



HAL
open science

Enseigner les conflits en géographie : quelle place au politique ?

Caroline Leininger-Frézal

► **To cite this version:**

Caroline Leininger-Frézal. Enseigner les conflits en géographie : quelle place au politique ?. International Journal for history and social sciences education / Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales., 2016. hal-01950150

HAL Id: hal-01950150

<https://hal.science/hal-01950150>

Submitted on 10 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseigner les conflits en géographie : quelle place au politique ?

Caroline Leininger-Frézal
Maitresse de conférences
Université Paris Diderot
EA4434 LDAR
carolinefrezal@wanadoo.fr

Résumé

Les conflits sont devenus un objet d'enseignement dans les années 2000. Cela coïncide avec le développement d'une approche géopolitique dans les programmes scolaires français en rupture avec la culture et la discipline scolaire. Cet article s'attache à analyser dans quelle mesure l'introduction des conflits au sein de la géographie scolaire témoigne et participe d'un changement disciplinaire et notamment dans le rapport au politique. Nous faisons l'hypothèse que les conflits ne sont pas conçus dans le curriculum comme des questions socialement vives.

Abstract

Conflicts have become an object of teaching in the years 2000. That arrives with the development of a geopolitical approach in the French curriculum at odds with the culture and school discipline. This article attempts to analyze if the introduction of conflicts within school geography testifies and changes the way of teaching geography, particularly in relation to politics. Our hypothesis is that conflicts are not treated in the curriculum as controversial issues.

Mots clés / Keywords

Conflits – Géographie scolaire – géopolitique – politique – éducation à la citoyenneté

Conflicts – geographic education – geopolitical – policy - citizenship education

L'histoire de la géographie scolaire est inextricablement liée à celle des conflits puisque cet enseignement a été institutionnalisé et généralisé¹ à la fin du XIX^{ème} siècle en réponse à la défaite franco-prussienne. Le rapport Himly Levasseur propose en 1872 de mettre en place cet enseignement pour développer chez les futurs citoyens, l'amour de leur patrie et leur apprendre les compétences cartographiques nécessaires au combat (Clerc 2009). L'histoire scolaire s'est alors construite autour d'un roman national mettant en scène une histoire jalonnée de guerres qui marquent la limite entre le Nous et les Autres, entre l' Ici et l' Ailleurs. Les conflits constituent donc des objets d'enseignement habituels dans l'enseignement de l'histoire tout comme en éducation civique.

En effet, l'analyse des conflits participe de l'éducation à la Défense mise en place en 1998 (Bulletin officiel de l'éducation nationale hors-série du 6 août 1998). Il s'agit de faire acquérir aux élèves des connaissances et des compétences en lien avec la défense ou la sécurité nationale, de développer

¹ L'enseignement de l'histoire et de la géographie existait préalablement au rapport Levasseur mais de manière limitée. Dans le cadre de l'enseignement des Humanités, la géographie servait de contexte à l'histoire ancienne.

leurs capacités d'analyse et de compréhension des conflits contemporains, et de susciter l'envie d'engagement et de volontariat (BO N°32 du 13 septembre 2007). Cette éducation à la Défense s'ancre dans l'éducation civique mais ne s'y limite pas : toutes les disciplines sont invitées à y prendre part.

Les conflits occupent une place différente au sein de la géographie scolaire. En effet, les conflits ne sont pas des objets d'enseignement à part entière dans le secondaire avant la fin des années 2000 (BO spécial n° 6 du 28 août 2008 ; BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 ; BO n° 42 du 14 novembre 2013). Ce constat peut s'expliquer par l'histoire de l'enseignement de la géographie. En effet, la géographie scolaire s'est construite sur le modèle de la géographie vidalienne dans la première moitié du XXème siècle et a conservé ce modèle au moins jusque dans les années 1970 (Lefort 1990), période à laquelle Isabelle Lefort arrête son analyse. Nous pouvons faire l'hypothèse que le modèle vidalien de la discipline scolaire perdure au-delà. Dans cette perspective, la géographie scolaire met alors en avant l'unité, la beauté et la singularité des régions plutôt que les conflits inhérents à l'usage de l'espace. La notion de conflit n'est néanmoins pas complètement absente. Elle est latente, incorporée dans l'étude des régions frontalières ou bien dans la géographie des casernes militaires. La frontière correspond à une limite régionale et participe à l'identité du milieu décrit. Ce n'est pas un objet d'enseignement à part entière. Le système actoriel qui sous-tend le conflit n'est pas étudié. L'absence des conflits dans l'enseignement de la géographie s'explique aussi par l'épistémologie de la discipline savante. Le conflit ne constitue pas à un objet géographique à part entière avant les années 1970, décennie marquée par l'émergence d'un courant de géopolitique au sein de la géographie française (Lacoste 1976) et par la création d'une revue dédiée *Hérodote*.

