



**Bulletin de l'association de géographes
français**
Géographies

94-3 | 2017
La France des marges

Enseigner les marges dans le secondaire : quelle place au politique ?

Teaching marginal space: a political discourse?

Caroline Leininger-Frézal



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/bagf/2200>

DOI : 10.4000/bagf.2200

ISSN : 2275-5195

Éditeur

Association AGF

Édition imprimée

Date de publication : 20 octobre 2017

Pagination : 533-548

ISSN : 0004-5322

Référence électronique

Caroline Leininger-Frézal, « Enseigner les marges dans le secondaire : quelle place au politique ? », *Bulletin de l'association de géographes français* [En ligne], 94-3 | 2017, mis en ligne le 20 octobre 2018, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/bagf/2200> ; DOI : 10.4000/bagf.2200

Enseigner les marges dans le secondaire : quelle place au politique ?

TEACHING MARGINAL SPACE: A POLITICAL DISCOURSE?)

Caroline LEININGER-FRÉZAL*

RÉSUMÉ – *La question des marges est présente tout au long du curriculum de géographie de la sixième à la terminale. En analysant une vingtaine de manuels actuels et les programmes scolaires, nous montrerons que la marginalité des espaces abordés est souvent occultée ou bien tronquée, en privilégiant les dimensions socio-économiques au détriment de la dimension spatiale. Ce n'est pas parce qu'un espace est marginal qu'il est enseigné en tant que tel. La marginalité est une question socialement vive. C'est un sujet particulièrement sensible car la marginalité met le politique au coeur de la géographie scolaire ce qui ne correspond pas aux pratiques enseignantes dominantes. Enseigner les marges est pourtant un enjeu d'éducation à la citoyenneté. La question est alors de savoir comment prise en charge dans la géographie scolaire.*

Mots-clés : *Didactique – Géographie scolaire – Marges – Politique.*

ABSTRACT – *Marginal space is teaching throughout the curriculum of geography in secondary school. The marginality of the spaces is often obscured or truncated, favoring socio-economic dimensions on the spatial dimension. It is not because a space is marginal that it is taught as such. Marginality raises social controversies. Marginality puts political question at the heart of school geography, which does not correspond to the dominant teaching practices. Teaching margins is a challenge for citizenship education. The question then is how to deal with in geography education.*

Key words: *Didactics – Geography education – Marginal space – Politics.*

La géographie scolaire semble s'être renouvelée en profondeur depuis 2008. D'une géographie « tableau du monde », héritage d'une tradition vidalienne qui s'est mise en place au début du XX^{ème} siècle [Lefort 1992], la discipline scolaire a thématiqué et problématisé les espaces étudiés autour de grandes questions de société que sont le développement durable, la mondialisation ou encore l'aménagement. Ce renouvellement structurel des programmes de géographie s'est accompagné d'une évolution conceptuelle de la géographie scolaire avec l'introduction du concept d'Habiter [Biaggi 2015], le passage d'un

* Maitre de Conférences en géographie, Université Paris Diderot – UFR GHES – Laboratoire de didactique André Revuz (EA 4434) – Courriel : carolinefrezal@wanadoo.fr

aménagement du territoire vers l'aménagement des territoires, une place réaffirmée des acteurs en géographie ou encore l'inscription du proche à tous les niveaux d'enseignement. Ces modifications des programmes de géographie résultent d'un processus de légitimation des contenus à enseigner, décrit par Yves Chevallard à travers le concept de transposition didactique [Chevallard 1985]. Quand les savoirs scolaires sont trop éloignés de la discipline savante homonyme, parce que non renouvelés depuis longtemps, ou trop proches des savoirs communs, alors la discipline scolaire perd en légitimité vis-à-vis des élèves, des parents et plus largement de l'école et de la société dans laquelle elle s'inscrit. Ce processus de perte de légitimité d'une discipline conduit généralement à un renouvellement en profondeur des programmes scolaires. Les programmes de collège de 2008¹ et de lycée de 2010² s'inscrivent aussi respectivement dans le cadre de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences³ et de la réforme du lycée. Ces réformes ont contribué à promouvoir une vision socio-constructiviste des apprentissages, ce qui a influencé l'esprit et le mode d'écriture de ces programmes. L'émergence d'une géographie scolaire thématique et problématisée en prise avec les questions de société, pose de manière renouvelée, la question du rapport de la discipline scolaire au politique notamment sur des objets d'enseignement émergents comme les marges.

L'enseignement des marges est relativement nouveau. Des travaux sur l'usage de la modélisation à l'école ont ouvert la voie dans les décennies 1980 et 1990 [Fontanabona 2001], notamment ceux d'Alain Reynaud sur le modèle centre-périphérie [Reynaud 1984] ou ceux sur la chorématique. Néanmoins, ces travaux se sont peu diffusés et ont eu un impact limité sur la géographie scolaire. Peu d'enseignants ont intégré la modélisation dans leurs pratiques d'enseignement. Les programmes de 2008 puis 2015 en collège et 2010 en lycée ont introduit l'étude des marges à tous les niveaux d'enseignement.

Or, parler de marge ou de marginalité est éminemment politique. Une marge est « *une bordure, limite dotée de quelque et considérée en position de subordination.* » [Brunet, Ferras, & Théry 1992, p. 320]. C'est donc une portion d'un espace qui n'est pas complètement intégrée au reste, ce qui se traduit par des formes spatiales spécifiques : des discontinuités, l'enclavement, des formes spatiales dégradées (marches, franges, front par exemple) et/ou des caractéristiques sociales, économiques et culturelles qui relèvent d'inégalités et de disparités. Les marges sont de nature spatiale et socio-économique. La marginalité est un attribut relatif : un espace est à la marge d'un autre espace mais peut être un centre à une autre échelle.

