



Veillez ne pas utiliser ou citer ce document sans solliciter le consentement de l'auteur / Please do not cite or quote without prior consent of the author

Programme Amériques FMSH – Institut des Amériques

Organisateurs : Georges Lomné (UMV), Joanna Nowicki (UCP) et Jean-Michel Blanquer (ESSEC, Président de l'IdA)

[26 Juin 2014, FMSH, Le France, 190, avenue de France, salle 2 (RdC), 9H-13H]

5ème journée d'études – Enseigner et former aux aires culturelles : enjeux et perspectives

Sur l'enseignement français du Moyen-Orient : « Le Moyen-Orient : images d'une aire culturelle occidentale ? ».

Jean-Marc Fevret

Docteur en Histoire contemporaine

Laboratoire d'Analyse Comparée des Pouvoirs (UPEMLV)

Membre du Comité national et du Conseil de gestion de l'APHG

J'interviens sur le Moyen-Orient dans le cadre de cette réflexion collégiale sur l'enseignement français des aires culturelles, c'est une tâche délicate. Elle l'est essentiellement pour trois raisons : l'ampleur du champ qu'elle aborde, les controverses qui portent sur son objet (les aires culturelles) et enfin le problème récurrent de définition et de délimitation que pose le Moyen-Orient (depuis l'apparition de cette appellation sous sa forme anglo-saxonne, celle de *Middle East*, entre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle)¹.

¹ L'inspiration et l'imprégnation anglo-saxonnes et en particulier étasuniennes, ont été ici déterminantes :

- à travers un article de 1902 de la *National Review* dû à Alfred Mahan (amiral, historien et inspirateur de la stratégie militaire et navale dominante aux Etats-Unis dans la période précédant la Grande guerre : Réf. Alfred Thayer Mahan, « The Persian Gulf and International Relations », *National and English Review*, Sept. 1902; repris dans : Alfred Mahan, *Retrospect and Prospects, Studies in International Relations, Naval and Political*, Boston, Little, Brown, 1902, pp. 209-251) ;
- à travers le grand livre de référence de la géographie anglo-saxonne sur ce sujet, dont la première édition est parue peu de temps après la Seconde Guerre mondiale (W.B. Fisher, *The Middle East, A Physical, Social, And Regional Geography*, Methuen&Co. Ltd, London, 1950).

Mon propos se fonde sur plusieurs expériences qui, à défaut de le légitimer, sont les supports de quelques réflexions transversales qui suivent. J'enseigne sur plusieurs niveaux et cadres d'enseignement dans lesquels on retrouve le Moyen-Orient : dans une classe de Terminales de l'Enseignement général et des classes préparatoires HEC à Aix-en-Provence et, depuis seize ans, à des étudiants de Masters (à l'origine de DESS) rattachés à des démarches disciplinaires de Science politique et de Géopolitique (Université de Paris-Est Marne-la-Vallée). Je participe par ailleurs aux structures nationales et régionales de l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie. On m'y a confié depuis deux ans, avec d'autres collègues, une mission de réflexion sur les programmes de l'enseignement secondaire mais aussi, depuis peu, une autre mission liée à un projet d'établissement de relations régulières avec nos collègues du Moyen-Orient. Enfin, j'ai fait le choix, il y a une dizaine d'années de réaliser une thèse d'Histoire consacrée à ce que j'appelle *Le moment développemental libanais* (1948-1972). J'ai alors eu la chance que Georges Corm, économiste, historien et géopoliticien, accepte d'être l'un de mes directeurs dans cette entreprise. Cela m'a grandement aidé à mener à bien une entreprise pluridisciplinaire, même si elle était adossée à une démarche historiographique. On peut ainsi comprendre mon intérêt pour l'enseignement des aires culturelles au sens d'une démarche logiquement pluridisciplinaire qui, dans mon cas, va de l'histoire économique à la Sociologie en passant par la Géographie et l'Histoire culturelle.