L'introduction des conflits au sein de la géographie scolaire dans les années 2000 s'inscrit en rupture avec la tradition scolaire, dans une perspective de renouvellement disciplinaire. Cela coïncide avec l'émergence d'une géographie scolaire thématique et problématisée et avec un curriculum recentré sur des logiques d'apprentissage et non des logiques d'exposition des savoirs contrairement aux précédents (Tutiaux-Guillon 2004). Les programmes ne sont plus pensés en fonction des contenus à enseigner mais des contenus à apprendre exprimés en termes de capacités et connaissances à acquérir.

Ce constat nous amène à nous demander dans quelle mesure l'introduction des conflits au sein de la géographie scolaire témoigne et participe d'un changement disciplinaire et notamment dans le rapport au politique. En effet, les recherches en didactique ont montré que les professeurs d'histoire-géographie enseignent de manière habituelle un ensemble de savoirs cristallisés, présentés comme des résultats, réalistes, consensuels et apolitiques (Clerc 2009, Chervel 1998, Audigier 1993) qui ne laissent pas ou peu, de place aux débats sociétaux en classe. L'enseignement des conflits en géographie peut constituer une entrée vers la prise en charge de ces débats sociétaux. Autrement dit, nous pouvons nous demander si les conflits sont traités comme des questions socialement vives dans l'enseignement de la géographie (Legardez and Simmoneaux 2006)

. Une question socialement vive est un sujet sur lequel il n'y a pas de consensus scientifique, qui soulève un débat sociétal fort dont les médias se font échos et qui impacte les acteurs scolaires (op.cit.). Ces questions mettent en jeu des valeurs et interrogent la société sur son devenir. Traiter

les conflits comme des questions socialement vives signifie prendre en charge le débat politique² dans la classe.

Nous faisons l'hypothèse que les programmes scolaires participent d'une mise à distance des conflits par les choix épistémologiques réalisés. Pour valider cette hypothèse, nous avons analysé les programmes de collège (2008) et de lycée général (2010) (op.cit.) ainsi que les fiches ressources mises à disposition des enseignants sur le site *Eduscol géré par le ministère de l'éducation nationale*. Ces fiches n'ont pas de caractère obligatoire mais guident les enseignants dans la mise en œuvre des programmes. L'analyse de ce corpus nous mènera dans un premier temps à mettre en évidence la place prépondérante accordée à la géopolitique et à certains types de conflits, conflits de ressources et d'aménagement, dans la géographie des conflits à l'Ecole. Ces choix laissent à penser que le politique s'inscrit désormais pleinement dans la discipline scolaire. Mais paradoxalement, ce n'est pas le cas. Nous verrons dans un second temps qu'il y a une mise à distance des questions controversées par le choix des territoires étudiés et par le contournement des conflits qui sont vifs au sein de la société française.

1. Quand la géographie scolaire fait place aux conflits

La notion de conflit est mobilisée de manière récurrente tout au long de la scolarité. Comme le montre le graphique ci-dessous, les élèves sont amenés à étudier différents types de conflits et de conflictualités de la cinquième à la terminale.

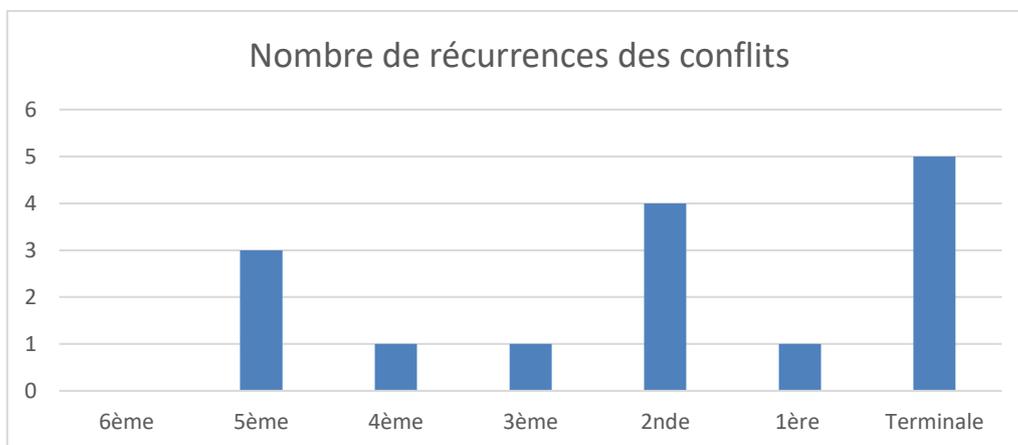


Figure 1 Nombre de conflits inscrits dans les programmes de géographie en collège et en lycée générale³

Le graphique ci-dessus illustre la présence explicite du terme de conflit dans les programmes scolaires⁴. La notion est mobilisée sur des thèmes très différents comme le développement durable,

² Le terme politique prend ici son sens premier à savoir la gestion de la cité. Il ne s'agit donc pas de prendre part pour un parti politique mais de discuter des enjeux de ces questions pour la société dans laquelle vivent les élèves.

