

collection Lycée
série Accompagnement des programmes

Histoire et géographie

classes de première des séries générales

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

applicable à la rentrée 2003

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été réalisé sous la direction de Gérard GRANIER et Yves PONCELET, inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux d'histoire et géographie, par un groupe de travail de professeurs d'histoire et géographie composé de :

Joseph DOUILLARD	lycée La Herdrie, Basse-Goulaine, académie de Nantes
Marie-Laure GACHE	lycée Eugène-Delacroix, Maison-Alpfort, académie de Créteil
Millie JOUBERT	lycée Henri-Martin, Saint-Quentin, académie d'Amiens
Christophe MOKRANI	lycée André-Malraux, Allones, académie de Nantes
Marie-Claire RUIZ	lycée Georges-Clemenceau, Reims, académie de Reims
Catherine SEDEL-LEMONNIER	lycée Jean-Baptiste-Poquelin, Saint-Germain-en-Laye, académie de Versailles

Coordination : Marie-Hélène TOUZALIN, direction de l'enseignement scolaire, bureau du contenu des enseignements.

Il a bénéficié de la relecture du groupe d'histoire et géographie de l'inspection générale de l'Éducation nationale et des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux d'histoire et géographie.

Suivi éditorial : Christianne Berthet
Secrétariat d'édition : Magali Flori
Maquette de couverture : Catherine Villoutreix
Mise en pages : Atelier Michel Ganne

© CNDP, juillet 2003
ISBN : 2-240-01280-3
ISSN : 1624-5393

Sommaire

Orientations générales	5
Orientations communes	5
Orientations pour l'histoire	8
Orientations pour la géographie.....	10
Des démarches pédagogiques	13
L'histoire, la géographie et les TICE au lycée	13
L'étude de cas en histoire	16
Enseigner des notions géographiques	17
Associer l'histoire et la géographie	20
Commentaires des thèmes d'étude	21
Histoire –Séries ES et L	21
Histoire – Série S	30
Géographie – Séries ES et L	35
Géographie – Série S	43

L'accompagnement des programmes d'histoire et de géographie du cycle terminal des séries générales de lycée se présente sous deux formes différentes et complémentaires :

- **la présente publication sous forme papier, qui vise à faire ressortir les indications essentielles et stables nécessaires à la mise en œuvre des programmes.** Elle porte essentiellement sur la classe de première et sera complétée par une autre publication concernant la classe terminale;
- **de ressources disponibles sur le site Éduscol** (www.eduscol.education.fr/hg).

Ce site enrichit la publication papier en l'illustrant par des propositions de démarches pédagogiques. Mis à jour régulièrement, il proposera d'autres suggestions et permettra une actualisation des recommandations générales.

Cet accompagnement se situe dans la continuité des précédents, et particulièrement de l'*Accompagnement des programmes histoire-géographie* publié en 1997 au CNDP, dans la collection « Lycée » (ce texte reste d'ailleurs totalement d'actualité pour les programmes des séries technologiques).

Orientations communes

L'enseignement de l'histoire et de la géographie répond à des finalités civiques, culturelles et intellec-

tuelles clairement identifiées et communes aux deux disciplines.

Les finalités de l'histoire et de la géographie au lycée

Transmettre des savoirs et en assurer la maîtrise

« Le projet éducatif de l'enseignement de l'histoire et de la géographie repose sur une étude précise des contenus scientifiques de ces deux disciplines : vocabulaire et notions essentielles, nouveaux problèmes et nouvelles approches, langages spécifiques. Il se nourrit des problématiques et des avancées de la recherche universitaire. »

Comprendre le monde contemporain

« Pour être en mesure d'agir en citoyens, les lycéens doivent identifier les acteurs, les enjeux, les lignes de force. Pour cela, l'acquisition des connaissances portant sur le processus d'évolution historique et les modalités d'action sur l'espace, qui ont construit le monde tel qu'il est, apparaît indispensable. Analyser la diversité des civilisations et des territoires, comprendre la complexité des structures, prépare à l'action dans une époque marquée par l'ouverture à d'autres espaces et à d'autres civilisations. Les élèves doivent acquérir une vision dynamique et critique du monde afin de dégager l'essentiel dans la masse des faits nouveaux que l'actualité livre quotidiennement. »

Permettre l'insertion des élèves dans la cité

« L'histoire et la géographie permettent la découverte progressive des fondements d'une communauté humaine ; elles apportent à la fois l'absolu des valeurs et le sens du relatif conduisant à la tolérance par la découverte des cultures et des coutumes d'autres civilisations ; elles apprennent ainsi à reconnaître et à assimiler les éléments irréductibles de convergence au sein d'une société. »

Acquérir des méthodes d'analyse pour une formation intellectuelle

« Les méthodes mises en œuvre dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie placent la dimension critique au centre des pratiques pédagogiques. Elles sont en elles-mêmes éducatives. [...] »

En faisant de l'histoire et de la géographie, les élèves apprennent le temps de la réflexion. Par l'exercice d'un raisonnement toujours secondé par l'analyse critique, ils sont portés à relativiser une information rapide, conjoncturelle, non hiérarchisée. »

Préambules des programmes de 1995,
BOEN, n° 12, 29 juin 1995, p. 27-28.

Deux programmes mais une grande proximité

Le programme de première S est proche de celui des deux autres séries générales : il vise un enseignement historique et géographique tout aussi cohérent, garant de la formation de citoyen des élèves, et en même temps source d'épanouissement personnel et de réussite professionnelle future.

En histoire, cela apparaît avec évidence pour l'étude de l'âge industriel, de la France durant les années

1930, des totalitarismes et de la deuxième guerre mondiale, soit 75 % de l'horaire. Mais cela est vrai aussi pour le système colonial, traité en terminale S dans un temps approximativement identique à celui qui lui est attribué en première ES-L.

C'est sur la partie centrale du programme que la spécificité se marque le plus, parce qu'il est apparu impossible de décliner des thèmes d'étude identiques sans charger excessivement la série scientifique. Le choix a donc été fait de retenir des angles d'approche spécifiques répondant à trois critères :

- proches des thèmes traités en ES-L afin d'affirmer la cohérence culturelle d'ensemble (il est manifeste, par exemple, que le « Tableau de la France à la Belle Époque », p. 33, inclut certains aspects de l'étude de la France opérée en ES-L, notamment la culture politique dominante avant 1914);
- probants sur un plan historiographique, afin que leur étude place les élèves au cœur de problématiques majeures;
- suffisamment ramassés pour que l'on n'ait pas à les survoler et que les enseignants et les élèves n'éprouvent pas le sentiment démobilisateur d'avoir à traiter « en accéléré » le programme des deux autres séries.

Au demeurant, l'écart ou la proximité des programmes des trois séries sont pour une part modulables et relèvent de la responsabilité pédagogique de chacun. Le choix de la proximité n'est pas à sens unique, d'ailleurs. Ainsi, pour marquer la spécificité du traitement de la première guerre mondiale au lycée par rapport à son étude en troisième, il serait envisageable en ES-L de se rapprocher de l'esprit qui prévaut en S : accorder une place significative à la manière dont les peuples ont vécu le conflit ou à l'organisation du souvenir à l'échelle de plusieurs pays, etc.

En géographie, les grands objets d'étude sont identiques. La prise en compte du différentiel horaire entre les séries a pour effet l'absence en S de certains thèmes, tels « Deux États dans l'Union européenne » ou « Disparités régionales en France et en Europe » ; en revanche, les thèmes d'étude communs sont conçus de telle sorte qu'ils puissent être dotés des mêmes volumes horaires. En série S, la première partie, « L'Europe des États et des régions », permet d'intégrer des thématiques reprises des séries ES-L, comme l'étude du fait régional à partir d'une étude de cas ou des aperçus rapides sur la répartition de la population sur le territoire français.

Les apprentissages fondamentaux

Pour répondre aux finalités rappelées plus haut, qui correspondent à une attente sociale forte, l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit être l'occasion d'un certain nombre d'apprentissages fondamentaux :

- **l'appropriation de connaissances**, non pas dans une perspective encyclopédique mais avec un objectif de compréhension. Cela implique un enseignement problématisé, porteur de sens et aux articulations claires, mais aussi un effort de mémorisation par les élèves des faits historiques et géographiques les plus significatifs. Cet indispensable effort, encadré par l'enseignant, nécessite un réel travail personnel de l'élève hors du temps du cours ;
- **le développement d'une capacité de réflexion et d'autonomie**, permettant l'exercice concret de la raison critique. Cet objectif trouve place dans le cours

d'histoire et de géographie lorsque les élèves émettent des hypothèses argumentées et questionnent leur professeur, lorsqu'ils mènent un travail sur documents ou une recherche documentaire, lorsqu'ils préparent un exposé ou qu'un débat s'organise. Il a des prolongements en éducation civique, juridique et sociale (mise en perspective chronologique, recherche de l'échelle pertinente de compréhension et d'action citoyenne, apprentissage du débat argumenté) ou durant les travaux personnels encadrés, qui confrontent les élèves aux exigences et aux apports intellectuels de l'interdisciplinarité et à la conduite d'un projet ;

– **la maîtrise de méthodes d'analyse et de modes d'expression, dont certains feront l'objet d'une évaluation au baccalauréat**. Cet apprentissage intellectuel porte notamment sur les différentes opérations nécessaires à la construction d'un discours d'histoire ou de géographie : analyse de données, classement, hiérarchisation, mise en relation visant à la production de textes, de croquis, d'organigrammes. La capacité à passer d'un langage à l'autre revêt une importance particulière : du texte à l'organigramme, de l'image au texte, de la carte au croquis, par exemple. Dans ce contexte, il convient d'accorder une attention particulière et égale à la composition, au croquis et à l'étude de documents.

Des modalités de mise en œuvre

En veillant au respect des objectifs et de la cohérence d'ensemble, les professeurs choisissent librement leur itinéraire annuel et leurs démarches pédagogiques, faisant les choix qui répondent le mieux au profil de leurs classes, aux besoins spécifiques des élèves et à la nature de l'année (classe d'examen, par exemple).

L'association effective de l'histoire et de la géographie

Ces disciplines concourent de manière complémentaire à la compréhension du monde contemporain qui est au cœur des programmes du cycle terminal : un enchaînement logique entre thèmes d'étude historiques et géographiques et une mise en relation – y compris pour souligner les spécificités – dans le domaine des démarches, des outils et des notions apparaissent donc très souhaitables.

On peut aller plus loin en portant, une à deux fois dans l'année, un regard géographique et historique sur un même objet d'étude, lui donnant une épaisseur chronologique éclairante et recourant au raisonnement géographique pour enrichir l'analyse à tel moment pertinent de son histoire.

Le document en donne un exemple : « Vienne, une lecture géo-historique d'une métropole européenne » (voir page 20). On pourrait appliquer une grille de lecture comparable à d'autres territoires, par

exemple une ville ou une région française née de la révolution industrielle.

Une programmation à maîtriser

Les volumes horaires figurant dans les programmes indiquent que la parité entre histoire et géographie est un élément central d'équilibre et une richesse de la formation dispensée : les deux disciplines concourent à ce que les élèves aient les connaissances et les compétences pour être acteurs dans le monde et le sentiment que leur action peut y être utile. Ils expriment aussi l'importance relative de chacune des parties, constituant ainsi une aide à la programmation.

Les choix de programmation, trop souvent opérés par défaut, ne doivent donc ni privilégier les premières questions des programmes ni grouper l'apprentissage des démarches et des méthodes en début d'année. Les dernières questions ne sont pas moins importantes pour la culture, la compréhension d'ensemble de la période et la formation intellectuelle des élèves.

Si le programme doit être parcouru dans son entier, le professeur doit opérer des choix pour chaque thème d'étude, déterminant une entrée privilégiée, sélectionnant rigoureusement les faits et les documents enseignés. Le recours aux études de cas, le souci de mise en perspective des faits historiques ou géographiques en référence à des notions constituent des moyens, parmi d'autres, pour rendre ces choix opératoires. Cela conduit évidemment le professeur à ne pas prendre en compte tous les aspects possibles des thèmes d'étude : l'important est de permettre l'acquisition d'une culture, d'inviter à la réflexion, en un mot de donner du sens en évitant la tentation de l'accumulation factuelle.

La place du document

Le travail sur documents ne constitue pas le seul vecteur d'appropriation des connaissances, *a fortiori* s'il s'identifie à la pratique trop exclusive du cours collectif dialogué. Pour autant, le document est devenu un élément central du processus d'apprentissage dans nos disciplines et doit le rester. Les précédents documents d'accompagnement ont balisé avec clarté son statut et ses utilisations, sur lesquels il est donc inutile de revenir ici longuement¹.

Le recours à des documents s'inscrit dans un projet de formation global : traiter efficacement les

thèmes d'étude, entraîner les élèves à la rigueur des analyses et nourrir leur culture. Cette inscription détermine les conditions de réussite : sélectionner un petit nombre de documents – en accordant une attention particulière à ceux qui constituent des repères culturels – et donner aux élèves les moyens de les identifier rigoureusement, questionner ces documents en fonction du projet (comme le font l'historien et le géographe), mettre en perspective les informations obtenues et les faire concourir à la construction d'un savoir. Tout ceci conduit à éviter un usage excessif et donc allusif du document.

L'image fixe et animée représente une source, certes ni plus facile ni plus concrète, mais précieuse, que nos deux disciplines ont à charge, avec d'autres, de rendre maîtrisables par les élèves. Ainsi, l'effort entamé en classe de troisième pour inscrire des films de réalisateurs majeurs parmi les repères culturels à ancrer et les documents à étudier devrait-il être poursuivi au lycée.

En géographie, la carte, les différentes images et les données statistiques doivent être privilégiées par rapport au texte du journaliste et de l'universitaire contemporains, car davantage porteurs d'une vérifiable information géographique.

La place des TICE

Utiliser les TICE et aider les élèves à les intégrer de manière réfléchie dans leur travail constitue aujourd'hui l'une des tâches des équipes enseignantes d'histoire et géographie :

- l'offre de logiciels ainsi que d'informations et de documents sous un format numérisé ne cesse de progresser en quantité et en qualité ; tant en géographie qu'en histoire, elle accroît les ressources pédagogiques propices à la constitution d'une culture, à la mise en œuvre de démarches, à la production d'un discours personnel ;
- l'intégration raisonnée des TICE peut servir une plus grande efficacité de l'enseignement et contribuer à une implication forte de chaque élève (démarche de projet, interactivité, auto-évaluation, etc.).

Pour concourir à atteindre ces objectifs, ce document propose une réflexion générale et des propositions de mise en œuvre, en histoire et en géographie. Des pistes plus détaillées sont mises à disposition des enseignants sur le site Éduscol.

1. Voir, en particulier, *Accompagnement des programmes histoire-géographie. Classe de seconde*, CNDP, 1997, coll. « Lycée », p. 12-13. Rappelons d'ailleurs que c'est l'ensemble des grands axes d'une pédagogie de la géographie et de l'histoire qui a été précisé par les documents d'accompagnement de la seconde moitié des années 1990 : celui du cycle terminal des séries générales et technologiques (CNDP, 1997, coll. « Lycée »), celui de la classe de seconde qui vient d'être évoqué, celui des quatre années de collège : (*Programmes et accompagnements, histoire géographie éducation civique*, CNDP, 1^{re} édition 1998, coll. « Enseigner au collège »). Il importe que chaque cabinet d'histoire et géographie de lycée mette cette documentation à la disposition des professeurs.

L'utilisation d'études de cas

En géographie, le programme de première reprend explicitement la démarche des études de cas, selon une méthode initiée en seconde. Une démarche voisine peut, sur l'initiative du professeur, être mise en œuvre en histoire. Elle offre en effet de nombreux intérêts, notamment celui 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 un travail autonome effectif des élèves.

Ce document propose une réflexion générale sur cette démarche pédagogique en histoire. Des propositions de mise en œuvre sont présentées sur le site Éduscol.

La mise en évidence de notions

Pour organiser le réel et articuler traits communs et singularités, le recours à des termes de vocabulaire ayant valeur synthétique, appelés « notions » dans l'ensemble du présent document², est une démarche féconde. Ces notions constitueront pour les élèves d'utiles outils d'analyse intellectuelle, pour autant qu'ils sachent qu'ils condensent une réalité foisonnante et complexe, toujours irréductible par quelque côté. Pour faciliter le repérage de certaines d'entre elles, plus particulièrement intéressantes pour la compréhension des thèmes du programme, on les a inscrites en italique dans les commentaires (voir le chapitre « Commentaires des thèmes d'étude », page 21).

En géographie, dans la continuité du programme de seconde, ce document propose une liste hiérarchisée de notions mises en relation.

Orientations pour l'histoire

Cohérence d'ensemble du cycle terminal

Le programme du cycle terminal vise à l'intelligence des quelque cent cinquante ans qui courent du milieu du XIX^e siècle à nos jours, en croisant quatre échelles d'analyse : le monde, les pays industrialisés, l'Europe et la France.

C'est sur les deux années et dans l'inter-relation avec la géographie – qui joue, par exemple, un rôle proportionnellement plus important pour la connaissance de l'Europe en série scientifique – que l'on doit juger l'effort fait pour que les élèves aient une vision aussi

éclairée que possible du monde dans lequel ils vivent, disposent des repères nécessaires pour évaluer ce qu'ils lisent, voient et entendent, mesurent la dignité de l'action et du débat publics, comprennent que la démocratie est un acquis sans cesse à consolider.

L'unité de traitement du premier xx^e siècle

Outre la mise au point d'un texte propre au cycle terminal de la série scientifique et l'adoption de questions nouvelles en terminale – singulièrement « L'Europe de 1945 à nos jours » en ES-L et « Colonisation et indépendance » en S, sur lesquelles reviendra l'*Accompagnement* correspondant –, les programmes se distinguent des précédents par le choix du traitement de la période 1914-1945 en première, qui rend compte de la forte cohérence de ce premier XX^e siècle.

La place qui lui est attribuée dit son importance : la moitié de l'horaire disponible en ES-L et 60 % en S, ce qui laisse la possibilité de consacrer une plage de temps identique dans les trois séries pour étudier les totalitarismes et la deuxième guerre mondiale (une douzaine d'heures).

Ce choix fait de la classe terminale un ample espace d'analyse de la seconde partie du XX^e siècle et des débuts du XXI^e siècle. La préparation du baccalauréat, l'établissement de liens avec la géographie de l'espace mondial et l'éclairage du temps présent en seront facilités.

La place de la France

La France bénéficie au moins du tiers du total horaire dans chacune des séries. Ce choix, en harmonie avec l'inflexion de la production historique des dernières décennies, prolonge une ligne établie au collège et relayée par la cinquième partie du programme de seconde : « La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851 ». Il répond à une exigence d'analyse raisonnée de la tradition qui nous a été léguée, de constitution d'une mémoire commune, inclusive et ouverte à la fois, de mesure du poids national dans l'ensemble européen et mondial contemporain³.

Cet accent mis sur notre pays s'inscrit dans un programme ouvert sur l'Europe et le monde, refusant l'étanchéité du cadre national et l'enfermement dans un savoir sur soi. Il est de la responsabilité des pro-

2. Sans introduire la distinction entre « concept » et « notion », qui n'avait pas sa place dans ces pages.

3. Sur ces points, il faut se placer résolument dans la perspective d'une complémentarité de l'histoire et de la géographie.

fesseurs d'accorder une place plus ou moins importante au cas français dans les études globales, comme « La première guerre mondiale et les bouleversements de l'Europe » en première ES-L ou « Colonisation et indépendance » en terminale S. Et tout autant de choisir éventuellement de conclure par une mise en perspective internationale des études que le programme centre sur la France : « Les démocraties libérales durant les années 1930 : l'exemple de la France » en première ES-L, « Bilan et mémoires de la deuxième guerre mondiale » en terminale ES-L, ou encore « Économie, société et culture » en terminale S.

Temps de l'histoire et moments historiques

Les programmes et les compléments des années 1980, puis les programmes et les accompagnements de 1995 et 1997 ont posé des questions centrales touchant aux liens entre l'histoire comme construction intellectuelle et son enseignement. Outre le fait qu'ils réaffirment l'importance de l'étude du monde dans lequel nous vivons, les programmes de 2002 se situent dans cette filiation par deux choix importants.

Des temporalités différenciées selon les phénomènes étudiés

C'est en perspective de longue durée qu'il convient d'aborder les phénomènes structurels comme le processus d'industrialisation, la croissance et les transformations sociales et culturelles qui leur sont liées, ou des objets historiques de grande ampleur comme la séquence colonisation-décolonisation des XIX^e-XX^e siècles (terminale S).

C'est dans ces cadres d'ensemble que des événements ayant marqué ces mutations doivent être étudiés : faits particulièrement notables par les conséquences qu'ils ont produites, qui ont pu affecter brutalement les situations et les acteurs, ils ont infléchi l'évolution sans en remettre en cause les données essentielles.

D'autres thèmes, tels l'histoire politique de la France et les conflits mondiaux, relèvent d'une approche différente, à la scansion plus rythmée et à la prise en compte marquée de l'événement, du jeu des acteurs et de l'aléatoire – sans que l'on néglige pour autant d'aider les élèves à les rattacher aux grandes évolutions évoquées précédemment (ainsi de la guerre totale par rapport à l'âge industriel) et à les inscrire dans une périodisation à moyen terme.

Une écriture qui privilégie des moments historiques

La continuité historique dans l'enseignement est un mythe : on n'a jamais couvert l'ensemble des champs de l'histoire, même dans les territoires privilégiés par

les programmes (ce que l'on appelait « continuité » était en général celle du politique à l'échelle nationale ou des relations internationales) ; *a fortiori*, on n'a jamais pris en compte la succession ininterrompue des temps ou tout ce qui se passait de manière synchrone à un moment donné de l'aventure humaine.

L'écriture des programmes prend acte de cette réalité et privilégie quelques moments, choisis en fonction des finalités de la discipline, de leur valeur pour la compréhension de la période et de la diversité des thématiques exploitables. Elle se situe ainsi dans la continuité des deux derniers programmes de seconde, même si la relative brièveté de la période étudiée en première et en terminale masque en partie ce trait.

Autant qu'en seconde, il importe d'aborder franchement et directement ces moments historiques, qui ont leur valeur culturelle et formatrice propre, sans exposer de manière indifférenciée le réseau de leurs « causes » et plus encore sans s'astreindre à combler les intervalles chronologiques qui les séparent. À la quête *a priori* des origines tout autant qu'à un inventaire des conséquences, on préférera une démarche partant des questions posées par l'étude des moments historiques, conduisant à relire de manière ciblée ce qui s'est passé avant ou à suivre quelques postérités, sans ambition de tout dire. De ces postérités, les bilans matériels ou géopolitiques n'épuisent pas la richesse ; on les repère éminemment aussi dans la mémoire des événements, que le programme incite à plusieurs reprises à étudier : pour la première guerre mondiale et le Front populaire en S, pour le Front populaire en première ES-L et la deuxième guerre mondiale en terminale ES-L.

Le commentaire du programme de première S illustre l'ensemble de cette démarche dans « Les Français dans la première guerre mondiale ». Dans l'ensemble des approches pédagogiques évoquées ci-dessus, le recours à un petit nombre de faits choisis en fonction de leur valeur signifiante est indispensable pour asseoir la compréhension et structurer la connaissance.

