

Inspection générale d'histoire et de géographie

ORIENTATIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE DES CLASSES DE PREMIÈRES DES SÉRIES GÉNÉRALES (ES, L, S) DU LYCEE

Janvier 2008

Après la diffusion, en décembre 2006, du texte d'orientation de l'inspection générale pour la mise en œuvre des programmes des classes de terminales générales des lycées et pour la préparation de l'épreuve du baccalauréat (séries ES, L et S), il est apparu nécessaire de fournir des orientations pour une meilleure mise en œuvre des programmes, relativement récents (cf. BOEN hors série n°7, du 3 octobre 2002), d'histoire et de géographie des classes de premières générales (séries ES, L et S).

Au terme de quatre années d'application, les programmes d'histoire et de géographie des classes de premières ES, L et S sont devenus familiers pour les professeurs. Toutefois, les observations et les évaluations conduites par l'inspection générale et les IA-IPR montrent que nombre d'enseignants éprouvent des difficultés à traiter le programme dans son ensemble. On peut relever trois problèmes récurrents:

- un déséquilibre marqué entre un temps plus long consacré au traitement du programme d'histoire et celui trop court dévolu au traitement du programme de géographie ;
- en histoire, une difficulté à adopter des approches globales sur des questions portant sur une longue ou une moyenne durée, ce qui en alourdit anormalement le contenu, sans en rendre la trame plus intelligible ;
- des parties entières du programme de géographie sont souvent délaissées, en particulier celles qui concernent la France et ses territoires. Or comme le montrent les évaluations que l'on conduit en fin de classes de premières ou à l'entrée des classes préparatoires aux grandes écoles, la formation de beaucoup de jeunes Français à la connaissance géographique des territoires de leur pays et à leur gestion s'avère notoirement insuffisante (c'est aussi un problème que l'on rencontre dans les concours de recrutement pour le professorat d'histoire et de géographie). On peut considérer qu'il s'agit là d'une lacune grave dans la formation citoyenne des élèves.

Ces constats conduisent à rappeler un certain nombre de principes généraux et de règles qui doivent guider la démarche des professeurs dans la lecture et la mise en œuvre des programmes d'histoire et de géographie.

1. Dans le cadre de ses obligations, le professeur doit exercer toute sa responsabilité pédagogique pour la mise en œuvre du programme

1.1. L'obligation de respecter une parité horaire entre l'histoire et la géographie et de couvrir les programmes dans leur ensemble

« **Il convient de respecter la parité horaire entre histoire et géographie** » comme le rappelle explicitement l'introduction du programme d'histoire et de géographie des séries ES et L. Chaque programme, y compris en série S, est conçu pour être traité dans une enveloppe horaire identique pour l'histoire et pour la géographie. C'est une règle générale de nos disciplines qui vaut pour toute la scolarité dans le secondaire, depuis la classe de sixième jusqu'à celles de terminales incluses. Dans les classes de premières, comme dans les autres, les questions abordées dans les deux disciplines sont de valeur équivalente, tant en ce qui concerne l'acquisition de connaissances, la construction des compétences, la capacité à bâtir un raisonnement et tout particulièrement la formation du futur citoyen.

Il est aussi nécessaire de rappeler que les programmes doivent être traités dans leur ensemble. Les programmes de premières s'inscrivent dans une continuité de formation sur l'ensemble de la scolarité au lycée. Ils ont été conçus selon une logique qui suppose que toutes les questions soient abordées, d'une manière ou d'une autre. Chaque professeur dispose d'une latitude réelle dans la façon de traiter ou d'approfondir les questions étudiées, à condition qu'aucune ne soit laissée de côté. Ainsi, il est tout à fait anormal que des parties entières du programme de géographie soient ignorées. Ce qui figure en fin de programme n'est pas moins important que ce qui y est inscrit au début.

1.2. Le professeur a la possibilité de suivre un itinéraire personnel pour la mise en œuvre des programmes

Le professeur doit établir une programmation réaliste et cohérente. La perception de « lourdeur » des programmes, assez souvent exprimée, compréhensible lorsqu'on aborde un nouveau programme, doit être surmontée après plusieurs années de mise en œuvre. Le professeur doit parvenir à une maîtrise normale de l'ensemble des questions dans les cadres horaires prévus. Pour cela, il doit opérer des choix de mise en œuvre et de programmation de ses enseignements sur l'année.

