

Introduction

La géographie s'affirme réellement comme discipline scolaire à la suite de la défaite française contre la Prusse en 1870, donc avec d'emblée un objectif civique, voire politique. Son parcours historique, plus ou moins chaotique, est non seulement étroitement lié à celui de l'histoire scolaire mais aussi à son articulation avec la géographie dite « savante », celle qui est produite par la recherche universitaire. Une des particularités du système éducatif français est en effet que les programmes de l'enseignement scolaire, notamment au lycée, sont assez largement inspirés par les problématiques universitaires.

Bien qu'ayant connu des mutations constantes (on en dénombre pas moins de 20 de 1874 à 2012), ces programmes affirment des finalités fortes, souvent explicitement idéologiques, qui reflètent certaines permanences. On essaiera, ici, de déceler les phases principales en insistant sur l'enseignement en lycée et en prenant aussi en compte les manuels scolaires [1]. Longtemps écrits par des universitaires de renom, ils incarnent le lien entre géographie savante et géographie scolaire.

On laissera ici volontairement de côté la question centrale, mais complexe, de la didactique et de la pédagogie, pourtant au cœur de la transmission des savoirs, mais dont l'approche nécessiterait des recherches beaucoup plus approfondies tant le huis clos de la classe est rétrospectivement très difficile à déchiffrer.

Pour résumer plus d'un siècle d'enseignement de la géographie, on pourrait distinguer quatre grandes étapes bien différentes et d'inégale longueur :

1. de 1870 à 1902, c'est le temps de la géographie comme projet essentiellement politique, voire idéologique ;
2. de 1902 à 1977, étape la plus longue, prend place une géographie scolaire qu'on a pu appeler vidalienne, c'est-à-dire fortement influencée par les idées de Paul Vidal de la Blache (1845-1918), véritable père fondateur de la géographie française, dont l'influence perdurera tout au long d'un premier XXe siècle ;
3. de 1977 (réforme Haby) au tournant des années 2 000, c'est le temps de la « Nouvelle Géographie » : une période très riche d'innovations, de débats, voire de polémiques ;
4. depuis quelques années, s'amorce incontestablement une nouvelle étape à la faveur d'un renouvellement complet des programmes, aussi bien au collège qu'au lycée, qui voient émerger de nouveaux objets d'étude comme le développement durable, les territoires de proximité, les acteurs de la mondialisation...

Table des matières

Introduction	1
A. Le temps de la Revanche (1870-1902)	3
1. Jusqu'aux années 1870, une géographie universitaire et scolaire très embryonnaire.	3
2. Le choc de la défaite de 1870 et ses conséquences	3
3. Les débuts d'une géographie militante	4
B. 60 ans de géographie scolaire vidalienne	5
1. Une géographie avant tout physique et régionale.....	6
2. De l'innovation à l'immobilisme.....	6
3. Immobilisme des programmes, nouveauté des manuels scolaires	7
C. Le temps de la « Nouvelle Géographie »	7
1. Enfin le changement vint.....	7
2. Les hésitations des années 1980-1990	9
D. Les nouveautés radicales des années 2000	11
1. Au plan didactique, l'introduction de l'étude de cas	11
2. De nouvelles notions au cœur des enseignements	12
Conclusion	13
Notes.....	13

A. Le temps de la Revanche (1870-1902)

On pourrait logiquement penser qu'une discipline scolaire se situe en aval du savoir scientifique. En fait, concernant la géographie, il n'en va pas ainsi. L'instauration de la discipline scolaire a précédé et même généré le savoir scientifique. Attardons-nous un peu sur ce paradoxe.

1. Jusqu'aux années 1870, une géographie universitaire et scolaire très embryonnaire

En 1877, on ne compte encore que six chaires de géographie dans les universités françaises. Les premiers titulaires de ces chaires ne sont d'ailleurs pas des géographes de formation mais souvent des historiens, comme Vidal de la Blache, ou bien des économistes ou statisticiens, comme Émile Levasseur. Cette première géographie est conçue comme le cadre de l'action historique ; elle n'est donc qu'un préliminaire. D'ailleurs, le fameux *Tableau de la géographie de la France*, paru en 1903 sous la plume de Vidal de la Blache, n'est-il pas encore, même à cette date plus tardive, une simple introduction à *l'Histoire de la France* publiée sous la direction d'Ernest Lavisse ?

Dans l'enseignement secondaire, la géographie est clairement rattachée à l'histoire. Une circulaire de 1818 est l'acte fondateur de ce couplage, assez peu fréquent ailleurs en Europe, et toujours en vigueur en France. Et il faut attendre 1852 pour qu'un programme de géographie de la huitième à la rhétorique (la classe de première) soit appliqué dans l'enseignement classique. Pas pour très longtemps, puisqu'en 1865 Victor Duruy, historien et ministre de l'Instruction publique de Napoléon III, suspend les cours de géographie avec des arguments désarmants : « la géographie est une nomenclature dont la mémoire doit se charger (...) Pour apprendre cette nomenclature, (...) quelques dessins et des interrogations suffisent. La classe de quinzaine précédemment consacrée à la géographie sera donc rendue aux Lettres ». En 1870, au niveau du secondaire, l'enseignement de la géographie ne subsiste plus que dans « l'enseignement spécial », ancêtre de l'enseignement « moderne », c'est-à-dire sans latin obligatoire.