Ce qui rend utile et pensable un enseignement de l'histoire est que les âges entretiennent entre eux une solidarité à double sens : la faculté d'appréhender le présent, d'être sensible à ses questions et ouvert aux expériences qu'il offre incite à l'investigation du passé, tandis que la méconnaissance de ce dernier induit l'incompréhension du présent, nullement doté d'un « privilège d'auto-intelligibilité » (Marc Bloch).

Aussi attentive qu'ait été la rédaction des programmes, c'est d'abord grâce aux enseignants que les élèves éprouveront cette solidarité et que celle-ci concourra à leur formation intellectuelle et humaine.

Orientations pour la géographie

Cohérence d'ensemble du cycle terminal

Au cycle terminal, les élèves étudient la France, l'Europe, l'espace mondial. Ils peuvent ainsi approfondir leur connaissance du monde contemporain, initiée au collège, en s'appuyant sur leurs acquis méthodologiques de la classe de seconde. Au-delà de l'acquisition de connaissances sur ces objets d'étude de tailles très différentes, ils mettent en œuvre des raisonnements géographiques pour comprendre les enjeux territoriaux, à différentes échelles, et les modalités de l'organisation de l'espace mondial.

On cherche ainsi à former les élèves à la maîtrise d'outils pratiques d'analyse de l'espace : savoir lire une carte, y compris une simple carte routière, savoir interpréter une image, un croquis, savoir lire un paysage... L'ambition finale est de rendre les élèves capables de se sentir plus tard responsables de la gestion des territoires, de mettre en pratique leur savoir géographique dans leur vie personnelle et sociale. Il s'agit donc bien d'enseigner une géographie utile et citoyenne.

En classe de première, deux priorités doivent guider la mise en œuvre du programme :

– **associer étroitement l'étude de la France et celle de l'Europe.** Cette dernière est nettement renforcée dans ce nouveau programme alors que dans le programme précédent, elle constituait seulement le cadre dans lequel la France était étudiée. En classe de première, elle est étudiée en tant que telle sous trois angles principaux : les enjeux géopolitiques, le rôle des métropoles et des réseaux dans l'émergence d'un espace européen, la diversité et l'affirmation des régions. Toutefois, l'étude de la France demeure centrale en classe de première et doit donc occuper plus de la moitié du temps disponible.

Les différentes parties du programme font le choix d'associer aussi fréquemment que possible l'échelle française et l'échelle européenne. Ainsi, l'étude de l'Europe n'est-elle pas cantonnée à la première partie. De même, la France n'est-elle pas seulement abordée dans la troisième partie (« La France et son territoire ») : elle figure en fait, sous des angles différents et complémentaires, dans toutes les parties du programme. Quels que soient les choix de programmation du professeur, il convient donc d'éviter l'étude séparée de ces deux espaces géographiques ;

– analyser des territoires, à différentes échelles, du local à l'Europe. Quatre niveaux d'échelle peuvent être identifiés :

- l'échelle locale, celle des « territoires de proximité » (agglomération, pays, communauté de communes) en profonde réorganisation administrative et politique, qui correspondent à des « bassins de vie »,
- l'échelle régionale, celle des régions en France, souvent organisées autour d'une ville-capitale,
- l'échelle nationale, celle des États,
- l'échelle « continentale », celle de l'Europe.

Cependant, même au sein de l'Union européenne, le sentiment d'appartenance est sans doute encore insuffisant pour que l'on puisse parler d'un « territoire européen ».

Ces différents niveaux d'observation ne sont pas indépendants les uns des autres ; en s'appuyant sur une échelle de référence, il faut montrer que les faits géographiques identifiés ne peuvent se comprendre sans la mobilisation de facteurs explicatifs repérables à d'autres échelles, plus petites ou plus grandes.

Ces deux priorités autorisent une grande liberté de programmation, non seulement à l'intérieur de chaque partie, mais pour l'ensemble du programme. Puisque la question centrale est l'étude de territoires de différentes tailles et à différentes échelles, il peut être envisageable, par exemple, de commencer l'année par une étude de cas faisant lien avec une démarche devenue familière aux élèves en seconde, sur un « territoire de proximité » ou sur la région où se situe le lycée.

La place des études de cas

La démarche pédagogique de l'étude de cas, introduite en seconde, est prolongée en première⁴. Elle constitue en effet un bon moyen de faire acquérir aux élèves des notions géographiques au travers de l'analyse d'espaces déterminés. En séries ES et L, un sujet d'étude de cas est imposé : « Les grands axes de communication transalpins ». Les autres études de cas envisagées, aussi bien en ES et L qu'en S, portent sur des espaces non prédéfinis : l'aménagement d'un territoire local (agglomération ou « pays »), une région. Même si le choix d'un espace support de l'étude demeure libre, il est préférable, comme l'indique le programme, qu'il se porte sur des lieux proches des élèves, afin de faciliter la réalisation de dossiers, d'enquêtes, de sorties sur le terrain et de renforcer la connaissance de ces « territoires de proximité ».

4. Pour plus de précisions sur cette démarche, on se reportera à la note de l'inspection générale d'histoire et géographie, *Propositions pour la mise en œuvre du programme de géographie, classe de seconde*, diffusée en décembre 2001, qui est parfaitement applicable en classe de première. Elle est consultable sur www.eduscol.education.fr/hg

Comme en classe de seconde, on commence le traitement des thèmes d'étude concernés par l'étude de cas qui s'appuie sur un dossier documentaire. Cela peut nécessiter plusieurs heures d'enseignement. Dans un second temps, l'étude de cas est mise en perspective à plus petite échelle, française et européenne. En séries ES-L, on passe, par exemple, des axes de communication transalpins au rôle structurant des réseaux de communication à l'échelle de la France et à l'échelle de l'Europe.

D'autres sujets d'études de cas peuvent être librement choisis, en fonction de leur caractère emblématique, pour traiter d'autres parties du programme. Il peut s'agir, par exemple, d'une grande métropole européenne, d'un milieu local en France, d'une filière de production...

Ces autres études de cas peuvent être plus rapidement traitées et trouver place à l'intérieur d'une séquence sans en constituer nécessairement l'entrée obligée. En classe terminale, le programme ne prévoit pas d'études de cas.

Cartes, croquis et schémas

La cartographie exerce au moins trois fonctions dans l'enseignement au lycée : aider au repérage et à la mémorisation de noms de lieux (les repères spatiaux indispensables), faciliter l'appropriation de connaissances sur l'organisation des espaces par son caractère visuel et synthétique, permettre à l'élève d'exprimer un raisonnement géographique lorsqu'il est placé en situation de produire lui-même des croquis ou des schémas. Elle doit donc constituer une composante importante de l'enseignement de la géographie, même si cette discipline ne saurait être assimilée à la cartographie.

Pour clarifier le vocabulaire, on peut distinguer :

– **la carte** qui, sous différentes formes, permet de repérer des lieux (carte d'un atlas), de représenter de manière la plus neutre et la plus exhaustive possible une portion d'espace (la carte IGN), de figurer l'extension d'un phénomène géographique quantifiable (carte de densités de population construite à l'aide d'un ordinateur à partir d'un fond administratif) ;

– **le croquis**, appuyé sur un fond de carte, qui répond à une question que se pose l'auteur. Il est toujours une représentation personnelle donc discutable. Il implique des choix, une capacité à classer, à hiérarchiser des informations. La légende est l'expression de cette construction intellectuelle qui n'est jamais neutre. Le croquis est très présent dans les manuels ; il constitue aussi un exercice au baccalauréat ;

– **le schéma**, représentation simplifiée qui cherche à aller à l'essentiel en s'affranchissant du fond de carte et de l'échelle. Il relève d'une démarche conceptuelle spontanée (le dessin au tableau qui appuie la démonstration du professeur) ou revendiquée (les productions de géographes universitaires).

La cartographie est un langage faussement simple, qui peut être source d'erreurs ou de caricatures, voire de manipulations. Elle nécessite donc un long apprentissage, amorcé au collège, approfondi au lycée dès la classe de seconde. Le travail cartographique avec les élèves est de deux ordres, étroitement associés :

– **apprendre à lire et à interpréter de manière critique différents types de cartes, croquis et schémas**. Ce premier objectif est commun avec l'enseignement de l'histoire, discipline également productrice de représentations cartographiques. Dans la masse des documents cartographiques disponibles, les cartes IGN à grande échelle, bien adaptées aux études de cas, constituent des sources complexes mais très riches, à ne pas négliger. Il peut aussi être intéressant de présenter aux élèves des formes récentes du langage cartographiques : cartes en 3D, anamorphoses... Comprendre une carte, en évaluer la qualité, cela implique une maîtrise des grandes règles de ce langage (symboles, couleurs, proportionnalité...), maîtrise qui peut être en particulier acquise en classe de seconde ;

– **apprendre à construire des croquis, éventuellement des schémas**. L'élève passe ici de la position d'analyste à celle de producteur. Les deux démarches sont étroitement liées : en effet, pour réussir un croquis, il a besoin de connaître les règles du langage cartographique comme lorsqu'il est amené à juger de la pertinence d'une carte ou d'un croquis construits par d'autres. Ce travail d'apprentissage cartographique doit particulièrement trouver place en classe de première.

La géographie de la seconde à la terminale

Au collège, les élèves ont acquis des connaissances géographiques et notamment des repères spatiaux de base. Ils ont découverts quelques notions et appris

à mettre en œuvre des démarches intellectuelles : identification et mise en relation d'informations, rédaction de petits textes de synthèse, construction de croquis simples. L'enseignement de la géographie s'appuie sur ces acquis du collège.

	Seconde	Première	Terminale
Programmes	Les hommes occupent et aménagent la Terre	L'Europe, la France	L'espace mondial
Échelles d'analyse	Aux trois niveaux, une approche multiscalaire est privilégiée On montre que l'organisation de chaque espace étudié ne peut se comprendre sans références à des phénomènes explicatifs identifiables à d'autres échelles, plus petites ou plus grandes		
Notions centrales	Organisation de l'espace		
	– Environnement – Aménagement	– Territoire – Réseau	– Mondialisation – Développement
Une démarche : l'étude de cas	– Entrée dans le thème exclusivement par l'étude de cas – Six études de cas dans l'année – Choix libre du sujet de l'étude de cas	– Trois études de cas obligatoires : un sujet précis (« Les grands axes de communication transalpins ») ; deux sujets librement choisis (« L'aménagement d'une agglomération ou d'un pays, une région ») – D'autres études de cas, conduites plus rapidement, peuvent porter sur tous les thèmes d'étude	Pas d'étude de cas imposée
Maîtrise de méthodes d'analyse géographique	Cartes et images : utiliser un atlas ; lire et confronter des plans, des cartes ; construire des croquis, des schémas ; lire et traduire des séries statistiques en graphiques ou cartes, lire et interpréter par un croquis une photographie (au sol ou aérienne), une image satellitale, mettre en relation des cartes et des photographies Modèles : savoir utiliser quelques grands modèles spatiaux (centre/périphérie, modèles urbains, modèles de réseaux...) Texte : produire un texte géographique à partir de différentes sources documentaires		

es démarches pédagogiques

Cette partie n'a pas l'ambition de couvrir l'ensemble des démarches qui relèvent de la responsabilité pédagogique du professeur. Elle propose seulement des pistes dans quatre domaines particulièrement significatifs.

L'histoire, la géographie et les TICE au lycée

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) constituent des outils qui s'imposent désormais pour l'enseignant et l'élève. Ces outils participent aussi bien à l'acquisition de savoirs qu'à la maîtrise de méthodes. Pour autant, ils ne se substituent pas au professeur qui prend soin de les intégrer dans une démarche globale (en association avec des méthodes plus habituelles) et qui veille à les mettre au service des problématiques de son enseignement. Sa présence active lors des séances de travail est irremplaçable pour répondre aux légitimes besoins des élèves.

Les TICE contribuent à la formation de l'élève à plusieurs titres, dans le cadre des enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires (TPE, ECJS) :

- possibilité d'accéder rapidement et à distance à un nombre incommensurable d'informations jusqu'alors inconnues ou difficiles d'accès, à des documents qui sont parfois de très grand intérêt (sites Internet, cédéroms, banques de données...);
- acquisition de compétences désormais indispensables dans la vie professionnelle : savoir se servir d'un logiciel de traitement de textes, de traitement d'images, d'un tableur, savoir correspondre rapidement avec n'importe quel interlocuteur, savoir rechercher et sélectionner une information dans une énorme masse documentaire, etc.;
- développement de l'autonomie de production et de la créativité de l'élève : seul ou en petit groupe, sous la conduite du professeur, il peut réaliser des travaux sous des formes nouvelles (diaporamas, cartes, cédéroms, pages Internet...) qui prennent le relais ou enrichissent des formes plus traditionnelles de productions (exposés, panneaux d'expositions...);
- par de nombreux aspects (motivation liée à l'implication individuelle de l'élève ou à l'attractivité du support, interactivité, statut différent de l'erreur), les TICE sont particulièrement adaptées à l'auto-évaluation,

au soutien, à la remédiation. Elles constituent donc une aide précieuse à la réussite de l'élève.

Utiliser les TICE

Il existe certes des usages des TICE communs à la plupart des disciplines, qui sont surtout d'ordre méthodologique (rédiger, calculer, rechercher, construire, naviguer, communiquer, etc.). Mais, en faisant utiliser les TICE par ses élèves, le professeur d'histoire et de géographie ne cherche pas tant à faire acquérir des compétences spécifiques qu'à faciliter l'acquisition et l'enrichissement de ce qui a toujours été le fondement de ces deux disciplines : la recherche raisonnée d'informations variées et vérifiées, la confrontation critique des documents, la production d'une réflexion personnelle.

L'expérience a ainsi permis de repérer quelques démarches – parmi d'autres – dans lesquelles l'usage des TICE s'avère particulièrement intéressant en classes de seconde, de première et terminale :

– **sélectionner et confronter des données sur un sujet** en utilisant des ressources numérisées (Internet, cédéroms, etc.). Un ou plusieurs sites intéressants, reflétant éventuellement des points de vue différents, ont pu être préalablement référencés par le professeur ou bien sont repérés par les élèves (dans ce cas, on leur demande de lister les adresses des sites visités). On les consulte afin de répondre à un projet défini, suivant une problématique précise : recherche d'informations ou de documents, tri, hiérarchisation.

Une attention particulière doit être portée à la façon dont l'élève gardera trace de ces données : prise de notes, réponses écrites à un questionnaire (sur papier ou sur écran), réalisation d'un tableau comparatif, d'un schéma, etc. Il peut être intéressant de faire construire par chaque élève un dossier documentaire – support d'un sujet type « étude de documents » – en lui demandant de copier-coller volontairement quelques documents qui formeront un ensemble cohérent ;

– **évaluer la pertinence des sources d'informations trouvées**, notamment sur Internet. Une recherche est lancée sur un sujet précis, on questionne les pages principales des sites trouvés afin d'en déterminer les auteurs, les objectifs, les partis pris. Cette confrontation critique porte à la fois sur le fond et la forme. Il est utile d'aborder cette démarche dès

la classe de seconde – sur un sujet qui s’y prête – et d’aider ensuite les élèves à maintenir les réflexes critiques qui s’imposent à chaque fois qu’ils sont face à des données numériques à authentifier ;

– **travailler en autonomie** un sujet d’étude ou une compétence précise (entraînement, exercices) à partir de supports numérisés conçus pour un usage pédagogique :

- logiciels proposant de s’entraîner au croquis (dessin), de traiter statistiquement l’information et de réaliser des graphiques (tableurs), d’analyser et de manipuler des images (œuvres d’art, paysages, images prises d’un satellite), etc.,
 - cédéroms ou sites Internet constitués de bases de données accompagnées d’outils permettant de les interroger ou de les manipuler (encyclopédies, atlas, patrimoine historique ou muséographique...),
 - productions hypermédias (ensemble de documents variés – textes, images, sons, vidéos, évaluations à l’écran – reliés par des liens de navigation) réalisées préalablement par le professeur dans un but précis,
 - SIG (systèmes d’informations géographiques) offrant la possibilité de mettre en relation des documents variés et d’esquisser des explications ;
- **construire des cartes** avec un logiciel de traitement cartographique de données statistiques (il en existe aujourd’hui plusieurs qui sont bien adaptés à l’enseignement secondaire et peu coûteux).

L’objectif est d’abord d’aider l’élève à mieux comprendre ce qu’est la carte quantitative en le faisant entrer dans son processus de construction : réflexion sur les indicateurs utilisés, sur les choix à opérer. C’est ensuite de l’entraîner à l’interprétation critique de ce type de média par la comparaison des différentes cartes réalisées. C’est enfin de contribuer à sa connaissance de l’espace géographique : ainsi, les cartes produites par un élève forment-elles un matériau particulièrement porteur de sens pour lui... qui peut nourrir ensuite la construction à la main d’un croquis personnel sur le sujet ;

– **réaliser une production écrite** sous un format numérisé. On demande à l’élève – aux élèves dans le cadre de démarches collectives que les TICE permettent de renouveler avec facilité – de rédiger et d’illustrer la synthèse d’un travail, dans le respect des droits de publication des documents. Une telle production accompagne avec profit un exposé oral. Un traitement de textes ou un logiciel de présentation peuvent suffire mais il est intellectuellement plus formateur de la faire réaliser sous la forme de quelques pages Internet liées entre elles selon une arborescence imaginée par l’élève.

Des outils simples permettent aujourd’hui de construire cela rapidement pour un résultat présentant le double avantage de la présentation soignée, qui génère une meilleure estime de soi, et d’une diffusion plus large, qui stimule l’investissement personnel.

Les TICE dans et hors de la classe

Les équipements dont disposent désormais les lycées permettent de distinguer plusieurs lieux où les élèves font de l’histoire et de la géographie en utilisant les TICE, sans que l’on puisse parler de hiérarchie entre ces lieux (d’ailleurs, les démarches les plus intéressantes les associent souvent) :

– le CDI est le lieu privilégié de la recherche d’informations – en association avec les compétences du professeur documentaliste – grâce à la grande variété des ressources documentaires offertes. Le croisement des informations trouvées grâce aux TICE et d’autres ressources sur support papier s’impose souvent. Il est fréquent qu’un logiciel de recherche (comme *BCDI*) fédère ces différents types de ressources et aide les élèves à les sélectionner intelligemment. Certains CDI peuvent être également des espaces de production ;

– une salle équipée de plusieurs postes multimédias en réseau permet un usage individualisé des TICE en liaison avec le cours : recherche documentaire sur Internet ou sur toute banque de données numérisées accessible par le réseau, réalisation de documents, de cartes, de croquis, de graphiques, production d’un exposé multimédia sous un format numérique. La capacité d’accueil de ces salles correspond en général à une demi-classe mais il est parfois possible (et il est souvent intéressant) de placer deux élèves par poste ;

– la salle de classe équipée d’un ordinateur couplé à un vidéoprojecteur permet un usage collectif des TICE, en général sous la conduite du professeur : exploitation en classe entière des différents travaux réalisés individuellement ou en groupes, accès direct à de nombreuses ressources numérisées sur un disque dur, cédérom, DVD, Internet... On envisagera au moins un équipement standard sur chariot mobile utilisable dans l’ensemble des salles d’histoire-géographie d’un établissement.

Les TICE de la seconde à la terminale

L’enseignement avec les TICE doit pouvoir s’appuyer – dans ce domaine aussi – sur une progression annuelle qui concerne aussi bien l’histoire que la géographie. Chaque professeur détermine sa progression en fonction de ses choix pédagogiques, des besoins de ses élèves et des facilités d’accès aux équipements selon les moments de l’année. Une coordination entre les différents professeurs d’histoire-géographie d’un même lycée est fortement souhaitable car les différentes démarches présentées plus haut devraient toutes pouvoir être proposées à chaque élève en histoire et géographie au cours des trois années de lycée. Les professeurs dont l’expérience en ce qui concerne les TICE est récente s’interrogeront certainement sur l’adéquation entre ces démarches et les différentes parties des programmes. À leur intention – et sans donner au tableau ci-dessous une dimension normative qu’il n’a pas –, il a semblé utile de suggérer

quelques pistes possibles, parmi beaucoup d'autres. Il n'est cependant aucun point des programmes pour lequel l'une de ces démarches s'imposerait à l'exclusion d'une autre.

Des propositions d'utilisation des TICE sont disponibles sur le site Éduscol :
www.eduscol.education.fr/hg

Démarche	Seconde	Première	Terminale
Sélectionner et confronter des données sur un sujet en évaluant la pertinence des sources d'informations	– En histoire : des sites très riches concernant notamment la naissance et la diffusion du christianisme ; un espace de contact de civilisation autour de la Méditerranée au XII^e siècle (par exemple, la Sicile à partir du site de la BNF) ; les aspirations libérales et nationales jusqu'aux révolutions de 1848 – En géographie : toutes les études de cas s'y prêtent (une frontière, un grand aménagement hydraulique, une grande ville, etc.)	– En histoire : l'étude d'un acteur ou d'une entreprise de l'âge industriel ; les représentations de la première guerre mondiale ; le Front populaire, temps fort de la mémoire nationale ; la politique nazie d'extermination – En géographie : les débats liés à l'aménagement des grands axes transalpins (ES-L) ; des sites de collectivités territoriales, de ports ; des pages destinées à attirer les investisseurs ; l'image comparée des pays européens à l'aide des sites de l'UE, du ministère français des Affaires étrangères et des ambassades des pays étudiés (ES-L)	– En histoire : mémoires de la deuxième guerre mondiale en utilisant des sites différents (ES-L) ; les modèles idéologiques (ES-L) ; la propagande par l'image pendant la guerre froide (S) ; les grands discours politiques – En géographie : des exemples de territoires transformés par les contacts Nord/Sud à l'intérieur de l'espace méditerranéen ; comparer les logiques spatiales des firmes multinationales à travers leur site Internet
Travailler en autonomie un sujet d'étude ou une compétence précise (entraînement, exercices) à partir d'un support numérisé spécialement pour cet usage	– En histoire : une nouvelle vision de l'homme et du monde à la Renaissance en utilisant le patrimoine de certains musées sur cédérom ou Internet – En géographie : dans des atlas numériques (cédéroms), sélection de documents complémentaires (extraits de cartes et photos) concernant des types précis d'espaces littoraux ou montagnards ou des espaces urbains ; utilisation de SIG pour une étude de cas	– En histoire : construction et confrontation de graphiques sur la croissance économique de l'âge industriel ; analyse d'images de la culture républicaine en France (1879-1914) ; comprendre l'évolution artistique durant la période en utilisant le patrimoine de certains musées sur cédérom – En géographie : analyse d'une image satellite d'une portion de l'espace régional autour du lycée (étude de cas sur l'aménagement du territoire à l'échelle locale)	– En histoire : construction et confrontation de graphiques sur la croissance économique ; hypermédias incluant de courtes séquences vidéos numérisées⁵ sur l'évolution des modes de vie en France depuis 1945, sur les étapes de la construction européenne ou sur certaines crises internationales – En géographie : entraînement au croquis à l'aide de logiciels de dessin spécialisés
Construire des cartes avec un logiciel de traitement statistique	– En histoire : tableau de l'Europe au milieu du XIX^e siècle à partir de quelques séries statistiques significatives (fond de carte de l'Europe par États) – En géographie : l'inégale répartition des hommes et des richesses sur la Terre ; croissance des productions agricoles et croissance des populations (fond de carte du monde par États)	– En histoire : des indicateurs de transformations économiques ou sociales de l'âge industriel en France (87 départements de 1871 à 1914) – En géographie : de nombreux sujets s'y prêtent : les migrations, l'espace économique, les disparités spatiales en France (fond de carte par départements) ou les disparités régionales en France et en Europe (ES-L)	
Réaliser une production écrite sous un format numérisé	Tous les points des programmes se prêtent évidemment à une telle démarche		

5. Proposer de courtes séquences vidéo numérisées lors d'un travail en autonomie revient à offrir à l'élève les mêmes démarches intellectuelles que celles qui sont mises en œuvre avec tous les autres types de documents : temps personnel d'appropriation, reprise, arrêt sur image, etc.

