

Jean-Michel Zakhartchouk

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Relever le défi écologique à l'école



Photographies page I de couverture :
© Shutterstock / narikan
© Shutterstock / Ground Picture
© Shutterstock / Iryna Inshyna
© Shutterstock / Tatevosian Yana

Toutes les images et photographies de l'ouvrage
sont fournies par Jean-Michel Zakhartchouk.

Composition : Myriam Labarre

© ESF Sciences humaines 2024
SAS Cognitia - 37, rue La Fayette - 75009 Paris
www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4744-2
ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

© 2024 ESF sciences humaines
www.esf-scienceshumaines.fr

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Sommaire

Préface de Jean Jouzel	7
Introduction : prendre toute sa part	9
1. L'écologie dans les programmes scolaires	
Une présence (ré)affirmée	14
Une discipline privilégiée : les SVT	15
La géographie au-delà du « développement durable »	18
Dans les autres disciplines	22
• <i>L'histoire</i>	22
• <i>La philosophie</i>	24
• <i>Le français</i>	24
Difficultés à faire interagir les disciplines	25
2. Impliquer toutes les disciplines	
Une nécessaire approche systémique	29
Les mathématiques, justement !	31
En éducation physique et sportive	33
Et pourquoi pas les langues anciennes ?	35
D'autres disciplines	38
• <i>En technologie</i>	38
• <i>En sciences physiques et chimiques</i>	39
• <i>En langues vivantes</i>	41
3. La pédagogie de projet	
Le climathon	46
Le projet « enquête au village »	48
Mieux connaître son milieu	54
Une dimension internationale	56
4. Élargir le champ d'action	
Des actions qui dépassent la classe	61
Penser la mise en action	62
Ne pas créer de conflit de loyauté : penser collectif	63
Classe climat en collège	65
Les éco-délégués	68

Lycées en transition	75
La forêt s'invite à l'école	78
Dans un pays du « Sud »	81
5. Quels remèdes à l'éco-anxiété ?	
6. Pourquoi recourir à la fiction ?	
Scénarios du futur	94
Mettre la science en scène	98
• <i>Le temps de préparation</i>	100
Mythes et légendes	103
7. Faire aimer et admirer la nature	
« C'est quoi ces questions ? »	105
Écrire la nature	107
Lire le paysage pour dire l'amour	113
8. Dehors : pourquoi, comment ?	
Utile, si... ..	117
À pied ou à vélo	121
Nager hors du cadre	123
9. Quels acteurs impliquer ?	
Le rôle des scientifiques	127
Une boîte à outils pour l'enseignant	129
Porté disparu	132
Arts et nature	135
Art et sciences participatives à l'école	136
Les formations Canopé	138
Et les parents ?	143
10. Séparer le vrai du faux et diffuser la science	
Face aux divers dénis	145
Éviter les pièges cognitifs	147
L'éducation aux médias	151
Quand les élèves produisent de l'information	154
Les impressions des protagonistes	159
• <i>Le point de vue des chercheurs</i>	159
• <i>Le point de vue des élèves</i>	161

11. Orienter vers des métiers « verts »

Valeur des métiers	165
Que faire ?	167
L'exemple de l'enseignement agricole.....	168
Quelques repères	170
Au cœur des métiers de demain	171
Impliquer les jeunes.....	175
Un exemple local.....	176

12. On en débat ?

Questions vives.....	179
Quand la classe se fait tribunal	181
Enseigner par l'exploration de controverses ?.....	183
Comment se déroule concrètement cet enseignement ?	187

Pour aller plus loin

Le parcours d'Emma.....	195
Le vélo et ses composantes	202

Contributeurs	206
----------------------------	-----

Note de l'éditeur

ESF Sciences humaines est sensible à l'inclusion des genres. Par souci de lisibilité des ouvrages, nous faisons le choix de recourir au masculin générique. Celui-ci désigne par conséquent autant le genre féminin que le masculin et toutes les personnes sans distinction de genre.

