

SYNTHESE RAPIDE DES DERIVES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE COLLEGE ET DE LYCEE

Bien que plutôt de formation historienne, j'ai essayé de faire une synthèse des changements qui interviennent dans l'enseignement de la géographie en collège et lycée, car ils me paraissent extrêmement importants et lourds de conséquences.

Je ne voudrais pas dire non plus que pour l'histoire et pour la géographie, avant c'était « le siècle d'or ». Il y a toujours eu des reproches à faire, mais actuellement il s'agit de dégradations extrêmement graves.

Qui fait les programmes ?

J'ai assisté l'année dernière à une réunion organisée par les Inspecteurs de Paris, sur le nouveau programme de 5°, portant sur le « développement durable ». Yvette Veyret, professeur à la faculté à Nanterre, universitaire brillante, reconnue, spécialisée dans le développement et maintenant le développement durable, auquel elle a consacré toute une série d'ouvrages (très critiques d'ailleurs notamment sur les sources), a passé deux heures à nous mettre en garde contre tout ce qu'il ne fallait pas faire en enseignement du développement durable. C'était très intéressant. À la fin, au moment des questions, j'ai posé celle-ci « *Dans le programme, on étudie l'eau dans le monde, l'agriculture dans le monde, mais par contre on n'étudie plus les climats, le relief ni la nature des sols. Comment les élèves peuvent-ils s'y retrouver dans ce nouveau programme ?* » Elle a regardé l'Inspectrice en lui disant « *Mme l'Inspectrice, n'écoutez pas* », puis « *je vais répondre, moi si j'avais des élèves de 5°, je commencerais par passer une partie de l'année à étudier les grands ensembles géographiques, et ensuite j'introduirais le développement durable, mais je ne fais pas les programmes. JE NE FAIS PLUS LES PROGRAMMES.* » En effet ceux-ci ne sont plus élaborés par des Universitaires, mais par une commission occulte...

Cinq années de nouveaux programmes

J'ai essayé de faire une synthèse de ce qui apparaissait comme des dérives vraiment très graves dans les nouveaux programmes de géographie des 6°, 5°, 4°, 3° sortis en 2008, celui de seconde 2009 et celui de première 2010. Les élèves qui seront en série S, ne feront plus d'histoire géographie en terminale. Or, ils représentent la moitié du total des séries générales, car il y a une pression sur toutes les carrières, y compris économiques, et pour beaucoup d'élèves et leurs familles, il faut faire S.

Les « thèmes » remplacent les chapitres

Il n'y a plus de chapitres qui s'enchaînent de façon logique, il n'y a plus que des thèmes et des questions dans les thèmes, que l'on peut articuler pour « *construire son propre itinéraire* ».

Une géographie amputée de toute étude physique

Claude Allègre l'avait déjà supprimée au Lycée, mais en collège (4° et 5°), on pouvait en étudier les notions de base. Maintenant c'est fini, il n'y en a plus. On doit se limiter à la comparaison de planisphères du relief, des zones climatiques, et de la répartition de la population. C'est tout, on n'étudie plus les formes du relief, leur évolution, la nature des sols. On n'étudie plus les différents types de climat. En fin d'année de 6°, il y a bien un thème « *les hommes qui habitent les espaces à fortes contraintes* », mais il faut alors choisir entre un désert chaud ou un désert froid, (pas les deux), et une haute montagne ou une île.

En classes de 5° et 2°, comment étudier le « Développement durable » sans bases ?

L'eau, l'agriculture, la pollution atmosphérique, etc. Mais que peuvent comprendre les élèves s'ils ne savent pas ce que c'est que l'atmosphère, le vent ? Comment parler de l'irrigation, des nappes phréatiques, de leur épuisement, des sols qui se salinisent, alors qu'ils ne savent pas ce que c'est que la pluie, comment elle arrive, pourquoi il y en a davantage dans une région que dans d'autres ? Il n'y a qu'un manuel de seconde qui réintroduit une carte avec les zones où il pleut le plus. Et même ce livre n'ose plus parler de climat (climat de mousson, etc.) ? Cette notion essentielle est bannie de tous les livres, de la 6° à la première. Il y a seulement les endroits où il pleut beaucoup et d'autres où il pleut moins. Mais dans les autres manuels c'est pire puisqu'on s'intéresse seulement de la quantité d'eau par habitant. Or en Chine, il y a beaucoup d'habitants, au Mali peu...