Il n'y a pas de modèle de programmation et de progression pour les programmes de premières, pas plus que pour les autres classes. Chaque professeur ou chaque équipe de professeurs a la latitude de traiter les questions des programmes d'histoire et de géographie dans un ordre différent de celui dans lequel elles sont présentées. Il est de la responsabilité de l'enseignant de construire un cheminement personnel dans le programme en s'attachant aux points clés incontournables, en regroupant au besoin des questions dans une logique adaptée à ses choix personnels. Le tout étant que l'esprit du programme soit respecté, que le cheminement soit intelligible et éclairant pour les élèves et que la pertinence scientifique du projet soit assurée. Même **en histoire** où la logique chronologique prévaut, il est possible de suivre des cheminements quelque peu différents de l'ordre dans lequel se présente le programme. En particulier, il est possible d'intercaler des questions analysant des phénomènes à l'échelle européenne avec des sujets relatifs à l'histoire de France. Exemple en séries ES et L : *Les totalitarismes* peuvent être étudiés immédiatement après avoir abordé l'étude de *La Première Guerre mondiale* comme un phénomène européen de la première moitié du XXe siècle ; ensuite, l'étude de la France peut intervenir comme exemple d'une démocratie libérale dans les années 1930 qui échappe à la vague totalitaire de l'entre deux guerres.

En géographie, tout particulièrement, les entrées peuvent être fort diversifiées selon l'échelon de l'objet d'étude de départ (l'exemple local, la région, la France ou l'Europe).

1.3 Faire des choix pédagogiques plus efficaces dans les deux disciplines

L'étude de cas, initiée avec intérêt en classe de seconde, trouve aussi sa place en classes de premières, autant en géographie qu'en histoire. Elle offre l'avantage de faciliter la maîtrise de la programmation annuelle, en rassemblant les principaux éléments de connaissances liés à un thème autour d'un cas pertinent et de se prêter à des formes de travail plus autonomes des élèves. **Des études de cas sont explicitement prévues dans les programmes de géographie** (*Les grands axes de communication transalpins ; Une étude de cas sur l'aménagement d'un territoire, conduite à l'échelle locale (agglomération ou « pays »)* en séries ES et L; *Une région d'Europe, de préférence celle du lycée*, dans toutes les séries générales). Il est impératif de les traiter comme telles ; **on peut même aller plus loin en abordant d'autres questions sous la forme d'études de cas**, par exemple en géographie, lorsqu'on aborde une filière agricole ou industrielle pour « *traiter au choix un des espaces économiques français* ». De même en histoire, le chapitre sur l'âge industriel, par exemple, peut s'appuyer sur l'étude contextualisée du cas d'un pays ou d'une région.

Il convient d'éviter un usage excessif du document. Si le travail sur documents ne constitue pas le seul mode d'appropriation des connaissances, il est devenu aujourd'hui un élément central du processus d'apprentissage dans nos disciplines. Toutefois, on constate trop souvent une dérive vers une accumulation de documents qui compromet leur exploitation et qui explique, en partie, la lenteur des cheminements. Dans le cadre d'un projet de formation global, il importe donc que les documents étudiés soient tous soigneusement choisis, moins nombreux (on ne peut étudier, de manière significative, que très peu de documents en une heure de leçon) et que leur analyse soit l'objet d'un travail réellement formateur. Elle ne peut pas se réduire à un simple prélèvement d'informations. **Ces remarques valent aussi pour les études de cas**, qui peuvent être chronophages lorsqu'elles ne reposent pas sur l'analyse d'un nombre restreint de documents significatifs.