Le Moyen-Orient : une aire culturelle ?

Le premier problème qui se pose est celui de ce qui peut être retenu comme une aire culturelle et de savoir si le Moyen-Orient peut correspondre à une telle catégorisation. En outre, se trouvent ici plusieurs appellations et plusieurs champs et territoires d'étude différents, mais très imbriqués et parfois en compétition dans l'enseignement et la recherche :

- Le monde arabo-musulman (très souvent mis en avant dans la recherche française) ;
- Le Proche-Orient (très rattaché à une terminologie plutôt française et plus restreint spatialement à la façade orientale de la Méditerranée et à ce qu'on a appelé de façon bien plus ancienne le Levant) ;
- Le Moyen-Orient (dont il semble que les Anglo-saxons aient, pour eux, à peu près fixé les limites entre les années 1950 et les années 1970, notamment avec l'évolution des choix de William Bayne Fisher²).

² Les éditions de 1950 et 1971 de son manuel, cité précédemment, se complètent pour délimiter un espace circonscrit entre la Turquie au Nord-ouest, peut-être le Soudan au Sud-Ouest (Fisher hésite sur ce point entre la 1^{ère} et la 6^{ème} édition de son manuel) et l'Iran à l'Ouest, sachant que certains géographes français ont proposé d'inclure l'Afghanistan, voire la partie occidentale du Pakistan, à cet ensemble géographique. Réf. Xavier de Planhol, « Un utile manuel sur le Moyen-Orient : W. B. Fisher, *The Middle East. A physical, social and regional geography* », in *Annales de Géographie, Année 1974, Vol.83, N°456*, p.236 ; Maurice Fevret, « Essai de délimitation du Proche et du Moyen-Orient », in *Revue de Géographie de Lyon, Année 1952, Vol. 27, N° 27-2*, pp. 193-196. On notera par ailleurs que William Bayne Fisher a été l'élève d'Albert Demangeon à la Sorbonne et que les critères de délimitation qu'il a privilégiés relèvent de la Géographie physique, à commencer par des considérations climatologiques.

Je ferai ici deux remarques sur le concept même d'aire culturelle et l'ambiguïté qu'y fait apparaître la notion de Moyen-Orient :

- Dans les définitions les plus simples, une aire culturelle nous renvoie à *une aire de diffusion d'un fait de culture*, voire à ce qu'on appelle *une aire d'extension d'une civilisation*³ (au sens braudélien du terme de civilisation), définie par de nombreux historiens à travers les représentations qui l'identifient.
- Or, la création même du Moyen-Orient, comme de la plupart des aires culturelles, relève de projections occidentales. Edward Said, à cheval sur ces deux mondes (occidental et oriental), l'a mis en évidence plus que tout autre⁴. Les *cultural studies* anglo-saxonnes ont elles-aussi joué un rôle dans la mise en lumière de ces délimitations ou de ces dynamiques culturelles fondées sur les projections de l'espace occidental sur des territoires et des sociétés souvent dits : « autres » ou « dérivés », ou « minoritaires, ou « minorés ».

La lecture des aires culturelles est donc une lecture complexe. Celles-ci ne peuvent être définies comme des univers fixes, stables. Leurs réalités sont faites de mouvement, de circulations et de relations entre elles qui les font évoluer tout en les redéfinissant, sans cesse, (par des regards et des flux croisés, connectés). Les travaux de certains anthropologues (je pense ici à Arjun Appadurai) confirment cette approche à laquelle j'adhère pleinement.