¹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

² Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010, BO n° 46 du 13 décembre 2012 ; BO n° 42 du 14 novembre 2013

³ Bulletin officiel n° 29 du 20 juillet 2006

Néanmoins, définir un territoire en termes de marge, c'est désigner une mise à l'écart et en creux, le manque de cohésion d'un territoire. La marginalité est rarement associée dans la science de référence ou dans la société, à des représentations positives (création, innovation, liberté) mais plutôt à l'aboutissement d'un processus d'exclusion ce qui interroge les origines et les causes de ce processus. Ce processus peut être volontaire ou non, ce qui questionne les politiques publiques d'aménagement des territoires mais aussi les actions d'acteurs privés, l'identité de ces territoires de marge et celle de ces acteurs. Parler de marge, c'est nommer une mise à l'écart qui soulève des questions socialement vives [Toulajian 2016]. Une question socialement vive est une controverse socio-scientifique, c'est-à-dire une question qui fait débat dans les sciences (sociales ici) et dans la société parce qu'elle est politiquement sensible et repose sur des valeurs. C'est une question d'actualité dont les médias se font l'écho. L'école est interpellée quand ces sujets pénètrent les programmes scolaires ou font l'objet de circulaires [Legardez & Simmoneaux 2006, Wellington 1986]. La dernière campagne présidentielle a bien montré au combien la question des espaces en marge, qu'ils soient ruraux ou urbains, est politiquement vive. De la même manière, l'ouvrage de Christophe Guilluy [Guilluy 2014] et les débats qui l'ont suivi, montrent que le débat ne se cantonne pas à la sphère politique et sociale mais agite également la géographie savante. L'introduction de la marginalité dans les programmes scolaires de géographie amène les enseignants à prendre en charge cette question et à se confronter à sa dimension politique.

Or, les travaux antérieurs en didactique de la géographie ont montré de manière récurrente le peu de place du politique dans l'enseignement de la géographie [Audigier 1993, Leininger-Frézal 2016]. Les enseignants tendent à enseigner des connaissances présentées comme des résultats, anonymes, coupés de leur contexte d'origine, sans périmètre de validité. Ces résultats sont réalistes. Ils dévoilent la vérité du monde [Tutiaux-Guillon 2004] dans lequel vit l'élève. Ces savoirs sont aussi consensuels et a-politiques : les débats relatifs, sont gommés par les enseignants ou les manuels. Cela nous conduit à interroger le récit géographique construit dans les manuels sur les territoires qui sont en situation de marge et sur la marginalité. Nous faisons l'hypothèse que la géographie scolaire contribue à mettre à distance les aspects politiques de la marginalité, c'est-à-dire ce qui pourrait faire débat.

Pour valider cette hypothèse, nous avons analysé les programmes scolaires de collège et de lycée (filiales générales ES/L), de 2008 à 2015 et les fiches ressources disponibles sur le site Eduscol en identifiant les thèmes ou les espaces au programme étudiés par le prisme d'une problématique de marge. Nous avons ensuite analysé les propositions pédagogiques de 22 manuels scolaires de la sixième à la terminale de 2009 à 2016 sur ces thèmes et ces espaces pour identifier dans quelle mesure la marginalité des espaces étudiées était traité. Pour cela, nous avons relevé les notions mobilisées et les

documents utilisés pour traiter de la marginalité. Ces analyses nous amèneront dans un premier temps à montrer que l'épistémologie dans laquelle s'inscrit l'enseignement des marges conduit à mettre à distance le politique. Pour voir comment dans la classe, se peut déployer cet enseignement, nous avons analysé les pratiques d'une enseignante (étude d'un cas) pour identifier les leviers potentiels et les difficultés rencontrées pour enseigner l'espace proche quand cet espace est en situation de marge. Il s'agit d'une étude de cas, un pré-test qui n'a pas la prétention d'être représentatif. Nous montrerons que la question du politique se pose alors dans des termes sensiblement différents.

1. Enseigner les marges, une mise à distance du politique ?

Pour juger de la place donnée au politique dans l'étude des espaces marginaux à l'école, il est nécessaire de cerner le discours que construisent les programmes et les manuels sur ces espaces. Pour ce faire, nous avons recensé dans les programmes cités précédemment, les thèmes portant sur des espaces considérés comme des marges d'un point de vue scientifique. Nous avons ensuite analysé les problématiques proposées par les programmes et la manière en oeuvre proposée par la fiche ressources Eduscol correspondante. Nous avons ainsi identifié pour chaque thème concerné : les notions qui renvoient à la marginalité dans les programmes et les fiches Eduscol ainsi les espaces suggérés ou imposés pour l'étude de ce thème. Nous avons ensuite analysé les 65 chapitres ou parties de chapitre correspondant à ces thèmes dans 22 manuels (liste en annexe). Pour chaque chapitre, nous avons identifié l'espace choisi pour l'étude de cas et analysé si cet espace était traité sous l'angle de la marginalité. Pour ce faire, nous étudiez la problématique proposée, les notions présentes de manière explicite ou non, qui abordaient la marginalité spatiale ou économique du territoire et relevez les documents qui se rapportaient à la marginalité. Nous avons alors analysé le discours de ces documents en cherchant à identifier l'aspect du territoire qu'ils abordent et la manière dont ils sont exploités dans l'activité proposée par le manuel.

1.1. Enseigner les marges pour transmettre la vision d'un monde polycentrique

Le terme de marge est peu présent dans les programmes scolaires en tant que tel. Il apparaît dans le programme de 4ème pour étudier « *Les dynamiques d'un grand ensemble africain* », en 3ème sur « *Les espaces de faible densité et leurs atouts* » et dans la fiche Eduscol sur « *Les territoires dans la mondialisation* » en terminale. La problématique des marges émerge par le biais d'un réseau conceptuel plus large illustré par la figure 1 ci-contre.