Il n'est donc pas étonnant que la comique définition des Français donnée par Goethe en 1808, « un peuple qui porte des moustaches et ignore la géographie » soit encore pleinement valable à la veille de la guerre de 1870.

2. Le choc de la défaite de 1870 et ses conséquences

La cuisante défaite de 1871 face à la Prusse change tout. Les autorités prennent conscience des faiblesses de notre enseignement, accusé, sans doute de manière excessive, d'être une des origines de la défaite. « Nos soldats, réguliers ou volontaires, ne savaient ni la géographie, ni l'allemand » constate Jules Simon, une des figures majeures de la « République des Jules », professeur de philosophie à la Sorbonne et ministre de l'Instruction publique de 1870 à 1873. Sous son impulsion, une grande réforme est entreprise. Elle est précédée d'une grande enquête, confiée à Émile Levasseur et Louis Auguste Himly, sur l'état de la discipline dans les établissements. Ses conclusions sont sans appel : « a plupart des professeurs, trop occupés de leur cours d'histoire, négligent complètement le cours de géographie. Ils ne font plus que de la géographie historique, à mesure que les questions se présentent dans leurs cours ».

Le nouveau programme, publié dans sa version définitive en 1874, s'appuie sur un horaire spécifique pour la géographie, bien modeste, (1 h par semaine) mais effectif. On confère à cet enseignement renouvelé un double objectif essentiellement politique :

1. D'une part, préparer la Revanche et pour cela mieux connaître sa patrie pour mieux l'aimer. La géographie de la France occupe donc une place centrale en quatrième et en première (rhétorique). D'un point de vue pratique, les instructions officielles recommandent alors de s'appuyer sur des cartes à petite échelle, en particulier la carte d'État-major au 1/80 000e, dont la levée s'achève alors. Il s'agit de bien intégrer la capacité à lire et se situer sur une carte, capacité qui aurait manqué aux cadres de l'armée françaises en 1870. C'est donc de ce moment que date la forte tradition de l'étude de cartes, en classe.
2. D'autre part, exalter l'empire colonial français et former de futurs commerçants ayant une bonne connaissance générale du monde de leur temps. Dans la préface d'un manuel pour la *Troisième année de géographie, les cinq parties du monde* (1885), Pierre Foncin, inspecteur général et co-fondateur de l'Alliance française, est on ne peut plus explicite : « Comment ne pas voir l'utilité patriotique de la géographie. Jamais enseignement ne fut plus nécessaire à la France. Si nous voulons, nous, Français, conserver une place dans le monde et résister aux flots anglo-saxons, allemands, américains, russes, qui menacent de nous submerger, il faut par un vigoureux effort sortir de nous-mêmes, nous aguerrir aux voyages lointains, émigrer, coloniser, répandre partout notre langue ...Mais il faut avant toute chose que nous sachions la géographie (...) Ainsi nos jeunes Français deviendront de bons commerçants et plus tard, des citoyens éclairés ».

La création de la géographie scolaire se trouve donc ainsi complètement instrumentalisée au service d'un projet politique. L'idée d'une géographie neutre, un peu terne, voire « bonasse » comme l'avait décrite le géographe Yves Lacoste dans les années 1970, en opposition à une histoire scolaire, elle clairement patriotique, voire chauvine, est donc à rejeter. Les Instructions officielles de 1890 sont sans ambiguïté à propos de la géographie : « De ce qu'elle doit produire, on conclura aisément ce qu'elle doit être ». Comment mieux dire que la fin justifie les moyens !

Voici donc lancée une discipline scolaire sans réel substrat scientifique. C'est la géographie scolaire qui a précédé et en partie justifié la géographie universitaire.

3. Les débuts d'une géographie militante

L'accompagnement scientifique des nouveaux programmes ne tardera pas. En 1880 est créée une licence d'histoire-géographie (auparavant il n'existait qu'une licence de Lettres) Puis en 1886, un « Diplôme d'études supérieures », occasion d'un premier travail de recherche (c'est le master 1 d'aujourd'hui) est établi à la demande de l'historien Ernest Lavisse. En 1891 sont lancées par Paul Vidal de la Blache et Marcel Dubois les *Annales de géographie*, qui existent toujours. Toutefois, sans corpus conceptuel véritable, cet enseignement repose presque exclusivement sur un petit nombre de manuels scolaires, réédités à de multiples reprises.

