientifique RICD, 2023. Poitiers : La Fabrique des communs pédagogiques, <https://nuage.faire-ecole.org/s/N77FoCSo6dXKiPx>.
- Laurin, S. (1999). La géographie au tableau. Problématique de l'école québécoise. *Cahiers de géographie du Québec*, 43 (120), 379-392. <https://www.erudit.org/fr/revues/cgq/1999-v43-n120-cgq2692/022844ar/>
- Lazzarotti, O. (2020). J'aimerais tant voir Syracuse. *Cahiers pédagogiques*, 2020/2 n°559, 12-14, <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2020-2-page-12>.
- Lazzarotti, O. (2015a). Habiter l'école, de circulations en passages. *Diversité*, n°179, 2015. *Habiter l'école. Lieu ouvert, lieu fermé* ? pp. 18-24. DOI : <https://doi.org/10.3406/diver.2015.3978>
- Lazzarotti, O. (2015b). L'« habiter », sur un plateau. *Annales de géographie*. Vol. 4, n° 704, 335-37, <https://shs.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2015-4-page-335>.
- Lazzarotti, Olivier. 2006. *Habiter : La condition géographique*. Paris : Belin, 287 p.
- Lefort, I. (2020). Notice Habitabilité. In Groupe Cynorhodon, *Dictionnaire critique de l'Anthropocène*. Paris : CNRS Éditions, 451-452.
- Lévy, J. et Lussault, M. (2013). Notice Habiter. In Lévy, J. et Lussault, M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 480-482.
- Lussault, M. (2024). *Cohabitons ! Pour une nouvelle urbanité terrestre*. Paris : Éditions du Seuil, 241 p.
- Lussault, M., Guyon, R. (2015). « L'école ne peut pas être indifférente à l'expérience singulière du monde ». Entretien avec Michel Lussault. In : *Diversité*, n°179, 2015. *Habiter l'école. Lieu ouvert, lieu fermé* ? pp. 7-10. DOI : <https://doi.org/10.3406/diver.2015.3976>
- Massey, D. (2005). *For space*. Londres : SAGE Publications, 222 p.
- Monnard, M. (2017). *Lutte des places dans la société des pairs. Une ethnographie scolaire dans trois*

*cycles d'orientation genevois.* Thèse de doctorat. Genève : Université de Genève, <https://archiveouverte.unige.ch/unige:101629>.

Partoune, C. (2020). *Dehors, j'apprends*. Liège : Edi.pro, 254 p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour l'enseignement primaire*, <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire>.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour l'enseignement secondaire*, <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire>.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2015). *Programme de géographie au cycle 3*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe2.htm>.

Redondo, C., Ferrand, M., Mutabazi, É., Hétier, R. et Wallenhorst, N. (2025). Le rapport au savoir en Anthropocène entre problématisation et coopération, *Éducation et socialisation*, 76 | 2025, <http://journals.openedition.org/edso/33607>

Richard, D. (2016). *L'appropriation du milieu de vie comme modalité d'intégration sociale pour des élèves de classe d'accueil : une démarche théâtrale de recherche-intervention*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/11202/1/D3158.pdf>

Sgard A. et Hoyaux A.-F. (2006). L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information Géographique*, vol. 70, 87-108, <https://shs.cairn.info/revue-l-information-geographique-2006-3-page-87>.

Stock, M. (2004). L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *Espacestemp.net*, mis en ligne le 18 décembre 2004, <https://www.espacestemp.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>.

Stock, M. (2015). Habiter comme « faire avec l'espace ». Réflexions à partir des théories de la pratique. *Annales de géographie*, vol. 4, n° 704, 335-37, <https://shs.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2015-4-page-424>.

Stock, M. (2021). Brève 5 : Habiter. D'une notion périphérique à une notion centrale en géographie ? in Clément V., Stock M. et Volvey A., *Mouvements de géographie. Une science sociale aux tournants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 239-245.

Tuan, Y-F. (2006). *Espace et lieu : la perspective de l'expérience*. Golion : Infolio éditions, 219 p.

## Comité de pilotage et d'organisation

BÉDARD Mario, UQAM

FILLION Pierre-Luc, Université Laval

GAIGNE Marie-Aurélie, Université Polytechnique Hauts-de-France

GIRAUD Pierre-Amiel, INSPE – Université de Picardie Jules Verne, laboratoire CHSSC

GOEURY David, HES-SO Genève

GRENIER William, HEC Montréal

GUIMOND Laurie, UQAM

HÉMOND Yannick, UQAM

JOUBLAT FERRÉ Sylvie, UQAM

LABINAL Guilhem, INSPE – Université Cergy-Paris  
LETOUZEY-PASQUIER Justine, Université-HEP Fribourg  
PELOQUIN Kevin, Université de Montréal

### **Comité scientifique**

BAUDINAULT Alexandra, INSPE – Sorbonne Université  
BÉDARD Mario, UQAM  
BERNIER Xavier Paris-Sorbonne, laboratoire Médiations  
CALBERAC Yann, Université Reims-Champagne-Ardennes  
CLERC Pascal, INSPE – Université Cergy-Paris  
CHARPENTIER Philippe, Université Mayotte  
CHEVALIER, Dominique, INSPE – Université Lyon 1  
FILÂTRE Elsa, INSPE – Université Toulouse  
FILLION, Pierre-Luc, Université Laval  
GACHON Philippe, UQAM, Réseau RIISQ  
GUIMOND Laurie, UQAM  
GIRAUD Pierre-Amiel, INSPE – Université de Picardie Jules Verne, laboratoire CHSSC  
GENEVOIS Sylvain, INSPE – Université de La Réunion  
GOEURY David, HES-SO GenèveLaurie Guimond UQAM  
GUYON Régis, IFÉ-Institut Français d'éducation  
HÉMOND Yannick, UQAM  
HETIER Marc-André, Université de Montréal  
HOYAUX André-Frédéric, Université Bordeaux Montaigne, laboratoire Passages  
JOUBLOT FERRÉ Sylvie, UQAM  
KLEIN Juan-Luis, UQAM  
KOWASCH Matthias, Sorbonne Université, laboratoire Médiations  
LABINAL Guilhem, INSPE – Université Cergy-Paris  
LAZZAROTTI Olivier, Université de Picardie Jules Verne  
LETOUZEY-PASQUIER Justine, Université-HEP Fribourg  
LÉVY Jacques, Chôros  
LUSSAULT Michel, École Normale Supérieure de Lyon  
MONGEARD Laëtitia, Institut d'urbanisme de Lyon  
PELOQUIN Kevin, Université de Montréal  
VERGNAUD Camille, Université Grenoble-Alpes, Laboratoire PACTE