Une place particulière doit être accordée à la réalisation de croquis et de schémas, Leur construction et leur mémorisation constituent un objectif majeur de l'enseignement de la géographie. Certes ces apprentissages demandent du temps, mais leur réalisation doit être menée en classe par le professeur au fil de ses leçons. Outre que cette démarche prépare directement à l'épreuve du croquis géographique du baccalauréat, elle appuie le raisonnement et parfois remplace d'une manière plus synthétique bien des discours et de longs développements tant en histoire qu'en géographie (« *En histoire, comme en géographie, les productions graphiques (schéma(s)) que le candidat peut réaliser à l'appui de son raisonnement seront valorisées* » - texte officiel définissant la composition d'histoire ou de géographie du baccalauréat). L'étude des territoires aux différents échelons se prête particulièrement bien en classe de premières à ce type de langage géographique spécifique.

2. Différentes entrées dans le programme de géographie sont possibles

2.1. Le programme de géographie des classes de premières ES, L et S est centré sur l'analyse des territoires, leur aménagement et leur développement.

L'objectif de la géographie en classes de premières est d'approcher la réalité et le fonctionnement des différents territoires qui constituent d'une manière ou d'une autre le cadre de vie des élèves, de l'échelon local à l'échelon européen.

La notion de territoire est un fil directeur du programme de géographie de premières. La géographie enseignée doit fournir aux élèves les clés de compréhension de l'organisation des territoires étudiés et de leur évolution. En premier lieu, **il importe que les élèves aient une bonne connaissance des territoires de leur quotidien** (territoires qui relèvent de l'échelon local, régional et national). On peut s'appuyer sur des croquis simples qui synthétisent les éléments structurants des territoires étudiés à quelque échelle que ce soit. **Il faut** aussi, parallèlement, **faire comprendre les modifications des cartes des territoires** telles que les lois de décentralisation, celle de création de l'entité géographique du « Pays » (1995), celles de 1999 relatives à « l'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire » (loi Voynet) ou à la simplification des procédures de coopération intercommunale (loi Chevènement), ont introduites. De « **nouveaux territoires** » se développent rapidement en France qui constituent un maillage territorial de plus en plus fonctionnel. Il est donc nécessaire, pour former de futurs citoyens, d'aborder l'étude de ces « nouveaux territoires » de gestion. L'étude de cas s'y prête bien. Rappelons que, pour être pertinente, l'étude de tout territoire doit être problématisée, centrée sur une idée principale, un enjeu ou une notion à analyser.

Dans cette perspective, **il n'est pas forcément nécessaire de consacrer tout un chapitre à l'aménagement des territoires**, si ces études sont intégrées dans des approches à plus grande échelle. Dans tous les cas, on se gardera de dresser un historique de l'aménagement du territoire pour centrer la réflexion sur les organisations spatiales actuelles.

L'étude des territoires doit logiquement et nécessairement prendre en compte les préoccupations du développement durable devenues incontournables dans nos sociétés et dans l'éducation dispensée par l'École. Dans ce domaine, la **géographie occupe une place centrale**. Le programme de premières s'y prête particulièrement. Il ne s'agit pas de construire des leçons sur le développement durable mais, dans le cadre des questions au programme, d'intégrer des problématiques qui sont celles du développement durable, surtout si l'on vise à former les élèves à la gestion des territoires. Tous les sujets qui relèvent des ressources (*Des milieux entre nature et société*) de l'agriculture, de l'industrie et des firmes, du tourisme (*L'espace économique*), des transports (*Réseaux et flux en Europe et en France*) amènent à envisager les choix à opérer pour l'avenir face à l'éventail des possibles.

Le site Eduscol (<http://eduscol.education.fr/D1185/accompagnement.htm>) propose des exemples de sujets du programme à traiter dans cette perspective de développement durable.

2.2. Quatre exemples d'entrées possibles dans le programme de géographie

L'entrée la plus pratiquée actuellement consiste à suivre l'ordre d'écriture du programme : on étudie l'Europe et quelques uns de ses États (et une région en série S) puis les réseaux et les flux en Europe et en France ; ensuite vient l'étude de la France et de son territoire avant de terminer par l'analyse d'un territoire à plus grande échelle, une région le plus souvent. **L'expérience montre que ce cheminement est le moins bien maîtrisé et s'avère le plus compliqué** pour mettre en valeur les effets des emboîtements d'échelles et analyser les enjeux des différents territoires. De surcroît, la réflexion sur ce qui fonde l'identité européenne dérive trop souvent vers des développements historiques ou institutionnels chronophages qui compromettent l'approche géographique des territoires nationaux, régionaux ou locaux dans de bonnes conditions.