Les contenus de ces premiers manuels sont pour le moins paradoxal. Les préfaces, qui énoncent souvent les finalités de la géographie, peuvent être très ambitieuses. Marcel Dubois, ancien élève de l'École normale supérieure et de l'École française d'Athènes, agrégé et docteur en histoire, cherche à promouvoir une nouvelle géographie lorsqu'il déclare : « la géographie n'est pas plus condamnée à toujours décrire que l'histoire à raconter », lors de sa leçon inaugurale en tant que titulaire de la première chaire de géographie coloniale en Sorbonne en 1893. Dans le même esprit, il écrit dans son manuel de géographie de la classe de rhétorique [2] : « la géographie doit contribuer avant tout à l'éducation du raisonnement » ou bien encore « La géographie est avant tout œuvre de logique parce qu'il n'est point de recherche plus rationnelle et rigoureuse que celle des rapports entre la Terre et l'homme ». On ne dit pas autre chose aujourd'hui !

Mais les contenus de ces manuels surprennent, au moins si on les regarde avec les idées d'aujourd'hui, quitte à encourir le reproche d'anachronisme...Que d'interminables énumérations ! Que de descriptions sans fin ! Et que de jugements sans appel sur la condition humaine ! Le géographe Jacques Scheibling [3], n'hésite pas à accuser cette première géographie scolaire d'avoir véhiculé « une idéologie raciste, colonialiste, nationaliste, chauvine et xénophobe ». Un jugement très sévère qu'il étaye de quelques citations de manuels, qui, en fait, sont d'abord le reflet de leur temps.

Par exemple, la haine de l'allemand et le refus de l'annexion de l'Alsace-Lorraine occupent non seulement les manuels d'histoire mais aussi de géographie, peut-être plus encore dans le primaire où on ne s'embarrasse pas de nuances. Dans son livre de lecture courante pour le cours moyen, paru en 1917 et intitulé *Tour de l'Europe pendant la Guerre*, Madame Bruno, par enthousiasme patriotique, prend quelques libertés avec la carte politique de l'Europe : l'Alsace-Lorraine est dotée d'une couleur spécifique. Elle n'est ni française, ni allemande (document 1).

Isabelle Lefort [4], auteur d'une thèse pionnière sur l'histoire de l'enseignement de la géographie, résume bien la situation en parlant d'une « fonction militante » de la géographie.

B. 60 ans de géographie scolaire vidalienne

Les premières années du XXe siècle marquent un tournant majeur.

La réforme de 1902, complétée en 1905 par l'introduction de la géographie en terminale, met en place un programme qui, dans ses grandes lignes, va perdurer jusqu'à la réforme Haby de 1977 (à l'exception de la très courte parenthèse du programme du régime de Vichy en 1943, qui ne sera enseigné que 2 ans). Cette réforme prolonge en partie les programmes antérieurs mais elle apporte deux innovations majeures :

1. l'importance accordée à la géographie dite « générale », présente en 6^e et en 2^{nde} ;
2. l'introduction d'une étude des grandes puissances en terminale.

Plus décisif que les intitulés des programmes, ce sont leurs contenus qui connaissent un virage important dont se réjouit Georges Lespagnol [5] dans la préface de son manuel de géographie générale : « la géographie a franchi l'étape décisive. (...) Il est grand temps pour elle d'entrer délibérément dans la voie scientifique et de répudier les compromissions de la géographie d'autrefois, qui, établie sur des bases incertaines, ne pouvait accomplir, malgré la haute valeur de certains géographes, qu'une œuvre incohérente et stérile ».

1. Une géographie avant tout physique et régionale

Cette géographie « scientifique », qu'appellent de leurs vœux les grands universitaires, repose d'abord sur la fondation d'une géographie générale qui est l'œuvre de grands noms comme Emmanuel de Martonne, auteur dès 1908 d'un *Traité de géographie physique* qui fera date ou bien Vidal de la Blache et ses *Principes de géographie humaine*, un ouvrage posthume publié en 1921.

Transcrite dans les programmes du secondaire, cette géographie générale sera avant tout une géographie physique. En 6^e, elle représente neuf rubriques pour une seule consacrée à l'homme. Dans leur manuel, *La Terre*, de 1903, Camena d'Almeida et Vidal de la Blache l'affirment sans ambages : « le fondement de toute étude vraiment géographique est l'étude de la terre, c'est à dire une étude physique (...). Il n'est pas de géographie appliquée, de quelques noms qu'on l'appelle, économique, commerciale, coloniale qui ne doivent procéder de la géographie physique sous peine de cesser d'être vraiment une géographie ». Cette primauté de la géographie physique perdurera très longtemps, jusqu'aux années 1970.

Le problème majeur que pose alors cette géographie générale est celui de sa place dans le curriculum. C'est un débat toujours actuel, celui du choix entre une démarche pédagogique inductive, qui va du particulier au général et une démarche déductive, du général au particulier. Vidal a toujours considéré que l'énonciation de principes généraux ne pouvait être que la résultante d'un patient travail de rassemblement d'observations particulières que l'on cherche à comparer entre elles. Or il se trouve que la géographie scolaire fait l'inverse : elle énonce des lois générales en 6^e et en seconde puis les illustre dans les autres classes. Ce faisant elle dénature la méthode vidalienne et, comme on a pu le dire, elle marche sur la tête...