L'étude de cas en histoire⁶

L'étude de cas est une des démarches pédagogiques utilisables pour que les élèves écrivent et apprennent de l'histoire. Ce que le programme de seconde appelle « Entrées possibles » dans les commentaires des quatre premiers moments historiques se prête par exemple fort bien à une telle approche⁷.

En soi, l'étude de cas relève autant d'un traitement professoral que du travail des élèves en autonomie accompagnée, ou d'un projet associant les deux démarches. En classe de première, le travail conduit en géographie en seconde et la maturité accrue des élèves invitent à accorder davantage de place à l'autonomie des élèves. C'est pourquoi les deux exemples associés à cette introduction privilégient une interaction entre un travail majoritairement conduit par les élèves à partir d'un corpus documentaire et une mise en perspective majoritairement professorale, adossée sur le savoir de l'enseignant et sa capacité à expliquer. Cette option n'épuise pas l'éventail des possibles.

L'étude de cas n'impose pas non plus le recours à un horaire impératif : ce sont la nature du projet, l'adaptation à la classe, la recherche d'un équilibre entre les démarches pédagogiques ou encore les ressources accessibles – notamment les ressources locales – qui permettent à chacun de se déterminer librement. De une à trois heures paraît une échelle crédible.

L'étude de cas constitue un mode d'entrée privilégié dans un thème. Mais on peut explorer d'autres voies. Ainsi, utiliser cette démarche pour éclairer un problème identifié durant le traitement d'un thème est une possibilité alternative – illustrée plus loin –, parmi plusieurs autres.

Une démarche pédagogique en deux temps

Telle qu'elle est envisagée ici, l'étude de cas articule donc deux temps : un travail significatif sur un corpus documentaire et une mise en perspective.

Le **dossier documentaire** pose un problème qui appelle une réponse. C'est la réflexion préalable du professeur sur cette réponse et ce problème qui guide la composition du dossier et le questionnement.

Le problème ne doit pas être marginal par rapport au thème du programme, sous peine de ne travailler que la démarche et de renvoyer l'acquisition du

savoir au reste de l'horaire. La réponse doit être exprimée, sous peine de faire évoluer l'étude de cas vers une série d'analyses étanches de documents traités individuellement. Ses formes peuvent varier énormément, qu'elles soient arrêtées par le professeur ou proposées par les élèves.

Entre la première lecture du dossier et l'identification du problème d'une part et l'expression de la réponse d'autre part, s'opère l'exploitation analytique et synthétique des informations repérées dans les documents. L'élaboration d'un tableau où classer ces informations constitue alors un outil, certes non obligatoire, mais précieux. Ainsi l'étude de cas concourt-elle à la préparation à l'épreuve d'étude de documents du baccalauréat, mais sans la mimer et sans que ce soit là son objectif explicite.

Il peut être nécessaire de chercher hors du dossier un complément d'information. Le manuel utilisé de manière autonome et/ou un apport magistral ciblé peuvent jouer alors un rôle-clé. La mise en œuvre du programme de géographie de seconde a aussi montré l'intérêt d'une « boîte à outils » fournie avec le dossier (carte, renvoi précis au manuel, chronologie, développement sur une notion qui sera à utiliser pertinemment et à enrichir...). Mais le dossier peut être, pour une part, son propre recours : un témoignage individuel ou un phénomène abordé à grande échelle statistique ou spatiale étant, par exemple, éclairé par un autre document offrant des informations synthétiques.

La mise en perspective répond à trois objectifs :

- si nécessaire, reprendre sommairement les acquis pour favoriser leur appropriation collective ;
- articuler le particulier et le général, le conjoncturel et le structurel en validant et en nuancant les conclusions dégagées. C'est alors que l'on peut répondre à des questions comme : « Le cas étudié correspondait-il à une situation moyenne ? », « Les réponses apportées au même problème ailleurs furent-elles proches ou non ? », « Sur la période envisagée par le programme, y eut-il relative permanence ou modification des facteurs ? », etc.

Prendre brièvement appui sur une situation proche de celle de l'étude de cas (une colonie d'exploitation après une colonie de peuplement, une autre entreprise industrielle, une ville de province illustrant une manière différente d'intégrer l'industrialisation, une population ouvrière restant attachée à la pratique religieuse après que l'on eut pris la mesure de la déchristianisation, une personne ou une opi-

6. Cette démarche fait l'objet, dans les orientations générales, d'un autre développement pour ce qui concerne le programme de géographie.

7. Et l'on pourrait suggérer d'autres hypothèses pour les cinquième et sixième parties : un débat politique crucial, un itinéraire singulier entre 1789 et la Restauration, des réactions au paupérisme, la France et la Grèce ou la France et la Pologne durant les décennies 1820-1830, etc.

nion publique à un autre moment de leur évolution...) mais aboutissant à des conclusions plus ou moins différentes de celle-ci, enrichirait l'appropriation du savoir et la prise en compte de la diversité, de la complexité et du jeu continuité-rupture⁸ ;

- aborder des aspects laissés sciemment de côté dans la composition du corpus documentaire. Cette dimension de la mise en perspective, qui peut se révéler indispensable, est cependant à manier avec prudence puisque l'étude de cas vise justement à l'intelligence d'un thème ou d'une période sans multiplication des faits et des nuances.

Trois conditions de réussite

L'objectif et le contenu de l'étude de cas doivent être délimités, et ne pas prétendre épuiser toutes les facettes d'un thème d'étude, *a fortiori* s'il est ample. Cela induirait un corpus documentaire trop important et encouragerait un glissement de l'étude de cas vers une demande faite aux élèves de suppléer l'enseignant à partir d'une documentation.

Le questionnement et l'exploitation du dossier documentaire étant au centre de la démarche, la composition dudit dossier est importante. Les documents concourent à une intelligence d'ensemble et doivent donc se faire écho (compléments, confrontations, nuances). Pour que les informations prélevées prennent sens, les éléments permettant d'éclairer la nature des documents – au sens large : provenance, destinataires, présentation matérielle et usages effectifs des originaux, etc. – doivent être aussi précis et nombreux que possible ou être d'accès aisé.

La trace écrite résultant de l'étude de cas est un tout : le dossier documentaire et le fruit de son exploitation (par exemple, un tableau et une synthèse sous une forme rédigée ou un schéma), ainsi que les notes prises lors de la mise en perspective. L'expérience des modules puis de l'enseignement de la géographie en seconde montre que l'attention prise à composer, à rassembler et à conserver la documentation et les notes est un facteur de réussite et de légitimité décisif.

Au total, l'étude de cas croise plusieurs questions essentielles à notre enseignement :

- l'articulation entre les rôles du professeur et ceux des élèves, et la diversification des pratiques en la matière ;
- les conditions d'une mise en activité créatrice des élèves ;

- la relation du particulier au général, et notamment la maîtrise d'un certain nombre de notions historiques ;
- l'articulation entre dégagement des axes majeurs des périodes et des thèmes et attention aux acteurs, aux conflits, aux représentations, aux lieux, à l'aléatoire ;
- les conditions d'exploitation pertinente du document.

On trouvera des propositions d'études de cas en histoire sur le site Éduscol :
www.eduscol.education.fr/hg

Enseigner des notions géographiques

Le programme de géographie est constitué d'une liste de thèmes d'étude. Sa mise en œuvre s'appuie sur des notions qui permettent de dépasser les singularités de l'espace terrestre pour identifier les principes généraux de son organisation. Elles sont de nature à fournir aux élèves une grille de lecture géographique du monde.

Leur usage dans l'enseignement secondaire répond à un double intérêt :

- assurer une cohérence et donner du sens aux programmes. Au-delà de la diversité des thèmes d'étude abordés durant les trois années du lycée, on peut donc dire que ces notions constituent en quelque sorte le « fil conducteur » des programmes ;
- permettre au professeur de faire plus facilement le tri dans la surabondance des faits géographiques susceptibles d'être transmis aux élèves.

Ces notions sont indiquées en italique dans les commentaires des différents thèmes d'étude du programme.

Elles sont, pour la plupart, reprises du programme de seconde. Il ne s'agit évidemment pas là d'une simple liste de définitions à mémoriser. Ces notions doivent être appropriées par les élèves et leur apporter un bagage intellectuel opérationnel dans leur vie d'adulte et de citoyen.

Des notions à reprendre et à enrichir

Les notions présentées en seconde ont permis de poser les bases des objets et des démarches géographiques. Elles sont reprises et enrichies dans le cycle terminal. Ainsi, l'organisation de l'espace et l'aménagement réalisés par les sociétés humaines, de même que les relations établies

8. Lors de la mise en œuvre des études de cas en géographie en seconde, on a souvent appelé « exemple » cet élément de la mise en perspective, pour le différencier de l'étude de cas.

avec l'environnement par ces mêmes sociétés demeurent des notions fondamentales. Mais en classe de première, elles sont abordées au travers de l'étude d'espaces bien déterminés, qui sont constitutifs du programme, comme la France, l'Europe. Il est donc logique qu'à ce niveau la notion de territoire occupe une place centrale⁹.

Des notions connexes sont ajoutées afin notamment de souligner les effets de différenciation, de distribution et de dynamique dans l'organisation de l'espace (distance, lieu, localisation, frontière) et de dégager des sous-ensembles spatiaux (région, État,

aire de puissance, façade, lieux de la mondialisation...). Le rôle essentiel des acteurs spatiaux sur les territoires est réaffirmé et ces derniers clairement identifiés : publics ou privés, acteurs institutionnels, État, organisations internationales, entreprises, entreprises multinationales, associations, organisations non gouvernementales, organisations illicites. Ces notions sont regroupées dans le tableau ci-dessous qui tente de les présenter de manière ordonnée et hiérarchisée.

Approfondissement des notions géographiques de seconde au cycle terminal		
Notions du programme de seconde approfondies au cycle terminal		Notions du programme du cycle terminal
Organisation de l'espace	Pôle Réseau Flux	Axe Carrefour Mondialisation Dynamique spatiale, mobilité
<i>Différenciation spatiale</i>	Discontinuités Centralité Métropolisation Littoralisation Développement Interface Façade maritime	Distance Peuplement, distribution Lieu, localisation Position Disparité spatiale Frontière
<i>Sous-ensemble spatial</i>		Ensemble géopolitique Région État Aire (de puissance, de civilisation...)
Aménagement	Acteurs spatiaux Paysages	Système productif
Environnement	Géosystème Contraintes Ressources Risques	Milieu géographique
Territoire	Géopolitique Acteurs spatiaux	Frontière Région État

Des notions à mettre en relation

Pour rendre compte de la complexité de l'organisation spatiale, les notions ne peuvent être étudiées seulement de manière indépendante les unes des autres ; elles doivent être mises en relation. On peut, par exemple, faire comprendre aux élèves que l'aménagement d'un territoire, qui est le fait

d'acteurs spatiaux se traduit par des transformations des paysages.

L'organigramme proposé, qui n'a pas valeur prescriptive, offre une lecture possible parmi d'autres. Il n'est pas destiné sous cette forme aux élèves. Il souhaite toutefois aider le professeur à hiérarchiser les notions, à dégager des relations entre elles.

9. Sur le site www.eduscol.education.fr/hg, cette notion fait l'objet de suggestions pour sa construction progressive avec les élèves

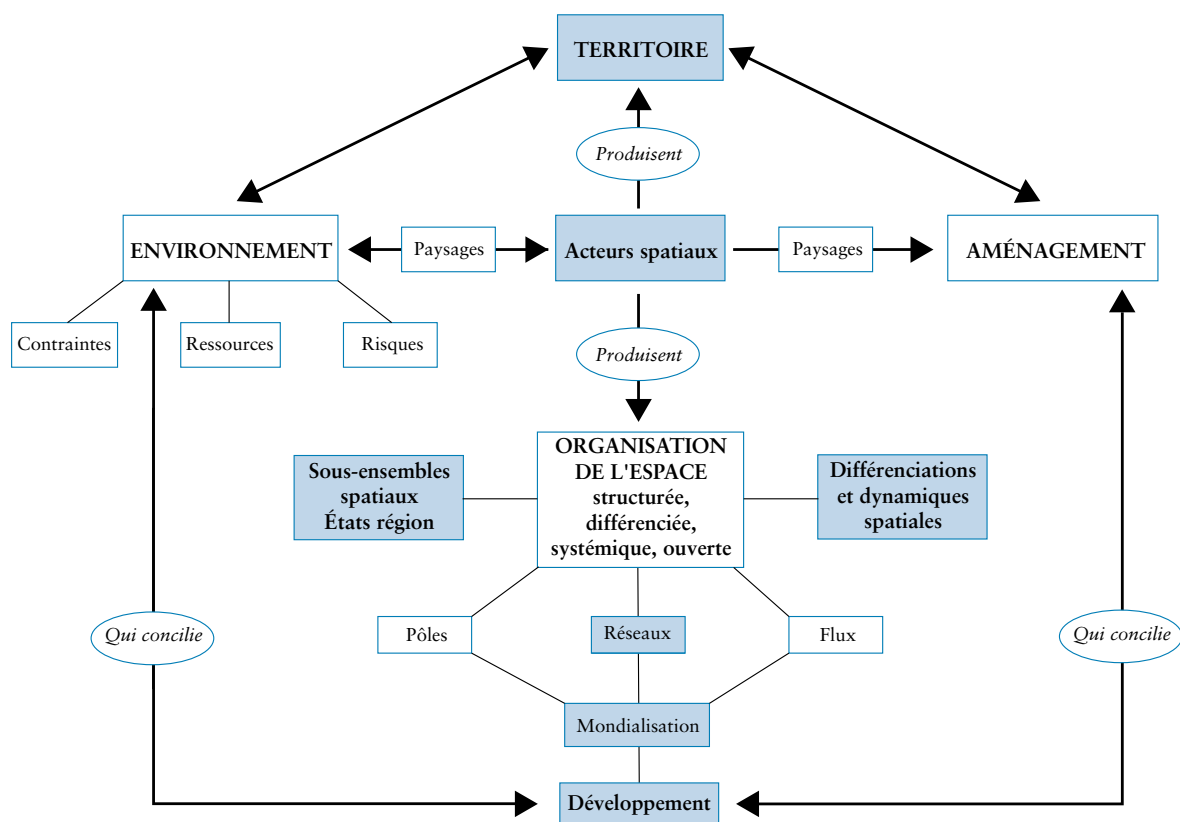


Figure 1. Mise en relation des notions des programmes de seconde et du cycle terminal.
Les encadrés bleus soulignent les notions particulièrement travaillées dans les programmes du cycle terminal.

On trouvera des propositions de mise en œuvre sur le site www.eduscol.education.fr/hg
Voir également le site www.ens-lsh.fr/gеоconfluence/index.htm, un espace de partage et de ressources en géographie proposé par la direction de l'enseignement scolaire et l'École normale supérieure lettres et sciences humaines de Lyon.

Bibliographie

- Bailly Antoine (dir.), *Les Concepts de la géographie humaine*, Armand Colin, 2001, coll. « U Géographie », 264 p.
- Bailly Antoine, Ferras Robert, Pumain Denise (dir.), *Encyclopédie de géographie*, Économica, 1995, 1168 p.
- Bavoux Jean-Jacques, *La Géographie, objet, méthodes, débats*, Armand Colin, 2002, coll. « U Géographie », 240 p.
- Brunet Roger, Ferras Robert, Théry Hervé, *Les Mots de la géographie, dictionnaire critique*, Reclus/La Documentation française, 1993, coll. « Dynamiques du territoire », 518 p.
- Charvet Jean-Paul (dir.), *Dictionnaire de géographie humaine*, Liris, 2000, coll. « Dictionnaire de l'essentiel », 190 p.
- Ciattoni Annette, Veyret Yvette (dir.), *Les Fondamentaux de la géographie*, Armand Colin, 2003, coll. « Campus Géographie », 224 p.
- Mérenne-Schoumaker Bernadette, *Analyser les territoires, outils et savoirs*, Presses universitaires de Rennes, 2002, coll. « Didact Géographie », 166 p.

Associer l'histoire et la géographie

Choisir des objets d'étude communs

Le programme du cycle terminal – comme l'ensemble de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire – associe l'histoire et la géographie, sciences sociales voisines et disciplines scolaires que leur projet éducatif rapproche étroitement de longue date.

Or, les liens entre elles sont assez peu perçus par les élèves et pas toujours assumés par les professeurs, en partie parce que l'association mise en œuvre au quotidien est souvent ponctuelle et peu explicitée.

Sans renier les spécificités de l'histoire et de la géographie, on peut aller au-delà des pratiques actuelles en conduisant un véritable projet interdisciplinaire les articulant étroitement, une ou deux fois par an, autour d'un même objet d'étude. C'est ainsi qu'elles pourront davantage se nourrir mutuellement.

L'histoire ne se déroule pas hors de l'espace et l'épaisseur temporelle est fondamentale pour la géographie. Les démarches géographiques s'avèrent susceptibles d'usages rétrospectifs. On peut ainsi appliquer au passé des méthodes d'analyses spatiales contemporaines : c'est le projet de la géo-histoire. D'autre part, l'espace sur lequel s'exerce l'action des sociétés d'aujourd'hui n'est pas neuf et l'histoire permet de relever les différentes strates qui ont contribué et contribuent encore parfois à son organisation. Le regard historique, surtout s'il est porté de manière régressive, permet en quelque sorte de remonter le temps pour rechercher et décrypter la mémoire des lieux, fruit de la production d'espace des générations antérieures.

Le croisement de thèmes d'étude historiques et géographiques peut donc fournir quelques objets d'étude communs et enrichir l'enseignement des deux disciplines. Par exemple, il est possible d'associer l'analyse d'un « territoire de proximité » d'un point de vue géographique avec la prise en compte de ses transformations à l'âge industriel ou bien d'analyser le morcellement étatique actuel de l'Europe centrale en référence à l'héritage austro-hongrois d'avant 1914. Une grande capitale, constitutive du réseau urbain européen d'aujourd'hui, se prête évidemment particulièrement bien à cette approche interdisciplinaire.

Un exemple : Vienne, une lecture géo-historique

Le sujet rend possible l'articulation de plusieurs thèmes des programmes de première : en histoire « L'âge industriel », « Guerres, démocraties et totali-

tarismes (1914-1945) » ; en géographie, « Les grands ensembles géopolitiques en Europe », « La métropolisation ».

Le choix de cet exemple illustre au passage l'idée que l'historien et le géographe sont toujours confrontés à une double exigence – touchant à la fois la temporalité, l'espace et la taille de l'échantillon – quand ils définissent un objet d'étude : celle de l'échelle d'analyse la plus pertinente, celle des emboîtements les plus éclairants.

Il s'agit de croiser les lectures historique et géographique d'un même objet d'étude, Vienne, au moyen d'une démarche multiscalaire.

Comment comprendre la morphologie et le statut actuels de la ville en mobilisant son histoire et les mémoires des territoires auxquels elle fut liée ? Comment éclairer son développement et ses statuts passés par la mobilisation de notions et de méthodes géographiques ?

Cette étude est conçue pour durer trois heures :

- la première partie, « Mémoire et territoire d'une métropole », analyse comment le territoire urbain de Vienne s'est constitué et comment il s'organise ; elle cherche, à travers les structures de son espace actuel, à identifier les mémoires du territoire ; par là, elle permet de s'interroger sur les fonctions de la métropole et les processus de production d'un espace urbain, en soulignant le rôle des acteurs au long de son histoire ;

- la deuxième partie, « Mémoires et dynamiques d'une capitale à l'échelle de son territoire », vise à interroger le concept de métropole nationale en soulignant les évolutions et les permanences ;

- la troisième partie, « Une métropole de contact dans une Europe en mutation », se penche sur la place et la fonction de Vienne dans l'espace européen, en soulignant les dynamiques anciennes et actuelles.

À chaque séance sont proposés quatre documents de base, les idées principales, les mots-clés et notions, des pistes de mise en œuvre. Chacune de ces séances s'organise en deux temps : repérage et analyse, synthèse avec réalisation d'une production.

On verra que l'étude met en perspective des notions centrales des deux disciplines et rend possible une articulation des deux programmes. Mais sa place dans la programmation annuelle n'est pas figée : on peut l'envisager à la rentrée pour introduire le programme et insister sur les complémentarités entre les disciplines, en cours d'année pour approfondir des savoirs, des raisonnements et des notions déjà abordées, ou encore en fin d'année, pour une récapitulation et une ouverture aux programmes de terminale.

Cet exemple est détaillé sur le site Éduscol : www.eduscol.education.fr/hg

C

ommentaires des thèmes d'étude

Les programmes, parus au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* hors série n° 7 du 3 octobre 2002, associent, sous un titre général délimitant un espace, ainsi qu'en histoire une période :

- des introductions générales ou partielles qui dégagent des lignes de force ;
- des parties et des sous-parties (appelées « Thèmes d'étude » dans ce document) qui identifient les questions à étudier ;
- un court développement qui explicite et précise le libellé de chaque thème d'étude, afin d'en faciliter le traitement et d'en délimiter l'ampleur.

Cet ensemble constitue le cadre normatif dans lequel travaillent les élèves et les professeurs d'histoire et géographie, ainsi qu'un donné commun offert au regard de l'ensemble de la communauté scolaire et plus largement à la communauté nationale tout entière. Chaque professeur d'histoire et géographie opère la mise en œuvre de ces programmes, en concevant un projet global et un projet séquence par séquence, à chaque fois par évaluation de ce que connaissent déjà les élèves, détermination des objectifs, choix des contenus et des volumes horaires et recours à toute la diversité des démarches.

Il a, pour l'aider dans ce travail personnel exigeant, des appuis variés, depuis la réflexion en commun et la mutualisation au sein de l'établissement jusqu'aux multiples ressources diffusées sur papier ou sur Internet, en passant par le potentiel d'information, de réflexion et de formation des académies, particulièrement important lors de la mise en application de nouveaux programmes.

Les commentaires qui suivent constituent l'un de ces appuis :

- en proposant des pistes de réflexion et de travail cohérentes avec l'esprit du programme et de chacune des questions ;
- en dégageant des éléments majeurs, factuels et notionnels, qui éclairent les thèmes d'étude récents, nouveaux ou renouvelés par la recherche, et en rendent une première appropriation plus aisée et plus rapide ;
- en facilitant le repérage des domaines qui feront

l'objet d'un approfondissement personnel ou collectif de la part des enseignants.

Aussi bien, la place importante accordée aux contenus géographiques et historiques dans ces commentaires ne fait-elle qu'exprimer ce qui est l'une des valeurs partagées par l'ensemble des professeurs : la conception d'un projet adapté aux classes et la valeur formatrice des choix opérés sont indissociables de la maîtrise du savoir.