« Tous les enseignants, pas seulement ceux de biologie, devraient être formés aux questions environnementales. C'est un chantier considérable mais enthousiasmant. »

Sandra Lavorel, écologue,
médaille d'or du CNRS
(dans *Libération*, 20 octobre 2023)

Préface de Jean Jouzel

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Pour moi qui n'ai pratiquement jamais enseigné, c'est un honneur d'être invité à préfacer un ouvrage qui plaide pour une prise en compte plus forte, au sein de l'école française, de l'écologie et de la lutte contre le réchauffement climatique et la perte de biodiversité. Certes, j'ai donné quelques cours et présenté de nombreuses conférences mais je suis avant tout un chercheur. Paléoclimatologue, impliqué dans la reconstruction des variations passées de notre climat et de notre environnement à partir des archives glaciaires, je me suis naturellement intéressé à l'évolution future de notre climat en réponse à l'augmentation de l'effet de serre liée à nos activités. La conviction que l'étude des climats du passé est susceptible de fournir des informations pertinentes vis-à-vis du réchauffement déjà perceptible qui en résulte a été au cœur de ma démarche de chercheur. Et dès que je me suis intéressé à l'évolution de notre climat, j'ai été convaincu que celle de la biodiversité et de la nature qui nous entoure est tout aussi cruciale.

J'ai aussi très rapidement acquis la conviction du rôle clé de l'éducation dans la prise de conscience de cette indispensable protection de notre environnement. Ce n'est que récemment que je m'y suis formellement impliqué, à travers mon soutien à la création de l'OCE (*Office for Climate Education*), initiative internationale pour l'éducation au changement climatique, et par mon implication dans un rapport consacré à la sensibilisation et à la formation aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur. Mais depuis très longtemps, je mets l'accent, dans mes conférences, sur le fait que les jeunes d'aujourd'hui sont doublement concernés par cette transition « socio-écologique ». C'est leur

génération qui aura à faire face aux conséquences de plus en plus importantes et dommageables du réchauffement climatique dans la seconde partie de notre siècle. Et il y a urgence à agir. Repousser indéfiniment l'échéance de cette transition mettrait ces jeunes face à de multiples difficultés. La réussir, en quelques décennies seulement, requiert un engagement collectif de cette génération qui va entrer dans la vie active. Conscients que des solutions existent pour préparer leur avenir, des jeunes de plus en plus nombreux souhaitent en devenir les acteurs mais regrettent que l'éducation qu'ils reçoivent ne les y prépare pas suffisamment.

C'est donc avec enthousiasme que je salue la publication de cet ouvrage qui, dès son titre *Relever le défi écologique à l'école*, porte cette idée d'aborder la transition à travers de nombreux témoignages de pratiques mises en œuvre de l'école à l'université. Jean-Michel Zakhartchouk doit être remercié pour avoir conduit ce remarquable travail de synthèse qu'il traduit en 10 idées-forces que chaque enseignant ou enseignante peut facilement s'approprier. Pour ma part, je suis pleinement en phase avec l'écologue Sandra Lavorel lorsqu'elle affirme que tous ces enseignants devraient être formés aux questions environnementales. Je la suis également lorsqu'elle évoque un chantier considérable mais enthousiasmant. Et c'est avec ce même enthousiasme que je vous invite à vous plonger dans cet ouvrage passionnant.

Jean Jouzel

*Directeur Émérite de Recherches au CEA,
membre de l'Académie des Sciences et ancien vice-président
du groupe scientifique du GIEC, il a piloté le groupe de travail
qui a produit le rapport « Sensibiliser et former aux enjeux
de la transition écologique et du développement durable
dans l'enseignement supérieur ».*

Introduction

Prendre toute sa part

Bien sûr, l'école doit enseigner les « fondamentaux ». Bien sûr, les élèves doivent à la fin de la scolarité obligatoire savoir lire, écrire, compter, avoir une maîtrise suffisante de leur langue et utiliser de façon aisée les outils de base en mathématiques. Bien sûr, l'école doit contribuer à les former au respect de l'autre et à la citoyenneté.

Bien sûr, mais tout cela n'a de sens à terme que sur une Terre qui reste vivable, où l'humanité parvient à limiter les dégâts du réchauffement climatique (en luttant contre mais aussi en s'adaptant) et de la perte de la biodiversité. De ce fait, les questions environnementales ne doivent pas être un « plus », un à-côté, mais bien se situer au centre de la réflexion de ce qu'il faut faire à l'école, dans les salles de classe comme au niveau des établissements. Trop longtemps, elles ont été absentes ou marginales. Les programmes avancent timidement dans le bon sens, des pratiques riches et variées se développent, mais on est encore loin du compte.