³ Le collège et le lycée général constituent l'enseignement secondaire général. Ont été exclus de cet inventaire les voies technologiques et professionnelles du lycée dont les programmes sont différents mais proches quand aux thématiques abordées.

l'aménagement, la mondialisation etc. Cela découle de l'extension de la notion qui a un caractère polymorphe. « La notion de conflit présente l'avantage de pouvoir être déclinée dans un grand nombre de situations impliquant divers acteurs et objets à toutes les échelles de l'espace géographique. » (Richard 2004) Le terme n'a d'ailleurs pas d'entrée dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy and Lussault 2003). Il n'est pas véritablement défini dans les autres dictionnaires de référence en géographie (Brunet, Ferras, and Théry 1992, Lacoste 2003). Parler de conflit induit un rapport de force et une tension entre deux acteurs au moins, qui peuvent être individuels (personne physique) ou collectifs (organisation, institution, collectif informel). Cette tension peut être d'intensité variable allant du conflit larvé au conflit armé. Cette intensité est un « système de grandeurs pour catégoriser les conflits, généralement basé sur le niveau de violence dont les protagonistes font usage lors d'oppositions » (Gerardot 2012 p.332). Les géographes s'intéressent à la dimension spatiale et territoriale des conflits. Le territoire peut être l'objet du conflit, nous parlons alors de conflit ou de dispute territoriale (Rosière 2004). Si les ressources ou un aménagement sont l'enjeu du conflit, le conflit est dit « de ressources » ou « d'aménagement ». L'espace peut aussi être le support du conflit ou bien être impacté par celui-ci. La notion de conflit est beaucoup plus large que celle de guerre. Le concept repose sur le postulat quelle que soit l'intensité du conflit, les caractéristiques du système spatial concerné sont proches.

Au regard de la plasticité de la notion de conflit, l'enseignement des conflits peut donner lieu à des différentes approches au sein de la géographie scolaire. Pourtant, les programmes privilégient certains types de conflits et une entrée spécifique : géopolitique.

1.1. Des conflits sous le prisme de la géopolitique

La géopolitique est l'« utilisation des méthodes du raisonnement géographique pour proposer l'analyse des différents types de rivalités de pouvoirs sur des territoires, en tenant compte des enjeux matériels et symboliques » (Lacoste 2003, p.192). En analysant plusieurs dictionnaires de géopolitique (Lacoste 1993, Moreau Defarges 2002, Chauprade and Thual 1998), Emmanuel Fabre (2005) a identifié quatre constantes dans les définitions données de la géopolitique : c'est un savoir visant à comprendre un problème, dans un souci d'objectivité, et en prenant en compte la diversité des acteurs et de leurs objectifs sur la longue durée. La géopolitique aborde souvent les conflits à une échelle internationale. Dans une perspective géopolitique, l'espace et ses ressources constituent les enjeux des conflits contrairement à la géographie politique où les analyses portent sur l'espace en tant que cadre (Rosière 2003).

L'entrée par la géopolitique est explicite dans le curriculum de géographie dans la formulation du thème à étudier, dans la problématique proposée ou encore dans les références bibliographiques données à titre indicatif dans les documents d'accompagnement des programmes (Eduscol). Cette lecture géopolitique des conflits porte essentiellement sur certains thèmes en lien avec le développement durable en cinquième et en seconde comme le montre le tableau ci-dessous.

⁴ Le terme de conflit n'apparaît pas à proprement parler en quatrième mais le programme évoque un « débat à enjeu spatial fort ».

Classe	Thème (BO spécial n° 6 du 28 août 2008 ; BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 ; BO n° 42 du 14 novembre 2013)	Problématique proposée dans les fiches ressources (Eduscol)	Références bibliographiques indiquées dans la fiche ressource en lien avec la géopolitique
5ème	La question de l'énergie « Le contexte d'épuisement progressif nourrit des tensions géopolitiques et accélère la recherche de solutions (énergies de substitution, économies d'énergie...). »	« Dans un contexte de consommation mondiale croissante d'énergies fossiles et de raréfaction de ces dernières, comment se manifestent des tensions géopolitiques? »	Ciattoni A. et Veyret Y., Géographie et géopolitique des énergies, Hatier, 2007
5ème	Gérer les océans et les ressources « la gestion et le partage des ressources océaniques constituent un enjeu et une source de rivalités entre les États »	« il s'agit de s'interroger sur les formes d'exploitation des ressources halieutiques, sur les rivalités (entre les États, entre les «exploitants...), sur les formes de régulation mises en place et les problèmes que pose leur application »	Ortolland D., Pirat J.-P. (dir.), Atlas géopolitique des espaces maritimes. Frontières, énergie, pêche et environnement, éditions Technip, 2008
4ème	La mondialisation et ses contestations « Les effets économiques, sociaux, environnementaux, culturels de la mondialisation font l'objet de débats contradictoires » Il est précisé dans la démarche de choisir « un débat à enjeu spatial fort ».	« La mondialisation efface-elle les frontières des États ? »	Foucher M., Les nouveaux (des)équilibres mondiaux, Documentation photographique N° 8072, 2009.
2nde	Les mondes arctiques, une « nouvelle frontière » sur la planète « Des ressources convoitées, des tensions entre les États »	« Des ressources convoitées, des tensions entre les États : –un potentiel de ressources (halieutiques, minérales, énergétiques, touristiques) ; –des acteurs, les États «arctiques», l'ONU, les ONG; –des arbitrages internationaux (conventions, traités) ; –des questions en suspens: partage de l'espace maritime, appropriation des ressources. »	Foucher M., Les nouveaux (des)équilibres mondiaux, Documentation photographique N° 8072, 2009.
2nde	L'enjeu énergétique « Impacts environnementaux et tensions géopolitiques »	« Les dimensions géostratégiques et les impacts écologiques ont une importance croissante dans l'élaboration des politiques énergétiques. »	