Une courte bibliographie indicative et volontairement très sélective, aussi récente et précise que possible, accompagne le commentaire de chaque thème d'étude : elle obéit à la même volonté de souligner l'importance de la maîtrise des problématiques et des savoirs récents¹⁰. Elle associe des lectures de taille et de statut différents. Il a paru important que quelques-unes d'entre elles soient accessibles aux élèves, qu'il faut aider à lire.

Ces commentaires ne constituent ni la liste de ce qu'il faut traiter de manière exhaustive, ni *a fortiori* le canevas de l'année, séance après séance. En suggérant des points forts, ils ont pour objectif d'aider à mieux dégager l'essentiel et se veulent au service d'un traitement plus rapidement efficace des programmes.

Il est indispensable que leur usage s'inscrive dans un respect de l'équilibre entre les disciplines, entre les parties de chaque programme et entre les démarches pédagogiques.

Histoire – Séries ES et L

L'âge industriel et sa civilisation, du milieu du XIX^e siècle à 1939 (15 heures)

Cette partie du programme est à traiter dans la longue durée qui convient à l'étude d'une *civilisation*.

10. Les nombreuses *Histoire de France* et *Histoire de l'Europe* existantes devraient évidemment constituer la base de plusieurs de ces bibliographies : par souci d'allègement, elles ne sont pas mentionnées, bien que les auteurs des commentaires les aient eues présentes à l'esprit et utilisées.

Transformations économiques, sociales et idéologiques, en Europe et en Amérique du Nord

Il s'agit de prendre la mesure de la *croissance* sur près d'un siècle et de la mettre en relation avec son origine : le processus d'*industrialisation*. L'approche des formes et des phases de ces mutations majeures et des décalages existant entre les espaces européens de ce point de vue doit partir du milieu du XIX^e siècle, sans s'astreindre à remonter au démarrage.

Croissance économique, industrialisation

La croissance économique est l'accroissement durable de la production globale d'une économie : c'est à la fois un phénomène quantitatif que l'on peut mesurer et un phénomène de longue période ; selon les facteurs qui l'expliquent principalement, elle est extensive (grâce à davantage de travailleurs, d'équipements, de matières premières...) et/ou intensive (utilisation plus efficace des facteurs de production existants). La révolution industrielle marque le point de départ de la croissance économique moderne, qui contraste avec les progrès plus lents et hésitants de l'ère préindustrielle.

L'industrialisation est un processus, dont les différentes dimensions sont interdépendantes : affirmation de la part de l'activité manufacturière dans le produit national et l'emploi, dégagement d'une industrie moderne dont les traits s'étendent à un nombre croissant de branches, extension à tous les secteurs d'activité du modèle industriel (« industrialisation » globale).

L'augmentation considérable des volumes produits, la diversification, la standardisation et la diffusion accrues des biens rendent l'étude de ces phénomènes inséparable d'une évaluation de leurs effets en termes de niveau de vie et de consommation.

C'est dans ce cadre d'ensemble que les *crises* majeures qui ont marqué ces mutations (Grande Dépression du XIX^e ou crise de 1929) sont étudiées : *événements* conjoncturels aux conséquences graves, qui infléchissent l'évolution sans en remettre en cause les données essentielles.

L'industrialisation transforme considérablement les *sociétés* européennes et nord-américaines. L'importante mobilité spatiale à différentes échelles, les reclassements sociaux, le jeu d'acteurs collectifs déterminants – bourgeoisie dynamique et prolétariat – ou l'apparition des classes moyennes, symbole d'une ascension sociale et catalyseur des inquiétudes politiques au moment des crises, constituent des entrées possibles pour analyser ces transformations. Ils invitent à ne pas réduire la société de l'âge industriel à un antagonisme simpliste et mettent à jour la complexité des réalités sociales.

La pluralité des courants qui analysent le *capitalisme* et la société pour les théoriser, les adapter ou les combattre est un autre trait de cette complexité. Le *libéralisme* est le courant triomphant de l'âge industriel. Il est contesté à la fois par le *socialisme*, l'action et la réflexion syndicales et le traditionalisme (qui condamne le salariat industriel de masse et la pauvreté des catégories défavorisées, en même temps qu'il exprime sa nostalgie d'un monde rural – trait durable de la culture française, porté au paroxysme en 1940-1944 – et d'une société hiérarchisée). Le cas français étant privilégié, on peut illustrer la diversité du socialisme au travers de quelques grandes figures (Proudhon, Guesde, Jaurès) ou aborder des temps forts du mouvement syndical tels que la constitution de la CGT ou la Charte d'Amiens.

À un moment jugé opportun, une étude plus développée de tel facteur, acteur individuel, entreprise, forme d'organisation de la production ou situation localisée permettrait d'incarner et de mieux comprendre les mutations étudiées.

Bibliographie

- Crouzet François, *Histoire de l'économie européenne, 1000-2000*, Albin Michel, 2000, coll. « Bibliothèque de l'histoire », 440 p.
- Barjot Dominique (dir.), *Industrialisation et Sociétés en Europe occidentale, du début des années 1880 à la fin des années 60*, CNED/SEDES, 1997, 446 p.
- Marseille Jacques (dir.), *L'Industrialisation de l'Europe occidentale, 1880-1970*, ADHE, 1999, coll. « Histoire économique », 378 p. (notamment la contribution de Jean-Charles Asselain sur le processus d'industrialisation, p. 7-43).
- Verley Patrick, *La Révolution industrielle*, Gallimard, 1997, coll. « Folio Histoire », proposer, p. 125 et suivantes, une série d'études brèves sur « Acteurs et facteurs ».
- Demie Francis, « La société européenne au XIX^e siècle : hiérarchies et mobilités sociales », *La Documentation photographique*, n° 8024, La Documentation française, décembre 2001.
- Rebérioux Madeleine, Georgel Chantal, Moret Frédéric, « Socialisme et utopie », *La Documentation photographique*, n° 8016, La Documentation française, août 2000.

Religion et culture

Les phénomènes religieux et culturels sont partie intégrante et fondamentale de la vie des hommes, liés au social, au politique, à l'économique. Aussi l'étude de l'âge industriel comporte-t-elle une importante dimension culturelle, au sens large, qu'il faut envisager jusqu'en 1939 comme le reste du thème.

La structure, les problèmes et les débats de la *société* industrielle posent aux *religions* – confessions chrétiennes et judaïsme – des questions neuves.

Elles hésitent entre la condamnation du monde nouveau et leur adaptation à celui-ci (christianisme social et catholicisme libéral, par exemple). Leur recherche de réponses infléchit leur regard sur le monde et les expressions de la foi. Elles élaborent des pratiques religieuses qui répondent aux formes neuves de la sensibilité et contribuent à les construire. Il en va ainsi, pour le catholicisme, de la dévotion au Sacré-Cœur, ou encore du renouveau des pèlerinages de masse à partir des années 1870, qui constitue un exemple à la jointure de ces aspects et de la modernité technologique.

L'industrialisation transforme la production culturelle, l'accès à la culture et les modes d'expression traditionnels ; en France, les années 1860-1930 correspondent à un premier âge de la *culture de masse*. Mais les données nouvelles et les bouleversements qu'elles induisent trouvent aussi leurs répercussions dans une réflexion originale des penseurs, des écrivains, des artistes qui traduisent, chacun à leur manière, à la fois le désarroi devant les changements et la recherche d'expressions capables de dire le monde nouveau. S'il s'agit donc d'inscrire culture et arts dans l'évolution des sociétés, on ne peut le faire de manière exhaustive : le principal danger est ici celui de l'énumération sans ligne directrice. On s'attache donc aux lignes de forces, en sélectionnant quelques œuvres significatives (voire types d'œuvres – le roman feuilleton, la peinture reflet et interprétation de l'âge industriel, etc. – ou situations), qu'on analyse avec précision pour en faire des points de repère favorables à la construction du savoir et de la culture personnelle des élèves.

Bibliographie

– Rémond René, *Religion et Société en Europe, la sécularisation aux XIX^e et XX^e siècles, 1789-2000*, Le Seuil, 2001, coll. « Points Histoire », 304 p.

Les exemples français et britannique :

– Bauberot Jean, Mathieu Séverine, *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France, 1800-1914*, Le Seuil, 2002, coll. « Points Histoire », 314 p.

– Bédarida François, *La Société anglaise, du milieu du XIX^e siècle à nos jours*, Le Seuil, 1990, coll. « Points Histoire », 540 p.

– *Histoire de la France religieuse*, tome 3, « Du roi très chrétien à la laïcité républicaine : XVIII^e-XIX^e siècle » (dir. Joutard Philippe) et tome 4, « Société sécularisée et renouveau religieux : XX^e siècle » (dir. Rémond René), Le Seuil, 2001 et 1992, 540 p. et 476 p.

– Rioux Jean-Pierre, Sirinelli Jean-François (dir.), *Histoire culturelle de la France*, tome 4, « Le temps des masses : le XX^e siècle », Le Seuil, 1998, p. 9-201.

L'Europe et le monde dominé : échanges, colonisations, confrontations

Les *puissances* européennes les plus transformées par l'industrialisation et le développement du capitalisme animent un mouvement d'expansion et d'européanisation, indissociable d'un fort sentiment de supériorité, d'une volonté civilisatrice et d'une suprématie scientifique et technologique. Ce mouvement, qui constituera un fondement durable du rapport de l'Europe avec le monde, ne se confond pas avec le *colonialisme* : il se traduit par plusieurs autres manifestations d'*impérialisme* et d'influence. Mais le phénomène emblématique n'en demeure pas moins la constitution d'empires coloniaux grâce auxquels les métropoles étendent leur domination sur d'immenses territoires continentaux et mari-

times. C'est par exemple un des éléments-clés de la puissance et de l'influence britanniques.

Cette ère coloniale s'ouvre au XIX^e siècle par une période de gestation, durant laquelle la conquête politique d'État n'est pas à l'ordre du jour, si l'on excepte l'Algérie. À partir des années 1870, commence le temps des occupations et des partages – qui s'achève en 1919 –, où le facteur géopolitique et l'affrontement des nationalismes jouent un rôle important. La pénétration européenne engendre des résistances armées de la part des populations, de chefs d'État, comme Samory Touré dans l'Ouest africain, ou des deux unis (guerres zouloues ou opposition annamite à la conquête des années 1880). Malgré une pacification d'ensemble acquise avant 1914, cette résistance ne cesse jamais, comme le montre la guerre du Rif.

La période gestionnaire des empires, désormais stabilisés, s'ouvre après la première guerre mondiale. La diversité des modes d'administration, de mise en valeur et d'exploitation économique est grande; seule une démarche typologique permet d'en rendre compte. Durant les années 1930, le nationalisme se manifeste dans plusieurs colonies (des campagnes de désobéissance civile impulsées par Gandhi à l'action de partis politiques, tel celui de Soekarno en Indonésie), sans que les métropoles lui apportent des réponses crédibles. Si une mise en cause des empires coloniaux est donc perceptible avant la deuxième guerre mondiale, elle ne sera massive qu'après le conflit et n'est donc pas au centre de cette étude. L'impact du monde dominé sur les cultures européennes est partie intégrante de cette étude. Il est multiple et évolutif, comme le montre l'exemple de la France. L'opinion publique n'a pas la fibre coloniale

jusqu'à l'entre-deux-guerres, sans être indifférente aux spectacles « exotiques », aux retombées économiques potentielles, à la gloire militaire ou à la mission civilisatrice de la France; durant les années 1930, l'« œuvre coloniale » est au contraire intégrée, ce que symbolise l'apogée de l'exposition de 1931. Face à l'action du lobby colonial, des oppositions existent tout au long, depuis ceux qui contestent l'intérêt de la colonisation jusqu'aux minoritaires qui dénoncent l'exploitation des indigènes. L'image de l'autre évolue: ainsi, des artistes et des écrivains sont-ils fascinés par l'art africain au début du ^{xx}^e siècle, favorisant la reconnaissance de la pluralité des civilisations.

La première partie du programme incite à s'interroger: les années 1850-1939 ne constituent-elles pas une étape importante du passage d'une mondialisation « faible », très antérieure au ^{xix}^e siècle, à une mondialisation forte et généralisée?

Bibliographie

- Pervillé Guy, *De l'Empire français à la décolonisation*, Hachette Éducation, 1991, coll. « Carré histoire », 256 p.
- Michel Marc, « La colonisation européenne », *La Documentation photographique*, n° 7042, La Documentation française, août 1997.
- *Le Temps des colonies*, « Les collections de L'Histoire », n° 11, avril 2001.
- Bancel Nicolas, Blanchard Pascal, *De l'indigène à l'immigré*, Gallimard, 1998, coll. « Découvertes Histoire », p. 1-54 et 98-109.

La France du milieu du ^{xix}^e siècle à 1914 (10 heures)

Le cadre territorial et démographique

Ce thème traite brièvement du cadre dans lequel s'opère la recherche d'institutions politiques efficaces. L'approche du territoire national et de sa maîtrise passe par des cartes. Les frontières héritées de la Restauration évoluent dans les années 1860-1871, puis se stabilisent pour un demi-siècle: c'est la France des 87 départements et de la question d'Alsace-Lorraine. Son unification se termine, avec l'achèvement d'un double réseau dense de voies de communication: routier (national, départemental et vicinal, à ne pas négliger pour le désenclavement des campagnes) et ferroviaire. Commencé sous la Monarchie de Juillet, l'équipement

du pays en chemins de fer se poursuit sous le Second Empire et la Troisième République. Le plan Freycinet de 1879 comble les vides, en même temps qu'il favorise la construction de canaux. Au total, les voies ferrées passent de 3 500 km en 1850 à 45 000 km en 1914.

Alors que le reste de l'Europe entre à peine dans la transition démographique et connaît un essor de sa population, en France, la baisse de la natalité est continue, tant en milieu rural qu'urbain. La croissance démographique après 1880 y est de 0,29 % – et plusieurs années sont déficitaires – quand elle est de 1,3 % en Italie et de 1,37 % en Allemagne. On comprend les craintes qui poussent au vote de la loi militaire de trois ans en 1913. La France vieillit et doit faire appel à la main-d'œuvre étrangère (1,2 % de la population en 1851 et 3 % en 1911, soit 1,2 million d'habitants).

Bibliographie

- Caron François *et al.*, « Les transports au ^{xix}^e siècle: la France transformée », *Textes et documents pour la classe*, n° 797, CNDP, juin 2000.
La série des *Textes et documents pour la classe* éditée par le CNDP offre dans un format ramassé une synthèse, un gros plan sur un document ou un processus et une sélection documentaire, adaptés au travail des lycéens. Plusieurs titres, repérables sur le site www.cndp.fr, sont propices à une utilisation en première.
- Dupaquier Jacques (dir.), *Histoire de la population française*, tome 3, « De 1789 à 1914 », PUF, 2000, coll. « Quadrige », 560 p.
- Milza Pierre, « Les mécanismes de l'intégration, la France et ses immigrés », *L'Histoire*, n° 193, novembre 1995.

De la Deuxième République à 1879 : la recherche d'un régime politique

Ce thème invite à une réflexion sur la recherche d'institutions efficaces pour un État important, dont la société est marquée par les acquis et les principes de la Révolution et engagée dans les mutations liées au processus d'industrialisation.

Les questions des années 1848-1851 (thème V de seconde) : démocratie sociale, articulation entre représentation politique et suffrage universel, entre autorité et démocratie, entre exécutif et législatif et entre Paris et province constituent le point de départ ainsi que les enjeux durables.

Le Second Empire est un césarisme démocratique, dans lequel le suffrage universel n'est pas remis en question mais confisqué par une pratique autoritaire : la souveraineté populaire est absorbée par un homme. L'évolution libérale maîtrisée voulue par Napoléon III : hérédité, appel direct au peuple et gouvernement représentatif, se brise sur sa politique étrangère, inscrite dans la tradition solidement ancrée de la gloire nationale.

La crise nationale qui court de septembre 1870 à mai 1871 illustre l'intérêt du temps court et la valeur explicative de l'événement. Le désastre de la guerre avec la Prusse entraîne la proclamation de la *république*, dura-

blement marquée par le provisoire. Deux conceptions s'affrontent alors : la vision nationaliste de Gambetta qui veut poursuivre la guerre heurte le libéralisme et la prudence des républicains modérés et les aspirations à la *paix* des ruraux. Le suffrage universel élit une Assemblée majoritairement monarchiste, qui confie le pouvoir exécutif à Thiers, partisan de la paix.

Une partie des Parisiens, refusant que leur résistance, toute jacobine, contre les Prussiens se termine ainsi, estimant la république menacée et refusant la « décapitalisation » de leur ville, s'insurge en mars 1871.

La Commune défend la démocratie directe, mène une politique qui anticipe sur celle de la Troisième République et esquisse des projets (république sociale et pour partie fédérale).

Après son écrasement, la période 1871-1879 est marquée par la marginalisation de ceux qui refusent la république et la victoire de la conception libérale et parlementaire du pouvoir sur la conception autoritaire. Le suffrage universel tranche à plusieurs reprises, amenant la démission de Mac-Mahon en janvier 1879. Ce fait entérine une césure importante, pour le fonctionnement des institutions comme pour la recomposition du système des forces politiques.

Bibliographie

- Demier Francis, *La France du XIX^e siècle, 1814-1914*, Le Seuil, 2000, coll. « Points Histoire », p. 163-322.
- Rémond René, *La Vie politique en France depuis 1789*, tome 2, « La vie politique en France, 1848-1879 », Armand Colin, coll. « U Géographie », 382 p.
- Rougerie Jacques, *La Commune de 1871*, PUF, 1992, coll. « Que sais-je ? », 128 p., et *Paris insurgé, la Commune de 1871*, Gallimard, 1995, coll. « Découvertes », 160 p.
- Winock Michel, « La poussée démocratique 1840-1870 », in Bernstein Serge et Winock Michel (dir.), *Histoire de la France politique*, tome 3, « L'invention de la démocratie, 1789-1914 », Le Seuil, 2002, coll. « L'Univers historique », p. 109-152 (à consulter en bibliothèque).

La république : l'enracinement d'une culture politique (1879-1914)

Le programme centre l'étude de la première époque de la Troisième République sur la *culture politique* qui s'impose après 1879 et il en précise les composantes. La culture républicaine domine la période 1879-1914, définissant un ensemble de références comme l'inscription dans la lignée philosophique des Lumières et du positivisme et la réclamation de l'héritage idéalisé de la Révolution française. Cet ensemble de valeurs partagées fonde une pratique institutionnelle parlementaire, une *société* de progrès graduels répondant aux attentes majoritaires et dont l'école publique, dégagée de l'influence jugée obscurantiste de l'Église, est le moteur, le vote des

grandes lois républicaines, enfin un langage et des rites adéquats (la *Marseillaise* devient hymne national en 1879 et le 14-Juillet, fête nationale en 1880).

Culture politique

L'expression de culture politique désigne un ensemble de représentations qui servent de référents communs et de valeurs partagées et nourrissent une action pour une projection commune dans l'avenir. La domination d'une culture dans une aire et un temps donnés n'exclut pas l'existence d'autres cultures, qui subissent, même à leur corps défendant, l'influence de la première et ont avec elle des zones de recouvrement¹¹.

11. Voir également : Bernstein Serge, « La culture politique », in Rioux Jean-Pierre et Sirinelli Jean-François (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Le Seuil, 1997, coll. « L'Univers historique ».

Des antagonismes l'opposent à ceux qui, se réclamant du *socialisme*, du *nationalisme* ou de la *droite* contre-révolutionnaire, proposent des alternatives; mais ces derniers ne peuvent ignorer le modèle républicain et tous composent avec sa prégnance dans l'opinion. Les crises, comme l'affaire Boulanger ou le scandale de Panama, consacrent la solidité des institutions fondées en 1875, rodées et infléchies jusqu'en 1879.

La violence anarchiste est combattue, au nom d'une démocratie politique où la démocratie sociale doit provenir de réformes lentes. L'affaire Dreyfus est l'occasion de l'affirmation des courants nationalistes, auxquels est sensible une partie des élites et de l'électorat catholiques. Elle est

surtout l'occasion de l'approfondissement de la culture républicaine autour du caractère sacré des droits de l'homme, complétés par l'impératif du « solidarisme » (ceux qui ont le mieux réussi ont un devoir fiscal) et l'affirmation de droits sociaux. La séparation des Églises et de l'État de 1905, mûrie durant le ministère du radical Combes, marque un aboutissement logique, quoique longtemps différé, de la sécularisation conduite par les républicains.

Au total, la France de la seconde moitié du XIX^e siècle offre un exemple d'évolution, au rythme heurté, vers la démocratie libérale; celle-ci y revêt une forme spécifique: la *république*.

Bibliographie

- Demier Francis, *La France du XIX^e siècle, 1814-1914*, Le Seuil, 2000, coll. « Points Histoire », p. 163-322.
- Rémond René, *La République souveraine*, Fayard, 2002, 400 p.
- Bernstein Serge, « La synthèse démocrate-libérale en France 1870-1900 » et « Naissance des partis politiques modernes », et Winock Michel, « Le moment Dreyfus et l'approfondissement d'une culture politique républicaine », in Bernstein Serge et Winock Michel (dir.), *Histoire de la France politique*, tome 3, « L'invention de la démocratie, 1789-1914 », Le Seuil, 2002, coll. « L'Univers historique », p. 257-302, 415-466 et 303-334 (à consulter en bibliothèque).
- Amalvi Christian, « Le 14-juillet, du *Dies irae* à *Jour de fête* » et Vovelle Michel, « La Marseillaise, la guerre ou la paix », in Nora Pierre (dir.), *Les Lieux de mémoire*, tome 1, « La République », Gallimard, 1997, coll. « Quarto », p. 383-420 et 107-149.
- Agulhon Maurice, Bonte Pierre, *Marianne, les visages de la République*, Gallimard, 1992, coll. « Découvertes Histoire », 128 p.
- *Mille ans d'école*, « Les collections de L'Histoire », n° 6, octobre 1999, p. 41-74. Ce thème invite à un éclairage mutuel avec le programme d'éducation civique, juridique et sociale de première (pouvoir, représentation, légitimité, État de droit, république, démocratie).

Guerres, démocraties et totalitarismes (1914-1945) (25 heures)

Introduction – Cartes politiques de l'Europe en 1850 et en 1914

Cette introduction vise à opérer des constats éclairants pour la suite, enrichis par un retour sur les acquis et par quelques explications; elle peut et doit être brève. L'étude de cartes politiques (frontières et régimes) révèle la coexistence:

– d'*États multinationaux* et d'*États-nations*, dont certains s'organisent durant la période. On observe que persistent des revendications nationales non satisfaites. Ces informations et le travail conduit sur les cartes étudiées précédemment permettent d'aborder les tensions que nourrit le *nationalisme de puissance* (rivalités coloniales, implication des grandes puissances dans les Balkans, russification des minorités, etc.);

– de pays de tradition autoritaire et de pays de tradition libérale. La *démocratie libérale* est réalisée en Europe du Nord et de l'Ouest; on l'a déjà abordée grâce au cas français.

Elle constitue une référence, y compris dans les *régimes politiques* autoritaires, dont certains en ont une lecture formelle (Russie). Une tradition autoritaire multiséculaire appuyée sur les hiérarchies sociales traditionnelles est un frein vers l'évolution démocratique (Allemagne, Autriche-Hongrie).