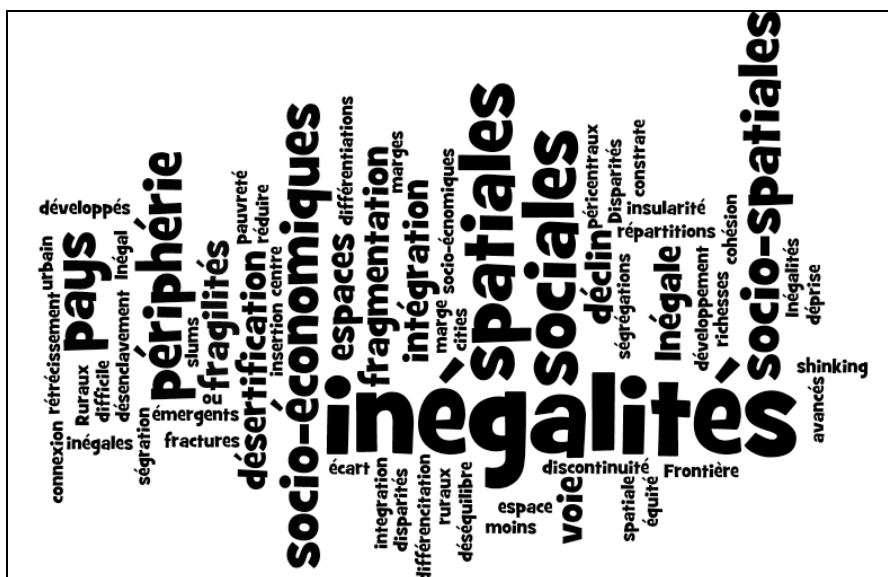


Figure 1 – Nuage de mots de la marginalité dans la géographie scolaire.
Ce nuage de mots a été réalisé à partir des termes relevés dans les programmes et les fiches Eduscol sur les thèmes portant sur la marginalité.

Les espaces marginaux sont principalement abordés par une entrée socioéconomique. Les programmes mettent l'accent sur les inégalités et les disparités qui caractérisent ces espaces comme le montre le nuage de mots ci-dessus. Les inégalités alimentent aussi l'iconographie des manuels scolaires :

- Soit par des photographies qui représentent des bidonvilles dans un pays émergent ou un PMA ou des habitants dans un contexte qui signifie leur pauvreté (mendicité, banque alimentaire, Samu social etc.). Elles mettent en avant l'aspect socio-économique de la marginalité de ces espaces.

- Soit par des cartes d'organisation de l'espace souvent à l'échelle d'un pays ou d'une région ou des cartes montrant la distribution spatiale de données socio-économiques (IDH, PIB etc.). C'est alors la dimension spatiale de la marginalité qui est mise en évidence.

Limiter l'étude des marges à celles des inégalités évince les discontinuités qui caractérisent ces espaces. Or cinq des thèmes au programme portant sur des marges (sur les 18 identifiés, voir annexe 1) se limitent aux inégalités. Ces thèmes ont en commun de traiter de pays émergents ou de pays les moins avancés. C'est révélateur des ambiguïtés de la notion d'émergence qui n'est pas géographique à l'origine [Pleven 2016]. En effet, le terme découle de celui d'économie émergente qui désigne par anticipation des marchés en forte croissance (op.cit). Ce n'est que dans un second temps que l'émergence s'est territorialisée pour désigner un nouvel ordre économique mondial,

polycentrique, avec des marges économiques. « *Nouvel ordre économique mondial, nouvelles géographies du développement, nouvelles puissances... un éventail d'expression cherche, depuis bientôt trois décennies, à rendre compte de changements majeurs et multidimensionnels dans l'économie politique du monde globalisé. [...] Ces pays [autrefois qualifiés de sous-développés] sont aujourd'hui regroupés sous le label de « pays émergents », rendant ainsi compte de leur arrivée relativement récente dans le concert des puissances.* ». [Fleury & Houssay-Holzschuch 2012, cité par Pleven 2016, p. 256]. Dans cette perspective, l'idée d'émergence a acquis une dimension géopolitique ce qui permet de localiser les espaces émergents mais pas de les caractériser sur un plan spatial. Il n'est donc pas étonnant que dans l'enseignement des pays émergents, l'étude des inégalités priment sur les discontinuités spatiales qui en découlent. Nous pouvons faire le même type de remarques sur la notion de PMA ou de BRICS qui ont une origine analogue.

L'analyse des espaces en marge permet ainsi à l'échelle mondiale de transmettre aux élèves une certaine représentation du monde : celle d'un monde polycentrique qui ne se structure pas seulement autour des pôles de la Triade mais doit aussi composer avec de nouvelles puissances. C'est une vision géopolitique du monde, ce qui explique la place particulière de la marginalité en classe de terminale. Sur ces espaces, la dimension politique de la question est sous-jacente. Néanmoins, la marginalité n'est pas étudiée seulement à l'échelle mondiale. La notion d'inégalité est prédominante pour l'ensemble des espaces marginaux étudiés dans la géographie scolaire. Ce constat nous amène à nous demander si les dimensions spatiales sont prises en compte à d'autres niveaux d'échelle et sur d'autres espaces que les pays émergents ou dits les moins avancés.