D'autres entrées sont possibles dans ces programmes de premières. Il ne faut pas hésiter à construire un parcours partant de l'échelon local ou régional ou de l'échelon national et plaçant l'Europe constamment en toile de fond. L'expérience montre que cette accroche est souvent **plus mobilisatrice** pour les élèves et **plus aisée** à mettre en œuvre par les professeurs.

Ainsi, **il est possible d'entrer dans le programme par l'étude du territoire français.** On peut poursuivre par l'analyse du fait régional avec un exemple français, **de préférence la région du lycée.** Et pour bien mettre en évidence l'importance des « nouveaux territoires », on peut aborder l'exemple d'un « **nouveau territoire** » à l'échelon local (agglomération ou « pays »...). L'étude de ces territoires à grande échelle permet notamment d'identifier la multiplicité des acteurs. Elle peut constituer une introduction à l'analyse de l'Europe. L'étude des réseaux et des flux constituerait alors une conclusion sur la structuration de l'espace à l'échelle du continent.

Il est possible aussi d'entrer dans le programme par l'étude d'un territoire à l'échelon régional et/ou local. En séries ES et L comme en série S, l'analyse, par exemple, d'un projet conçu par une communauté d'agglomération, par un « pays » ou par une communauté de communes permet de montrer ce qu'est la gestion d'un territoire local avec la diversité des acteurs spatiaux, les différences d'enjeux selon l'échelon et les différents modes de financement. Là aussi, **on accordera une place substantielle à l'étude de la région du lycée** indispensable et incontournable dans le contexte de la décentralisation en France. Ensuite, on peut passer à l'échelon national pour étudier la France et son territoire. Grâce à l'analyse des réseaux et flux en France et en Europe, on assure une transition entre l'échelon national et l'échelon européen, en montrant quelques éléments de structuration de l'espace continental, avant d'étudier l'Europe des États. Dans tous les cas, l'approche des deux États au choix, en séries ES et L, se fera en focalisant le regard sur leur ancrage dans l'espace européen.

Il est encore possible d'entrer dans le programme par l'étude des réseaux et des flux en Europe et en France. Ce choix est assez souvent considéré comme difficile à mettre en œuvre car il suppose des approches plus conceptuelles. Il peut cependant conduire au constat de disparités spatiales qui invitent à procéder à l'analyse géographique de la France et de son territoire, puis d'une région de France ou d'Europe, pour terminer par l'examen de l'Europe des États.

D'autres types de progressions sont mis en œuvre par les professeurs. On peut en trouver des exemples sur les sites de certaines académies. Ces cheminements sont recevables à condition que l'esprit, la cohérence et l'ensemble du programme soient respectés.

2.3. Quelques exigences modestes mais incontournables à l'issue de la classe de première

Au terme de l'année de première, quelle que soit la série, on est en droit d'attendre que les élèves aient des connaissances de base, élémentaires mais solides, acquises au collège, consolidées et approfondies au lycée, sur les territoires étudiés aux différentes échelles. **Les élèves doivent notamment être capables, en fin d'année, d'élaborer un croquis de l'organisation spatiale de la région de leur lycée et de la France.** Ils doivent être en mesure de maîtriser les principaux repères et les logiques d'organisation des territoires français et européens.

3. Pour une meilleure maîtrise du programme d'histoire

3.1. Mieux maîtriser le traitement des questions portant sur la longue durée

C'est aussi dans ce domaine que la notion de gestion de programme prend tout son sens.