Il convient de s'appuyer sur les notions déjà vues en seconde (thème VI) et il est possible de favoriser un éclairage mutuel avec le programme d'éducation civique, juridique et sociale de première (pouvoir, représentation, légitimité, État de droit, république, démocratie). Le programme de géographie invite à une articulation avec ce thème (« L'exemple des États issus de l'empire austro-hongrois permet de comprendre le poids des héritages et le rôle des frontières »).

Bibliographie

- Hermet Guy, *Histoire des nations et du nationalisme en Europe*, Le Seuil, 1996, coll. « Points Histoire », p. 9-38 et 135-164.
- Girault René, *Peuples et Nations d'Europe au XIX^e siècle*, Hachette Éducation, 1996, coll. « Carré Histoire », p. 142.

La Première Guerre mondiale et les bouleversements de l'Europe

L'étude vise à prendre la mesure de cet événement majeur et à analyser son caractère de *guerre totale*, phénomène novateur à cette échelle, qui consiste à mobiliser toutes les forces d'un pays pour détruire l'adversaire. Les grandes phases du conflit sont donc présentées en interaction avec les stratégies d'adaptation des États aux nouvelles conditions de la guerre. Elle s'attache aussi à montrer, à l'aide de quelques exemples, que les effets d'un conflit d'une telle ampleur sont multiples. Ainsi, la guerre est-elle à l'origine de nouvelles formes d'intervention de l'État, d'un bouleversement géopolitique du continent et de la mise en question de nombreux régimes et traditions politiques. La *mémoire* collective de l'entre-deux-guerres, quel que soit le pays concerné, est durablement marquée : deuil collectif, commémorations, *pacifisme*¹².

La brutalisation des rapports humains invite à poser la question des liens entre la violence de la période (ainsi du massacre des Arméniens, premier génocide du siècle) et celles des *totalitarismes*.

La Première Guerre mondiale est la matrice des révolutions en Russie. L'empire affronte au début des années 1910 une transition instable (industrialisation rapide, état d'ébullition social récurrent, apparente solidité politique) qui ne permet pas d'augurer de l'avenir, dans un sens ou dans un autre. Son entrée en guerre est synonyme de désastre militaire, de pertes humaines et territoriales ; l'économie ne résiste pas au conflit, le ravitaillement du front et de l'arrière n'est plus assuré, le pays s'installe dans l'inflation et la pénurie ; le tsar et le pouvoir centralisé sont discrédités : en 1917, la Russie s'autogère. La guerre agit comme un amplificateur des blocages et des fragilités antérieures et un formidable accélérateur de l'histoire : moins de trois ans séparent la mobilisation de la chute du régime impérial et huit mois cette dernière de la prise du pouvoir par les bolcheviks.

L'étude de la Première Guerre mondiale est propice à un travail avec les professeurs de français, de langues étrangères ou d'arts plastiques sur les corpus épistolaire et littéraire¹³ ou les représentations de la guerre.

Bibliographie

- Becker Jean-Jacques, *La France en guerre, 1914-1918, la grande mutation*, Complexe, 1996, coll. « Questions au XX^e siècle », 224 p.
- Audoin-Rouzeau Stéphane et Becker Annette, *14-18, retrouver la guerre*, Gallimard, 2000, coll. « Bibliothèque des histoires », 272 p.
- « Sur l'année 1917 », *Historiens et Géographes*, n° 315, juillet-août 1987.
- Werth Nicolas, *Histoire de l'Union soviétique, de l'Empire russe à l'Union soviétique (1900-1990)*, PUF, 2001, coll. « Thémis Histoire » (chapitre III), 576 p., et *La Russie en révolution*, Gallimard, 1997, coll. « Découvertes ».
- Malia Martin, *La Tragédie soviétique, histoire du socialisme en Russie, 1917-1991*, Le Seuil, 1999, coll. « Points Histoire », p. 127-162.
- « Octobre 1917, la Révolution russe », *L'Histoire*, n° 206, janvier 1997.

Les démocraties libérales durant les années 1930 : l'exemple de la France

Le programme invite à faire de ce thème d'étude à la fois un moment de l'étude de l'histoire de notre pays et un cas particulier de la crise des *démocraties libérales* durant l'entre-deux-guerres. Ce qu'est une démocratie libérale a été abordé dans l'introduction de cette

partie, en se fondant notamment sur des traits empruntés à la France de la Troisième République. La France de la décennie 1930 est confrontée à une crise multiforme, au sein de laquelle les aspects économiques, sociaux, politiques et culturels sont interdépendants. La dépression économique, perçue à partir de l'automne 1931, est durable. L'impuissance des

12. Sur l'ensemble du développement qui précède, se reporter à la partie consacrée à la série S qui fournit des précisions pour le cas français.

13. Voir notamment *L'École des lettres*, second cycle, n° 14 du 1^{er} juillet 1995 et n° 13 du 1^{er} mai 1997.

gouvernements à l'enrayeur nourrit le doute et les mécontentements (agriculteurs confrontés à la baisse des prix, anciens combattants et travailleurs du service public souffrant de la politique déflationniste, ouvriers affrontés à l'aggravation des conditions de travail). La poussée d'antiparlementarisme – dont le 6 février 1934 marque un apogée –, l'instabilité ministérielle et le dynamisme de modèles politiques qui apparaissent plus modernes et plus efficaces (communisme soviétique, régimes fasciste et nazi) traduisent ou renforcent ces causes de fragilité. Cependant, la démocratie est suffisamment ancrée pour résister.

Parvenu au pouvoir, le Front populaire fait aboutir des mesures sociales d'importance, qui reconnaissent la légitimité des revendications des ouvriers et contribuent à leur intégration. Il participe de la réflexion sur la modernisation politique (affirmation du rôle de l'exécutif, entrée de femmes au gouvernement, sans pour autant que les femmes obtiennent le droit de vote). L'État se pose désormais en arbitre entre les grandes forces sociales. Il étend ses compétences dans les secteurs économique (relance par la demande, régulation et impulsion, notamment en renforçant une « écono-

mie mixte ») et culturel (prolongation de la scolarité obligatoire, mesures pour démocratiser la culture).

L'existence du gouvernement de Front populaire est brève : elle s'achève en 1938, année où l'échec économique est aussi avéré. Mais, par sa portée sociale, politique et symbolique (par exemple, mise sur le devant de la scène des usines – dont les occupations sont fortement médiatisées –, politisation des relations et des revendications professionnelles, etc.), la période prend une place à part, sur laquelle le programme invite à se pencher. Elle est ainsi durablement un élément majeur de la *mémoire* collective de la classe ouvrière, dont elle fonde la fierté. Elle est aussi une référence clé du discours du mouvement syndical et de la *gauche*, pour lesquels elle constitue un temps d'unité d'action, d'expansion et de reclassements internes entre Parti radical, SFIO et PCF. Admiré, regretté, redouté ou haï (régime de Vichy), le Front populaire est un mythe mobilisateur de notre histoire contemporaine. Au fil de cette approche des années 1930, il serait intéressant de s'appuyer sur la connaissance des droits sociaux acquise en éducation civique, juridique et sociale en seconde.

Bibliographie

- Barjot Dominique (dir.), *Industrialisation et Sociétés en Europe occidentale, du début des années 1880 à la fin des années 60*, CNED/SEDES, 1997, p. 185-201 et 235 à 246 (contributions de Dominique Barjot et Alain Beltran).
- Marseille Jacques (dir.), *L'Industrialisation de l'Europe occidentale, 1880-1970*, ADHE, 1999, coll. « Histoire économique », p. 273-293 (contribution de Jacques Marseille).
- Brunet Jean-Paul, *Histoire du Front populaire, 1934-1938*, PUF, 1991, coll. « Que sais-je ? », 128 p.
- Tartakowski Danielle, *Le Front populaire, la vie est à nous*, Gallimard, 1996, coll. « Découvertes Histoire », 144 p.

Les totalitarismes

L'objet de ce thème du programme consiste à mettre en évidence les traits fondamentaux et communs des

régimes totalitaires, tout en faisant la part de la spécificité de chacun.

Totalitarisme

La notion de *totalitarisme* fait problème. Elle a été un instrument de guerre froide qui impliquait une identité entre les régimes fascistes et le communisme stalinien, affirmation qui ne résiste pas à l'analyse historique : ces régimes sont différents, voire opposés par leur niveau économique, leur évolution sociale, leur culture politique, les forces sur lesquelles ils s'appuient, les buts qu'ils poursuivent. Toutefois, les travaux historiques contemporains valident cette notion pour qualifier les dictatures d'un type nouveau apparues au lendemain de la première guerre mondiale.

Ce que ces travaux désignent comme totalitarisme n'est pas une doctrine, mais une pratique d'encadrement de la *société* au sein de structures qui ont pour objet de « transformer l'homme » en le modelant sur l'objectif idéologique que s'assigne le régime. Cet objectif peut être différent : l'exaltation de l'État, la prédominance de la race aryenne ou la société sans classes dans un système de propriété collective. Mais les méthodes tendent, elles, au même but : donner à la masse de la population une volonté collective, absorber l'homme sous tous ses aspects dans le tout idéologique (national, racial ou social), faire que, non seulement ses idées politiques ou son rôle social, mais également sa vie professionnelle et familiale, ses croyances, ses valeurs, ses goûts esthétiques, soient mis au service de l'idéologie d'État. Le but, qui n'a été atteint nulle part mais vers lequel ces trois régimes ont tendu, a été d'abolir la « société civile » en l'absorbant dans cette entreprise collective.

Bibliographie

- Van Regemorter Jean-Louis, « Le stalinisme », *La Documentation photographique*, n° 8003, La Documentation française, juin 1998.
- Burrin Philippe, *Fascisme, nazisme, autoritarisme*, Le Seuil, 2000, coll. « Points Histoire », 316 p.
- Musiedlak Jacqueline et Musiedlak Didier, « Les totalitarismes : fascisme et nazisme », *La Documentation photographique*, n° 7037, La Documentation française, octobre 1996.
- *Nazisme et Communisme, deux régimes dans le siècle* (présenté par Ferro Marc), Hachette Littératures, 1999, coll. « Pluriel », 288 p.
- Rouso Henry (dir.), *Stalinisme et Nazisme, histoire et mémoire comparées*, Complexe, 2002, coll. « Histoire du temps présent », 450 p.
- Traverso Enzo (textes choisis et présentés par), *Le Totalitarisme, le XX^e siècle en débat*, Le Seuil, 2001, coll. « Points Essais », p. 9-110.

La Deuxième Guerre mondiale

Il s'agit d'étudier la deuxième guerre mondiale, de son déclenchement à l'arrêt des combats : les différentes facettes du bilan du conflit seront analysées en terminale, à plusieurs reprises. Tout ne pouvant être traité avec la même précision, le programme a opéré des choix. La présentation des grandes phases de la guerre peut se faire à partir de cartes et d'une chronologie évoquant la conquête hitlérienne en Europe et la conquête japonaise en Asie, l'extension de 1941, le reflux de l'Axe et la victoire des Alliés après le tournant de 1942-1943 ; elle manifeste le caractère mondial du conflit.

L'étude de la politique nazie d'extermination des Juifs et des Tziganes constitue un élément capital pour comprendre la nature du conflit et son importance dans l'histoire contemporaine. Elle passe par le rappel de la distinction qui, au sein de l'univers concentrationnaire, sépare camps de concentration et camps d'extermination et par l'analyse de ce qu'est un *génocide*. Tous ces domaines ont fait l'objet de nombreux travaux scientifiques ; ils exigent d'être présentés avec une rigueur excluant toute approximation.

L'étude de la France dans la deuxième guerre mondiale relève de la même exigence, sans schématisme.

Le pays est anéanti par sa défaite. Les Français, englués dans les difficultés de la vie matérielle quotidienne, tentent de s'accommoder de l'occupation ; mais cela n'empêche ni un rejet massif de l'occupant et de la collaboration, ni une désaffection croissante à l'égard du gouvernement de Vichy. Ce régime, négation des principes républicains, attaché aux apparences de sa souveraineté mais pris dans l'engrenage de la collaboration d'État et des surenchères collaborationnistes, se met volontairement au service des exactions de l'occupant. À ce choix, s'opposent la résistance intérieure, minoritaire et diverse, et le général de Gaulle, avec la France libre, qui, d'abord isolé, rallie une partie de l'empire et impose l'image d'une France de la Libération rassemblée autour de lui et figurant dans le camp des vainqueurs.

Ces approches permettent de mettre à jour le caractère de *guerre totale* du conflit, marqué par l'implication des populations civiles autant que des militaires, l'importance des facteurs idéologiques, économiques et psychologiques, les phénomènes de collaboration et de résistance, les déportations, les massacres programmés massifs (Pologne, URSS) et la politique d'extermination.

Bibliographie

- Bédarida François (dir.), *La Politique nazie d'extermination*, actes des 11-13 décembre 1987, journées d'études organisées par l'Institut d'histoire du temps présent, Albin Michel, 1989, 336 p.
- Hilberg Raul, *La Destruction des Juifs d'Europe* (2 tomes), Gallimard, 1992, coll. « Folio Histoire », 1098 p.
- Azéma Jean-Pierre, Bédarida François (dir.), *La France des années noires* (2 tomes), Le Seuil, 2000, coll. « Points Histoire », 580 p., 632 p.
- Burrin Philippe, *La France à l'heure allemande, 1940-1944*, Le Seuil, 1997, coll. « Points Histoire », 560 p.
- Laborie Pierre, *L'Opinion française sous Vichy, les Français et la crise d'identité nationale, 1936-1944*, Le Seuil, 2001, coll. « Points Histoire », 406 p.
- Peschanski Denis, *La France des camps, l'internement, 1938-1946*, Gallimard, 2002, coll. « La Suite des temps », 560 p.
- Rouso Henry, *Les Années noires, vivre sous l'Occupation*, Gallimard, 1992, coll. « Découvertes Histoire », 192 p.

Histoire – Série S

L'âge industriel en Europe et en Amérique du Nord, du milieu du XIX^e siècle à 1939 (8 heures)

Industrialisation et croissance

La société de l'âge industriel

Cette partie du programme est à traiter dans la longue durée qui convient à l'étude d'une *civilisation*. Il s'agit de prendre la mesure de la croissance sur près d'un siècle et de la mettre en relation avec son origine : le processus d'industrialisation. L'approche des formes et des phases de ces mutations majeures et des décalages existants entre les espaces européens de ce point de vue doit partir du milieu du XIX^e siècle, sans s'astreindre à remonter au démarrage. C'est dans ce cadre d'ensemble que les *crises* majeures qui ont marqué ces mutations (Grande Dépression du XIX^e ou crise de 1929) sont étudiées : *événements* conjoncturels aux conséquences graves, qui infléchissent l'évolution sans en remettre en cause les données essentielles. L'industrialisation transforme considérablement les *sociétés* européennes et nord-américaines. L'import-

ante mobilité spatiale à différentes échelles, les reclassements sociaux, le jeu d'acteurs collectifs déterminants – bourgeoisie dynamique et prolétariat – ou l'apparition des classes moyennes, symbole d'une ascension sociale et catalyseur des inquiétudes politiques au moment des crises, constituent des entrées possibles pour analyser ces transformations. Elles invitent à ne pas réduire la société de l'âge industriel à un antagonisme simpliste et mettent à jour la complexité des réalités sociales. La pluralité des courants qui analysent le *capitalisme* et la société pour les théoriser, les adapter ou les combattre est un autre trait de cette complexité. Le *libéralisme* est le courant triomphant de l'âge industriel. Il est contesté à la fois par le *socialisme*, l'action et la réflexion syndicales et le traditionalisme (qui condamne le salariat industriel de masse et la pauvreté des catégories défavorisées, en même temps qu'il exprime sa nostalgie d'un monde rural et d'une société hiérarchisée).

À un moment jugé opportun, une étude plus développée de tel facteur, acteur individuel, entreprise, forme d'organisation de la production ou situation localisée permettrait d'incarner et de mieux comprendre les mutations étudiées, et singulièrement de rendre justice à l'importance des faits scientifiques et technologiques.

Croissance économique, industrialisation

La croissance économique est l'accroissement durable de la production globale d'une économie : c'est à la fois un phénomène quantitatif que l'on peut mesurer et un phénomène de longue période ; selon les facteurs qui l'expliquent principalement, elle est extensive (grâce à davantage de travailleurs, d'équipements, de matières premières...) et/ou intensive (utilisation plus efficace des facteurs de production existants). La révolution industrielle marque le point de départ de la croissance économique moderne, qui contraste avec les progrès plus lents et hésitants de l'ère préindustrielle.

L'industrialisation est un processus, dont les différentes dimensions sont interdépendantes : affirmation de la part de l'activité manufacturière dans le produit national et l'emploi, dégagement d'une industrie moderne dont les traits s'étendent à un nombre croissant de branches, extension à tous les secteurs d'activité du modèle industriel (« industrialisation » globale).

L'augmentation considérable des volumes produits, la diversification, la standardisation et la diffusion accrues des biens rendent l'étude de ces phénomènes inséparable d'une évaluation de leurs effets en termes de niveau de vie et de consommation.

Bibliographie

- Crouzet François, *Histoire de l'économie européenne, 1000-2000*, Albin Michel, 2000, coll. « Bibliothèque de l'histoire », 440 p.
- Barjot Dominique (dir.), *Industrialisation et Sociétés en Europe occidentale, du début des années 1880 à la fin des années 60*, CNED/SEDES, 1997, 446 p.
- Marseille Jacques (dir.), *L'Industrialisation de l'Europe occidentale, 1880-1970*, ADHE, « Histoire économique », 1998, 378 p. (notamment la contribution de Jean-Charles Asselain sur le processus d'industrialisation, p. 7-43).
- Verley Patrick, *La Révolution industrielle*, Gallimard, 1997, coll. « Folio Histoire », propose, p. 125 et suivantes, une série d'études brèves sur « Acteurs et facteurs ».
- Demier Francis, « La société européenne au XIX^e siècle : hiérarchies et mobilités sociales », *La Documentation photographique*, n° 8024, La Documentation française, décembre 2001.
- Rebérioux Madeleine, Georgel Chantal, Moret Frédéric, « Socialisme et utopie », *La Documentation photographique*, n° 8016, La Documentation française, août 2000.

La France de 1900 à 1939 (12 heures)

Trois moments se succèdent, que les libellés retenus font correspondre à différents modes d'exposition historique : un tableau, la présentation de la manière dont un événement imprime sa marque sur une société, l'analyse d'une crise complexe et globale.

Tableau de la France à la Belle Époque

L'expression de « Belle Époque » date de l'après-guerre, quand les survivants de l'épreuve affirment leur aspiration à une reconstitution à l'identique. Le point de départ retenu par le programme, 1900, pallie les hésitations de la périodisation (la césure traditionnelle de 1896 entre Grande Dépression et reprise s'exprime nettement dans le mouvement des prix, alors que les performances de la production demeurent médiocres jusqu'au milieu des années 1900). Les traits retenus par le programme l'ont été pour leur contribution à la compréhension de l'histoire nationale durant la Belle Époque et ultérieurement ; le fait colonial sera travaillé en terminale. L'étude de la croissance économique peut être incluse dans le paragraphe précédent ou articulée avec lui, en soulignant traits communs et spécificités : cycle industriel rythmant de plus en plus le développement économique, fluctuations longues communes à tous les espaces envisagés mais accentuées, étroitesse du marché intérieur, etc.

S'intéresser au monde rural apparaît une évidence : au début de la période, il rassemble 22 millions de Français et le secteur agricole fait pratiquement jeu égal avec l'industrie au sein du PIB. On comprend l'enjeu idéologique et politique que représente durablement la ruralité. Malgré ses traits communs, un univers aussi ample ne peut être homogène, ce que montre une esquisse de la diversité des sociétés rurales et des différences introduites par la structure agraire, les modes d'exploitation et la distinction salariés/exploitants.

L'expression « large consensus républicain et patrio-

Culture politique

L'expression de culture politique désigne un ensemble de représentations qui servent de référents communs et de valeurs partagées et nourrissent une action, pour une projection commune dans l'avenir. La domination d'une culture dans une aire et un temps donnés [ici, la culture républicaine dans la France de la Belle Époque] n'exclut pas l'existence d'autres cultures, qui subissent, même à leur corps défendant, l'influence de la première et ont avec elle des zones de recouvrement¹⁴.

tique » rappelle que, vers 1900, un double mouvement s'achève : l'*État-nation* est l'espace commun et la *République*, forme française de la *démocratie libérale*, est victorieuse dans les rapports de force politiques et culturels.

Pour autant, des clivages existent parmi les républicains sur l'attitude à avoir envers le catholicisme, la politique de défense nationale ou la nécessité et la vision d'une action socio-économique.

C'est dans ce contexte d'ensemble et face à ces questions vives que se déploie la vie politique des années 1900-1914. Même si des modérés y jouent un rôle majeur (Waldeck-Rousseau et Poincaré), le programme met l'accent sur les radicaux.

Cela s'explique par la novation que représente la fondation en 1901 du Parti républicain radical et radical-socialiste et son arrivée au pouvoir en 1902. Constitué initialement d'une fédération assez lâche, ce parti occupera durablement une place importante sur l'échiquier politique.

Sa fondation est représentative de la croissance des structures collectives (SFIO, mouvements de jeunesse, syndicats, etc.). Son double statut de capitale incontestée et de ville-monde, au fort rayonnement symbolisé par l'Exposition universelle de 1900, explique que l'on accorde à Paris une attention particulière. Parmi les entrées possibles, le programme privilégie l'attraction culturelle que Paris exerce à l'échelle nationale et internationale.

Bibliographie

- Winock Michel, *La Belle Époque, la France de 1900 à 1914*, Perrin, 2002, coll. « Pour l'histoire », 432 p.
- Rioux Jean-Pierre, Sirinelli Jean-François, *Histoire culturelle de la France*, tome 4, « Le temps des masses : le XX^e siècle », Le Seuil, 1998, p. 6-111.
- Bernstein Serge, « Naissance des partis politiques modernes », in Bernstein Serge, Winock Michel (dir.), *Histoire de la France politique*, tome 3, « L'invention de la démocratie, 1789-1914 », Le Seuil, 2002, coll. « L'Univers historique », p. 415-466 (p. 438-443 sur le Parti radical).
- Charle Christophe, *Paris fin de siècle, culture et politique*, Le Seuil, 1998, coll. « L'Univers historique », p. 7-48.

14. Voir également : Bernstein Serge, « La culture politique », in Rioux Jean-Pierre, Sirinelli Jean-François (dir.), *Pour une histoire culturelle*, op. cit.

Les Français dans la Première Guerre mondiale

Le second moment retenu pour l'étude de la France entre 1900 et 1939 est un *événement* majeur : la guerre de 1914-1918. Le fil conducteur retenu par le programme est le vécu et les représentations des Français ; il se veut, comme les pistes proposées ci-dessous l'explicitent, au service d'une analyse globale.

Les premiers mois méritent une attention particulière, parce que des traits durables se cristallisent. L'opinion et les pouvoirs publics font face à un conflit qui, quoique envisagé depuis une dizaine d'années, les surprend par sa soudaineté ; si le passage brusque de l'état de *paix* à celui de *guerre* suscite d'abord consternation ou résignation, très vite prévaut un sentiment définitivement installé : le *patriotisme* défensif et la résolution à se défendre. Durant les quelques mois de la guerre de mouvement, 300 000 Français sont tués, 600 000 portés disparus, blessés ou faits prisonniers : le pays entre dans une ère de mort de masse. L'échec d'une victoire rapide entraîne une série de remises en cause et d'adaptations progressives. Parmi celles-ci, la recherche d'un équilibre entre exécutif, législatif et haut commandement et l'engagement dans une *guerre totale* : mobilisation de l'ensemble des ressources humaines, intégration au phénomène guerrier du potentiel économique et productif, affirmation des moyens d'encadrement de masse, recherche et banalisation de moyens de destruction massive.