Au-delà de cette lecture et des débats qu'elle a produits, le Moyen-Orient a fini par s'imposer comme **un champ d'études relativement cohérent**, notamment à travers la question *des réseaux qui l'enserrent* pour reprendre une expression de l'historienne Nadine Picardou. Les études et les recherches supérieures françaises semblent en tous cas l'avoir admis comme tel, en tant qu'entité culturelle, au plus tard au lendemain de la Deuxième guerre mondiale, aux alentours de la fin des mandats français sur le Liban et la Syrie (1943-1946). L'historien Gérard Khoury voit les prémisses de la projection française vers cette forme d'entité culturelle orientale dès François Ier. Il parle d'une « Grande politique orientale de la France ». Elle relèverait d'une stratégie d'Etat forte de nature diplomatique, donc politique.

Des structures déterminantes

Étudier un enseignement et les recherches auxquelles il est attaché passe par le fait de repérer ses centres d'impulsion et les pôles qui en sont la référence : pour la formation des

³ Jacques Lévy/Michel Lussault (dir.), *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris, 2009, pp.54-55.

⁴ Edward Said, *Orientalism*, Pantheon Books, New-York, 1978. Dans un livre de 2009, Georges Corm renverse l'angle de vue pour analyser l'Occident à partir de son histoire propre sans oublier celle de ses relations avec les autres civilisations, le définissant comme *un axiome organisateur de toute vision du monde*. De façon complémentaire, il avait également proposé dans son ouvrage précédent une analyse du Moyen-Orient à partir de son histoire. Réf. Georges Corm, *L'Europe et le mythe de l'Occident, la construction d'une histoire*, La Découverte, Paris, 2009 ; Georges Corm, *Histoire du Moyen-Orient, De l'Antiquité à nos jours*, La Découverte, Paris, 2007.

spécialistes, dans la façon dont l'enseignement y est dispensé, par les moyens matériels qui y sont concentrés. Je pense qu'on peut différencier pour le Moyen-Orient :

- D'une part, **des matrices** d'apprentissage qui sont aussi les lieux privilégiés de la production du savoir scientifique ;
- Et de l'autre, **des bastions** où se concentrent plus qu'ailleurs des spécialistes, souvent issus de ces matrices ou y ayant travaillé à un moment de leur trajectoire professionnelle.

En prenant quelques risques, à commencer par celui de la simplification, je dirai que ces matrices sont assez nettement l'INALCO (les « Langues Orientales » qui à l'origine portent la culture de type orientaliste) mais aussi l'actuel IFPO (Institut Français du Proche-Orient). Celui-ci a une importance particulière dans ce cadre. Son histoire, ses origines, doivent être mises en parallèle avec l'évolution de la recherche et de l'enseignement supérieurs français sur le Moyen-Orient. Cet institut est issu en 2003 de la politique de regroupement des centres culturels de la recherche française à l'étranger (devenant un de ses vaisseaux amiraux, notamment en termes de budget). Si l'on en repère les origines dans l'IFEAD (l'Institut Français des Etudes Arabes de Damas créé en 1922), trois organismes créés ultérieurement semblent avoir marqué des étapes particulières, préalables ou finale dans sa formation.

L'IGPMO (Institut de Géographie du Proche et Moyen-Orient, rattaché au Centre des Etudes rhodaniennes de l'Université de Lyon) a été créé à Beyrouth, à l'initiative d'André Gibert et Maurice Fevret en 1949. Il a majoritairement été animé par des spécialistes de la Géographie physique (géologues, géomorphologues, climatologues...) et de la Géographie régionale. Y ont été menés de nombreux travaux, souvent sous la forme de monographies, très caractéristiques des courants dominants de la recherche en Sciences humaines dans les années 1950 et 1960. Il a participé à la formation d'une génération de spécialistes tant libanais que français. En sont issus aussi de nombreux étudiants et enseignants d'autres disciplines et matières (jusqu'à des philosophes), souvent en association avec l'Université Libanaise (créée en 1959) et notamment avec l'Institut des Sciences Sociales de cette dernière (créé à l'initiative de Jacques Berque en 1961).