Un autre grand apport de la géographie vidalienne concerne la géographie régionale. Inauguré par le célèbre *Tableau de la géographie de la France* de 1903 [6], cette géographie régionale va aussi marquer durablement les programmes. Au départ, on ne sait guère faire autre chose qu'une géographie des départements. Vidal définit la notion de *région géographique* qui n'est ni administrative, ni historique, ni géologique mais une combinaison de tous ces éléments. Le programme de 1925, concernant la France, intègre pleinement cette préoccupation du fait régional.

2. De l'innovation à l'immobilisme

Toutefois, les innovations vidaliennes connaissent des limites, voire des déformations regrettables à l'occasion de leur application dans l'enseignement secondaire. Montrons en un exemple, concernant les relations entre l'homme et la nature, qui sont au centre de l'analyse géographique.

Vidal défend le principe du *possibilisme*, pour reprendre le terme proposé par l'historien Lucien Febvre. Autrement dit, pour un même milieu naturel plusieurs possibilités d'aménagement s'offrent à l'homme. Tout dépend de son *genre de vie*, une notion chère à Vidal, introduite dans le programme du ministre du Front populaire, Jean Zay, en 1938. Mais les simplifications dans les manuels, et sans doute plus encore dans les classes, conduisent au maintien et même à l'incrustation d'un vieux *déterminisme physique* : le relief, le climat expliquent tout. C'est là aussi qu'il faut voir l'origine d'un vieux défaut de la géographie scolaire : le plan-tiroir. La présentation des régions, des États répond toujours au même plan

qui débute invariablement par les conditions physiques et déroule une pensée linéaire causes-conséquences.

Défendue par des disciples fidèles, ses anciens élèves comme Albert Demangeon, cette géographie vidalienne s'installe dans l'entre-deux guerres et vire à l'immobilisme après la Seconde Guerre mondiale.

En 1945 on revient à peu de choses près aux programmes de 1938. Face aux changements du monde contemporain, on ne sait pas faire autrement que procéder par ajouts sans remettre en cause le socle vidalien. Par exemple, on accorde plus d'importance à la géographie économique, sous la double impulsion du progrès des statistiques et d'un contexte idéologique marxisant. En Terminale, on introduit une étude des « principales matières premières » et des « transports internationaux » à côté de la traditionnelle étude des grandes puissances économiques. La conséquence la plus évidente de ces non choix est le maintien de programmes très lourds, à vrai dire jamais terminés par les professeurs.

Qu'on en juge par cette incroyable énumération du programme de Terminale de 1945 qui comprend 13 puissances économiques, sans oublier leur empire colonial, et 13 matières premières ou sources d'énergie, à traiter en deux heures par semaine. Le « cours Demangeon » (conforme au programme de 1948) compte la bagatelle de 642 pages ! (document 2)

3. Immobilisme des programmes, nouveauté des manuels scolaires

Face à l'immobilisme des programmes, l'innovation viendra du contenu pédagogique et plus encore des caractéristiques techniques des manuels. Ils accomplissent en effet un virage spectaculaire à la fin des années 1950 et au début des années 1960.

Sous la direction d'André Journaux, géomorphologue passionné de photographie, professeur à l'université de Caen, les éditions Hatier lancent dès la fin des années 1950 une collection dont la mise en page claire et aérée est en rupture complète avec les ouvrages rébarbatifs du passé (document 3). Chez Bordas, la collection dirigée par Maurice Le Lannou, alors professeur à l'université de Lyon devient vite populaire. Pour traiter de la France, en classe de Première, de belles et grandes photos aériennes obliques en quadrichromie, dues au talentueux photographe Alain Perceval, constituent le fil conducteur de l'ouvrage (document 4). Les éditeurs et les auteurs ont donc su très vite exploiter les nouvelles possibilités que leur offrent les progrès techniques

Sur le fond cependant, on sent bien que cette génération de manuels hésite encore entre tradition et modernité. Chez Le Lannou, la géographie comme « science du paysage » s'affirme mais en même temps la France reste « un territoire harmonieux et équilibré ». Au total, ces nouveaux manuels donnent une image, d'ailleurs revendiquée, d'une géographie plus « vivante », pour tout dire moins ennuyeuse, comme le montre l'intitulé du manuel de géographie 5ème de la collection Hatier, conforme au programme de 1969 (document 5).

C. Le temps de la « Nouvelle Géographie »

1. Enfin le changement vint...

Il faut attendre les années 1970 pour que s'opère un renouvellement profond de la géographie scolaire. Il est à resituer dans un contexte lui-même profondément modifié.