Fin 1914, la *société* est installée dans la guerre : les années 1915-1917 constituent le cœur de l'étude. Sur toute l'étendue du front s'est constitué un réseau défensif formé de deux positions parallèles. L'existence des soldats des tranchées s'organise. Leur résistance à l'inhumanité quotidienne et lors des tentatives des états-majors de briser la continuité du front (essais de percée de Joffre en 1915, stratégie de l'usure en 1916 par les Allemands, puis les Alliés) invite à poser des questions difficiles : celles du consentement et de l'acceptation de la violence, donnée et subie. Un puissant sentiment de solidarité nationale, la lutte individuelle et de groupe pour la survie, l'intériorisation de l'idée que

l'adversaire appartient à l'univers de la barbarie constituent des éléments de réponse. En 1915 et 1916, l'arrière affirme le même consensus, à partir d'un réseau identique de convictions, favorisées par le maintien de conditions de vie supportables, la persistance de l'Union sacrée, la solidarité avec le front et le conditionnement de l'opinion. Au contraire, 1917 connaît une crise qui affecte tous les secteurs. Sa résolution est le fait d'une répression mesurée et d'une seconde série de remises en cause et d'adaptations.

En demandant une « ouverture sur certains prolongements de la Grande Guerre », le programme souligne que l'ombre portée par l'événement est durable et incite à examiner si le conflit a créé les conditions nécessaires à des changements structuraux. Le temps sera trop bref pour analyser à parité les trois exemples proposés : une analyse nuancée associée à une ou deux évocations permettra d'atteindre l'objectif visé.

À titre d'exemple, on pourrait souligner les traits suivants pour ce qui est de « l'organisation du souvenir ». Fin 1918, les deux tiers, voire les trois quarts de la population française ont été touchés par les deuils. Les monuments aux morts érigés durant l'entre-deux-guerres et une foule de plaques commémoratives font *mémoire* des morts par leurs listes nominatives ; devenant des lieux de commémoration, surtout le 11-Novembre (fête nationale à partir de 1922), ils affirment une ambition civique. Monuments et manifestations aident les survivants à surmonter les disparitions, en tissant des harmoniques entre la douleur personnelle et la sacralisation collective. Par le biais de leurs associations, les anciens combattants (c'est-à-dire en 1920, 55 % des plus de vingt ans) jouent un rôle dans l'organisation du souvenir ; un alliage entre *pacifisme* et patriotisme constitue l'une des caractéristiques de ces associations.

L'étude de la Première Guerre mondiale est propice à la mobilisation des études locales¹⁵ et des ressources patrimoniales. Elle est propice aussi à un travail avec les professeurs de français, de langues étrangères ou d'arts plastiques sur les corpus épistolaire et littéraire¹⁶ ou les représentations de la guerre.

15. Par exemple : Pierrard Pierre, « Lille, ville allemande », in *14-18, mourir pour la patrie*, Le Seuil, 1992.

16. Voir notamment *L'École des lettres*, second cycle, n° 14 du 1^{er} juillet 1995 et n° 13 du 1^{er} mai 1997.

Bibliographie

- Audoin-Rouzeau Stéphane, Becker Annette, *14-18, retrouver la guerre*, Gallimard, 2000, coll. « Bibliothèque des histoires », 272 p.
- Becker Jean-Jacques, *La France en guerre, 1914-1918, la grande mutation*, Complexe, 1996, coll. « Questions au xx^e siècle », 224 p.
- Becker Jean-Jacques *et al.*, « L'année 14. La fin des illusions », *Textes et documents pour la classe*, n° 682, CNDP, octobre 1994.
La série des *Textes et documents pour la classe* éditée par le CNDP offre dans un format ramassé une synthèse, un gros plan sur un document ou un processus et une sélection documentaire, adaptés au travail des lycéens. Plusieurs titres sont propices à une utilisation en première, repérables sur le site www.cndp.fr
- « Sur l'année 1917 », *Historiens et Géographes*, n° 315, juillet-août 1987.
- *Histoire de la France religieuse*, tome 4, « Société sécularisée et nouveaux religieux : xx^e siècle » (dir. Rémond René, Le Seuil, 1992, coll. « L'Univers historique » p. 116-128) et *Histoire des femmes en Occident*, tome 5, « Le xx^e siècle » (dir. Thébaud Françoise, Plon, 1992, p. 31-74). Ces deux ouvrages fournissent les axes pour traiter les deux autres prolongements de la Grande Guerre proposés : apaisement des luttes religieuses et évolution des rôles féminins et masculins

Les années 1930

La France de la décennie 1930 est confrontée à une crise multiforme, au sein de laquelle les aspects économiques, sociaux, politiques et culturels sont interdépendants.

La dépression économique, perçue à partir de l'automne 1931, est durable. L'impuissance des gouvernements à l'enrayer nourrit le doute et les mécontentements (agriculteurs confrontés à la baisse des prix, anciens combattants et travailleurs du service public souffrant de la politique déflationniste, ouvriers affrontés à l'aggravation des conditions de travail). La poussée d'antiparlementarisme – dont le 6 février 1934 marque un apogée –, l'instabilité ministérielle et le dynamisme de modèles politiques qui apparaissent plus modernes et plus efficaces (communisme soviétique, régimes fasciste et nazi) traduisent ou renforcent ces causes de fragilité. Cependant, la démocratie est suffisamment ancrée pour résister. Parvenu au pouvoir, le Front populaire fait aboutir des mesures sociales d'importance, qui reconnaissent la légitimité des revendications des ouvriers et contribuent à leur intégration. Il participe de la réflexion sur la modernisation politique (affirmation du rôle de l'exécutif, entrée de femmes au gouvernement, sans pour autant que les femmes obtiennent le droit de vote). L'État se pose désormais en arbitre

entre les grandes forces sociales. Il étend ses compétences dans les secteurs économique (relance par la demande, régulation et impulsion, notamment en renforçant une « économie mixte ») et culturel (prolongation de la scolarité obligatoire, mesures pour démocratiser la culture).

L'existence du gouvernement de Front populaire est brève : elle s'achève en 1938, année où l'échec économique est aussi avéré. Mais, par sa portée sociale, politique et symbolique (par exemple, mise sur le devant de la scène des usines – dont les occupations sont fortement médiatisées –, politisation des relations et des revendications professionnelles, etc.), la période prend une place à part, sur laquelle le programme invite à se pencher. Elle est ainsi durablement un élément majeur de la *mémoire* collective de la classe ouvrière, dont elle fonde la fierté. Elle est aussi une référence clé du discours du mouvement syndical et de la *gauche*, pour lesquels elle constitue un temps d'unité d'action, d'expansion et de reclassements internes entre Parti radical, SFIO et PCF. Admiré, regretté, redouté ou haï (régime de Vichy), le Front populaire est un mythe mobilisateur de notre histoire contemporaine. Au fil de cette approche des années 1930, il serait intéressant de s'appuyer sur la connaissance des droits sociaux acquise en éducation civique, juridique et sociale en seconde.

Bibliographie

- Barjot Dominique (dir.), *Industrialisation et Sociétés en Europe occidentale, du début des années 1880 à la fin des années 60*, CNED/SEDES, 1997, p. 185-201 et 235-246 (contributions de Dominique Barjot et Alain Beltran).
- Marseille Jacques (dir.), *L'Industrialisation de l'Europe occidentale, 1880-1970*, ADHE, « Histoire économique », 1998, p. 273-293 (contribution de Jacques Marseille).
- Brunet Jean-Paul, *Histoire du Front populaire, 1934-1938*, PUF, 1991, coll. « Que sais-je ? », 128 p.
- Tartakowski Danielle, *Le Front populaire, la vie est à nous*, Gallimard, 1996, coll. « Découvertes Histoire », 144 p.

Les totalitarismes et la guerre (12 heures)

Les totalitarismes

L'objet de ce thème du programme consiste à mettre en évidence les traits fondamentaux et communs des

régimes totalitaires, tout en faisant la part de la spécificité de chacun.

Totalitarisme

La notion de *totalitarisme* fait problème. Elle a été un instrument de guerre froide qui impliquait une identité entre les régimes fascistes et le communisme stalinien, affirmation qui ne résiste pas à l'analyse historique : ces régimes sont différents, voire opposés par leur niveau économique, leur évolution sociale, leur culture politique, les forces sur lesquelles ils s'appuient, les buts qu'ils poursuivent. Toutefois, les travaux historiques contemporains valident cette notion pour qualifier les dictatures d'un type nouveau apparues au lendemain de la première guerre mondiale.

Ce que ces travaux désignent comme totalitarisme n'est pas une doctrine, mais une pratique d'encadrement de la *société* au sein de structures qui ont pour objet de « transformer l'homme » en le modelant sur l'objectif idéologique que s'assigne le régime. Cet objectif peut être différent : l'exaltation de l'État, la prédominance de la race aryenne ou la société sans classes dans un système de propriété collective. Mais les méthodes tendent, elles, au même but : donner à la masse de la population une volonté collective, absorber l'homme sous tous ses aspects dans le tout idéologique (national, racial ou social), faire que, non seulement ses idées politiques ou son rôle social, mais également sa vie professionnelle et familiale, ses croyances, ses valeurs, ses goûts esthétiques, soient mis au service de l'idéologie d'État. Le but, qui n'a été atteint nulle part mais vers lequel ces trois régimes ont tendu, a été d'abolir la « société civile » en l'absorbant dans cette entreprise collective.

Bibliographie

- Van Regemorter Jean-Louis, « Le stalinisme », *La Documentation photographique*, n° 8003, La Documentation française, juin 1998.
- Burrin Philippe, *Fascisme, nazisme, autoritarisme*, Le Seuil, 2000, coll. « Points Histoire », 316 p.
- Musiedlak Jacqueline, Musiedlak Didier, « Les totalitarismes : fascisme et nazisme », *La Documentation photographique*, n° 7037, La Documentation française, octobre 1996.
- *Nazisme et Communisme, deux régimes dans le siècle* (présenté par Ferro Marc), Hachette Littératures, 1999, coll. « Pluriel », 288 p.
- Rouso Henry (dir.), *Stalinisme et Nazisme, histoire et mémoire comparées*, Complexe, 2002, coll. « Histoire du temps présent », 450 p.
- Traverso Enzo (textes choisis et présentés par), *Le Totalitarisme, le xx^e siècle en débat*, Le Seuil, 2001, coll. « Points Histoire », p. 9-110.

La Deuxième Guerre mondiale

Il s'agit d'étudier la Deuxième Guerre mondiale de son déclenchement à l'arrêt des combats : le bilan géopolitique du conflit sera tracé en terminale. Tout ne pouvant être traité avec la même précision, le programme a opéré des choix.

La présentation des grandes phases de la guerre peut se faire à partir de cartes et d'une chronologie évoquant la conquête hitlérienne en Europe et la conquête japonaise en Asie, l'extension de 1941, le reflux de l'Axe et la victoire des Alliés après le tournant de 1942-1943 ; elle met en valeur le caractère mondial du conflit.

Le *génocide* des Juifs et des Tziganes – élément commun de l'histoire et de la mémoire européennes – constitue un élément capital pour comprendre la

nature du conflit et son importance dans l'histoire contemporaine. Il exige d'être présenté avec une rigueur excluant toute approximation, fondée sur les nombreux travaux scientifiques dont il a fait l'objet.

L'étude de la France dans la deuxième guerre mondiale relève de la même exigence, sans schématisme. Le pays est anéanti par sa défaite. Les Français, englués dans les difficultés de la vie matérielle quotidienne, tentent de s'accommoder de l'occupation ; mais cela n'empêche ni un rejet massif de l'occupant et de la collaboration, ni une désaffection croissante à l'égard du gouvernement de Vichy. Ce régime, négation des principes républicains, attaché aux apparences de sa souveraineté mais pris dans l'engrenage de la collaboration d'État et des surenchères collaborationnistes,

se met volontairement au service des exactions de l'occupant. À ce choix s'opposent la résistance intérieure, minoritaire et diverse, et le général de Gaulle, avec la France libre, qui, d'abord isolé, rallie une partie de l'empire et impose l'image d'une France de la Libération rassemblée autour de lui et figurant dans le camp des vainqueurs. Ces approches permettent de

mettre à jour le caractère de *guerre totale* du conflit, marqué par l'implication des populations civiles autant que des militaires, l'importance des facteurs idéologiques, économiques et psychologiques, les phénomènes de collaboration et de résistance, les déportations, les massacres programmés massifs (Pologne, URSS) et la politique d'extermination.

Bibliographie

- Bédarida François (dir.), *La Politique nazie d'extermination*, actes des 11-13 décembre 1987, journées d'études organisées par l'Institut d'histoire du temps présent, Albin Michel, 1989, 336 p.
- Hilberg Raul, *La Destruction des Juifs d'Europe* (2 tomes), Gallimard, 1992, coll. « Folio Histoire », 1098 p.
- Azéma Jean-Pierre, Bédarida François (dir.), *La France des années noires* (2 tomes), Le Seuil, 2000, coll. « Points Histoire », 580 p., 632 p.
- Burrin Philippe, *La France à l'heure allemande, 1940-1944*, Le Seuil, 1997, coll. « Points Histoire », 560 p.
- Laborie Pierre, *L'Opinion française sous Vichy, les Français et la crise d'identité nationale, 1936-1944*, Le Seuil, 2001, coll. « Points Histoire », 406 p.
- Peschanski Denis, *La France des camps, l'internement, 1938-1946*, Gallimard, 2002, coll. « La Suite des temps », 560 p.
- Roussio Henry, *Les Années noires, vivre sous l'Occupation*, Gallimard, 1992, coll. « Découvertes Histoire », 192 p.

Géographie – Séries ES et L

Introduction : qu'est-ce que l'Europe ? (3 heures)

Cette introduction a deux objectifs principaux :

– faire réfléchir les élèves sur le fait que l'Europe n'étant pas exactement un « continent » au sens classique du terme (on devrait alors plutôt parler d'Eurasie), la question de ses limites est posée de longue date.

Elle a une portée *géopolitique* fondamentale. L'Europe doit donc davantage être définie en terme d'identité, largement produit de l'histoire. Cette identité n'est pas simple à appréhender. Elle pourra être reprise dans la première partie à propos de la question de l'élargissement de l'Union européenne ;

– présenter le peuplement très inégal de l'Europe, à partir d'une carte des densités. S'interroger sur les facteurs de ce *peuplement* inégal, c'est faire appel à de nombreux champs explicatifs en les mobilisant différemment selon les espaces concernés. Plus que les aptitudes *a priori* des différents milieux physiques, c'est la capacité des sociétés à exploiter les ressources et créer la richesse qui doit être envisagée. Le rôle de l'action humaine dans sa profondeur historique constitue donc un des champs explicatifs majeurs des contrastes de peuplement.

Ainsi les liens entre histoire et géographie pour contribuer à une définition de l'Europe peuvent-ils être mis en évidence d'emblée.

L'Europe des États (12 heures)

Le morcellement en États et les grands ensembles géopolitiques

La carte de l'Europe aujourd'hui prend la forme d'une mosaïque d'*États*, d'un poids démographique et économique très varié. Elle est le résultat d'héritages multiples. On doit insister particulièrement sur les héritages des deux après-guerres et les conséquences de l'éclatement de l'URSS et de la Yougoslavie.

On pourra ainsi dégager une typologie des grands *ensembles géopolitiques* européens délimités et définis en fonction de leur situation géographique en Europe, leur histoire et leur culture, facteurs d'intégration ou de marginalité relative. Sans être exclusive, cette typologie peut être établie en référence à l'Union européenne : « Europe des 15 », pays intégrés à l'Union européenne en 2004, États balkaniques non-membres de l'Union, États d'Europe orientale issus de l'ex-URSS, États demeurés volontairement en dehors de l'Union.

Il ne s'agit pas d'étudier chaque ensemble pour lui-même mais bien de le replacer dans le contexte européen.

Pour illustrer concrètement cette analyse, on s'appuie sur l'exemple des États issus de l'Empire austro-hongrois, cet espace éclaté par les traités de paix de la Première Guerre mondiale et à nouveau bouleversé en 1945-1946 et au début des années 1990. L'étude des cartes de cet espace à ces dates suggère une réflexion sur le poids des héritages confronté à la mobilité des *frontières*.

Une communauté d'États en débat : l'Union européenne

Il ne s'agit pas de faire ici l'histoire de la construction européenne mais de présenter rapidement les objectifs et le fonctionnement actuel des institutions européennes, notamment sous l'angle des rapports de pouvoirs. Les différents enjeux actuels méritent une attention particulière. Le choix de l'élargissement a été fait et l'approfondissement est en chantier, reposant le problème des limites et de l'identité de l'Europe.

L'approfondissement caractérise une dynamique d'intégration ayant permis aux pays membres de resserrer leurs liens. L'élargissement désigne les quatre vagues successives d'adhésions qu'a connues la Communauté européenne par lesquelles neuf pays se sont ajoutés aux six pays fondateurs. Face au grand nombre de pays candidats à l'adhésion, l'idée d'élargissement revêt aujourd'hui un sens nouveau posant avec force la question du projet européen. Le système issu du Traité de Rome ne pourra plus fonctionner efficacement dans une Union de 25 à 30 membres. Ainsi l'adaptation des institutions et de certaines politiques de l'Union est-elle toujours nécessaire.

L'Union européenne est très diverse, incluant notamment des espaces insulaires « ultrapériphériques » hérités du passé colonial de certains États membres. Comment intégrer les identités multiples, sans les abolir, tout en créant une identité qui les dépasse ? Le modèle de la nation et de l'État démocratique est celui retenu depuis 50 ans, mais cela ouvre le débat sur l'avenir à 25 ou plus.

Différentes conceptions de la construction européenne, souvent inscrites dans des traditions nationales, se juxtaposent : maintenir une Europe des nations, aller vers une Europe fédérale, développer un espace de libre-échange. Au sein de chaque pays, des tendances variées partagent aussi l'opinion publique. La place particulière de la France dans le débat européen est à souligner. Membre fondateur de l'Union, elle a été souvent à l'origine – avec l'Allemagne – de la dynamique de la construction européenne.

Deux États dans l'Union européenne : l'Allemagne ou le Royaume-Uni, l'Espagne ou l'Italie

L'étude de ces deux États pour eux-mêmes n'est pas

l'objectif. Leur présentation doit donc être clairement problématisée sous l'angle de leur place dans l'Union européenne. Chaque État a des spécificités au sein de l'Union. Il s'agit d'en identifier quelques-unes, choisies par le professeur, et de les expliquer tout en montrant divers aspects de son ancrage européen.

L'Allemagne, pays fondateur, première puissance économique et démographique, est un territoire dont les frontières ont évolué ces dernières années. Avec l'élargissement, sa position géographique est de nouveau centrale dans l'Union européenne. Son organisation fédérale se retrouve dans son organisation spatiale polycentrique.

Le Royaume-Uni, à la position géographique d'archipel, est formé de plusieurs nations dont les prérogatives s'affirment. Ses particularités, en partie liées à l'insularité, ne l'empêchent pas d'entretenir avec l'Union européenne des liens anciens et complexes au niveau économique, culturel et politique, renforcés par le caractère symbolique du tunnel sous la Manche. Il cherche en même temps à maintenir des relations internationales privilégiées au sein du monde anglo-saxon.

L'Espagne, par sa position géographique, est une péninsule européenne et méditerranéenne, où le retour à la démocratie a permis la mise en place d'une organisation administrative originale qui reconnaît une Espagne plurielle. La Constitution de 1978 insiste sur l'indissolubilité de la nation espagnole et le droit à l'autonomie des nationalités et des régions. Cette organisation politique ainsi que la forte croissance économique engendrée par l'intégration à l'Union européenne ont des effets sur les dynamiques régionales.

L'Italie a une position géographique originale : appendice de l'Europe au sud, elle est un État essentiel du bassin méditerranéen, un pont entre ses rives nord et sud, un centre et une périphérie. Pays de vieille culture mais État relativement récent, à l'origine de la construction européenne, elle se caractérise par une identité forte tout en maintenant des appartenances territoriales que la division administrative permet de prendre en compte. Son ancrage européen est fortement associé aux axes de communication transalpins étudiés précédemment.

Bibliographie

- Bailly Antoine, Frémont Armand (dir.), *L'Europe et ses États, une géographie*, DATAR/La Documentation française, 2000, 208 p.
- Dézert Bernard, *L'Europe, géographie historique, sociopolitique et économique*, Nathan, 1998, coll. « Nathan-université Géographie », 318 p.
- Foucher Michel, *La République européenne*, Belin, 2000, coll. « Frontières », 150 p.
- Boyer Jean-Claude, « Les capitales européennes », *La Documentation photographique*, n° 8020, La Documentation française, avril 2001.
- Mathieu Jean-Louis, « Quelle union pour l'Europe ? », *La Documentation photographique*, n° 8008, La Documentation française, avril 1999.
- Zrinscak Georgette, « L'Europe médiane : des pays baltes aux Balkans », *La Documentation photographique*, n° 8005, La Documentation française, 1998.

Réseaux et flux en Europe et en France (10 heures)

L'objectif de la deuxième partie du programme est de faire comprendre qu'au-delà du cadre des États, l'espace européen est également organisé selon des logiques de fonctionnement en *réseau* qui relèvent du libre jeu des acteurs économiques et sociaux dans tout espace ouvert. L'effacement progressif des *frontières* renforce les effets de ces logiques à l'échelle du continent.

La métropolisation et les réseaux urbains

Marqué par une forte tradition urbaine, qui fonde en partie son identité, l'espace européen est aujourd'hui de plus en plus dirigé par un petit nombre de grandes métropoles urbaines. Pour décrire ce phénomène, on se situe à l'échelle européenne et on s'appuie le cas échéant sur l'exemple précis d'une grande métropole.

Pôles et réseaux urbains, métropolisation

Les villes sont des centres de services offerts à des territoires plus étendus qu'elles : on parle de *pôles* urbains. La qualité et la quantité de ces services – qui varient dans le temps – déterminent une hiérarchie des villes, des liens de complémentarité et de concurrence entre elles et dessinent des aires d'influence qui peuvent être fort étendues pour des services rares ; ainsi se constituent les *réseaux* urbains. Le processus de *métropolisation* correspond au renforcement continu des grandes villes situées à la tête de réseaux urbains actifs. Il est largement dû à l'évolution récente des moyens de transports des hommes, des marchandises et des flux de données, qui baisse les coûts de la mobilité, facilitant l'accessibilité aux pôles les plus attractifs. Ces derniers renforcent ainsi leurs pouvoirs de commandement et élargissent leur rayonnement (surtout dans le cadre de la *mondialisation*).