Le CERMOC (Centre d'Etudes et de Recherches sur le Moyen-Orient Contemporain) a succédé à l'IGPMO en l'englobant en 1977. Ses programmes de recherche se sont résolument tournés vers la pluridisciplinarité et une part croissante accordée à la Sociologie, l'Histoire économique, l'Histoire et la Géographie urbaines. Son premier programme de recherche (1978-1980) concernait ainsi « Les problèmes de l'industrialisation dans les pays du Moyen-Orient arabe ». Le CERMOC a abrité notamment les travaux d'historiens comme André Raymond et Dominique Chevallier, et d'anthropologues et de sociologues comme Jean Hannoyer et Michel Seurat.

L'IFPO, lui-même, projette donc depuis les années 2000 l'image d'un organisme de grande ampleur, de caractère beaucoup plus stratégique que ses prédécesseurs : avec ses trois grands départements (Archéologie et Histoire de l'Antiquité ; Etudes Arabes, Médiévales et Modernes ; Etudes Contemporaines) et ses cinq implantations officielles (Syrie, Irak, Liban, Jordanie, Territoires palestiniens). Leurs activités ont été parfois réduites ou suspendues par

les contextes d'instabilité et de guerre. On notera aussi l'importance de l'approche anthropologique dans cette institution.

Pour ce que j'ai appelé des bastions de l'enseignement et de la recherche en France, je citerai parmi d'autres Aix-Marseille et Lyon, avec Grenoble dans sa proximité. Ce sont des pôles forts dans ce domaine dont les liens avec les centres de recherche du Moyen-Orient sont anciens et parfois fondateurs. Les structures universitaires traditionnelles y côtoient des Instituts d'Etudes Politiques et des laboratoires dont le plus important est l'IREMAM (Institut de Recherches et d'Etudes sur le Monde Arabe et Musulman dépendant du CNRS et intégré à la Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme située à Aix-en-Provence). Créé en 1986 sous la houlette d'André Raymond, ses activités se sont organisées d'abord autour des études africaines dans lesquelles le Maghreb a gagné la première place.

À l'ébauche de ce paysage intellectuel et de ses implications en termes d'enseignement supérieur, j'ajouterai sans être exhaustif quelques éléments synthétiques. L'enseignement du Moyen-Orient me semble pour part dominé et structuré :

- Par **des champs et des problématiques souvent initiées ou reflétées par l'IFPO** (et ses différentes cellules) ;
- Par **la proximité et les imbrications avec les études liées au Maghreb** ;
- Par **le poids particulier des questions géopolitiques** qui se surimposent souvent aux autres approches (en particulier dans les IEP).

Entre enseignements secondaire et supérieur : quels éclairages ?

La Géopolitique est ici extrêmement importante, qui force l'éclairage dominant de cette aire culturelle autour des problèmes de conflictualité. Les conflits israélo-arabes, la question palestinienne, les guerres irakiennes, les problématiques du terrorisme, les printemps arabes et la guerre syrienne qui en est issue, sont autant de faisceaux qui s'additionnent avec d'autres dans un prisme majoritairement négatif et parfois réducteur. La place du fait religieux y a gagné mais pour être souvent mobilisée comme un lieu de causalité très discutables⁵.

C'est par ce biais géopolitique que le Moyen-Orient a été consacré dans les nouveaux programmes (appliqués à partir de la rentrée 2012) de l'enseignement secondaire en classes de Terminales (ES/L d'abord et Scientifique à la rentrée 2014)⁶. Un chapitre (le terme officiel est celui de « Thème ») d'histoire dédié aux « Puissances et tensions dans le monde de la fin de la Première Guerre mondiale à nos jours » comprend une leçon entière sur le Moyen-Orient. Elle

⁵ L'instrumentalisation du religieux est fortement dénoncée par Georges Corm dans un ouvrage récent dont la lecture est extrêmement éclairante. Réf. Georges Corm, *Pour une lecture profane des conflits – Sur le retour du religieux dans les conflits contemporains du Moyen-Orient*, La Découverte, Paris, 2012.