D'autre part, dans le chapitre sur « les risques » en 5° et en 2°, les manuels présentent des photos dramatiques de cataclysmes, d'inondations etc. Or il y a peut-être un peu plus d'inondations aujourd'hui qu'avant, mais en Asie du Sud-Est, il y a toujours eu des variations dans la mousson, au niveau de l'abondance de ses pluies, du moment où elles

arrivent. Ce n'est pas nouveau ni inexplicable. Ne pas étudier les climats, c'est à travers ce chapitre sur les risques, à travers l'actualité, livrer les élèves à toutes les peurs et donc à tous les endoctrinements. On pourra après leur parler du réchauffement climatique, des « gaz à effet de serre » etc. et leur dire que cela entraîne les inondations au Bangladesh ou au Pakistan...

Une géographie humaine étriquée

Car on n'étudie plus que les données démographiques (taux de mortalité, natalité...) et les migrations entre les pays pauvres et les pays riches. Par contre plus aucune étude sociale. Quand on étudiait un pays, la France en particulier, il y avait toujours un chapitre sur la société, les types d'habitat, les différents secteurs d'activité, les catégories socio-professionnelles, le chômage, son traitement, la mobilité sociale. Aujourd'hui, plus rien. À la limite, on verra qu'il y a dans les villes des quartiers qui posent problème, et selon les normes du « développement durable », on dira qu'il faut améliorer leur situation, mais sans préciser avec quels moyens

En 1°, une géographie économique qui décrit et n'explique plus

Une étude économique superficielle, axée sur « *les dynamiques des espaces productifs dans la mondialisation* », mais sans étudier comment est organisée, réalisée la production, comment fonctionnent les secteurs économiques (agriculture, industrie, services). On doit seulement décrire les espaces, surtout ceux qui sont en liaison avec les marchés européens et mondiaux, étudier les dynamiques des localisations, des activités en rapport avec la mondialisation. Voilà à quoi se limite la géographie économique de la France en 1°.

Auparavant on ne pouvait pas tout expliquer, bien sûr, mais on étudiait les aspects principaux du fonctionnement de l'économie. Aujourd'hui, il s'agit d'une géographie économique sans profondeur, sans tenants ni aboutissants, qui ne permet pas de connaître les acteurs économiques, leurs choix, de comprendre les situations ni les évolutions, et qui évite d'aborder les problèmes et les questionnements.

Autre exemple : « l'Union européenne »

En troisième, le programme est « *la France, l'Union européenne dans la mondialisation* » et celui de première, est quasi identique. On doit étudier « *l'UE : dynamiques de développement des territoires* », « *de l'espace européen aux territoires de l'UE* » et « *les territoires ultramarins de l'UE et leur développement* », puis la « *France et Europe dans le monde* » mais par contre rien sur « qu'est-ce que l'UE ? ». Certes en histoire, les élèves ont pu étudier la construction européenne, mais pas comment fonctionne l'Europe ? Qui prend les décisions ? Quelle est l'articulation Etats-Europe ? Quelles sont les politiques européennes ? Comment elles sont conduites ? Par exemple celles qui mènent aux privatisations, aux destructions des services publics, à la dérégulation des marchés financiers, celle qui est en train de casser la PAC (qui n'était certainement pas la panacée pour tout), avec des répercussions très graves pour une grande partie des agriculteurs français avant 2012/2013. Cela on n'en parle plus, ce n'est plus au programme. Pourtant ces questions étaient traitées dans les précédents programmes et manuels. La Banque Centrale Européenne, le choix de l'Euro fort n'y paraissent plus non plus. Donc, au-delà du manque de connaissances, il y a aussi la volonté de ne pas donner les moyens aux élèves de réfléchir, de pouvoir se poser des questions et éventuellement d'émettre des critiques, pourquoi pas. Je pense que le référendum de 2005 a laissé des empreintes très fortes au niveau des politiques et qu'il y a une réelle volonté d'enlever des programmes et des manuels ce qui pourrait amener à se poser des questions.

Une étude très partielle de la surface du globe

Donc une connaissance qui est orientée. Toutefois même si les programmes sont axés sur « l'espace », celui qui est étudié est en fait très restreint. D'abord du point de vue de la méthode, depuis un certain nombre d'années, on doit aborder chaque chapitre par des études de cas « problématisées ». Par exemple, comment apparaît la Chine dans les manuels de seconde ? On trouve souvent une étude de cas sur la politique de l'enfant unique, politique malthusienne, et parfois une autre sur la pollution. La Chine est réduite à cela dans les manuels de seconde. Cette méthode qui consiste à développer un ou deux exemples précis à partir d'une problématique, a comme contrepartie une leçon squelettique, une carte, un graphique..., et le renvoie systématique à « l'étude de cas » qui ne dit pas tout de la réalité du monde. Auparavant, il y avait différents exemples pour différents aspects de la leçon, ce qui permettait de nuancer, de montrer que tout n'était pas partout pareil.