Pour autant, les réseaux urbains continuent de présenter une très grande variété de situations. C'est dans un cadre national qu'on présente deux exemples différents :

– l'exemple français s'impose par ses caractéristiques fortes : un territoire toujours largement polarisé par la capitale, « ville-monde » qui accapare à l'échelle nationale la quasi-totalité des services de haut niveau. Centre unificateur et organisateur du pays (avec des conséquences dans des domaines aussi importants que celui de la construction des réseaux de communication), Paris a tiré profit d'un maillage administratif qui a atomisé les services de second niveau sur une multitude de chefs-lieux départementaux. Depuis une trentaine d'années cependant, le développement de l'échelon régional accompagne le renforcement progressif et incomplet de certaines métropoles de province ;

– à l'inverse, on choisit de décrire un réseau urbain à l'allure très différente, caractérisé par la dispersion des fonctions de commandement entre plusieurs métropoles complémentaires. On peut prendre l'exemple d'un des grands États dont l'étude a déjà été abordée dans la première partie (l'Allemagne, le Royaume-Uni, l'Espagne, l'Italie) ou d'un pays au territoire moins étendu comme les Pays-Bas.

Les réseaux de communication et les flux de transports

L'étude de cas (les grands *axes* de communication transalpins) s'attache aux inter-relations entre trois éléments : les impératifs économiques (croissance et importance des flux de transports de part et d'autre de l'arc alpin) qui déterminent la dimension des infrastructures ; les *contraintes* naturelles à surmonter, liées au relief et au climat de montagne, qui justifient des équipements coûteux (tunnels, viaducs, etc.) ; la nécessité de prendre en compte la protection d'un *environnement* de grande qualité. Il ne s'agit pas de développer successivement ces aspects mais de montrer leur combinaison aux différentes échelles à travers l'étude de cas. L'actualité offre des points d'entrée commodes, des conflits traduisent des choix politiques explicites ou implicites visant à développer tel ou tel mode de transport.

Le réinvestissement des acquis de l'étude de cas permet en changeant d'échelle de référence de mettre en valeur le rôle structurant des grands axes de communication dans l'*organisation de l'espace* en France et en Europe. On fait appel à différentes cartes de *flux* afin de montrer le rôle des axes et des *carrefours* de communication, tout en tenant compte des contraintes naturelles et politiques : tracés des rivages et des frontières, obstacles orographiques ou géopolitiques, etc. Ces axes reliant des pôles urbains, de fructueux rapprochements peuvent être opérés avec l'étude précédente sur la métropolisation.

La mobilité des hommes

La mobilité des hommes dans l'espace s'effectue le long d'axes de communication et constitue une forme de *flux* parmi d'autres. Il ne s'agit pas d'étudier ici toutes les formes de mobilité. Les déplacements touristiques, les mouvements pendulaires de travail sont exclus. On ne prendra donc en compte que les changements de résidence s'accompagnant souvent d'un changement de situation professionnelle ou personnelle (rapprochements familiaux, par exemple). L'étude de la mobilité externe des hommes est conduite à partir de cartes.

On analyse les flux migratoires actuels, à caractère économique et politique, entre l'espace Schengen et le reste du monde, l'exemple français servant de point

d'appui. Les aspects sociaux et politiques de l'intégration des migrants ont pu être abordés en seconde à travers l'un des thèmes majeurs du programme d'éducation civique, juridique et sociale (« Citoyenneté et intégration »).

Les migrations internes sont l'expression de la *dynamique spatiale* des territoires. Il est possible d'étudier les migrations en France, puis de se demander si l'on retrouve les mêmes logiques à l'échelle de l'Union européenne.

Bibliographie

- Barrot Jean, Elissalde Bernard, Roques Georges, *Europe, Europes, espaces en recomposition*, Vuibert, 2002, 310 p.
- Brunet Roger, *Territoires de France et d'Europe, raisons de géographe*, Belin, 1997, coll. « Mappemonde », 320 p.
- Bruyelle Pierre (dir.), *Les Très Grandes Concentrations urbaines*, SEDES, 2000, coll. « Campus Géographie » (la typologie régionale des villes européennes est rédigée par Bonnet Jacques), 192 p.
- Damette Félix (dir.), *La France en ville*, DATAR/La Documentation française, 1994, 272 p.
- Levy Jacques, *Europe, une géographie*, Hachette Éducation, 1997, coll. « Carré Géographie », 288 p.
- Cattat Nadine, Saint-Julien Thérèse, « Les villes en France », *La Documentation photographique*, n° 7039, La Documentation française, février 1997.
- Marconis Robert, « Urbanisation et urbanisme en France : les métropoles de province », *La Documentation photographique*, n° 8025, La Documentation française, 2002.
- Boyer Jean-Claude, « Les capitales européennes », *La Documentation photographique*, n° 8020, La Documentation française, avril 2001.

La France et son territoire : métropole et Dom-Tom (17 heures)

Quatre thèmes d'étude étroitement associés

Comme tout *territoire*, la France est constituée d'hommes (« Peuplement et répartition de la population ») dont les activités (« L'espace économique ») doivent rester compatibles avec une bonne gestion de leur *environnement* (« Des milieux entre nature et société »). Les politiques d'*aménagement* cherchent à concilier ces impératifs, parfois contradictoires (« Disparités spatiales et aménagement des territoires »). L'ordre de traitement de ces quatre sous-parties peut donc être modifié en fonction des choix de programmation. Il importe surtout, au moyen de schémas fléchés ou d'exemples à l'échelle locale, de bien faire comprendre les inter-relations entre les différents éléments d'un système géographique ouvert sur le monde qu'est le territoire national.

Bibliographie

- Brunet Roger, Saint-Julien Thérèse (dir.), *Atlas de France*, Reclus/La Documentation française, 14 volumes, 1995-2001.
- Damette Félix, Scheibling Jacques, *La France, permanences et mutations*, Hachette Éducation, 1995, coll. « Carré Géographie », 256 p.
- Noin Daniel, *Le Nouvel Espace français*, Armand Colin, 2001, coll. « Cursus Géographie », 256 p.
- Pitte Jean-Robert, *La France*, Nathan, 2001, coll. « Fac », 198 p.
- Steck Benjamin et Jean-Fabien, *La France et ses Régions, en Europe et dans le monde*, Bréal, 2002, coll. « Amphi Géographie », 208 p.
- « Vivre en France dans la diversité » (coordination Miossec Alain, Pitte Jean-Robert, Thumerelle Pierre-Jean), *Historiens et Géographes*, n° 370, juin 2000.

Peuplement et répartition de la population

De forts contrastes de densité caractérisent la répartition de la population. Il s'agit d'en faire le constat sans entrer dans une recherche détaillée des causes de ces inégalités spatiales qui seront nécessairement identifiées dans d'autres thèmes d'étude de cette partie : contraintes physiques, effets d'accumulation historique de la population en certains lieux, inégal dynamisme des activités économiques, etc.

Même si la localisation des grandes masses de population peut être considérée comme relativement stable dans le temps, il faut montrer que cette répartition évolue (*dynamique spatiale*) sous l'effet conjugué

de la croissance naturelle et des mouvements migratoires, sans insister toutefois sur des développements purement démographiques, comme la fécondité ou la nuptialité.

La population est aujourd'hui très majoritairement concentrée dans les villes. Par ailleurs, les habitants des campagnes ont de plus en plus un mode de vie urbain et un travail en ville, à tel point que la limite entre villes et campagnes peut être difficile à déterminer. La notion « d'aire urbaine » proposée par l'INSEE cherche à trouver une réponse statistique à cette ambiguïté. La population des espaces ruraux garde cependant des caractères propres.

Bibliographie

- Noin Daniel, Chauviré Yvan, *La Population de la France*, Armand Colin, 2002, coll. « U Géographie », 224 p.

Des milieux entre nature et société

Ce thème se situe directement dans le prolongement des contenus du programme de seconde concernant l'étude des « relations que les hommes établissent avec leur *environnement* » (commentaire général du programme de géographie). En classe de première, il s'agira d'enrichir ces contenus en s'appuyant sur l'exemple de la France.

Dans le cas particulier de la France, cet environnement est particulièrement diversifié. Il peut être à dominante physique (environnement montagnard, par exemple) ou humaine (environnement urbain). En classe, ce thème d'étude peut être abordé de deux manières, dans un ordre librement déterminé : – à l'échelle nationale, notamment à l'aide de cartes,

on présente les grands ensembles physiques (principalement topographiques et bioclimatiques) et on envisage leurs relations avec les hommes en terme de ressources, contraintes ou risques.

On peut ensuite décrire, d'un point de vue général, les politiques de gestion et de protection de l'environnement ;

– à l'échelle locale, avec laquelle les élèves ont déjà été familiarisés en seconde, on s'appuie sur quelques exemples concrets, sans viser à l'exhaustivité (par exemple, une vallée montagnarde, une forêt périurbaine, un marais littoral proche d'un port) pour faire comprendre, de manière concrète, la complexité des inter-relations nature/société en fonction des intérêts parfois contradictoires des *acteurs spatiaux*.

Milieu et environnement

Les hommes se répartissent dans des *milieux géographiques* qui résultent de l'interaction entre les différentes composantes du milieu physique et les actions humaines, qui s'inscrivent dans la longue durée. En France, du fait de cette forte anthropisation, il n'existe quasiment plus de milieux « naturels », bien que la nature demeure présente par le biais des climats, de l'eau, des grandes formes de relief qui peuvent représenter des *ressources* ou des *contraintes* pour la société. Certains milieux sont aussi source de *risques* pour les hommes, qu'ils soient purement physiques ou liés à des aménagements humains mal maîtrisés : vallées inondables, pentes sujettes à des glissements de terrains, etc. Le terme de *milieu*, utilisé traditionnellement en géographie, est devenu pratiquement synonyme d'*environnement*. Dans ce sens élargi, le terme d'environnement peut donc être défini comme l'ensemble des éléments physiques et humains qui constituent le cadre de vie d'un individu ou d'une société.

Les activités humaines transforment l'environnement, très progressivement autrefois, plus brutalement aujourd'hui. Sans tomber dans un catastrophisme excessif, il faut admettre qu'elles peuvent faire peser des menaces sur la préservation de certains milieux physiques. Des politiques de protection de l'environnement naturel sont donc mises en place par les pouvoirs publics (parcs naturels nationaux, par exemple). Toutefois, l'environnement a plus besoin d'une gestion équilibrée, conciliable avec le *développement durable* que d'une protection absolue. C'est par exemple l'ambition, parfois difficile à atteindre, des parcs naturels régionaux.

Bibliographie

- Davy Lucette, Neboit-Guilhot René (dir.), *Les Français dans leur environnement*, Comité national français de géographie/Nathan, 1996, 384 p.
- Veyret Yvette, *Géo-environnement*, Armand Colin, 2001, coll. « Campus Géographie », 160 p.
- Veyret Yvette, Hugonie Gérard, « France, milieux et environnement », *La Documentation photographique*, n° 7027, La Documentation française, février 1995.
- « La montagne française : développer ou protéger », *Textes et documents pour la classe*, n° 793, CNDP, avril 2000.
- « Les zones humides », *Textes et documents pour la classe*, n° 846, CNDP, décembre 2002.
- « Aléas et enjeux : éduquer pour prévenir les risques majeurs », supplément à *Textes et documents pour la classe*, CNDP, 6 numéros de décembre 2002 à mai 2003.

L'espace économique

Cet intitulé a pour objectif d'inciter à une approche synthétique et renouvelée de l'inscription des activités économiques dans l'espace. Il s'agit d'éviter un passage en revue exhaustif des différentes branches : agricoles, énergétiques, manufacturières, touristiques, commerciales, etc. De plus, on sait que la distinction traditionnelle entre secteurs primaire, secondaire et tertiaire est devenue très discutable.

Ce thème d'étude peut donc donner lieu à deux approches spatiales : une approche globale concernant l'ensemble des activités économiques, une approche particulière concernant un exemple d'activité. On peut choisir d'aller du global au particulier ou, à l'inverse, partir d'un exemple :

– globalement, l'espace économique en France (toutes activités prises en compte) et ses prolongements en Europe et dans le monde peut être présenté notamment à l'aide de cartes à l'échelle nationale, européenne et mondiale. À l'échelle nationale, on pourra s'appuyer sur quelques indicateurs simples : l'inégale localisation des emplois (population active), l'inégale distribution de la capacité productive (valeur ajoutée), la diversité des espaces en fonction des activités dominantes, des dynamismes inégaux (pôles de développement et zones de faiblesse), etc. L'échelle nationale ne peut suffire aujourd'hui pour rendre compte de l'organisation d'un espace économique car le phénomène de *mondialisation* (ampleur des échanges internationaux de marchandises, délocalisation des emplois, investissements à l'étranger, etc.) conduit à s'interroger sur les limites géographiques de cet espace économique, de moins en

moins purement national, notamment du point de vue des entreprises. On peut donc parler de ses « prolongements » en Europe et dans le monde. Des informations sur le commerce extérieur (qui peut consister en échanges internes à une multinationale) sur la présence des entreprises françaises dans le monde peuvent donc trouver place ici. Pour concrétiser le propos, il est possible de s'appuyer sur l'exemple d'une multinationale française ;

– pour compléter cette étude géo-économique de la France, une analyse successive des trois espaces économiques traditionnels (agriculture, industrie, tourisme et services) n'est plus demandée. Une présentation, au choix, d'une activité ou plus précisément d'une filière, abordée d'amont en aval peut suffire : la filière agroalimentaire ou une filière industrielle (l'automobile, l'informatique, la chimie...), la filière touristique, etc. On aborde alors, outre ses localisations géographiques, ses liens avec la recherche-développement, les formes d'organisation de la production (rôle éventuel de la sous-traitance), les stratégies spatiales des entreprises à différentes échelles.

La description des *paysages* ou des *lieux* (bassin de production caractérisé par une activité dominante, station touristique, etc.) nés du développement ou à l'inverse de la crise de ces filières de production ne doit pas être négligée. De même, si le sujet s'y prête, les effets des politiques nationale et européenne sont à prendre en considération (effets de la politique agricole commune sur la filière agroalimentaire, par exemple).

Bibliographie

- Baron-Yelles Nacima, *Le Tourisme en France*, Armand Colin, 1999, coll. « Prépas Géographie », 208 p.
- Mérenne-Schoumaker Bernadette, *La Localisation des industries : enjeux et dynamiques*, Presses universitaires de Rennes, 2002, coll. « Didact Géographie », 244 p.
- Scheibling Jacques, « Une industrie française ? », *La Documentation photographique*, n° 8012, La Documentation française, 1999.
- « L'exploitation agricole française : des espaces et des hommes », *Textes et documents pour la classe*, n° 812, CNDP, 2000.
- « Le paysage : décor ou enjeu », *Textes et documents pour la classe*, n° 738, CNDP, juin 1997.

Disparités spatiales et aménagement des territoires

L'entrée dans ce thème par une étude de cas doit permettre aux élèves de mieux comprendre de manière concrète ces enjeux d'aménagement. Celle-ci doit se situer exclusivement à l'échelle d'un territoire local : une « communauté d'agglomérations » ou un « pays », si possible géographiquement proche des élèves. On pourra ainsi éventuellement enrichir la connaissance de la région où se situe le lycée, si elle est étudiée dans la quatrième partie. Cette étude de cas est l'occasion d'identifier la multiplicité et le jeu complexe des *acteurs spatiaux* à toutes les échelles du local, à l'europpéen, voire au mondial. Le *territoire* est en effet un espace de conflits – de représentations, de compétences, d'intérêts et d'usages –, mais aussi un espace de coopération et de solidarité.

Cette étude de cas souligne comment les politiques d'aménagement contribuent à la transformation des territoires et de leur *organisation spatiale*. Son but n'est pas de rechercher l'exhaustivité d'une monographie. À partir de problématiques géographiques, elle est orientée et permet de réfléchir

aux notions évoquées ci-dessus pour construire un savoir transférable.

Les *disparités spatiales* (déséquilibres anciens ou dynamiques nouvelles) produites par les sociétés sont ensuite mises en évidence à l'échelle de la France, en intégrant notamment dans l'analyse les régions périphériques comme les Dom-Tom. Elles sont constatées et expliquées au travers d'un système de facteurs spatiaux, sociaux, économiques et culturels en interaction.

Par exemple, la position des territoires (enclavement ou ouverture et proximité des grands courants d'échanges), leurs ressources et leurs activités, l'inégale occupation humaine, leur degré de *métropolisation* ou l'accès différencié aux équipements sont source d'inégalités que tente de corriger une politique d'équité spatiale. Cette politique d'aménagement du territoire national est définie sous l'égide de l'État mais dépend aussi des directives européennes. Elle cherche à s'intégrer au « schéma de développement de l'espace communautaire » adopté par l'Union européenne. L'étude est principalement centrée sur les nouvelles orientations de ces politiques d'aménagement.

Qu'est-ce que l'aménagement des territoires ?

Le terme d'*aménagement* doit être compris ici comme une action volontaire et réfléchie d'une collectivité sur son *territoire* et le résultat de cette action. C'est un acte politique par lequel les *acteurs spatiaux* s'efforcent de valoriser leur territoire, de réduire les inégalités – les disparités sociales et spatiales –, de mieux répartir les hommes et les activités. La place de l'échelle nationale dans ces politiques d'aménagement ayant sensiblement décliné au profit d'échelles infra-étatiques comme l'échelle régionale ou locale, il est préférable de parler aujourd'hui « d'aménagement des territoires » plutôt que « d'aménagement du territoire », expression qui renvoie davantage aux ambitions des années 1960. L'*aménagement des territoires* dépend donc non seulement des acteurs institutionnels (collectivités territoriales, État, Union européenne), mais aussi des acteurs socioprofessionnels et des citoyens organisés en groupes de pression.

Bibliographie

- Alvergne Christel, Tautelle François, *Du local à l'Europe, les nouvelles politiques d'aménagement du territoire*, PUF, 2002, coll. « Major », 304 p.
- Guigou Jean-Louis (réd.), *Aménager la France de 2020, mettre les territoires en mouvement*, DATAR/La Documentation française, 2002, 112 p.
- Guermond Yves (dir.), « Territoire et aménagement », in Brunet Roger, Saint-Julien Thérèse (dir.), *Atlas de France*, vol. 14, Reclus/La Documentation française/CNRS-GDR Libergéo, 2001, 146 p.
- « Les autoroutes au cœur de l'aménagement du territoire », *Textes et documents pour la classe*, n° 753, CNDP, avril 1998.
- Brunet Roger, « L'aménagement du territoire en France », *La Documentation photographique*, n° 7041, La Documentation française, 1997.

Les régions en France et en Europe (8 heures)

Le fait régional : une région d'Europe

Ce thème est étudié à partir d'une étude de cas. Il peut s'agir d'une région en France ou ailleurs en Europe. Le choix de la région où vivent les élèves peut cependant favoriser une géographie ouverte sur les réalités locales (réalisation de dossiers ou d'enquêtes).

Le fait régional recouvre des réalités et des ensembles spatiaux divers par leur taille, leurs limites et leurs contenus. Il est toutefois préférable de partir de la région administrative, *territoire* délimité et régi, dont on peut présenter rapidement le fonctionnement institutionnel. La région choisie ne doit pas être étudiée pour elle-même mais comme un cadre d'analyse à confronter aux différentes acceptions de la notion de *région* : principe d'uniformité (région homogène par les traits physiques, l'histoire ou l'identité culturelle), logique de fonctionnement (région organisée par un ou des *pôles* urbains). En fonction de ces différents critères géographiques, les limites administratives de la région peuvent être mises en question.

La région, loin d'être figée, évolue comme tout produit social sous l'effet des stratégies spatiales d'acteurs multiples qui se situent à des échelles très différentes, allant du local au mondial. Il convient donc de prendre en compte son ouverture à d'autres échelles nationale ou européenne et notamment les effets des politiques spatiales de l'Union européenne. La région est aussi cadre d'exercice du politique et d'expression de la citoyenneté, lieu de vie, de socia-

lisation où le sentiment d'appartenance et parfois les revendications identitaires s'expriment pleinement. Ce volet de l'étude peut être prolongé en éducation civique, juridique et sociale (« Exercice de la citoyenneté, république et particularismes »).

Disparités régionales en France et en Europe

Une approche comparative à l'échelle de la France et de l'Europe permet de souligner les différents modes d'organisation politique des *régions*, leurs disparités spatiales, et l'organisation régionale de l'Europe.

La dimension des régions administratives, leur degré d'autonomie, d'initiative et de compétence, la conscience plus ou moins forte d'identité régionale diffèrent selon les *États* et même à l'intérieur des États.

Les régions contribuent de façon inégale à la production de richesse et n'ont pas le même potentiel humain et économique. Elles ne s'intègrent pas toutes de la même façon à l'Union européenne et n'occupent pas la même position dans l'*organisation de l'espace* européen.

La politique européenne vise à compenser ces disparités régionales et à renforcer la cohésion sociale et spatiale de l'Union, y compris au profit des départements d'outre-mer français.

Les programmes mis en œuvre contribuent à répartir équitablement entre les régions les équipements publics et les investissements en soutenant des projets innovants, à promouvoir les initiatives transfrontalières ou à favoriser l'intégration européenne. Les effets de ces actions sont montrés à l'aide de quelques exemples.

Bibliographie

- Baleste Marcel, Boyer Jean-Claude, Gras Jacques *et al.*, *La France, les 22 régions*, Armand Colin, 2001, coll. « U Géographie », 344 p.
- Doumenge Jean-Pierre, *L'Outre-mer français, Dom-Tom, POM, CTR*, Armand Colin, 2000, coll. « U Géographie », 224 p.
- Frémont Armand, *Portrait de la France, villes et régions*, Flammarion, 2001, 782 p.
- Gamblin André (dir.), *La France dans ses régions* (2 tomes), SEDES, 2000.
- Labasse Jean, *Quelles régions pour l'Europe ?*, Flammarion, 1994, coll. « Dominos », 128 p. (à consulter en bibliothèque).
- Limouzin Pierre, *La France et ses régions, inégalités et mutations*, Armand Colin, 2000, coll. « U Géographie », 192 p.
- Paulet Jean-Pierre, *Les Régions à l'heure de la mondialisation*, Armand Colin, 1998, coll. « Synthèse Géographie », 96 p.
- Piercy Philippe, *La France, le fait régional*, Hachette Éducation, 2000, coll. « Carré Géographie », 288 p.

Géographie – Série S

L'Europe des États et des régions (10 heures)

Qu'est-ce que l'Europe ?

Ce thème d'étude a deux objectifs :

– faire réfléchir les élèves sur le fait que l'Europe n'étant pas exactement un « continent » au sens classique du terme (on devrait alors plutôt parler d'Eurasie), la question de ses limites est posée de longue date. Elle a une portée *géopolitique* fondamentale. L'Europe doit donc davantage être définie en terme d'identité, largement produit de l'histoire. Cette identité n'est pas simple à appréhender. Elle pourra être reprise dans le deuxième thème d'étude à propos de la question de l'élargissement de l'Union européenne ;

– présenter le *peuplement* très inégal de l'Europe et de la France, à partir d'une carte des densités. On insiste ici sur la répartition de la population en France, qui ne fera pas l'objet d'une analyse spécifique dans la troisième partie. S'interroger sur les facteurs de ce peuplement inégal, c'est faire appel à de nombreux champs explicatifs en les mobilisant différemment selon les espaces concernés. Plus que les aptitudes *a priori* des différents milieux physiques, c'est la capacité des sociétés à exploiter les ressources et créer la richesse qui doit être envisagée. Le rôle de l'action humaine dans sa profondeur historique constitue donc un des champs explicatifs majeurs des contrastes de peuplement.