⁶ Après deux années (2012-2013, 2013-2014) où l'enseignement obligatoire de l'Histoire-Géographie avait disparu en Terminale scientifique, il y a été réintroduit (avec 2 heures d'enseignement par semaine, ce qui a été critiqué par l'APHG, parlant d'« horaires indécents », tout en saluant ce rétablissement indispensable en faveur duquel elle s'est fortement mobilisée). La question sur le Moyen-Orient fait partie des six questions retenues au programme d'histoire. Réf. (concernant les programmes des différentes séries de la classe de Terminale de l'enseignement général) Arrêté du 12-7-2011 - J.O. du 20-9-2011 ; Arrêté du 7-1-2013 - J.O. du 23-1-2013.

est intitulée « Le Proche et le Moyen-Orient, un foyer de conflits depuis la fin de la Première Guerre mondiale. ». C'est une des grandes nouveautés de ces programmes qui, pour la première fois à ce niveau, insistent à la fois sur le Moyen-Orient et l'Afrique. Cette dernière dispose d'une question entière de Géographie (« L'Afrique : les défis du développement » avec deux items : « Le Sahara » : ressources, conflits [étude de cas] » et « Le continent africain face au développement et à la mondialisation »⁷). L'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie s'est d'ailleurs félicitée de ces choix du ministère de l'Éducation Nationale. Elle avait pris position dans ce sens parce qu'il rétablit l'importance d'aires souvent réduites à la portion congrue dans l'enseignement secondaire. Que penser de cet adoubement officiel dans l'enseignement républicain ? C'est certainement une bonne chose pour plusieurs raisons. Une telle leçon offre un abord double. Premièrement, elle permet l'acquisition d'un ensemble de repères spatio-temporels, une vraie mise en perspective sur le temps long et elle a une fonction civique évidente. Elle permet en effet de dépasser les clivages communautaristes et le court terme. Deuxièmement, sa démarche géopolitique, adossée à l'Histoire, relève d'une pluridisciplinarité très formatrice pour les élèves (car elle différencie les angles d'analyse et est une forme d'initiation à la complexité). À l'inverse, cette leçon comporte des dangers tout aussi évidents. La masse de contenus, considérable pour des élèves qui ont entre 16 et 19 ans, en rend l'enseignement difficile. La choisir comme sujet d'épreuve majeure au Baccalauréat (sous forme de composition) est périlleux et risquerait d'en faire une question-couperet. À terme, cela risque de la marginaliser, au pire de la disqualifier. Comment contourner ce danger ? Étaler l'enseignement de cette question sur les deux années de Première et de Terminale permettrait peut-être de contourner l'écueil. C'est une simple suggestion, personnelle, mais elle rappelle le fait que l'enseignement aussi se conjugue à la durée.

Plus inquiétante a été la suppression d'une question du programme d'Histoire de la classe de Seconde de l'enseignement général. Cette décision de 2010 portait sur « La Méditerranée au XII^e siècle, carrefour de trois civilisations ». Cette question permettait une lecture historique solide débouchant sur une vraie approche interculturelle. Controversée dans un premier temps, elle était devenue une avancée de l'enseignement secondaire français, relevant d'une approche partiellement braudélienne des civilisations. Sur le terrain, elle avait fini par faire quasiment l'unanimité chez les enseignants avec d'excellents retours des élèves. Ceux-ci étaient sensibles à une appréhension faite d'ouverture, de curiosité intellectuelle. L'épaisseur historique les faisait circuler dans des univers colorés, différents et connectés. Elle était déjà une initiation à l'idée que les aires culturelles évoluent à travers leurs relations.