Du côté universitaire, la toute petite communauté des géographes français (pas plus d'une soixantaine de personnes en 1957) s'est fortement étoffée, tout en restant modeste..., atteignant 330 personnes en 1968 et 600 en 1987, pour faire face à l'accroissement des effectifs étudiants. Une nouvelle génération de géographes remet en cause, implicitement ou explicitement, l'héritage vidalien et propose de nouveaux paradigmes pour la géographie, parfois avec virulence, dans le contexte d'une parole libérée en 1968. Yves Lacoste [7] publie en 1976, son célèbre *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*. Alain Reynaud remet en cause la prééminence traditionnelle de la géomorphologie depuis de Martonne dans son *Epistémologie de la géomorphologie* qui paraît en 1971 aux éditions Masson. Roger Brunet explore dès 1965 des champs nouveaux dans sa thèse secondaire sur *Les phénomènes de discontinuité en géographie* (CNRS éditions) et lance en 1972 une nouvelle et ambitieuse revue, dénommée de manière significative *L'espace géographique*. Armand Frémont et Jean Gallais s'intéressent à *l'espace vécu*. Ce bouillonnement intellectuel, qui préside à l'émergence de ce qu'on appelle la « nouvelle géographie » ne pouvait évidemment qu'interroger la géographie scolaire.

Du côté de cette géographie scolaire, de nouvelles formes d'accompagnement des professeurs, très novatrices, sont mises en place. Au sein de l'Institut pédagogique national (INP) est créée une section « sciences humaines et économiques » dirigée par Lucile Marbeau qui jouera un rôle pionnier pour la didactique de la discipline.

Préparé de longue date, le tournant décisif est donc pris en 1977 avec les programmes Haby. Ministre de l'Éducation nationale de 1974 à 1978, René Haby, docteur en géographie mais ancien instituteur et professeur de collège, est favorable aux expériences de l'IPN et souhaite promouvoir la « pédagogie par objectifs ». Il parvient à imposer ses vues à un pouvoir présidentiel plutôt réticent.

La réforme de 1977 ne concerne que le collège, en lien avec la mise en place du collège unique, au cœur de la réforme Haby. Elle est profondément innovante à la fois sur le fond et sur le plan des méthodes pédagogiques recommandées. En 6ème, on étudie « l'homme dans les différents milieux géographiques », plaçant ainsi au cœur une notion déjà explorée dès Vidal. En 5ème apparaît un libellé très nouveau « Quelques grandes questions caractéristiques du monde contemporain ». En 4ème, on ne parle plus d'Europe mais d'« espace européen » et les élèves doivent étudier des « activités et problèmes de l'Europe d'aujourd'hui ».

On met donc fin au tour du monde des continents et des États au profit d'entrées résolument thématiques. Qui plus est, on offre pour la première fois une possibilité de choix entre différents thèmes possibles. A noter aussi le début du recul de la géographie physique pure qui n'est plus conçue que comme un élément explicatif, parmi d'autres, de l'organisation de l'espace humain. D'autre part, ce programme fait une première place à ce qu'on appelle maintenant « les territoires de proximité » en rendant obligatoire l'étude de la région administrative où se trouve l'établissement, une occasion d'initier les élèves aux problèmes d'aménagement du territoire. C'est la géographie dite « appliquée », telle qu'elle a pu être préconisée, et surtout pratiquée, par un géographe comme Michel Phliponneau [8] qui s'invite ainsi au collège.

Au plan des méthodes pédagogiques, ce programme innove aussi considérablement en insistant sur les savoirs faire (et non plus seulement les savoirs) que doivent acquérir les élèves. Le document géographique est placé au centre des apprentissages. Il n'est plus défini comme une simple illustration du cours magistral mais comme le support principal des acquisitions.

Ce vent réformateur continue de souffler au lycée avec l'adoption de nouveaux programmes en 1981. Il est particulièrement intéressant d'analyser le programme de seconde, qui tout en restant orienté vers la géographie générale voit un renouvellement profond des thématiques, sous l'influence des idées et des problèmes de société des années 1970. Par exemple apparaissent les problèmes de l'environnement (c'est l'époque de l'émergence du mouvement écologiste en France) ou les problèmes de l'énergie, suite aux deux premiers chocs pétroliers de 1973 et 1979.

C'est à ce moment qu'Yves Lacoste, qui fut professeur de lycée à Alger, à la tête d'une équipe composée exclusivement d'universitaires et d'un cartographe-dessinateur, lance chez Nathan une collection de manuels qui fera date. En 1981 sort un manuel qui propose une lecture très personnelle du programme introduisant même des chapitres de géopolitique qui vont au-delà du programme. Le sommaire est en soi révolutionnaire. Il cherche de manière démonstrative à dépasser le cloisonnement entre géographie physique et géographie humaine et à orienter vers une démarche qu'on appellerait aujourd'hui systémique (document 6). Le corps de l'ouvrage est jalonné de ce qu'il appelle des « coupes synthèses » qui sont des représentations théoriques de la réalité. On met donc l'accent sur le général, sorte de situation moyenne établie à partir de l'observation du particulier. On peut partager l'ambition du projet. Le danger étant évidemment que les élèves qui ne connaissent pas ces situations particulières reçoivent une vision trop abstraite de la géographie. Car on est là exactement à l'opposé de « l'étude de cas » aujourd'hui recommandée.