Ainsi les liens entre histoire et géographie pour contribuer à une définition de l'Europe peuvent-ils être mis d'emblée en évidence.

L'Europe des États et l'Union européenne

Un premier volet de cette approche géopolitique de l'Europe vise à décrire la mosaïque des *États* de poids démographiques et économiques très variés, qui la caractérise. Elle est le résultat d'héritages multiples et intègre à ce titre des espaces insulaires « ultrapériphériques » hérités du passé colonial de certains États

membres. On doit insister particulièrement sur les héritages des deux après-guerres et les conséquences de l'éclatement de l'URSS et de la Yougoslavie. On pourra ainsi dégager une typologie des grands *ensembles géopolitiques* européens délimités et définis en fonction de leur situation géographique en Europe, leur histoire, et leur culture, facteurs d'intégration ou de marginalité relative. Sans être exclusive, cette typologie peut être établie en référence à l'Union européenne : « Europe des 15 », pays intégrés à l'Union européenne en 2004, États balkaniques non-membres de l'Union, États d'Europe orientale issus de l'ex-URSS, États demeurés volontairement en dehors de l'Union. Il ne s'agit pas d'étudier chaque ensemble pour lui-même mais bien de le replacer dans le contexte européen.

Face à ce morcellement, l'Union européenne constitue un projet de rapprochement économique, financier et, dans une certaine mesure, politique et culturel. Il ne s'agit pas de faire ici l'histoire de la construction européenne mais de présenter rapidement les objectifs et le fonctionnement actuel des institutions européennes, notamment sous l'angle des rapports de pouvoirs, et surtout d'expliquer les différents enjeux actuels. Le choix de l'élargissement géographique a été fait et l'approfondissement est en chantier, reposant le problème des limites et de l'identité de l'Europe.

L'approfondissement caractérise une dynamique d'intégration ayant permis aux pays membres de resserrer leurs liens. L'élargissement désigne les quatre vagues successives d'adhésions qu'a connues la Communauté européenne et par lesquelles neuf pays se sont ajoutés aux six pays fondateurs.

Face au grand nombre de pays candidats à l'adhésion, le concept d'élargissement revêt aujourd'hui un sens tout à fait particulier, découlant de la conviction que le système issu du Traité de Rome ne pourra plus fonctionner efficacement dans une Union de 25 à 30 membres. Ainsi l'adaptation des institutions et de certaines politiques de l'Union est toujours nécessaire. La place particulière de la France dans le débat européen est à souligner. Membre fondateur de l'Union, elle a été souvent à l'origine – avec l'Allemagne – de la dynamique de la construction européenne.

Bibliographie

- Bailly Antoine, Frémont Armand (dir.), *L'Europe et ses États, une géographie*, DATAR/La Documentation française, 2000, 208 p.
- Dézert Bernard, *L'Europe, géographie historique, sociopolitique et économique*, Nathan, 1998, coll. « Nathan-université Géographie », 318 p.
- Foucher Michel, *La République européenne*, Belin, 2000, coll. « Frontières », 150 p.
- Boyer Jean-Claude, « Les capitales européennes », *La Documentation photographique*, n° 8020, La Documentation française, avril 2001.
- Mathieu Jean-Louis, « Quelle Union pour l'Europe ? », *La Documentation photographique*, n° 8008, La Documentation française, avril 1999.
- Zrinscak Georgette, « L'Europe médiane : des pays baltes aux Balkans », *La Documentation photographique*, n° 8005, La Documentation française, 1998.

Le fait régional : une région en France ou dans un autre État de l'Union européenne

Ce thème est étudié à partir d'une étude de cas. Le fait régional recouvre des réalités et des ensembles spatiaux divers par leur taille, leurs limites et leurs contenus. Il est toutefois préférable de partir de la région administrative, *territoire* délimité et régi, dont on peut présenter rapidement le fonctionnement institutionnel. La région choisie ne doit pas être étudiée pour elle-même mais comme un cadre d'analyse à confronter aux différentes acceptions de la notion de *région* : principe d'uniformité (région homogène par les traits physiques, l'histoire ou l'identité culturelle), logique de fonctionnement (région organisée par un ou des *pôles* urbains). En fonction de ces différents critères géographiques, les limites administra-

tives de la région peuvent alors être mises en question. La région, loin d'être figée, évolue comme tout produit social sous l'effet des stratégies spatiales d'acteurs multiples qui se situent à des échelles très différentes, allant du local au mondial. Il convient donc de prendre en compte son ouverture à d'autres échelles nationale ou européenne et notamment les effets des politiques spatiales de l'Union européenne...

La région est aussi cadre d'exercice du politique et d'expression de la citoyenneté, lieu de vie, de socialisation où le sentiment d'appartenance et parfois les revendications identitaires s'expriment pleinement. Ce volet de l'étude peut être prolongé en éducation civique, juridique et sociale (« Exercice de la citoyenneté, république et particularismes »).

Bibliographie

- Baleste Marcel, Boyer Jean-Claude, Gras Jacques *et al.*, *La France, les 22 régions*, Armand Colin, 2001, coll. « U Géographie », 344 p.
- Doumenge Jean-Pierre, *L'Outre-mer français, Dom-Tom, POM, CTR*, Armand Colin, 2000, coll. « U Géographie », 224 p.
- Frémont Armand, *Portrait de la France, villes et régions*, Flammarion, 2001, 782 p.
- Gamblin André (dir.), *La France dans ses régions* (2 tomes), SEDES, 2000.
- Limouzin Pierre, *La France et ses régions, inégalités et mutations*, Armand Colin, 2000, coll. « U Géographie », 192 p.
- Paulet Jean-Pierre, *Les Régions à l'heure de la mondialisation*, Armand Colin, 1998, coll. « Synthèse Géographie », 96 p.
- Piercy Philippe, *La France, le fait régional*, Hachette Éducation, 2000, coll. « Carré Géographie », 288 p.

Réseaux et flux en Europe et en France (8 heures)

L'objectif de la deuxième partie du programme est de faire comprendre qu'au-delà du cadre des *États*, l'espace européen est également organisé selon des logiques de fonctionnement en *réseaux* qui relèvent du libre jeu des acteurs économiques et sociaux dans tout espace ouvert. L'effacement progressif des *frontières* renforce les effets de ces logiques à l'échelle du continent.

Les réseaux urbains et de communication

Marqué par une forte tradition urbaine, qui fonde en partie son identité, l'espace européen présente une grande variété de réseaux urbains. C'est dans un cadre national qu'on présente deux exemples différents car la hiérarchie urbaine et la structure des réseaux sont largement le produit de l'histoire.

L'exemple français s'impose par ses caractéristiques fortes : un territoire toujours largement polarisé par la capitale, « ville-monde » qui accapare à l'échelle nationale la quasi-totalité des services de haut niveau. Centre

Pôles et réseaux urbains, métropolisation

Les villes sont des centres de services offerts à des territoires plus étendus qu'elles : on parle de *pôles* urbains. La qualité et la quantité de ces services – qui varient dans le temps – déterminent une hiérarchie des villes, des liens de complémentarité et de concurrence entre elles et dessinent des aires d'influence qui peuvent être fort étendues pour des services rares ; ainsi se constituent les *réseaux* urbains.

Le processus de *métropolisation* correspond au renforcement continu des grandes villes situées à la tête de réseaux urbains actifs. Il est largement dû à l'évolution récente des moyens de transports des hommes, des marchandises et des flux de données, qui baisse les coûts de la mobilité, facilitant l'accessibilité aux pôles les plus attractifs. Ces derniers renforcent ainsi leurs pouvoirs de commandement et élargissent leur rayonnement (surtout dans le cadre de la *mondialisation*).

unificateur et organisateur du pays (avec des conséquences dans des domaines aussi importants que celui de la construction des réseaux de communication), Paris a tiré profit d'un maillage administratif qui a atomisé les services de second niveau sur une multitude de chefs-lieux départementaux. Depuis une trentaine d'années cependant, le développement de l'échelon régional accompagne le renforcement progressif et incomplet de certaines métropoles de province.

À l'inverse, on peut prendre l'exemple d'un autre grand État européen comme l'Italie, l'Allemagne ou d'un État au territoire moins étendu comme les Pays-Bas. Ils présentent un réseau urbain à l'allure très différente, caractérisé par la dispersion des fonctions de commandement entre plusieurs métropoles complémentaires.

Les villes sont reliées entre elles par des axes de communication, souvent multimodaux, sur lesquels circulent des flux de marchandises et d'hommes. L'analyse de cartes, à l'échelle européenne et française, permettra de faire comprendre aux élèves comment ces grands *axes de communication* et les *carrefours* qui y sont liés contribuent à structurer l'*organisation de l'espace*, tout en étant soumis à des contraintes naturelles et politiques : tracés des rivages et des frontières, obstacles orographiques ou géopolitiques, etc.

La mobilité des hommes

La mobilité des hommes dans l'espace s'effectue le long d'axes de communication et constitue une forme de *flux* parmi d'autres. Il ne s'agit pas d'étudier ici toutes les formes de mobilité. Les déplacements touristiques, les mouvements pendulaires de travail sont exclus. On ne prendra donc en compte que les changements de résidence s'accompagnant souvent d'un changement de situation professionnelle ou personnelle (rapprochements familiaux, par exemple).

L'étude de la mobilité externe des hommes est conduite à partir de cartes. On analyse les *flux* migratoires actuels, à caractère économique et politique, entre l'espace Schengen et le reste du monde, l'exemple français servant de point d'appui. Les aspects sociaux et politiques de l'intégration des migrants ont pu être abordés en seconde à travers l'une des thèmes majeurs du programme d'éducation civique juridique et sociale (« Citoyenneté et intégration »).

Les migrations internes sont l'expression de la *dynamique spatiale* des territoires. Il est possible d'étudier les migrations en France, puis de se demander si l'on retrouve les mêmes logiques à l'échelle de l'Union européenne.

Bibliographie

- Barrot Jean, Elissalde Bernard, Roques Georges, *Europe, Europes, espaces en recomposition*, Vuibert, 2002, 310 p.
- Brunet Roger, *Territoires de France et d'Europe, raisons de géographe*, Belin, 1997, coll. « Mappemonde », 320 p.
- Bruyelle Pierre (dir.), *Les Très Grandes Concentrations urbaines*, SEDES, 2000, coll. « Campus Géographie » (la typologie régionale des villes européennes est rédigée par Bonnet Jacques), 192 p.
- Damette Félix (dir.), *La France en ville*, DATAR/La Documentation française, 1994, 272 p.
- Levy Jacques, *Europe, une géographie*, Hachette Éducation, 1997, coll. « Carré Géographie », 288 p.
- Cattan Nadine, Saint-Julien Thérèse, « Les villes en France », *La Documentation photographique*, n° 7039, La Documentation française, février 1997.
- Marconis Robert, « Urbanisation et urbanisme en France : les métropoles de province », *La Documentation photographique*, n° 8025, La Documentation française, 2002.
- Boyer Jean-Claude, « Les Capitales européennes », *La Documentation photographique*, n° 8020, La Documentation française, 2001.

La France et son territoire : métropole et Dom-Tom (14 heures)

Trois thèmes d'étude étroitement associés

Comme tout *territoire*, la France est constituée d'hommes (« Les grands traits du *peuplement* » sont étudiés en première partie) dont les activités (« L'espace économique ») doivent rester compatibles avec une bonne gestion de leur *environnement* (« Des milieux entre nature et société »).

Les politiques d'*aménagement* cherchent à concilier ces impératifs, parfois contradictoires (« Disparités spatiales et aménagement des territoires »). L'ordre de traitement de ces trois sous-parties peut donc être modifié en fonction des choix de programmation. Il importe surtout, au moyen de schémas fléchés ou d'exemples à l'échelle locale, de bien faire comprendre les inter-relations entre les différents éléments d'un *système géographique* qu'est le territoire national.

Bibliographie

- Brunet Roger, Saint-Julien Thérèse (dir.), *Atlas de France*, Reclus/La Documentation française, 14 vol., 1995-2001.
- Damette Félix, Scheibling Jacques, *La France, permanences et mutations*, Hachette Éducation, 1995, coll. « Carré Géographie », 256 p.
- Noin Daniel, *Le Nouvel Espace français*, Armand Colin, 2001, coll. « Cursus Géographie », 256 p.
- Pitte Jean-Robert, *La France*, Nathan, 2001, coll. « Fac », 198 p.
- Steck Benjamin, Steck Jean-Fabien, *La France et ses Régions, en Europe et dans le monde*, Bréal, 2002, coll. « Amphi Géographie », 207 p.
- « Vivre en France dans la diversité » (coordination Miossec Alain, Pitte Jean-Robert, Thumerelle Pierre-Jean), *Historiens et Géographes*, n° 370, juin 2000.

Des milieux entre nature et société

Ce thème se situe directement dans le prolongement des contenus du programme de seconde concernant l'étude des « relations que les hommes établissent avec leur environnement » (commentaire général du programme de géographie). En classe de première, il s'agira d'enrichir ces contenus en s'appuyant sur l'exemple de la France.

Dans le cas particulier de la France, cet environnement est particulièrement diversifié. Il peut être à dominante physique (environnement montagnard, par exemple) ou humaine (environnement urbain). En classe, ce thème d'étude peut être abordé de deux manières, dans un ordre librement déterminé :

– à l'échelle nationale, notamment à l'aide de

cartes, on présente les grands ensembles physiques (principalement topographiques et bioclimatiques) et on envisage leurs relations avec les hommes en termes de ressources, contraintes ou risques. On peut ensuite décrire, d'un point de vue général, les politiques de gestion et de protection de l'environnement ;

– à l'échelle locale, avec laquelle les élèves ont déjà été familiarisés en seconde, on s'appuie sur quelques exemples concrets, sans viser à l'exhaustivité (par exemple, une vallée montagnarde, une forêt périurbaine, un marais littoral proche d'un port) pour faire comprendre, de manière concrète, la complexité des inter-relations nature/société en fonction des intérêts parfois contradictoires des *acteurs spatiaux*.

Milieu et environnement

Les hommes se répartissent dans des *milieux géographiques* qui résultent de l'interaction entre les différentes composantes du milieu physique et les actions humaines, qui s'inscrivent dans la longue durée. En France, du fait de cette forte anthropisation, il n'existe quasiment plus de milieux « naturels », bien que la nature demeure présente par le biais des climats, de l'eau, des grandes formes de relief qui peuvent représenter des *ressources* ou des *contraintes* pour la société. Certains milieux sont aussi source de *risques* pour les hommes, qu'ils soient purement physiques ou liés à des aménagements humains mal maîtrisés : vallées inondables, pentes sujettes à des glissements de terrains, etc. Le terme de milieu, utilisé traditionnellement en géographie, est donc devenu pratiquement synonyme d'environnement. Dans ce sens élargi, le terme d'*environnement* peut donc être défini comme l'ensemble des éléments physiques et humains qui constituent le cadre de vie d'un individu ou d'une société. Les activités humaines transforment l'environnement, très progressivement autrefois, plus brutalement aujourd'hui. Sans tomber dans un catastrophisme excessif, il faut admettre qu'elles peuvent faire peser des menaces sur la préservation de certains milieux physiques. Des politiques de protection de l'environnement naturel sont donc mises en place par les pouvoirs publics (parcs naturels nationaux, par exemple). Toutefois, l'environnement a plus besoin d'une gestion équilibrée, conciliable avec le *développement durable* que d'une protection absolue. C'est par exemple l'ambition, parfois difficile à atteindre, des parcs naturels régionaux.

Bibliographie

- Davy Lucette, Neboit-Guilhot René (dir.), *Les Français dans leur environnement*, Comité national français de géographie/Nathan, 1996, 384 p.
- Veyret Yvette, *Géo-environnement*, Armand Colin, 2001, coll. « Campus Géographie », 160 p.
- Veyret Yvette, Hugonie Gérard, « France, milieux et environnement », *La Documentation photographique*, n° 7027, La Documentation française, février 1995.
- « La montagne française : développer ou protéger », *Textes et documents pour la classe*, n° 793, CNDP, avril 2000.
- « Les zones humides », *Textes et documents pour la classe*, n° 846, CNDP, décembre 2002.
- « Aléas et enjeux : éduquer pour prévenir les risques majeurs », supplément à *Textes et documents pour la classe*, CNDP, six numéros de décembre 2002 à mai 2003.

L'espace économique

Cet intitulé a pour objectif d'inciter à une approche synthétique et renouvelée de l'inscription des activités économiques dans l'*espace*. Il s'agit d'éviter un passage en revue exhaustif des différentes branches : agricoles, énergétiques, manufacturières, touristiques, commerciales, etc. De plus, l'on sait que la distinction traditionnelle entre secteurs primaire, secondaire et tertiaire est devenue très discutable.

Ce thème d'étude peut donc donner lieu à deux approches spatiales : une approche globale concernant l'ensemble des activités économiques, une approche particulière concernant un exemple d'activité. On peut choisir d'aller du global au particulier ou, à l'inverse, partir d'un exemple :

– globalement, l'espace économique en France (toutes activités prises en compte) et ses prolongements en Europe et dans le monde peut être présenté notamment à l'aide de cartes à l'échelle nationale, européenne et mondiale. À l'échelle nationale, on pourra s'appuyer sur quelques indicateurs simples : l'inégale localisation des emplois (population active), l'inégale distribution de la capacité productive (valeur ajoutée), la diversité des espaces en fonction des activités dominantes, des dynamismes inégaux (pôles de développement et zones de faiblesse), etc. L'échelle nationale ne peut suffire aujourd'hui pour rendre compte de l'organisation d'un espace économique car le phénomène de *mondialisation* (ampleur des échanges internationaux de marchandises, délocalisation des emplois, investissements à l'étranger, etc.) conduit à s'interroger sur les limites géographiques de

cet espace économique, de moins en moins purement national, notamment du point de vue des entreprises. On peut donc parler de ses « prolongements » en Europe et dans le monde. Des informations sur le commerce extérieur (qui peut consister en échanges internes à une multinationale) sur la présence des entreprises françaises dans le monde peuvent donc trouver place ici. Pour concrétiser le propos, il est possible de s'appuyer sur l'exemple d'une multinationale française ;

– pour compléter cette étude géo-économique de la France, une analyse successive des trois espaces économiques traditionnels (agriculture, industrie, tourisme et services) n'est plus demandée. Une présentation, au choix, d'une activité ou plus précisément d'une filière, abordée d'amont en aval peut suffire : la filière agroalimentaire ou une filière industrielle (l'automobile, l'informatique, la chimie...), la filière touristique, etc. On aborde alors, outre ses localisations géographiques, ses liens avec la recherche-développement, les formes d'organisation de la production (rôle éventuel de la sous-traitance), les stratégies spatiales des entreprises à différentes échelles. La description des *paysages* ou des *lieux* (bassin de production caractérisé par une activité dominante, station touristique, etc.) nés du développement ou à l'inverse de la crise de ces filières de production ne doit pas être négligée. De même, si le sujet s'y prête, les effets des politiques nationale et européenne sont à prendre en considération (effets de la politique agricole commune sur la filière agroalimentaire, par exemple).

Bibliographie

- Baron-Yelles Nacima, *Le Tourisme en France*, Armand Colin, 1999, coll. « Prépas Géographie », 208 p.
- Mérenne-Schoumaker Bernadette, *La Localisation des industries, enjeux et dynamiques*, Presses universitaires de Rennes, 2002, coll. « Didact Géographie », 244 p.
- Scheibling Jacques, « Une industrie française ? », *La Documentation photographique*, n° 8012, La Documentation française, 1999.
- « L'exploitation agricole française : des espaces et des hommes », *Textes et documents pour la classe*, n° 812, CNDP, mars 2000.
- « Le paysage : décor ou enjeu », *Textes et documents pour la classe*, n° 738, CNDP, juin 1997.

Disparités spatiales et aménagement des territoires

L'entrée dans ce thème par une étude de cas doit permettre aux élèves de mieux comprendre de manière concrète ces enjeux d'aménagement. Celle-ci doit se situer exclusivement à l'échelle d'un territoire local : une « communauté d'agglomérations » ou un « pays », si possible géographiquement proche des élèves. On pourra ainsi éventuellement compléter la connaissance de la région où se situe le lycée si elle est

étudiée dans la première partie. Cette étude de cas est l'occasion d'identifier la multiplicité et le jeu complexe des *acteurs spatiaux* à toutes les échelles du local à l'europpéen, voire au mondial. Le *territoire* est en effet un espace de conflits – de représentations, de compétences, d'intérêts et d'usages –, mais aussi un espace de coopération et de solidarité. Cette étude de cas souligne comment les politiques d'aménagement contribuent à la transformation des territoires et de leur *organisation spatiale*. Son but n'est pas de

rechercher l'exhaustivité d'une monographie. À partir de problématiques géographiques, elle est orientée et permet de réfléchir aux notions évoquées ci-dessus pour construire un savoir transférable.

Les *disparités spatiales* (déséquilibres anciens ou dynamiques nouvelles) produites par les sociétés sont ensuite mises en évidence à l'échelle de la France, en intégrant notamment dans l'analyse les régions périphériques comme les Dom-Tom. Elles sont constatées et expliquées au travers d'un système de facteurs spatiaux, sociaux, économiques et culturels en interaction. Par exemple, la position des territoires (enclavement ou ouverture et proximité des grands courants d'échanges), leurs ressources et leurs activités, l'inégale occupation humaine, leur degré de *métropolisation* ou l'accès différencié aux équipements sont source d'inégalités que tente de corriger une politique d'équité spatiale.

Cette politique d'aménagement du territoire national est définie sous l'égide de l'État mais dépend aussi des directives européennes.

Elle cherche à s'intégrer au « schéma de développement de l'espace communautaire » adopté par l'Union européenne. L'étude est principalement centrée sur les nouvelles orientations de ces politiques d'aménagement.

Qu'est-ce que l'aménagement des territoires ?

Le terme d'*aménagement* doit être compris ici comme une action volontaire et réfléchie d'une collectivité sur son *territoire* et le résultat de cette action. C'est un acte politique par lequel les *acteurs spatiaux* s'efforcent de valoriser leur territoire, de réduire les inégalités — les disparités sociales et spatiales —, de mieux répartir les hommes et les activités.

La place de l'échelle nationale dans ces politiques d'aménagement ayant sensiblement décliné au profit d'échelles infra étatiques comme l'échelle régionale ou locale, il est préférable de parler aujourd'hui « d'aménagement des territoires » plutôt que « d'aménagement du territoire », expression qui renvoie davantage aux ambitions des années 1960. *L'aménagement des territoires* dépend donc non seulement des acteurs institutionnels (collectivités territoriales, État, Union européenne), mais aussi des acteurs socioprofessionnels et des citoyens organisés en groupes de pression.

Bibliographie

- Alvergne Christel, Tautelle François, *Du local à l'Europe, les nouvelles politiques d'aménagement du territoire*, PUF, 2002, coll. « Major », 304 p.
- Guigou Jean-Louis (réd.), *Aménager la France de 2020, mettre les territoires en mouvement*, DATAR/La Documentation française, 2002, 112 p.
- « Territoire et aménagement », *Atlas de la France*, vol. 14, GIP/Reclus, 2001.
- « Les autoroutes au cœur de l'aménagement du territoire », *Textes et documents pour la classe*, n° 753, CNDP, avril 1998.
- Brunet Roger, « L'aménagement du territoire en France », *La Documentation photographique*, n° 7041, La Documentation française, 1997.