Tableau 1 Référence explicite à la géopolitique dans le curriculum prescrit

La géopolitique est aussi une approche de la mondialisation en quatrième. C'est surtout une clé de lecture du monde en terminal « Le programme de la classe de terminale approfondit cette thématique [la mondialisation] et l'article avec d'autres grilles de lecture du monde ; le phénomène de mondialisation est ainsi mis en regard avec des logiques plurielles d'organisation de l'espace mondial (géoéconomiques, géopolitiques, géoenvironnementales et géoculturelles). » (BO n° 42 du 14 novembre 2013). La géopolitique est aujourd'hui bien présente dans la géographie scolaire prescrite et conduit à privilégier certain type de conflits : les conflits de ressources et les conflits territoriaux.

1.2. Des conflits de ressources et de territoires avant tout

La géographie scolaire se concentre sur certains types de conflits, c'est ce que montre le graphique ci-dessous.

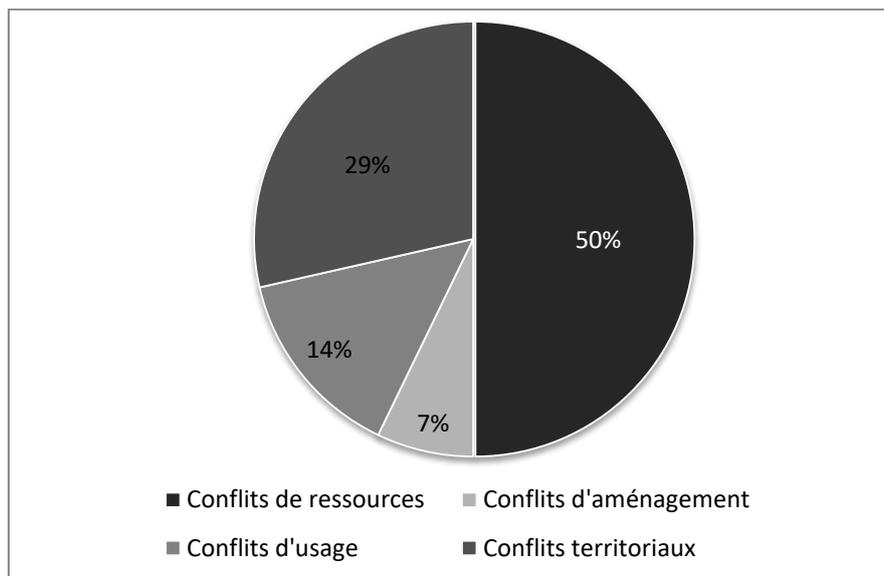


Figure 2 Types de conflits enseignés à l'Ecole⁵

La moitié des conflits abordés dans l'enseignement de la géographie sont des conflits de ressources. Ces conflits de nature environnementale ont pour objet la maîtrise d'une ressource naturelle comme l'eau, les hydrocarbures, les ressources halieutiques. Ces conflits peuvent être de nature territoriale : la propriété d'une ressource peut nécessiter la gestion du territoire sur lequel elle est localisée. Ce n'est pas systématique. Ce type de conflits est principalement étudié en lien avec le développement durable en cinquième et seconde.

⁵ Les catégories conceptuelles utilisées ici ne s'excluent pas les unes des autres. Nous n'avons néanmoins classé les conflits étudiés qu'une fois pour les comptabiliser ; nous avons privilégié l'entrée principale indiquée dans les programmes. Par exemple, si le thème porte sur les ressources, nous avons classé le conflit parmi les conflits de ressources.

Les conflits territoriaux constituent la deuxième catégorie de conflits présente dans les programmes de géographie à hauteur de 29%. Ce sont des conflits dans lequel le territoire est l'enjeu principal. « Les conflits territoriaux regroupent des conflits pour le contrôle d'un espace entre deux états ou plus, [...] ; des conflits liés à des revendications territoriales de la part de groupes communautaires [...] ; mais également, des conflits d'usage où les argumentaires des acteurs en opposition relèvent des formes d'appropriation de l'espace ou de ses ressources » (Gerardot 2012 p.170). Ce type de conflits peut avoir une dimension identitaire forte.