Oui, l'école doit prendre sa part à la réponse au défi écologique. On connaît sans doute la fable du colibri qui transporte un peu d'eau pour éteindre l'incendie de la forêt et qui, interrogé sur le côté un peu vain de son geste, proclame qu'il fait sa part. Je n'ai pas grande sympathie pour cette métaphore ; car il ne s'agit pas de penser qu'après tout, si chacun fait un petit geste, les choses iront mieux, manière de se donner bonne conscience. Il s'agit moins par une série d'actes individuels de « participer » de façon finalement dérisoire au combat global que d'en faire des leviers pour une prise de conscience plus vaste, mêlant le micro

et le macro, le micro-local et l'échelle mondiale. Des leviers, pas des alibis, une conscience, pas de la bonne conscience...

De même, il ne s'agit pas de « sauver la planète » comme on l'entend parfois. Celle-ci vivrait très bien sans les humains. Il est question de « planète vivable pour les humains » : notre perspective ne peut être qu'humaniste, au-delà d'oppositions stériles du type nature/culture.

Nous avons beaucoup d'ennemis à affronter dans ce combat : le déni (on aimerait tant que les experts se trompent et que la réalité soit autre), la désinformation qui circule sur les réseaux sociaux, mais aussi le découragement, la résignation ou au contraire un optimisme excessif (la foi dans les technologies et le fameux « les humains ont toujours su relever les défis »). Ou encore le simplisme, le risque du « y a qu'à » et de la recherche de « coupables » ou de boucs émissaires. Plus que jamais, il faut former à l'esprit critique et à la complexité, favoriser le débat et la recherche minutieuse d'informations fiables.

Dans cet ouvrage, j'ai donc rassemblé de multiples regards sur la question climatique (et la biodiversité) : des réflexions, mais surtout des témoignages nombreux de pratiques, de l'école maternelle à l'université, dans une synthèse qui se veut cohérente et organisée. Il s'agit pour l'essentiel de contributions inédites, mais aussi dans une faible mesure d'extraits d'articles parus dans les *Cahiers pédagogiques*. Pour cette revue, dont je suis depuis longtemps un des rédacteurs, la préoccupation n'est pas nouvelle. Elle est aujourd'hui centrale et prioritaire. D'où la publication de dossiers depuis de nombreuses années sur le sujet, auxquels nous renvoyons. Nous sommes bien dans « l'affaire du siècle »...

Mon goût pour la complexité, mon rejet des logiques binaires ne m'empêchent pas de partir de convictions solides, que je pourrais énoncer sous la forme des dix idées-forces qui suivent et se déclinent dans les pages de ce livre.

1. Il faut aborder les questions environnementales très tôt dans la scolarité, même s'il faut toujours adapter le propos à l'âge des élèves.
2. Très tôt également, cela doit s'appuyer sur la science, même si celle-ci n'est jamais présente seule...
3. Éduquer aux « petits gestes » du quotidien est nécessaire, mais jamais suffisant. Il faut concevoir cette éducation comme un levier pour aborder plus globalement les questions écologiques.
4. Ce qu'on peut appeler l'écocitoyenneté doit avoir une place éminente dans la formation des élèves, que l'on s'efforce de responsabiliser.
5. Le professeur ne peut être « neutre » par rapport à ces questions, tout comme il n'est pas neutre vis-à-vis du racisme ou des discriminations. Mais pour autant, il ne peut être un « pur militant ». Un équilibre est à trouver entre ces deux postures extrêmes.
6. Former les élèves à la prise de responsabilité écologique ne peut se faire sans une pédagogie adéquate qui favorise la coopération, le développement de l'esprit critique, la démarche d'investigation...
7. Toutes les disciplines scolaires sont concernées par ces questions, chacune dans son champ d'étude, y compris dans les dimensions artistiques et culturelles.
8. Pour autant, les démarches transdisciplinaires, les croisements de disciplines sont souhaitables, voire indispensables, en particulier dans le cadre d'une pédagogie de projet.
9. S'ouvrir à l'extérieur est indispensable (venue d'experts, travail avec des associations, rencontres avec des collectivités

territoriales, échanges internationaux), mais chacun doit réfléchir à son rôle propre.

10. Les élèves ne pourront pas être formés aux enjeux écologiques si les enseignants ne le sont pas ; cette formation doit être partie intégrante de la formation obligatoire de tous.