« Privilégier l'environnement immédiat »

En regardant de près le contenu des programmes du point de vue de la surface du globe, on se rend compte que ce qui est privilégié, c'est l'environnement immédiat de l'élève. En 6 ans de géographie, les programmes commencent 4 fois par : « *l'étude de l'espace proche* », « *l'étude des territoires de proximité* », « *les enjeux de l'aménagement du territoire – celui où l'on habite, son quartier-, la région où est située l'établissement* » et l'on retrouve « *la région territoire de vie, territoire aménagé* ». En tout, si l'on suit les instructions officielles, on doit passer 80% d'une année scolaire sur six ans à étudier l'environnement proche de l'établissement, du quartier où il se trouve, puis de la région.

Une géographie « franco-européano- centrée », et une étude de « la France qui gagne »

Il ne reste donc que 5 ans et 1/5 pour le reste du monde ! Or le reste du monde dans les programmes, c'est essentiellement la France et l'Europe.

Dans les programmes de 3^e et de 1^{er}, l'étude est vraiment « positive » : c'est la France qui gagne, c'est l'Europe qui gagne, on pourrait dire l'Europe « utile » ou la France « utile ». Il n'y a pas de nuance, pas de doute, pas de questionnement. On étudie « *la France pôle touristique mondial* », « *Paris une ville mondiale* », sans fournir vraiment de *point de comparaison*, « *les territoires de l'innovation* » mais pas les autres, les régions en crise n'étant plus au programme. Tout au plus les élèves feront-ils en 3^e une carte pour situer les régions qui ne sont pas aussi développées que les autres, celles qui sont en difficulté, en crise, mais c'est tout.

On privilégie l'emboîtement : région, France, Europe.

Et le reste du monde ? La mondialisation n'est étudiée qu'en 4^e, à 13/14 ans. Ils n'auront plus l'occasion d'entendre parler par la suite des autres « *centres de décision* », ni des puissances émergentes (dont la Chine) Quelle connaissance du monde aura la jeunesse ?

« **Parie ville mondiale** » : Mais quand étudieront-ils les autres grandes métropoles ? Peut-être en 6^e ? En 4^e, ils étudieront les Etats-Unis, donc New-York, mais Tokyo, ce n'est pas certain. Car le professeur devra alors choisir entre « *les firmes multinationales* » et « *les métropoles mondiales* ». S'il opte pour les métropoles il devra faire en étude de cas Tokyo, sinon la ville la plus peuplée du monde, la deuxième capitale boursière du monde, l'une des principales capitales économiques restera inconnue pour les élèves.

Donc, presque aucun point de comparaison. C'est un peu comme si la France et l'Europe étaient au dessus de tout.

Une démarche volontariste qui n'a rien de scientifique, un lavage de cerveau : « Le développement durable »

Il est le coeur des programmes de 5^e et de 2^e. Deux années sur 6 de géographie. Remarquons tout d'abord que dans les instructions officielles, les programmes, on rencontre une véritable démarche volontariste qui n'a rien à voir avec une étude scientifique. Par exemple dans « *aménager la France* » on lit dans le thème 2 « *la gestion durable d'un milieu* » que faut-il faire ? « *Aménager la ville, réduire les fractures sociales et spatiales* » (seule allusion aux disparités sociales en France), mais comment ? Est-ce que ce sont les seuls élèves qui vont pouvoir trouver les solutions ? On ne leur apprend pas d'autre part pourquoi on en est arrivé là.

Le développement durable en géographie de 5^e, 2^e, et déjà à l'école élémentaire et dans le programme d'éducation civique de 5^e. Remarquons tout d'abord qu'il aurait été possible d'introduire cette notion à la fin d'une année, pour justement armer les élèves en tant que futurs citoyens contre ce lavage de cerveau que l'on nous inflige quotidiennement, mais aussi parce qu'il y a des aspects intéressants à retenir dans le développement durable. Mais il s'agit d'en faire l'axe même du programme sur deux années.

Pourquoi est-ce grave ? D'abord parce qu'on manque de recul et de fiabilité au niveau des sources. Même les institutions internationales, les ONG, sans parler des Etats, produisent des documents en fonction de ce qu'ils veulent montrer ou mettre en place. Prenons l'exemple de la déforestation. Pour certaines ONG alarmistes dont c'est le fonds de commerce, il n'existe pas de forêt là où les arbres ne dépassent pas 5m de hauteur. Pourtant dans certaines zones climatiques il y a des arbres de moins de 5m de hauteur. Tout le monde n'est pas d'accord non plus sur la taille minimale de ce que l'on appelle « forêt ». Pour les sols, c'est la même chose. Un sol peut-être dit inutilisable car ayant servi à la culture productiviste de la vigne (utilisant beaucoup de produits chimiques), alors qu'il ne faut que 3 ans de repos avant que ce sol puisse être utilisé pour l'agriculture biologique. On voit donc que l'on peut produire des documents exagérément alarmistes et malthusiens, c'est ce que font les partisans de la « durabilité forte ». En effet, il y a la « durabilité faible » et « durabilité forte ».