2. Les hésitations des années 1980-1990

Dans les années 1980, la vive contestation des programmes d'histoire issus de la réforme Haby ainsi que l'arrivée de la gauche au pouvoir conduisent à la reprise de l'éternel chantier des programmes. L'historien René Girault remet en 1983 un rapport au ministre Alain Savary, précédé par une large enquête, où pour la première fois on sollicite l'avis des élèves... Mais ce sont les ministres Jean-Pierre Chevènement, fils d'instituteur, lauréat du concours général en géographie, puis René Monory qui concrétisent les projets avec des nouveaux programmes de collège en 1985, assez peu modifiés en géographie, et de lycée en 1987. Ce programme de 1987 voit surtout l'affirmation d'une approche se voulant systémique, au moins dans son affichage, beaucoup moins dans la réalité. En témoigne par exemple cette double page du manuel de Terminale de la collection Rémy Knafou chez Belin (document 7).

Dès 1993, avec la deuxième cohabitation et l'arrivée de François Bayrou au ministère de l'Éducation nationale, de nouveaux programmes sont souhaités et mis en œuvre à partir de 1996. Que traduit cette accélération dans le rythme des changements ou amendements de programmes ? La volonté des ministres de marquer leur passage ? Pas seulement. En fait on assiste à des débats, des rivalités dans deux types de domaines.

- **Tout d'abord des divergences entre universitaires.** Durant cette fin de XX^{ème} siècle, des géographes de renom s'intéressent à l'enseignement scolaire, dirigent même parfois des collections de manuels : Jean-Robert Pitte, aujourd'hui membre de

l'Institut (Nathan), Roger Brunet (Bréal), Armand Frémont (Bordas) par exemple. Selon Jean-François Thémines [\[9\]](#), professeur à l'IUFM de Caen, quatre voies de sortie d'une géographie classique sont proposées mais s'opposent :

1. orienter la géographie vers une étude renouvelée des rapports homme-nature, sous l'angle de problèmes d'aménagement, en s'appuyant sur l'écologie scientifique. C'est un point de vue défendu par des géographes physiiciens comme Jean Tricart ou Georges Bertrand. Ce courant anticipe sur la notion de développement durable, qui surgira au cœur des programmes dans les années 2000.
2. étudier plutôt les enjeux politiques contemporains, les enjeux de développement en s'intéressant aux différentes civilisations comme le proposent Paul Pélissier ou Yves Lacoste
3. s'orienter davantage vers une géographie sociale et culturelle, prenant en compte les particularités des individus ou des groupes sociaux dans leur rapport à l'espace selon les préconisations de Paul Claval ou Armand Frémont.
4. Roger Brunet, qui a fortement marqué la géographie française durant les deux dernières décennies du XXème siècle, propose une voie originale en cherchant à établir des lois, des principes qui régiraient l'organisation de l'espace. Il ne craint pas de rompre les ponts avec la géographie physique, prend ses distances avec l'histoire. Il coordonne une œuvre majeure, une nouvelle *Géographie universelle* en 10 tomes (éditions Belin), la première depuis celle de Vidal de la Blache. Le tome 1, rédigé avec Olivier Dollfus, et publié en 1990, cherche à établir des règles de *Déchiffrement du monde*, pour reprendre le titre de la contribution de Brunet. Il comporte notamment une table des *chorèmes*, terme inventé par Brunet pour désigner les « structures élémentaires de l'espace ». Selon lui « le chorème est le chaînon qui manquait à la théorie géographique entre l'espace en général et les espaces en particulier et qui dénoue la contradiction classique entre le nomothétique et l'idiographique » (GU, Tome 1, p 90). Il propose donc une table de 28 chorèmes (GU, Tome 1 p 119) qui sont censés pouvoir exprimer toutes les organisations spatiales.

Il est particulièrement significatif de voir comment ces propositions furent reçues dans l'enseignement secondaire, au moins par les formateurs et les auteurs de manuel. Ce fut l'enthousiasme. En quelques années les cartes-modèles, les modèles graphiques construits à l'aide de cette table de chorèmes se multiplièrent dans les manuels (document 8). On tient là sans doute un exemple exceptionnel de rapidité de transfert d'une géographie savante vers la géographie scolaire. Mais cet enthousiasme fut sans lendemain. Et les cartes modèles disparurent des manuels aussi vite qu'elles étaient apparues, en partie parce que peu de professeurs les avaient réellement introduites dans le quotidien de leur enseignement.