1. L'écologie dans les programmes scolaires

En progrès, mais peut mieux faire... La place des questions environnementales devient plus importante dans les programmes disciplinaires de l'enseignement. Mais on se cantonne souvent à une seule discipline, et à la problématique de l'éducation au développement durable.

Valérie Masson-Delmotte, climatologue bien connue et membre actif du GIEC, propose ainsi « un minimum de dix heures de cours par an, dans le secondaire, au travers des différentes disciplines » :

L'objectif est de transmettre aux plus jeunes, et le plus vite possible, les connaissances les plus récentes pour qu'elles leur permettent de gérer les risques climatiques de manière intelligente, en intégrant dans leur vision du monde le fait que les aléas vont changer. Il ne faut pas regarder dans le rétroviseur pour savoir à quoi s'attendre demain, mais mobiliser l'information climatique pour anticiper. C'est aussi mobiliser l'intelligence de la jeunesse, sa force de créativité, pour former le terreau qui permettra de construire l'innovation sociale et l'innovation technologique porteuses de solutions. Il faut pour cela lui donner des clés pour comprendre les enjeux sociaux et environnementaux de transitions qui soient éthiques, équitables et justes¹.

1. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pour-une-culture-generale-du-climat/>

Une présence (ré)affirmée

Laetitia Legrand, professeure de SVT en collège, inventorie quelques changements récents dans les programmes, visant à les « verdir » :

En juin 2019, le Conseil supérieur des programmes (CSP) a été saisi par le ministre de l'Éducation nationale afin de mettre en place des enseignements « *plus explicites, plus précis et plus complets* » sur les questions relatives au changement climatique.

Dès le cycle 3 (CM1/CM2/6^e), le Bulletin officiel précise que les élèves « *sont sensibilisés aux enjeux du changement climatique, de la biodiversité et du développement durable* » et que toutes les disciplines se doivent d'aborder ces « *questions majeures de la science et des enjeux sociétaux contemporains (changement climatique, biodiversité, développement durable²)* ». À la fin du cycle, les élèves devront savoir notamment identifier quelques impacts des activités humaines sur l'environnement ou encore faire le lien entre les besoins humains et la gestion raisonnée des ressources naturelles.

En fait, il est essentiel de s'inscrire dans une démarche spiralaire. L'éducation aux risques, limitée à l'école primaire, se prolonge par une initiation à certains phénomènes physiques en cycle 4. Les changements climatiques passés et leurs méthodes d'étude sont abordés, la notion de responsabilité est clairement posée et démontrée à l'issue de ce cycle 4.

2. Projets_climat_CSEN_avril2022_web.pdf

Une discipline privilégiée : les SVT

Allons plus loin dans l'analyse de ce qui doit être enseigné en sciences de la vie et de la terre, en l'inscrivant dans une histoire longue, avec Brigitte Hazard³, inspectrice générale, qui défend une conception dynamique de sa discipline, puisant dans ses traditions passées un élan pour aller plus loin et être « à la hauteur » des enjeux :

Les thèmes environnementaux sont présents en SVT dès 1999⁴ même si les programmes dix ans plus tôt incluent déjà « *la compréhension des problèmes d'environnement* » et « *la nécessité de garder l'esprit critique vis-à-vis des informations reçues*⁵ ». Alors que les programmes de 5^e et de 4^e applicables à la rentrée 1997⁶, au fil des pages, soulignent les contributions des SVT à l'éducation à l'environnement, celui de 3^e consacre une partie spécifique à la « *responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement* » à traiter en fin d'année et qualifiée de « *couronnement de l'enseignement de la discipline au collège* ». On peut y lire que « *des gaz comme le dioxyde de carbone et le méthane exagèrent l'effet de serre* » et on y développe la compétence à « *expliquer le rôle de l'Homme dans la gestion de la biodiversité* ». Au lycée, l'effet de serre était déjà dans le programme de la classe de première S⁷ dès 1992, dans le cadre du cycle du carbone, en lien avec des « *conséquences climatiques jugées importantes* » et exprimé également sous cette forme : « *l'intensification de l'effet de serre entraînerait un réchauffement dont les connaissances actuelles permettent difficilement d'évaluer l'importance*⁸ ». La