Les deux autres types de conflits sont présents dans des proportions bien moindres. Les conflits d'aménagement représentent 14% des conflits traités à l'Ecole en géographie et les conflits d'usage 7%. Les premiers désignent une forme de conflictualité liée à un aménagement menacé comme certaines écoles en milieu rural, ou un aménagement convoité quand deux acteurs ou territoires se disputent son implantation, ou encore un aménagement contesté (Subra 2007). Ce dernier type de conflits peut engendrer des réactions de rejet nommées NIMBY : « not in my backyard ». Les conflits d'usage ont pour objet l'affectation d'un espace ou d'une ressource ou la transgression de règles d'usage établies.

Finalement, les programmes accordent la primauté donnée aux conflits de ressources ce qui tend à focaliser l'enseignement des conflits sur l'interface entre les sociétés et leur environnement. Les conflictualités étudiées questionnent plus le rapport des sociétés avec leur environnement et notamment avec ses ressources limitées, que les rapports de pouvoirs entre les différentes communautés qui en découlent. Ce dernier point n'est pas absent mais apparaît en second plan. Cela découle du choix d'analyser ces conflits dans une perspective environnementale. Par exemple, le document d'accompagnement de la séquence sur l'énergie en cinquième précise que les tensions géopolitiques « *sont observables dans l'évolution des prix des matières premières énergétiques, dans la localisation des moyens de les transporter (gazoducs, oléoducs notamment), dans le contrôle des axes de transport (grands détroits pour les pétroliers), ou encore dans la volonté de réduire la dépendance à l'égard de ces énergies fossiles, aussi bien chez les consommateurs (appel à différentes sources d'énergie, diversification des fournisseurs) que chez les producteurs (diversifier l'économie pour réduire le poids de l'énergie dans les ressources du pays).* » (Ministère de l'Education Nationale 2010b). La focale n'est pas sur les relations de tensions entre la Russie, ses pays voisins et ceux de l'Union européenne mais sur les stratégies d'adaptation des acteurs face à des ressources qui sont limitées, ce qui participe d'une mise à distance du politique.

2. Vers une mise à distance du politique

Enseigner les conflits n'implique pas forcément de prendre en charge la dimension politique du sujet, ni de le traiter comme une question socialement vive. Une question socialement vive implique par définition, que les acteurs de l'Ecole, notamment les élèves soient impactés par le sujet. Or, la grande majorité des conflits étudiés en géographie se situe en dehors du territoire national, c'est comme si ils s'inscrivaient dans une épistémologie de l'Autre et l'Ailleurs.

2.1. Une épistémologie de l'Autre et de l'Ailleurs

La carte ci-dessous localise les cas de conflits inscrits dans les programmes scolaire de collège et de lycée général, et ceux conseillés dans les documents d'accompagnement des programmes.