L'analyse de l'enseignement et de la recherche supérieurs est ici plus compliquée. **Le foisonnement et la parcellisation des regards disciplinaires et des thèmes** abordés rendent très difficile une vue d'ensemble à laquelle je ne saurais prétendre. Les regroupements universitaires, en cours depuis plusieurs années, permettront probablement à l'avenir une plus grande lisibilité de cette cartographie intellectuelle et scientifique. J'ai donc choisi de restreindre mes remarques à quelques observations concernant l'IFPO. De toutes les

⁷ Une troisième leçon comprise dans ce thème africain, « L'Afrique du Sud : un pays émergent », a été retirée du programme à la rentrée 2013.

structures opérant dans ce domaine, c'est peut-être celle dont le caractère normatif (des cibles de recherche) et l'influence sur les problématiques choisies (reprises dans l'enseignement) sont les plus signifiants (même si le rôle des IEP est tout aussi stratégique). La liste des programmes de recherche de l'IFPO est consultable sur son site⁸. On note dans ses deux premiers départements (Archéologie et Histoire de l'Antiquité ; Etudes Arabes, Médiévales et Modernes) l'importance logique de l'archéologie. Les thèmes du département d'Etudes Contemporaines reflètent assez bien des domaines, des problématiques et des objets très présents dans notre période. J'ai choisi d'y relever quatre approches :

- **La cartographie** apparaît toujours avec des méthodes récemment renouvelées (« Les cartographies du nord de l'Irak »).
- **L'étude des villes** y a une dimension importante à travers des thèmes qui rejoignent ceux traités en France (« Villes, territoires, mémoires : la patrimonialisation urbaine au Proche-Orient » ; « Des migrants dans la ville -métropoles moyen-orientales- »).
- **Le thème de l'Etat et de la citoyenneté** a une part considérable, sous-tendue par les interrogations sur les constructions nationales et leurs remises en cause (« Frontières et circulations au Moyen-Orient. Dynamiques des espaces frontaliers et des circulations transfrontalières » ; « Migrations forcées et construction nationale en Jordanie » ; « Quel Etat pour quelle(s) citoyenneté ? » ; « Quels actes de citoyenneté ? » ; « *When Authoritarianism Fails in the Arab World* »).
- Enfin, **la Sociologie et l'étude des sciences sociales** embrassent une très grande partie des thèmes, parfois déjà cités ci-dessus, mais aussi dans des libellés plus spécifiques (« Les sciences sociales au Proche-Orient à l'épreuve de leurs sources » ; « Traduire les sciences humaines et sociales au Proche-Orient » ; « Conflits de savoirs, savoirs en conflits. Production et usages sociaux des sciences humaines et sociales au Proche-Orient » annoncé comme le seul thème transversal sur l'ensemble de la liste). De même, les études sur les femmes, le syndicalisme, les problèmes juridiques et professionnels, relèvent de logiques proches ou cousines dans cet ensemble.

Cet éclairage, nécessairement parcellaire, met toutefois en lumière la part structurante de quelques grands concepts. Le philosophe n'est pas loin mais l'anthropologue et surtout le sociologue y jouent un rôle déterminant : les circulations, les réseaux, les usages sociaux, la mobilité... sont autant de références qui structurent la réflexion, la recherche et l'enseignement. L'enjeu est bien là celui d'un rapport de force interdisciplinaire qui a évolué dans le temps, à l'image de l'histoire de l'IFPO et des organismes qui font partie de sa genèse. On pourrait, pour grossir à nouveau le trait, identifier plusieurs phases dans cette évolution :

- Depuis le XIX^{ème} siècle et surtout jusqu'à la Deuxième guerre mondiale, l'étude de cette aire culturelle a été portée par un savoir savant qui était d'abord celui des archéologues et des linguistes. C'était aussi un « temps littéraire ».