1.2. Le contournement de la marginalité

Dans les programmes scolaires, la marginalité est abordée à l'échelle régionale au sujet des fronts pionniers notamment en Amazonie, en Afrique (en 5^{ème}, programme de 2008) ainsi qu'en Arctique (2nd, 2010). Il s'agit dans ces deux chapitres, d'étudier l'extension spatiale des espaces habités aux limites de l'écoumène ou leur « colonisation ». La dimension spatiale de la marginalité est présente dans les programmes par le concept d'intégration économique et territoriale. La durabilité est aussi un des concepts associés au front pionnier. En revanche, le champ conceptuel de la discontinuité est peu dense dans les programmes. Certains manuels limitent leur étude de cas aux aspects liés au développement économique. La dimension politique est parfois abordée par le prisme des enjeux de ces espaces dans la régulation du climat à l'échelle mondiale ou de conflits de ressources et/ou de territoires particulièrement sur l'Arctique en 2nd où cela fait partie de problématiques du programme scolaire.

Les espaces marginaux ne se situent pas toujours dans un Ailleurs lointain. La marginalité est une des clés d'analyse de l'espace européen et français. A l'échelle régionale, l'organisation spatiale de l'Europe permet d'aborder les espaces périphériques et ultra-marins du territoire. A l'échelle locale, certains espaces ruraux et urbains français (quartiers défavorisés) sont également étudiés comme des marges. Lorsque les marges sont en France et en Europe, la dimension spatiale de la question n'est pas évincée dans les programmes contrairement ce que nous avons vu précédemment sur les espaces émergents. La marginalité se décline alors par les concepts de fractures socio-spatiales, de fragmentations urbaines, de ségrégation socio-spatiale, d'inégalités, d'équité, de disparités ... Les deux dimensions de la marginalité spatiale et socio-économique sont prises en compte. En revanche, l'analyse des manuels conduit à une toute autre conclusion. D'une manière générale, la marginalité des espaces n'est abordée que dans 53% des études de cas des manuels analysés.

Les manuels contournent la marginalité soit en mettant en avant les politiques d'aménagement et leurs impacts, soit en orientant la problématique sur un autre aspect de ce territoire. Dans le premier cas, la marginalité se construit en creux. Les territoires « ultra-marins » ou « ultrapériphériques » en sont un exemple emblématique notamment en troisième. Ce thème s'inscrit dans le cadre de l'étude de l'aménagement des territoires mais la fiche Eduscol l'inscrit dans un réseau conceptuel, illustré dans le schéma ci-dessous, qui se décline autour deux points :

- la fragilité environnementale qui permet d'aborder les risques et les enjeux de développement durable
- l'insularité qui met en évidence les discontinuités socio-économiques et spatiales avec la métropole.

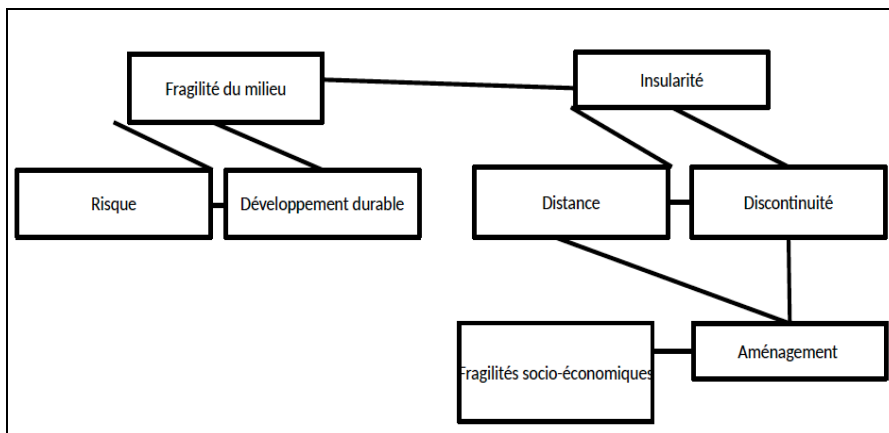


Figure 2 – Réseau conceptuel des territoires ultra-marins

La marginalité est une des entrées dans l'étude des espaces ultra-marins en 3ème. Pourtant, c'est un aspect qui est en grande partie évincé des études de cas proposés par les manuels. Par exemple, le manuel Magnard [Ployé 2016] propose deux études de cas dans ce chapitre : une sur la Martinique et l'autre sur la Réunion détaillées dans le tableau ci-dessous.

Titre de l'étude de cas	Problématique	Texte introductif	Documents
Une nouvelle route du littoral pour la Réunion	Comment des aménagements routiers d'ouverture permettent-ils de s'adapter au relief accidenté de la Réunion ?	Le relief accidenté de l'île de la Réunion rend les communications difficiles entre les deux côtes de l'île. Afin de favoriser un meilleur développement de l'ensemble du territoire, l'île s'est lancée dans un projet d'aménagement d'envergure.	<p>Doc 1 Une carte intitulée : <i>Axe majeur de circulation</i></p> <p>Doc 2 <i>La mobilisation contre le projet</i>, texte extrait d'une pétition lancée en juillet 2012 du collectif réunionnais <i>Non à la nouvelle route littorale</i>.</p> <p>Doc 3 Une photographie du <i>Projet de la nouvelle route littorale</i></p> <p>Doc 4 Une photographie de la route des tamarins</p>
Intégrer la Martinique à l'espace américain	Comment la Martinique essaie-t-elle de s'intégrer à l'espace régional américain ?	La Martinique est une île des Antilles située en Mer des Caraïbes. Région française, elle fait également à ce titre, partie des régions ultrapériphériques européennes. La Martinique est donc partagée entre l'espace américain et l'espace européen.	<p>Doc 1 Un tableau statistique intitulé : <i>une faible intégration régionale</i></p> <p>Doc 2 Une affiche de marketing territorial titrée : <i>Une région carrefour ?</i></p> <p>Doc 3 Un texte extrait de la convention signée avec l'État du Para au Brésil en 2014.</p> <p>Doc 4 Une carte montrant les dessertes aériennes de la Martinique.</p>

Tableau 1 – Deux études de cas du manuel de Troisième Magnard (2016)

Ces deux études de cas ont en commun d'évincer ce qui est socialement vif au sujet des régions ultrapériphériques, à savoir les disparités socio-économiques et les discontinuités entre ces territoires et la Métropole. Certes la seconde étude de cas a une carte sur les dessertes aériennes qui montre les liens privilégiés entre la Martinique et la Métropole. Ce ne sont justement pas les discontinuités qui sont mises en avant. Ces deux doubles pages construisent un récit géographique qui évince les enjeux politiques de ces espaces liés à leur situation de marge par rapport à la Métropole.