- **Deuxième domaine d'intense rivalité : celui du processus technique et politique d'élaboration des programmes.** Jusqu'aux années 1970, tout est simple. L'inspection générale, en lien étroit le cas échéant avec un très petit nombre d'universitaires, contrôle et maîtrise le processus. En ouvrant la porte aux didacticiens René Haby a changé la donne. A partir des années 1980, la rédaction

des programmes répond à un processus de plus en plus complexe, associant une multiplicité d'acteurs. De 1990 à 2005, fonctionne un Conseil national des programmes, (CNP), longtemps présidé par Luc Ferry, qui coiffe toutes les disciplines. La rédaction d'un projet de programme précis devient le fait d'un Groupe technique disciplinaire (GTD) qui reçoit du ministre une lettre de mission cadrant son travail. La nouveauté de ce groupe est qu'il associe non seulement des inspecteurs généraux et des universitaires, peu nombreux, mais aussi des inspecteurs pédagogiques régionaux, dont le rôle ira croissant durant les 20 dernières années, et même des professeurs du secondaire. Grande nouveauté également : l'ensemble des professeurs est consulté sur les projets de programmes. Ces procédures démocratiques allongent le temps d'élaboration d'un programme (2 à 3 ans) et multiplient les risques de tensions.

La géographie scolaire semble avoir quelque peu pâti de ces débats et rivalités dans les années 1990 comme le suggèrent les deux exemples suivants.

En 1993 est mis en place un nouveau GTD, co-présidé par deux historiens : un universitaire bien connu, Serge Berstein, professeur à Sciences Po et le doyen de l'Inspection générale, Dominique Borne. Des querelles sur les projets très innovants, mais peut-être inadaptés à un public scolaire, portés par les géographes universitaires présents au sein du GTD, conduisent à leur démission et à la rédaction, essentiellement par des historiens, d'un programme de géographie au collège marqué par un sérieux retour à la tradition. En 5^e et en 4^{ème}, on revient au parcours des continents et à une géographie traditionnelle des États. En 4^e la place réservée à une approche globale de l'Europe est fortement réduite au profit de l'étude de certains Etats qui la composent.

De 1999 à 2002, le géographe Armand Frémont, ancien recteur, préside un « groupe d'experts » (nouvelle dénomination) chargé d'élaborer de nouveaux programmes d'histoire et géographie pour les classes de Première et Terminale générales. C'est semble-t-il la première fois qu'on confie une telle mission à un géographe. Or, quelques années plus tard, Frémont [10] tire ce bilan désabusé : « Malgré la qualité et la compétence des collègues qui m'entouraient je pense avoir échoué ». Frémont brisait en effet un tabou en osant proposer un programme unique, associant étroitement histoire et géographie. Ce projet fut très mal accueilli, notamment par la corporation des géographes universitaires, toujours soucieux de préserver leur identité disciplinaire et de se démarquer des historiens. Il fallut donc revoir la copie et maintenir la tradition de deux programmes distincts.

D. Les nouveautés radicales des années 2000

Après les hésitations de la fin du XX^{ème} siècle, les années 2000, voient surgir très vite une série de nouveautés qui bouleversent le paysage de la géographie scolaire. Elles sont à la fois didactiques et conceptuelles.

1. Au plan didactique, l'introduction de l'étude de cas

La nouveauté majeure concerne l'introduction de « l'étude de cas » en 2001 en classe de Seconde et sa généralisation dans les autres niveaux à partir de 2009, dans les programmes actuels, aussi bien au collège qu'au lycée. L'étude de cas devient le cœur de l'étude d'une question. On lui réserve un temps important et son thème peut dans certains cas être choisi par le professeur, ce qui lui laisse plus de liberté. L'étude de cas n'est pas un simple exemple illustratif puisque c'est par son intermédiaire que le professeur doit faire

comprendre à ses élèves les notions ou concepts géographiques qui sont au programme. Cette nouvelle démarche, si elle est bien appliquée, est lourde de conséquences. Elle signifie la fin des vieux clivages entre géographie régionale et géographie générale puisqu'on s'appuie sur des cas locaux ou régionaux pour faire de la géographie générale. La démarche inductive, préconisée de longue date par les didacticiens, est pleinement reconnue. Enfin, l'étude de cas permet d'échapper à la tentation encyclopédiste, qui fut toujours le problème de l'enseignement de la géographie, comme de l'histoire.

2. De nouvelles notions au cœur des enseignements

Les programmes des années 2000 confirment l'importance accordée au *système-monde* et à la *mondialisation*, déjà enseignée en Terminale depuis 1987, mais qui devient la notion centrale du programme de quatrième introduit à la rentrée scolaire 2011. Ils confortent aussi la géographie comme la discipline de l'organisation, de l'aménagement et du développement des territoires. Parmi ces *territoires*, une des notions centrales de la géographie, une place particulière est accordée aux *territoires de proximité* : l'agglomération et la région où vivent les élèves. Toutefois, en dépit d'une insistance nouvelle sur ces différentes notions, on reste encore dans une certaine continuité avec les programmes antérieurs.