Les chapitres du programme d'histoire qui portent sur une longue période d'un siècle environ (*l'âge industriel et sa civilisation du milieu du XIX^e siècle à 1939*, en ES et L ; *l'âge industriel en Europe et en Amérique du Nord du milieu du XIX^e siècle à 1939* en S) ne doivent pas donner lieu à des développements excédant le temps de traitement prévu par le programme (15h en ES et L ; 8h en S). La longue durée qui caractérise ces questions invite le professeur à **privilégier des approches plus synthétiques** afin de faire comprendre le processus d'industrialisation et la croissance économique en Europe et en Amérique du Nord, les transformations sociales qui s'opèrent, les idéologies qui s'affirment, les évolutions religieuses et les mouvements artistiques qui apparaissent (en ES et L), etc. On évitera de multiplier les exemples pour se concentrer sur les phénomènes ou les mouvements les plus marquants. Ces chapitres d'histoire peuvent être mieux associés à ceux de géographie, relatifs à l'Europe, dans le cadre d'une analyse géopolitique synthétique du continent sur les héritages territoriaux actuels de cette période d'industrialisation. En série S, comme en séries ES et L, lorsque le professeur a choisi de débiter l'année par ce premier thème du programme d'histoire, le traitement de ce chapitre devrait être terminé à la veille des vacances de Toussaint.

Pour l'étude politique de la *France du milieu du XIX^e siècle à 1914*, en séries ES et L, il importe, outre l'analyse du *cadre territorial et démographique*, de présenter de manière simple les grandes articulations politiques de la période 1848 - 1879. Il convient de montrer, en s'appuyant sur quelques moments décisifs, la difficile affirmation du suffrage universel et du régime parlementaire républicain.

3.2. Éviter de répéter dans les mêmes formes et selon le même questionnement ce qui a été étudié en 3^e

Lorsque les professeurs abordent des sujets déjà traités auparavant dans la scolarité, il leur faut s'appuyer sur les acquis des élèves. Les programmes d'histoire des classes de premières, tout particulièrement, reprennent des questions déjà traitées pour une large part au collège, en quatrième et en troisième (*l'âge industriel* et *La France de 1815 à 1914* sont traités en 4^{ème}; *La Première Guerre mondiale et ses conséquences*, *les crises des années 1930 à partir de l'exemple de la France et de l'Allemagne*, *l'URSS de*

Staline et La Seconde Guerre mondiale sont abordées en troisième). Il importe donc, sauf à laisser les élèves, de ne pas répéter ces études sous la même forme qu'au collège. Au besoin, le professeur ne doit pas hésiter à proposer un programme de révision pour remobiliser les connaissances des élèves.

Au lycée, il est indispensable d'adopter des angles d'étude différents de ceux adoptés au collège et de mettre en œuvre des démonstrations synthétiques, appuyées chaque fois sur un exemple au choix du professeur, éclairant une situation ou une évolution caractéristiques à partir de problématiques spécifiques.

A titre d'exemples non exclusifs, on peut suggérer, pour la Première Guerre mondiale : comment tant d'hommes ont-ils pu accepter autant de souffrances aussi longtemps ? La Première Guerre mondiale, une guerre interminable. La Première Guerre mondiale : la Grande Guerre. Pourquoi peut-on dire que la Première Guerre mondiale a été « le suicide de l'Europe » ? etc.

Pour les démocraties libérales durant les années trente : La crise des années trente a-t-elle été une menace pour la démocratie en France ? Comment expliquer la portée symbolique du Front populaire ? etc.

Sur les totalitarismes, outre les caractères communs aux régimes totalitaires, en quoi le stalinisme est-il différent des totalitarismes fasciste et nazi ? etc.

Les possibilités sont multiples et varient selon l'éclairage que le professeur, responsable de son enseignement, veut donner à l'objet étudié.

Il importe enfin, de réserver un temps suffisant (six heures environ, voire davantage, en séries ES ou L) pour étudier la France pendant la Seconde Guerre mondiale.

Au total la gestion des programmes d'histoire et de géographie en classes de premières suppose que le professeur veille à ne se situer ni dans une perspective encyclopédique ni dans une approche pointilliste des questions abordées. Il devra privilégier la compréhension d'ensemble des périodes étudiées.

Cela induit de ne pas prendre en compte tous les aspects possibles d'un thème d'étude mais de se focaliser sur les points clés, développés autour de problématiques soigneusement choisies. Il importe avant tout de permettre l'acquisition d'une culture, d'inviter à la réflexion, et de donner du sens à l'enseignement dispensé, en évitant la dérive de l'accumulation factuelle.