La première étude de cas construit un « grand récit » de l'aménagement de la route littorale de la Réunion [Scherrer & Vanier 2013]. Ces urbanistes désignent par « grand récit » de l'action aménagiste, celui qui donne la conception globale du projet et ses finalités. Il y avait des discontinuités au sein de l'espace réunionnais. Les acteurs publics sont intervenus malgré des oppositions de la société civile, le problème est en voie d'être résolu. Normalement, en urbanisme, ce grand récit s'accompagne de petits récits qui jalonnent les réalisations par étape pour synchroniser les acteurs et voir les modifications successives apportées au projet. Ce sont ces petits récits qui sont absents de la première étude de cas. C'est un constat déjà réalisé dans l'analyse d'autres études de cas notamment sur les territoires de proximité en lère [Leininger-Frézal & Carré 2016]. Finalement, le discours construit par ce manuel évince les débats et les conflits liés à cet aménagement. C'est un discours apolitique. Pourtant, la problématique de l'étude de cas aurait pu mettre en évidence la situation marginale de l'espace central de l'île. Peu d'éléments viennent soutenir ce fait géographique : les discontinuités sont énoncées mais pas cartographiées, les disparités socio-économiques au sein de l'île sont passées sous silence.

Le récit géographique construit par la seconde étude de cas est sensiblement différent. La notion de discontinuité régionale est au cœur de l'étude de cas mais limitée à l'aire Caraïbes. Les discontinuités et les disparités entre la Martinique et la Métropole ne sont pas abordées. C'est un autre moyen de contourner la dimension politique liée à la marginalité de ce territoire.

Pour conclure, la question des marges a été introduite dans les programmes en privilégiant la dimension socioéconomique sur la dimension spatiale qui n'est néanmoins pas complètement absente. C'est variable selon les thèmes et les espaces abordés. En revanche, les manuels tendent à contourner la dimension marginale des espaces étudiés. La dimension politique liée à la marginalité est souvent ancrée dans une approche géopolitique, via notamment le concept d'émergence. Néanmoins, la mise en œuvre du programme dans les manuels tend à évincer les débats et enjeux de société liés à ces questions notamment à l'échelle européenne et française. Les récits géographiques restent alors apolitiques. La question est ensuite de savoir ce qu'en font les enseignants dans leur classe ou ce qu'ils peuvent faire. En effet, de la même manière qu'il existe un décalage entre le programme et leur mise en œuvre dans les manuels, il y a un décalage entre les manuels et leur usage en classe. Nous avons décidé d'aborder l'enseignement des marges dans les pratiques enseignantes là où la question se pose avec le plus d'acuité, c'est à dire dans des espaces marginaux.

2. Enseigner les marges dans les marges : un défi ?

Nous avons analysé les pratiques déclarées d'une enseignante travaillant dans un collège à Vernouillet à partir d'un entretien semi-directif et de ses préparations de cours.

2.1. Un collège en territoire de marge

L'enseignante en question est expérimentée. Elle enseigne depuis une vingtaine d'années. Elle a une formation disciplinaire solide en géographie (DEA, agrégation) ainsi qu'une formation en didactique de l'histoire et de la géographie (master 2). Cette enseignante exerce en plus de sa charge d'enseignement des responsabilités de formation et d'encadrement au sein de l'éducation nationale. Ce n'est donc pas une enseignante représentative. Ce n'est pas l'enjeu de notre propos. Nous ne cherchons pas à faire un état des pratiques enseignantes sur le sujet mais à analyser finement les enjeux, les possibilités et les difficultés à enseigner la marginalité dans un espace à la marge. Nous remercions cette enseignante d'avoir accepté de nous présenter son travail.

A l'échelle régionale, Vernouillet se situe à la limite sud-ouest de l'Île-de-France (Yvelines) en grande banlieue parisienne à environ 80 kilomètres de Paris, moins d'une demi-heure de la capitale en train. Vernouillet est une petite ville de moins de 10.000 habitants en périphérie de Dreux. Vernouillet n'est pas un territoire particulièrement pauvre. Certes, le taux de chômage est supérieur d'un point et demi au-dessus de la moyenne nationale (11,5%) mais la médiane du revenu disponible est supérieure à celle nationale et à celle de la région (source Insee). Le taux de pauvreté est inférieur au taux national. En revanche, Vernouillet a de fortes disparités sur son territoire : des lotissements de classe moyenne aux quartiers sociaux de grands ensembles où habitent notamment, des populations évincées de Dreux par la politique urbaine.

Le collège⁴ où travaille l'enseignante dont nous analysons les pratiques, accueillent des élèves de trois origines géographiques et sociales différentes. 60% des élèves viennent d'un quartier de grands ensembles principalement composés de logements sociaux. Ces élèves sont fortement attachés à leur quartier dans lequel se concentre la majeure partie de leurs pratiques spatiales. Ils fréquentent peu Paris, qu'ils méconnaissent, dont la représentation est souvent associée au danger. En fonction des classes, 5 à 10 % des élèves viennent d'espaces périurbains environnants. Ces élèves qui viennent au collège en car de ramassage ou en voiture, ont conscience de l'éloignement géographique de Vernouillet par rapport à Paris et Dreux.