-
3. Groupe des sciences et technologies du vivant, de la santé et la Terre.
 4. Programme de SVT de la classe de 3^e publié au B.O. n° 10 du 15 octobre 1998.
 5. B.O. n° 44 du 12 décembre 1985.
 6. B.O. n° 5 du 30 janvier 1997.
 7. B.O. du 24 septembre 1992, partie « enseignement obligatoire ».
 8. À mettre en regard de la création du GIEC en 1988.

réforme 2000 des programmes de lycée⁹ a pour objectif principal d'apporter « *les éléments de connaissance et plus largement de culture permettant de saisir les enjeux éthiques et sociaux auxquels est confronté le citoyen de notre temps* ». Et c'est en classe de seconde générale que ces enjeux citoyens sont particulièrement importants, car pour une partie des adolescents, cette classe constitue le dernier contact avec l'enseignement des sciences. Ainsi, c'est maintenant dans ce niveau de classe qu'est inclus le concept d'effet de serre. Les enseignants sont invités à traiter ce thème avec les deux éclairages qui étaient présents en classe de première S, l'effet de serre anthropogénique et l'effet de serre naturel.

Concernant le collège et plus précisément le cycle 4, l'évolution la plus positive repose sur le fait que l'enseignement de ces notions doit expressément associer d'autres disciplines aux concepts scientifiques fondateurs et qu'il s'agit de se servir de la notion de cycle pour permettre une compréhension progressive et donc rigoureuse des notions par les élèves.

Les ajouts les plus notables en SVT portent surtout sur la volonté de ne pas omettre de composantes dans l'approche du système Terre et de la biodiversité, qui pouvaient être implicites dans la version antérieure du programme. Il s'agit aussi d'étudier les relations entre le changement climatique et la modification de la biodiversité, d'une part, celles-ci et la santé d'autre part¹⁰.

9. B.O. hors-série n° 5 du 5 août 1999.

10. Augmentation de la température globale et reproduction de certains organismes vivants ; changement climatique et répartition des ressources alimentaires sur la planète Terre...

Le programme du cycle 3 mis en œuvre à la rentrée 2023 fait entrer à deux endroits une dimension intéressante à prendre en compte, celle des projets type Vigie-Nature et donc des sciences participatives, d'une part dans la partie « *Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent* » et d'autre part, dans « *La Terre, une planète peuplée par des êtres vivants* ». Cette dimension s'accorde avec un axe fort dans ce cycle 3, celui de la confrontation répétée des élèves avec des milieux naturels, notamment lors de sorties ou de classes de découverte, permettant d'installer une vision du monde vivant dans sa complexité et sa dynamique.

L'enseignement scientifique en lycée installé dès 2019 dans le tronc commun dans le cadre de la réforme du lycée général propose pour la première fois à tous les élèves futurs citoyens, mais pas obligatoirement futurs scientifiques, au-delà de la seconde et pendant tout le cycle terminal, en interdisciplinarité (SVT, physique-chimie, mathématiques), les deux problématiques liées du réchauffement climatique et de la biodiversité. Ces programmes¹¹ abordent de nouvelles problématiques sur l'ensemble du cycle : la place cruciale du système climatique en lien total avec les données du GIEC et leur prise en compte ou non par la société ; les relations entre climat et santé, dans l'approche « *Une seule santé* » ; l'évaluation quantitative de la biodiversité à différentes échelles spatiales et temporelles qui représente un enjeu majeur pour comprendre sa dynamique et les conséquences des actions humaines.

11. Le nouveau programme d'enseignement scientifique de la classe de première, défini par l'arrêté du 30 mai 2023 publié au B.O. n° 25 du 22 juin 2023 est mis en application à la rentrée scolaire 2023. Celui de la classe de terminale, défini par le même arrêté, est mis en application à la rentrée scolaire 2024.

La géographie au-delà du « développement durable »

Martin Charlet, qui enseigne la géographie à l'INSPE de l'académie de Lyon, nous donne son point de vue sur la place de sa discipline :

Si on tente de lire la géographie au sens du rapport au monde des êtres humains, de l'individu aux sociétés, il est possible de trouver des lignes directrices qui positionnent cette discipline dans le champ du défi écologique.