Un autre exemple dans un manuel de 5^e : on trouve deux pages en l'honneur du travail du GIEC, qui a produit récemment un rapport extrêmement alarmiste et très contesté.

Alors qu'est-ce que « le développement durable » dans les manuels de 5^e ?

On arrive parfois à la caricature. Par exemple, dans le Belin, qui présente le développement durable en deux pages, on trouve d'abord le schéma classique des 3 cercles, un cercle économie, un cercle environnement, un cercle société. Le cercle économie recoupant le cercle environnement cela donne du viable, le cercle environnement recoupant le cercle société cela donne du vivable, le cercle économie recoupant la société cela donne de l'équitable, le recoupement des 3 donne le « durable ». C'est donc à cela qu'il faut parvenir.

En dessous, il s'agit de montrer que nous sommes tous concernés et que c'est à nous d'abord, de rendre le monde durable. Or, que peut-on faire ? Le tri...

Ensuite, on montre des entreprises vertueuses : Max Avelard, Google.

Or nous savons tous que ce n'est pas nous qui polluons le plus, même si nous ne faisons pas le tri. Mais cela on n'en parle pas, on dédouane les multinationales, on dédouane les Etats.

Enfin qui peut faire quelque chose pour le développement durable ? Les institutions internationales. Bien sûr, des prises de positions intéressantes en ont émané, par exemple celle de Jean ZIEGLER quand il était rapporteur spécial pour le droit à l'alimentation du Conseil des droits de l'homme de l'ONU. Mais dans le manuel on présente les « objectifs du millénaire », sans préciser qu'ils ne seront pas atteints dans les délais fixés initialement, et que ceux-ci sont sans cesse repoussés.

Les exceptions auxquelles on donne une trop grande place

D'autre part, ces programmes conduisent à opposer les pays « bons élèves » et les pays « catastrophe ». Mais les bons élèves, il n'y en a pas beaucoup. Que font-ils d'ailleurs ? Pas grand-chose au total. Pour la qualité de l'air, il y a LONDRES et en particulier ce fameux quartier BedZED qui a toutes les qualités du développement durable, mais qui ne compte que 200 habitants et dans lequel par ailleurs la mixité sociale a échoué. Donc l'un des volets du développement durable n'a pas réussi. Mais ceci n'est pas dit dans les manuels, il faut se documenter pour le savoir.

Les manuels présentent donc des situations exceptionnelles, et à l'opposé les pays « mauvais élèves ». Quelques manuels essaient de nuancer mais ce n'est pas le cas de tous, et l'on arrive parfois à des stigmatisations proches du malthusianisme : c'est-à-dire il y a des pays où il y a trop de pauvres, et en plus la natalité y est trop forte... En seconde on retrouve quelquefois la même chose. Par exemple dans le dossier du NATHAN : « *population indienne et développement* », les élèves doivent répondre à la question : « *pourquoi l'accroissement de la population est-il un enjeu du développement durable ?* ». Un croquis montre que la population augmente énormément et que les ressources qui suivent (les politiques agricoles indiennes ont été efficaces), mais un autre document précise que les terres sont surexploitées, et que l'Inde est le 3^e pollueur du monde. Une image d'égouts à ciel ouvert où pataugent des enfants boucle le dossier sur une touche catastrophique. L'on pourrait trouver la même chose en Afrique dans d'autres manuels. Ils sont pauvres, et ils ont trop d'enfants. Donc, ce programme peut conduire à opposer de façon simpliste les « bons élèves », en tête l'Union européenne et puis les autres...

Une nouvelle mythologie

Il y a dans ce nouveau programme un côté incantatoire. Le développement durable tient lieu de nouvelle mythologie face aux inquiétudes. Sylvie Brunel parle d'une « *nouvelle religion* »?

On peut dire aussi que parfois on a l'impression de lire une prose de propagande électorale.

Voici un extrait du manuel MAGNARD. C'est un petit texte à étudier en 5^e, soit à 11/12 ans : « *les priorités du développement durable en AFRIQUE* (tiré de Source Avenir). *Quels sont les défis à relever pour un développement écologiquement durable en Afrique ? Tout d'abord, assurer la promotion de technologies adaptées à l'environnement, cela passe aussi par une urbanisation durable et planifiée et notamment une gestion de l'énergie, de l'eau et des autres ressources naturelles pour assurer leur durabilité à long terme* ».

Titre compris, en cinq lignes, on trouve cinq fois « durable ». Qu'est-ce que cela veut dire ? Et puis comment faire du développement écologiquement durable en Afrique ? Avec quels moyens ? Sachant qu'il y a des villes où moins du quart de la population est reliée à un réseau d'eau potable, que les coupures d'électricité sont monnaie courante, etc.