⁴ Pour conserver l'anonymat de l'enseignante, nous ne nommerons ni le collège, ni les quartiers dont nous parlons.

Néanmoins, ils ne sont pas de beaucoup plus mobiles que les précédents. Leur capital culturel reste modeste. À l'inverse, 25 à 30% des élèves habitant le quartier pavillonnaire à proximité du collège, ont une mobilité plus importante. Ils fréquentent Paris pour ses aménités commerciales et culturelles. Ainsi, les élèves de ce collège n'ont pas tous les mêmes représentations de l'espace, ni le même capital spatial. L'enseignante doit composer avec ces différences pour enseigner l'espace proche.

2.2. Enseigner l'espace proche

« Habiter l'espace proche » était un thème du programme de collège de 2008. L'enseignant devait amener les élèves à mieux connaître et situer leur territoire proche à partir d'une sortie de terrain et de lectures de paysages et de documents « du quotidien ». Le programme cite à cet effet « plan du quartier et de la ville, plan des réseaux de transports, carte touristique, système d'information géographique d'usage courant ... ». Ce thème a disparu des programmes de sixième de 2015 et a été transféré en CM2 (2ème année du cycle 3). L'enseignante que nous avons interviewée, a investi l'espace proche pour étudier « la ville de demain » qui s'inscrit dans le cadre du premier thème de sixième (3ème année du cycle 3), « Habiter une métropole », en lien avec le chapitre d'éducation civique et morale (EMC) dédié à au « droit et [à] la règle : des principes pour vivre avec les autres ». Le thème « Habiter une métropole » propose une analyse fonctionnelle et organisationnelle de l'espace urbain. Il s'agit d'analyser l'organisation d'un espace métropolitain et ses différents acteurs et usages. La marginalité n'est pas abordée dans ce chapitre. En revanche, la seconde partie du thème propose aux élèves d'imaginer la ville du futur. C'est cette dimension que l'enseignante a investi pour traiter la marginalité de l'espace dans lequel vivent les élèves. Son objectif est d'amener les élèves à réfléchir sur leur environnement, sur ses difficultés et imaginer des solutions. C'est ce qui justifie le lien avec l'EMC, où il s'agit de faire « comprendre [aux élèves] les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique et les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratique »

Dans cette perspective, l'enseignante organise une visite du quartier du collège qui est plutôt défavorisé en divisant sa classe en quatre groupes. Chaque groupe arpente un quartier différent pour pouvoir les comparer: le premier groupe se rend dans la partie grand ensemble, le second dans la partie pavillonnaire, le troisième visite une partie zone industrielle et le dernier une zone commerciale. Les élèves doivent observer et noter les bâtiments, leurs fonctions, la manière dont l'espace est desservi, les activités et son environnement. Chaque groupe reprend ensuite les éléments trouvés et fait une liste des difficultés rencontrées par le quartier. Vernouillet est ensuite situé par rapport à Dreux et à Paris, ce qui permet la situation de périphérie de

Vernouillet par rapport à Dreux et de Dreux par rapport à Paris. Un sondage sur les lieux de travail des parents des élèves met en évidence cette double dépendance de Vernouillet. L'objectif est ensuite d'amener les élèves à proposer des solutions lors d'un futur conseil municipal (simulé en classe). Pour préparer ce conseil municipal, les élèves font des recherches sur les domaines de compétence du conseil municipal. Après le débat, l'enseignant contextualise son cours en présentant les difficultés des villes pour demain à partir d'exemples précis de villes mondiales.

L'analyse de la démarche mise en oeuvre en classe par l'enseignante montre sa volonté de ne pas évincer la dimension politique de l'enseignement de l'espace proche dans un espace de marge en projetant les élèves dans le débat sur des solutions possibles.

3. Le politique au coeur de l'enseignement des marges mais...

Le modèle centre/périphérie est une des clés de lecture de l'organisation spatiale de ce territoire que l'enseignante présente comme la « périphérie d'une périphérie ». La marginalité est d'abord avant tout abordée par le biais des discontinuités spatiales appréhendées par la distance de Vernouillet à Dreux et à Paris. En revanche, les aspects socio-économiques du territoire ne sont pas abordés par l'enseignante. C'est un choix conscient et volontaire de sa part. Elle nous a confié en entretien que la prise de conscience par les élèves de la situation périphérique de Vernouillet est déjà violente pour une partie d'entre eux, particulièrement pour ceux habitant le quartier grand ensemble à proximité du collège. D'après elle, ces élèves vivent dans un microcosme fermé où le poids des représentations familiales est important. Paris est identifié à un espace lointain et dangereux, mal connu des familles qui ne s'y rendent qu'occasionnellement. La capitale n'est pas particulièrement fréquentée pour ces aménités culturelles. Les lieux les mieux connus des élèves de ce quartier et de leur famille sont les grands lieux de consommation comme les Halles. A l'inverse, ces élèves investissent fortement leur quartier sur le plan idéal et en termes de pratique spatiale. C'est leur référence. Ils en sont fiers. Ces élèves ne perçoivent pas la dimension marginale de leur quartier. L'enseignante a choisi de ne pas traiter cet aspect en considérant que montrer les inégalités qui touchent le territoire, stigmatiserait ces élèves. Pour l'enseignante, ce serait contre-productif. C'est une manière de contourner le politique.