Dès le cycle 1, dans le cadre du domaine d'apprentissage « *Explorer le monde* », le rapport à l'espace fait appel à des dimensions pratiques (« *représenter l'espace* ») et sensorielles. Les élèves vont ainsi construire leurs premiers repères spatiaux en faisant « *l'expérience de l'espace* » et par le fait de « *découvrir l'environnement* », qu'il faut interpréter ici au sens de l'espace qui les entoure et dont ils font partie. Les élèves doivent « *questionner l'espace* » : on compare des paysages et des modes de vie différents. Se pencher sur la façon dont les sociétés humaines vivent ailleurs sur la base de critères concrets (logement, alimentation...) peut être un moyen d'intégrer des problématiques environnementales : rapport aux milieux naturels comme ressources et contraintes, par exemple.

En cycle 3, la notion centrale de « *l'habiter* » permet de faire réfléchir les élèves aux grands enjeux actuels. Partir du local, de l'espace le plus restreint, le plus concret pour les élèves, pour monter en généralité par la contextualisation en changeant d'échelle, est clairement une façon d'opérer qui valorise une démarche de terrain, pour ensuite s'en abstraire plus aisément. Les réflexions environnementales se retrouvent alors disséminées dans tous les thèmes :

description des milieux, question des ressources et de leur gestion, déplacement et développement durable, enjeux des nouvelles mobilités...

Toutefois, le thème conclusif de CM2 est celui qui est le plus basé sur ces questions. « *Mieux habiter* » s'organise autour de trois sous-thèmes : « *favoriser la place de la nature en ville* », « *recycler* » et « *habiter un écoquartier* ». La durabilité vient logiquement s'inscrire comme un angle d'approche qui se retrouvera dans le second degré.

De façon générale, la géographie au 1^{er} degré invite les élèves à « *découvrir* », participer à des « *sorties* » de terrain, rencontrer des acteurs, réfléchir à des dispositifs concrets d'organisation de l'espace, aux aménagements.

En 6^e, en s'intéressant à la « *ville de demain* », les élèves se lancent dans la prospective territoriale, riche terreau réflexif puisqu'elle oblige à bien comprendre la situation actuelle pour se projeter vers l'avenir. Les aspects environnementaux sont alors évidents, tels la « *vulnérabilité* » des espaces littoraux, la sensibilisation des élèves à la richesse de la faune et de la flore et aux questions liées à leur protection.

Néanmoins, les enseignants sont mis en garde contre toute conclusion culpabilisatrice à laquelle des dispositifs qui entraînent une réflexion sur le rapport humains-nature pourraient maladroitement aboutir. La géographie est une discipline de la nuance dans le cadre des réflexions sociétés-environnement. Elle refuse de porter un discours idéaliste, autant qu'elle réfute le catastrophisme et la culpabilisation.

La grande nouveauté des ajouts de 2020 a été l'introduction répétée des 17 objectifs de développement durable (ODD), publiés par l'ONU en 2015 et figurant sur l'Agenda 2030.

Plusieurs thèmes ont vu leur contenu modifié afin d'y faire apparaître ces ODD, particulièrement celui de 5^e.

Un des thèmes en 5^e s'intitule désormais « *L'environnement, du local au planétaire* » et inclut en sous-thèmes « *Le changement climatique et ses principaux effets géographiques régionaux* » et « *Prévenir et s'adapter aux risques (industriels, technologiques et sanitaires ou liés au changement climatique)* », là où la première version s'intitulait « *Prévenir les risques, s'adapter au changement global* » avec « *Le changement global et ses principaux effets géographiques régionaux* » et « *Prévenir les risques industriels et technologiques* ». On voit donc une inflexion très nette vers des préoccupations plus ciblées autour des questions climatiques et sanitaires.

Ces préoccupations sont moins présentes dans la suite du cycle 4. Ainsi, en 3^e, programme centré sur la France à toutes les échelles, il n'y a aucune référence aux milieux ou à l'environnement. Cela n'empêcherait pas, dans le cadre des études qui sont proposées (dynamiques contemporaines, aménagement des territoires, France ultramarine, politiques européennes...), de faire entrer les problématiques environnementales.

Finalement, c'est sans doute plus par les choix des études de cas proposées aux élèves par les enseignants qu'on peut imaginer une inflexion vers ces sujets. Les cas concrets et le jeu des acteurs permettent de mobiliser facilement ces questionnements profonds pour rendre plus cohérente l'approche géographique du collège.

Au lycée, l'orientation de chacune des années autour d'une notion principale (la transition en 2^{de}, la recomposition en 1^{re} et la mondialisation en terminale) permet d'introduire les problématiques environnementales. C'est surtout le programme de 2^{de} qui va permettre de les faire émerger.