⁸ www.ifporient.org/

- La présence des géographes s'est par la suite renforcée (même si elle était très sensible dès l'Entre-deux-guerres) à travers la cartographie, l'étude des milieux ; peu à peu, leur champ d'études s'est de plus en plus diversifié, à l'instar de l'évolution générale de cette science.
- Les années 1970 et 1980 ont vu l'affirmation de l'approche historiographique, alors qu'en France triomphait, tout en se modifiant, le projet braudélien (à travers les approches de plus en plus larges de l'Histoire globale puis de la Nouvelle histoire).
- À partir de la fin des années 1970 et surtout à partir des années 1980, les anthropologues et surtout les sociologues ont construit puis établi un primat de leurs démarches que l'on constate encore. Ce temps des sociologues est confirmé par la liste des directeurs du CERMOC puis de l'IFPO, l'un de ses meilleurs indicateurs jusqu'à l'heure actuelle.

Rapporté à notre problématique, celle de l'enseignement du Moyen-Orient, cela confirmerait que celui-ci, dans son évolution, est bien une affaire de contextes disciplinaires. S'y déroule le jeu entre les problématiques sociétales les plus apparentes et les démarches scientifiques les plus institutionnalisées.

En forme de conclusion

J'ai conscience du fait que cette synthèse est plus qu'incomplète. Je n'y ai par exemple pas abordé les débats et les relations entre les spécialistes, les courants intellectuels et les chapelles souvent disciplinaires, d'horizons et de pays différents. Parler d'aires culturelles, c'est aussi cela, ce jeu de productions et d'échanges intellectuels, matériels, internationaux. J'ai toutefois essayé de proposer un état des lieux à travers quelques grands traits, les plus visibles pour moi.

Georges Lomné et Joanna Nowicki nous ont suggéré de proposer quelques pistes de réflexion dans ce cadre. Je me plierai donc à cet exercice avec quelque prudence. C'est la justification de ce qui suit, à propos de la configuration actuelle de cet enseignement français du Moyen-Orient, et plus généralement des aires culturelles.

Nous sommes dans une période de redéfinition, très délicate, de l'enseignement et de la recherche en France. Un Conseil des programmes a ainsi été mis en place en septembre 2013. Sa mission est de préparer le projet de refondation qui doit guider et structurer, à court et long termes, les mutations des enseignements secondaire et élémentaire (mises en place à partir de 2016-2017 ?). L'enjeu est fondamental et s'organise autour de la question d'une possible rupture avec le système existant. L'argument principal en faveur de cette mutation est que l'enseignement français serait fondé sur une culture de l'échec. Ce constat est difficilement critiquable mais « justifierait » la mise en place d'un enseignement curriculaire, soit d'une dilution majoritaire des contenus disciplinaires dans des socles et des objectifs dits transversaux. Le danger est considérable. Parallèlement, notre société est malade et prisonnière du court-terme, des généralisations, et des fragmentations sociales, sociétales, sociologiques. Elle manque profondément de repères. C'est un des enjeux de la mutation de notre enseignement secondaire. Il se doit de fournir des clés de compréhension et de formation qui sont autant celles de l'ouverture que celles des identités individuelles et

collectives, ou celles de l'accès au monde de l'emploi. Il y a bien là un projet éducatif à élaborer, civique, mais pas au sens de l'école de Jules Ferry qui a vécu depuis longtemps. L'enseignement des aires culturelles doit y avoir sa place en prenant en considération le fait qu'il doit être présent dès l'enseignement secondaire. Mais cette démarche ne doit pas déséquilibrer l'enseignement et les bases disciplinaires qui font cruellement défaut dans certains domaines. L'enseignement secondaire de la Géographie en est le plus triste exemple dont on a pensé dans les années 1980 qu'il pouvait être transféré dans sa dimension physique à la Biologie (devenue les « Sciences et Vie de la Terre »). On a alors oublié qu'un acquis disciplinaire est aussi une affaire de contenus « techniques » reliés à des démarches scientifiques, loin d'être figées. Il s'agit ici de dosages, qui doivent laisser de côté les pédagogismes et l'intellectualisation pour permettre de rentrer plus sereinement et mieux préparé dans l'enseignement supérieur des aires culturelles, un enseignement pluridisciplinaire et indispensable.