Les choix de l'enseignante se démarquent donc de ceux des manuels scolaires. Elle n'évince pas la dimension marginale de l'espace étudié. Néanmoins, elle construit un récit géographique qui ne prend pas en compte toutes les dimensions de la marginalité. Cette dernière est plus traitée sous l'angle des discontinuités spatiales que des inégalités socio-économiques. Pour l'enseignante, ce récit géographique semble adapté à son public d'élèves. La

dimension politique est présente par le biais du débat d'EMC où les élèves proposent des solutions aux difficultés identifiées lors de la visite. La marginalité est traitée plus sous l'angle des solutions que des problèmes. Le débat est posé à une échelle locale, celle à laquelle les élèves peuvent se projeter. Les difficultés qu'ils recensent sont de l'ordre de l'observable et du quotidien. C'est aussi une échelle à laquelle ils peuvent faire des propositions concrètes. Une partie de ces difficultés relève de la marginalité comme les questions relatives aux transports mais le débat est plus large et porte aussi sur des problèmes urbains. Finalement, poser la marginalité dans ces termes permet un processus d'empowerment des élèves, ce qui est cohérent avec les objectifs du programme d'EMC. Les élèves ne sont pas confrontés à des problèmes qui les dépassent et avec lesquels ils doivent composer mais à des difficultés du quotidien sur lesquels il paraît possible d'agir.

Enseigner la marginalité dans un espace en situation de marge soulève finalement un problème d'ordre éthique. Montrer la marginalité d'un espace à ses habitants est une forme de violence, voire de domination. Est-ce le rôle de l'école ? Est-ce le rôle d'un enseignant ? L'enseignante que nous avons interrogée a tranché en prenant parti pour ce qui lui semble acceptable (par les élèves) et utiles en termes d'apprentissage. Cela met en tension la finalité des apprentissages en géographie que l'on souhaite émancipateurs et le maintien d'une certaine paix sociale qui passerait par l'ignorance de la manière d'analyser la manière même d'habiter (au sens de Lussault)

Conclusion

Nous avons fait l'hypothèse au début de ce texte que la géographie scolaire contribue à mettre à distance les aspects politiques de la marginalité. Force est de constater que l'hypothèse ne peut être complètement validée.

Les programmes scolaires de géographie ont fait de la marginalité une clé de compréhension de l'espace qui n'évince pas la dimension politique. Cela s'inscrit dans une perspective émancipatrice de savoirs. À l'échelle mondiale, la marginalité s'inscrit dans une lecture géopolitique qui ne va pas sans poser de questions sur la notion d'émergence et sa traduction spatiale. La marginalité est uniquement abordée sur des espaces lointains. C'est aussi une clé de lecture de l'espace français et européen tant à l'échelle locale que régionale dans les programmes mais pas dans les manuels. Les manuels développent un discours qui contribue à évincer la question des marges et leur dimension politique par des stratégies de contournement. Les manuels scolaires sont des objets commerciaux qui cherchent à plaire au plus grand nombre d'enseignants qui ont la responsabilité du choix du manuel pour leur établissement. Les contraintes économiques qui entourent la production d'un manuel scolaire rendent souvent leurs auteurs et leurs éditeurs frileux. Ce qui est innovant risque de ne pas plaire et donc de ne pas se vendre. Les auteurs de manuels qui

sont des enseignants expérimentés, partagent probablement les mêmes réticences que l'enseignante interrogée. Les manuels étant encore une ressource importante dans la production de situation d'enseignement-apprentissage, leurs choix didactiques influent potentiellement sur les pratiques enseignantes. Néanmoins, nous ne pouvons pas vérifier cette supposition car nous n'avons pas fait un état des lieux des pratiques enseignantes sur les espaces marginaux. En revanche, l'analyse d'une séquence proposée sur l'espace proche de l'établissement montre d'une part, que prendre en compte la dimension politique de la marginalité est possible, d'autre part que cela soulève des questions éthiques pour lesquels les enseignants ne sont pas très outillés. La géographie critique et/ou radicale, pourrait donner aux enseignants des outils tant épistémologiques qu'éthiques pour dépasser ces difficultés.

Références bibliographiques

- AUDIGIER, F. (1993) – *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Université de Paris VII, 677 p.
- BIAGGI, C. (2015) – « Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? », *Annales de Géographie*, n° 704, pp. 452-465.
- BRUNET, R., FERRAS, R. & THÉRY, H. (1992) – *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Paris, GIP Reclus, La Documentation française, 518 p.
- CHEVALLARD, Y. (1985) – *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, la Pensée sauvage, 128 p.
- FLEURY, A., & HOUSSAY-HOLZSCHUCH, M. (2012) – « Pour une géographie sociale des pays émergents: Introduction du dossier », *Echogéo*, n°21. [<https://echogeo.revues.org/13167>]
- FONTANABONA, J. (2001) – *Cartes et modèles graphiques : analyse de pratiques en classes de géographie*, Paris, INRP, 302 p.
- GUILLUY, C. (2014) – *La France périphérique. Comment on a sacrifié les classes populaires*, Paris, Flammarion, 185 p.
- LEFORT, I. (1992) – *La lettre et l'esprit, géographie scolaire et géographie savante en France*, Paris, Éditions du CNRS, 257 p.
- LEGARDEZ, A. & SIMMONEAUX, L. (2006) – *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 254 p.
- LEININGER-FRÉZAL, C. (2016) – « La géographie scolaire en France : vers un changement de paradigme ? », *GEO*, vol. 79, n° 1, pp. 29-36.
- LEININGER-FRÉZAL, C. & CARRÉ, C. (2016) – « La géographie scolaire : d'un tournant actoriel à l'autre ». In S. Doussot & J.-F. Thémines, *Acteurs et action. Perspective en didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, Presses universitaires de Caen, pp. 227-242.
- PLEVEN, B. (2016) – « Penser à l'échelle du monde ». In M.-C. Robic & M. Rosemberg (Eds.), *Géographie aujourd'hui. Enseigner la géographie au collège et au lycée*, Paris, Adapt/snes, pp. 235-260.
- REYNAUD, A. (1984) – « Modèle et idéal-type en géographie : l'exemple des fermes beauceronnes », *L'Information Géographique*, vol 48, n° 5, pp. 205-208.