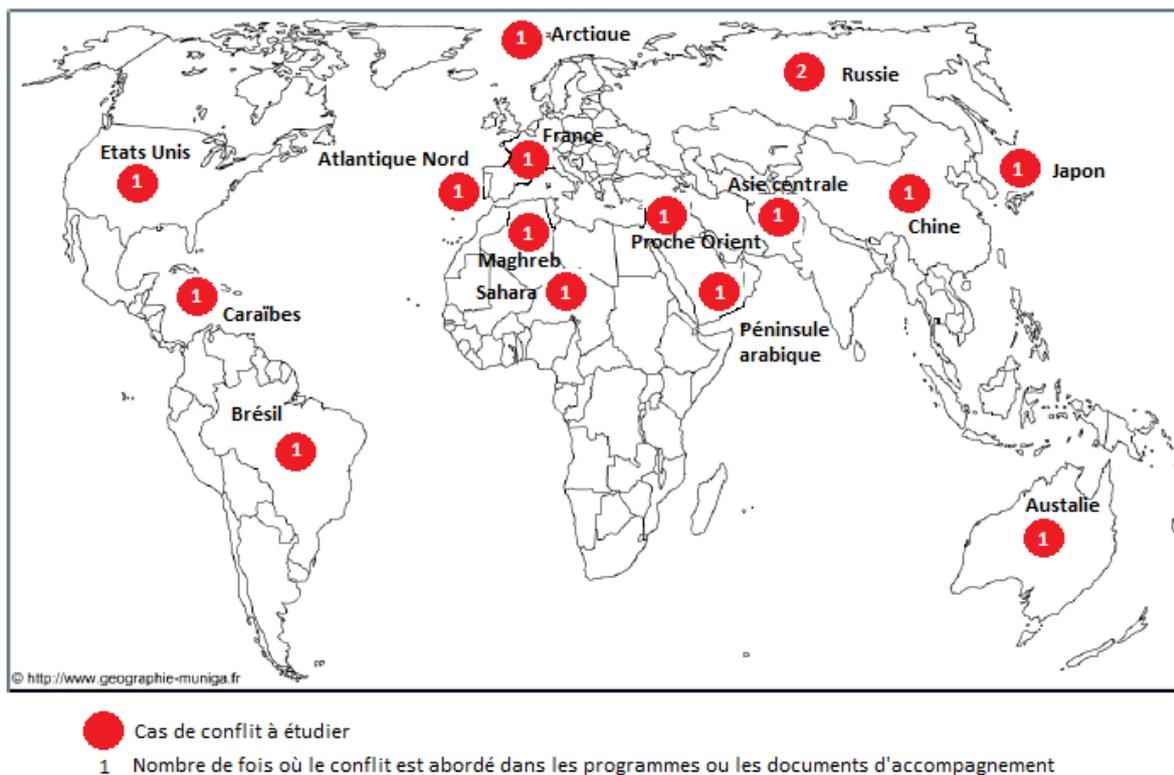


Figure 3 Cas de conflits imposés ou conseillés dans le curriculum de géographie français (collège et lycée général)

Un seul conflit étudié en géographie prend place en France. Le cas se présente en troisième où il s'agit d'analyser un parc régional ou national pour montrer les conflits d'usage au sein de l'espace rural français. Paradoxalement, cette étude de cas n'est pas véritablement explicitée dans le document d'accompagnement qui insiste sur l'autre cas à étudier dans cette séquence, celui d'un aménagement urbain, et propose de présenter les débats qui l'ont entouré. Cela peut conduire à

l'étude d'un conflit d'aménagement, même si ce n'est pas présenté en tant que tel dans le programme. Nous retrouvons un cas semblable en première générale, sur les territoires de proximité. Il existe par ailleurs d'autres possibilités pour les enseignants de choisir des cas de conflits en France. Le programme de cinquième invite par exemple à choisir un cas de conflit de ressources en Atlantique nord ou dans un espace tropical pour étudier les océans. Il est aussi possible d'investir la conflictualité sur des sujets qui ne le précisent pas dans le programme. Ni le programme, ni les documents d'accompagnement, ni même les manuels n'invitent les enseignants à mettre en évidence les caractéristiques récurrentes d'un territoire conflictuel. Le conflit n'est traité comme un concept. Dans le curriculum français, ce constat n'est pas surprenant car le curriculum ne s'articule pas autour de concepts intégrateurs comme le curriculum de Suisse romande (Hertig 2009) et ne proposent pas non plus de progression notionnelle. Finalement, le conflit reste associé à un espace. Ces espaces se situent de manière privilégiée ailleurs, en dehors du territoire national français.

Globalement, les conflits étudiés ne sont pas pensés comme des questions socialement vives. Il y a une exception : la dernière séquence de quatrième sur la mondialisation et ses contestations qui « permet de faire entrer des questions vives dans le champ de la géographie scolaire, outil d'analyse indispensable pour comprendre le monde » (Ministère de l'Education Nationale 2011). Le document d'accompagnement du programme propose d'organiser cette séquence autour de trois débats au choix : « la mondialisation efface-t-elle les frontières des Etats ? » ; « la mondialisation détruit-elle des emplois ? » ; « la mondialisation entraîne-t-elle une dégradation de l'environnement ? ». Paradoxalement, ces débats ne s'inscrivent pas véritablement dans une géographie des conflits. D'une part, ces problématiques sont posées à très petite échelle. D'autre part, le conflit n'est pas étudié en tant que concept, permettant aux élèves d'analyser d'un système d'acteurs conflictuels.

2.2. Le refroidissement des conflits

Nous prendrons appui sur deux exemples pour illustrer comment la conflictualité des questions étudiées est contournée, rendant ainsi froides les questions vives. Le premier exemple est celui de l'enseignement des mobilités humaines étudiées en quatrième. Nous avons reproduit ci-dessous un extrait du programme concerné.

<p>CONNAISSANCES</p> <p>Migrations et tourisme dans le monde Les mobilités humaines qui se développent à l'échelle régionale et mondiale n'affectent qu'une part limitée de la population mondiale. Quelle que soit leur nature (économique, politique ou touristique), elles exploitent les discontinuités entre les espaces et elles affectent de manière différenciée pays de départ et pays d'arrivée.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>Une étude de cas au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un flux migratoire du Maghreb vers l'Europe ; - un espace touristique au Maghreb. <p>Ces études de cas sont replacées sur un planisphère dans le contexte des migrations et du tourisme dans le monde</p>
<p>CAPACITÉS</p> <p>Décrire :</p>	

- les effets de ces déplacements de population sur les pays de départ et sur les pays d'arrivée
- l'impact du tourisme sur l'espace étudié

Localiser et situer:

- les principales zones de départ et d'arrivée des migrants sur un planisphère
- les espaces touristiques majeurs et les grands flux du tourisme mondial sur des cartes à différentes échelles

Figure 4 Extrait du programme de géographie de cinquième (BO spécial n° 6 du 28 août 2008)