Le changement principal concerne la place nouvelle et majeure accordée au *développement durable* qui occupe la totalité des programmes de 5^e et de Seconde et traverse aussi partiellement les autres classes. Ce thème pose à nouveau clairement la question des rapports entre géographie savante et géographie scolaire. Car en l'occurrence, c'est la géographie scolaire qui innove la première. Jusqu'aux années 2000, seule une poignée d'universitaires, pour l'essentiel des géographes physiciens, venus à l'environnement, comme Yvette Veyret, s'intéressent à la question. C'est la demande scolaire qui dynamise la production, voire la recherche universitaire dans ce domaine, notamment via l'inscription de cette question aux concours de recrutement des professeurs comme le CAPES ou l'agrégation.

On voit aussi réapparaître dans ces nouveaux programmes la *géopolitique* qui met évidemment au premier plan les acteurs spatiaux, par exemple au travers d'une étude de cas inscrite au nouveau programme de Terminale L et ES, intitulée : *Le Sahara, ressources, conflits*, dont l'actualité n'est pas à démontrer. De manière significative, en 2012, une des questions inscrites au programme du CAPES est *La géographie des conflits*.

Comme par le passé, ces nouveaux programmes peuvent faire l'objet de polémiques qui trouvent un écho jusque dans la presse quotidienne comme l'atteste un article récent [\[11\]](#) du géographe Gérard-François Dumont, professeur à la Sorbonne, à propos du nouveau programme de Première, accusé de « se réduire à une vulgate économiste »...

La géographie scolaire affirme donc aujourd'hui son autonomie par rapport à la géographie savante. Ce processus d'autonomisation est très clair concernant la rédaction des manuels, qui revient maintenant de manière très majoritaire à des équipes de professeurs de l'enseignement secondaire et d'inspecteurs pédagogiques régionaux, en particulier au collège. Les inspecteurs généraux, longtemps directeurs de collection, avaient été interdits de rédaction par le doyen de l'Inspection générale dans les années 1990 et les universitaires, qui continuent d'être sollicités ponctuellement, ne dirigent quasiment plus de collections.

L'autonomisation est liée aussi au fait que la géographie scolaire assume peut-être plus qu'avant ses missions spécifiques avec la montée en puissance d'une didactique disciplinaire, face aux difficultés grandissantes de prise en charge des jeunes générations.

Conclusion

En France, la géographie scolaire a souvent été intimement liée à la géographie savante mais de manière parfois changeante. Le temps des « grands maîtres » déterminant les programmes et rédigeant les manuels est bien révolu. Les cartes « Vidal Lablache » (raccourci plus républicain de Vidal de la Blache ?) n'ornent plus les salles d'histoire-géographie et ne nourrissent plus l'imaginaire des élèves... En ce début du XXI^e siècle la géographie scolaire affirme son autonomie, pour des raisons aussi bien politiques que pédagogiques. La liste des savoirs à connaître ne peut plus à elle seule définir un programme et structurer un enseignement. L'insistance justifiée sur les « compétences » et les « savoirs faire » replace au centre du dispositif les pédagogues et les didacticiens.

Les programmes les plus récents reflètent incontestablement des choix, parfois drastiques et donc discutés, et rompent avec la tentation encyclopédiste en dépit de l'accusation de lourdeur qui continue de leur être faite. Mais tout n'est pas réglé pour autant et le nouveau Conseil Supérieur des Programmes, mis en place en octobre 2013, apportera une nouvelle pierre à un édifice en perpétuelle rénovation.

Notes

- [1] Le musée national de l'éducation à Rouen, rattaché au CNDP, détient une remarquable collection de manuels du XIX^e siècle à aujourd'hui. <http://www.cndp.fr/musee>
- [2] Dubois Marcel, *La France et ses colonies*, Masson, 1892
- [3] Sheibling Jacques, *Qu'est-ce que la géographie ?*, Hachette, 2^eme ed, 2011
- [4] Lefort Isabelle, *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France (1870-1979)*, Editions du CNRS, 1992
- [5] Lespagnol Georges, *Géographie générale. Classe de Seconde*. Delagrave, 1905
- [6] Cet ouvrage a fait l'objet en 2000 d'une réédition aux éditions de La Table Ronde, avec une préface de Pierre George
- [7] Cet ouvrage fait l'objet en 2012 d'une réédition à La Découverte, augmentée d'une longue préface de l'auteur
- [8] Phliponneau Michel, *Géographie et action. Introduction à la géographie appliquée*. Armand Colin, 1960
- [9] Thémines Jean-François, *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*, Hachette-CRDP Basse-Normandie, 2006
- [10] Frémont Armand, *Aimez-vous la géographie ?*, Flammarion, 2005, page 341
- [11] Dumont Gérard-François et Béchet Hélène, *Géographie : mais où sont passés les hommes*, Libération, 7 décembre 2011