-
- TOULAJIAN, S. (2016) – « Enseigner la France des marges », In R. Woessner, *La France des marges*, Paris, Atlante, 250 p.
 - TUTIAUX-GUILLON, N. (2004) – *L'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire*, mémoire pour l'HDR, Lyon, Université Lumière Lyon 2
 - WELLINGTON, J.-J. (1986) – *Controversial Issues in the Curriculum*, Oxford, Basil Blackwell, 286 p.

Liste des manuels analysés

- Arias, S. & Chaudron, E. (2009) – *Histoire géographie 6ème*, Paris, Belin.
- Fellahi, A. & Marques, P. (2016) – *Histoire géographie 6ème*, Paris, Nathan.
- Ployé, A. (2016) – *Histoire géographie 6ème*, Paris, Magnard.

- Adoumié, V. (2010) – *Histoire géographie 5ème*, Paris, Hachette.
- Arias, S. & Chaudron, E. (2010) – *Histoire géographie 5ème*, Paris, Belin
- Azzouz, R. & Gache, M.-L. (2010) – *Histoire géographie 5ème*, Paris, Magnard.
- Blanchard, E. (2010) – *Histoire géographie 5ème*, Paris, lelivrescolaire.fr
- Dalbert, C. & Le Prado-Madaule, D. (2010) – *Histoire géographie 5ème*, Paris, Bordas.
- Hazard-Tourillon, A.-M & Fellahi, A. (2010) – *Histoire géographie 5ème*, Paris, Nathan.
- Hazard-Tourillon, A.-M & Coste, S., (2016) – *Histoire géographie 5ème*, Paris, Nathan.
- Ivernel, M. (2010) – *Histoire géographie 5ème*, Paris, Hatier.
- Ployé, A. (2016) – *Histoire géographie 5ème*, Paris, Magnard.

- Arias, S. & Chaudron, E. (2011) – *Histoire géographie 4ème*, Paris, Belin.
- Cote, S. & Hazart-Tourillon, A.-M., (2016) – *Histoire géographie 4ème*, Paris, Nathan.
- Dalbert, C. & Le Prado-Madaule, D. (2011) – *Histoire géographie 4ème*, Paris, Bordas.
- Ivernel, M. & Villemagne, B. (2011) – *Histoire géographie 4ème*, Paris, Hatier.
- Ployé, A. (2016) – *Histoire géographie 4ème*, Paris, Magnard.

- Lescureux, C & Prost, A. (2016) – *Histoire géographie 3ème*, Paris, Hachette.
- Ployé, A. (2016) – *Histoire géographie 3ème*, Paris, Magnard.

- Bourgeat, S. et , C. (2014) – *Géographie 2nde*, Paris, Belin.

- Husken D. & Bervas H. (2011) – *Géographie 1ère*, Paris, Hachette.

- Jalta J., Reineri J. & Riquier J., (2012) – *Géographie terminale*, Paris, Magnard.

Date	Classe	Thème	Notions mobilisées
2013	Term.	Les territoires dans la mondialisation	Inégale intégration, marge
2013	Term.	L'Asie du Sud et de l'Est : les enjeux de la croissance	Inégalités socio-économiques, slums
2013	Term.	L'Amérique	
2013	Term.	L'Afrique : les défis du développement	Inégalités spatiales et sociales, intégration
2012	1ère	La France en ville	Réduire les fractures sociales et spatiales, différenciations spatiales et sociales
2012	1ère	Mobilités, flux et réseaux de communication dans la mondialisation	Inégale connexion
2012	1ère	De l'espace européen aux territoires de l'Union Européenne	Disparités et inégalités socio-spatiales; périphérie, inégalités socio-économiques
2010	2nde	Villes et développement durable	Inégalités socio-spatiales, fragmentation, ségrégations sociales
2010	2nde	Les mondes arctiques, une « nouvelle frontière » sur la planète	Frontière, désenclavement, intégration.
2015	3ème	Les espaces de faible densité (espaces ruraux, montagnes, secteurs touristiques peu urbanisés) et leurs atouts.	Marges, ségrégation spatiale, déclin, équité
2015	3ème	Aménager pour répondre aux inégalités croissantes entre territoires français, à toutes les échelles	Inégalités, disparités espaces ruraux en voie désertification,
2015	3ème	Les aires urbaines, une nouvelle géographie d'une France mondialisée	Périphérie, espaces péricentraux
2015	3ème	La France et l'Union Européenne	Cohésion, contrastes, déséquilibre
2015	3ème	Les territoires ultramarins français	Insularité, discontinuité, fragilités socio-économiques, difficile insertion
2015	4ème	Des villes inégalement connectées aux réseaux de la mondialisation	Shinking-city (ville en décroissance) cities, centre / périphérie , déclin urbain, rétrécissement, fragmentation
2015	4ème	Les dynamiques d'un grand ensemble africain	Fragilités, différenciation spatiales, écart développement, marge
2015	5ème	Répartition de la richesse et de la pauvreté dans le monde.	Inégalités socio-économiques, inégalités socio-spatiales; inégales répartitions des richesses et de la pauvreté; pays émergents, pays moins avancés, pays développés
2015	6ème	Habiter un espace de faible densité à vocation agricole	Espaces ruraux en déprise ou en voie de désertification