Le cas proposé dans cette séquence, à savoir un flux migratoire du Maghreb vers l'Europe, est une question qui fait l'objet de nombreux débats en France, dans les sciences sociales et dans les médias. C'est autant l'intégration des populations issues de l'immigration que les impacts économiques, sociétaux et spatiaux de l'immigration, qui sont discutés. Les débats se cristallisent parfois autour de certains types d'espaces comme les quartiers de grands ensembles qui sont stigmatisés. L'Ecole dont une partie des élèves est issue de l'immigration, est impactée par ces questions. Les migrations Maghreb/Europe constituent donc une question socialement vive dont la dimension conflictuelle est complètement évincée dans le programme. L'analyse de ces migrations se limite aux avantages comparatifs de l'espace de départ au regard de l'espace d'arrivée et aux impacts spatiaux de ces flux. Ces impacts sont pris à petite échelle : il s'agit de la fuite des populations éduquées, des flux financiers Europe/Maghreb etc. Il y a donc une mise à distance du politique qui s'opère sur la question des migrations Maghreb/Europe non par l'éloignement du conflit mais par la problématique retenue par le programme scolaire.

Nous pouvons faire le même constat sur la séquence sur « Comprendre les territoires de proximité » en première. Il s'agit d'étudier « un aménagement choisi sur un espace proche du lycée » (BO spécial n°9 du 30 septembre 2010) selon deux axes problématiques. Le premier porte sur les acteurs de l'aménagement, leur échelle et leurs relations. Le second concerne les enjeux, les objectifs et les finalités de cet aménagement. Le document d'accompagnement de cette séquence (Ministère de l'Education Nationale 2010a) invite les enseignants à prendre en charge les débats liés à cet aménagement. L'entrée actorielle de cette séquence et le choix d'un aménagement dans l'espace proche du lycée peuvent laisser supposer que les conflits d'aménagement et d'usage inhérents à ce type de projet seront étudiés. Néanmoins, l'optique avec laquelle est abordée dans le programme et les documents d'accompagnement, l'aménagement, et la traduction qu'en font les manuels scolaires (Leininger-Frézal and Carré 2014), s'inscrivent dans une vision mécaniste de l'aménagement qui repose sur une croyance dans « *le mécanisme automatique de déqualification puis requalification territoriale comme autant de cycles d'adaptation des villes aux mutations économiques* » (Scherrer and Vanier 2013 p. 35). Dans cette perspective, les conflits actoriels sont esquissés au profit d'un « grand récit » de l'aménagement (op. cit.) qui donne la conception globale du projet et ses finalités. Ce grand récit omet les réajustements et les modifications successives apportées au projet. La conception de l'aménagement sous-tendu dans cette séquence et la mise en œuvre qu'en font les manuels scolaires, ne permettent pas vraiment d'inscrire l'étude de cet aménagement dans la géographie des conflits. Cette frilosité à mettre les élèves devant une étude sans concession des conflits d'aménagement est probablement un héritage culturel. Jusque dans les années 1980, l'Etat était l'acteur principal de l'aménagement du territoire. Son action était destinée à pallier aux inégalités territoriales, à les « rééquilibrer » - terme utilisé dans certains manuels. Le curriculum

français de géographie a longtemps privilégié un récit des politiques d'aménagement menées par l'Etat dans la deuxième moitié du XX^e siècle, sur leur analyse spatiale, ce qui est déjà un grand récit. C'est peut-être un élément d'explication. La production de grand récit à l'échelle locale aujourd'hui pourrait découler de la reproduction de pratiques enseignantes antérieures.

La difficile prise en charge des conflits dans les curriculums de géographie français dépasse la question de l'aménagement. L'enseignement des migrations du Maghreb vers l'Europe, dans le premier exemple donné précédemment, montre bien que le problème est plus large. La discipline histoire-géographie a été créée à la fin du XIX^e siècle, pour susciter chez les élèves un sentiment d'appartenance à la communauté nationale, en leur transmettant une culture partagée. Originellement, le consensus prime dans le curriculum mais aussi dans les pratiques enseignantes (Audigier 1993). Il est possible que l'absence de traitement des questions socialement vives en tant que telles constitue simplement un élément de la culture scolaire (Clerc 2002).

Il existe au sein de l'épistémologie scolaire, des biais qui permettent d'aborder les conflits sans les traiter comme des questions socialement vives. Les conflits sont étudiés principalement dans des espaces lointains. Ce sont surtout des conflits de ressources, ce qui permet d'insister sur la gestion de la rareté et non sur la concurrence entre acteurs pour la maîtrise des ressources. Les sujets qui pourraient mettre en évidence des systèmes spatiaux conflictuels sont étudiés selon des problématiques ou des angles qui évincent en partie, cet aspect de la question. Nous pouvons donc valider l'hypothèse émise au début de ce travail, à savoir que les programmes scolaires participent d'une mise à distance des conflits par leurs choix épistémologiques. Cela signifie que le fait d'évincer le politiquement vif de la géographie scolaire n'est pas uniquement dû aux pratiques enseignantes (Audigier 1993). C'est aussi une conséquence de la manière dont les programmes scolaires conçoivent aujourd'hui ces enseignements, en tout cas sur la question des conflits. Il y a donc une contradiction entre la volonté affichée du curriculum d'adopter une approche géopolitique et la manière dont les sujets d'étude sont choisis et dont leur enseignement est pensé dans les documents d'accompagnement.

Bibliographie

- Audigier, François. 1993. "Les Représentations Que Les Élèves Ont de L'histoire et de La Géographie. A La Recherche Des Modèles Disciplinaires Entre Leur Définition Par L'institution et Leur Appropriation Par Les Élèves." Université de Paris VII.
- Brunet, Roger, Robert Ferras, and Hervé Théry. 1992. *Les Mots de La Géographie. Dictionnaire Critique*. Paris: GIP-Reclus, La Documentation française.
- Chauprade, Aymeric, and François Thuail. 1998. *Dictionnaire de Géopolitique*. Paris: Ellipses.
- Chervel, André. 1998. *La Culture Scolaire. Une Approche Historique*. Paris: Belin.
- Clerc, Pascal. 2002. *La Culture Scolaire En Géographie : Le Monde Dans La Classe*. Collection Espace et territoires. Presses universitaires de Rennes.
- . 2009. "Pourquoi Enseigner La Géographie ? La Construction de La Géographie Scolaire Du Secondaire En France Au XIXe Siècle." In . Lausanne: publication des actes sur CD-rom.
- Fabre, Gérard. 2005. "Le Rapport Disciplinaire À L'innovation et Ses Composantes Chez Les Professeurs D'histoire-Géographie Utilisant Les TICE." In *Innovation et Histoire-Géographie Dans L'enseignement Secondaire*, by Jacky Fontanabona and Jean-François Thémines, 59–78. INRP.

- Franck Scherrer, and Martin Vanier. 2013. “, Villes, Territoires, Réversibilités.” Text.
<http://www.editions-hermann.fr/>. http://www.fabula.org/actualites/franck-scherrer-martin-vanier-dir-villes-territoires-reversibilites_58945.php.
- Gerardot, Maie. 2012. *Dictionnaire des conflits*. Neuilly-sur-Seine: ATLANDE.
- Hertig, Philippe. 2009. *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes: conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*.
- Lacoste, Yves. 1976. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris: Maspero.
- . 1993. *Dictionnaire de Géopolitique*. Paris: Flammarion.
- . 2003. *De La Géopolitique Aux Paysages : Dictionnaire de La Géographie*. Armand Colin. Paris.
- Lefort, Isabelle. 1990. “Géographie Savante - Géographie Scolaire (1870-1970), Éléments Pour Une Histoire de La Pensée Géographique.” Thèse, Paris 1.
- Legardez, Alain, and Laurence Simmoneaux. 2006. *L'école À L'épreuve de L'actualité, Enseigner Les Questions Vives*. ESF.
- Leininger-Frézal, Caroline, and Catherine Carré. 2014. “Les Figures de L'acteur de L'aménagement _Dans La Mise En Œuvre Du Programme de Géographie de Première.” In *Colloque International de Didactique de L'histoire, de La Géographie et de L'éducation À La Citoyenneté*. Caen: ESPE de cas.
- Lévy, Jacques, and Michel Lussault. 2003. *Dictionnaire de Géographie et de L'espace Des Sociétés*. Belin.
- Ministère de l'Education Nationale. 2010a. “Ressource Pour Le Lycée Général et Technologique. Géographie 1ère, Thème 1 Comprendre Les Territoires de Proximité.”
- . 2010b. “Ressources Pour Faire La Classe Au Collège. Géographie 5è, Partie 3, Thème 5 : La Question de L'énergie.”
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/62/3/College_Ressources_HGEC_5_Geo_13_Energie_152623.pdf.
- . 2011. “Ressources Pour Faire La Classe En Collège. Géographie 4ème, Partie 3, Thème 2 : La Mondialisation et Ses Contestations.”
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/69/5/College_Ressources_HGEC_4_Geo_10_MondialContestations_187695.pdf.
- Moreau Defarges, Philippe. 2002. *Dictionnaire de Géopolitique*. Paris: Armand Colin.
- Richard, Yann. 2004. “Article Conflit.” *Hypergéô*. www.hypergeo.eu/spip.php?article549#.
- Rosière, Stéphane. 2003. *Géographie Politique et Géopolitique*. Paris: Ellipses.
- . 2004. “Dispute Territoriale - Hypergéô.” <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article393>.
- Subra, Philippe. 2007. *Géopolitique de L'aménagement Du Territoire*. Paris: Armand Colin.
- Tutiaux-Guillon, Nicole. 2004. “Les Conceptions de L'apprentissage Auxquelles Se Réfèrent Les Enseignants : Un Facteur D'inertie Disciplinaire ?” In *Journées d'Etudes de Didactiques de L'histoire, de La Géographie. IUFM de Basse-Normandie (Caen - 19-20 Octobre 2004)*. Caen.