

L'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel : les enjeux des programmes et des pratiques

Joëlle Dusseau

Inspectrice générale de l'Éducation nationale, groupe histoire-géographie

L'enseignement des disciplines générales en lycée professionnel est une spécificité française. Dans les autres pays européens, la formation professionnelle ne comporte pas de disciplines générales. En France, la question sur la nature et les buts des disciplines générales est récurrente. Faut-il avoir pour les élèves des lycées professionnels une culture, une ambition culturelle réelle, comparable à celle qui est dévolue aux élèves des lycées d'enseignement général et technologique ? Ou, faut-il la minimiser, la réduire à des acquis minimaux ? De quelle manière faut-il tenir compte des compétences requises par les futurs employeurs ? Dans cette formation, est-ce le futur salarié, le futur citoyen capable de comprendre le monde, de s'intéresser au passé, au présent, qui est en jeu ? Un débat concerne aussi l'histoire-géographie. Longtemps, nous avons enseigné une discipline intitulée *Connaissance du monde contemporain*. Le changement d'intitulé – histoire-géographie-éducation civique – est-il seulement un habillage ? Les ambitions programmatiques doivent-elles être résolument différentes de celles des lycées d'enseignement général ?

UN CURSUS, DES ÉLÈVES, DES ENSEIGNANTS SPÉCIFIQUES

L'enseignement est réparti sur quatre ans, deux pour préparer le brevet d'études professionnel (BEP) et deux pour le baccalauréat professionnel (bac pro). Même si le BEP n'est pas un niveau de qualification, il n'empêche qu'environ la moitié des élèves quittent le lycée professionnel (LP) en fin de cycle BEP, qu'ils aient ou non acquis ce diplôme. Seule une moitié des élèves poursuit jusqu'au bac pro. D'où l'obligation pour les concepteurs de programme de concevoir non pas un ensemble quadri annuel, mais deux cycles terminaux, un cycle BEP et un cycle bac pro (respectivement 420 000 et 190 000 élèves à la rentrée 2005). Il faut y rajouter les élèves de CAP : 90 000 à la rentrée 2005¹.

Ce schéma – deux fois deux ans – pouvait être modifié par l'expérimentation du baccalauréat professionnel en trois ans, mais celui-ci ne touche jusqu'à présent qu'un très petit nombre d'élèves. Il peut l'être à l'avenir si l'on adopte un enseignement modulaire. Mais ce choix, même s'il est fait, devra tenir compte des groupes-classes, difficilement contournables en l'état actuel, et prendre en compte le maintien du

BEP, quelle que soit la forme de validation qui sera *in fine* retenue.

Les élèves, souvent orientés par défaut, peuvent vivre la filière professionnelle comme une relégation. D'autant qu'ils proviennent essentiellement de trois catégories socioprofessionnelles : 35,4 % sont enfants d'ouvriers, 18,4 % d'employés, 14,1 % de chômeurs ou de personnes n'ayant jamais travaillé. Ils ont souvent connu des échecs scolaires. À l'entrée en BEP, plus de la moitié a un retard d'un an, un quart accuse un retard scolaire de deux ans et plus. De plus, l'orientation de fait, a été réalisée avant. En 2005, au début de la seconde professionnelle, seuls 20 % des élèves étaient issus de la classe de troisième générale (LV2), 66 % sortaient d'une classe de troisième technologique et 20 % d'une troisième d'insertion. La répartition quasi systématique des troisièmes Découverte professionnelle, trois heures en collège (DP 3), et six heures en lycée (DP 6) va dans le même sens. Une telle situation entraîne chez les élèves des attitudes de refus vis-à-vis des

NOTE

1. Il s'agit des élèves des lycées d'enseignement professionnel publics et privés in *Repères & Références statistiques*, édition 2006, MEN-Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

disciplines d'enseignement général. Les garçons sont toujours nettement plus nombreux que les filles (à la rentrée 2005, 323 000 contre 245 000), cette répartition n'a que peu évolué depuis une vingtaine d'années, même si une certaine accentuation de la mixité se fait sentir. Et nombreuses sont, en LP, les filières nettement sexuées, massivement – parfois même exclusivement – féminines ou masculines. Les élèves ont un emploi du temps très chargé qui ne laisse que peu de place pour le travail « à la maison », même s'il a été limité par un décret de 2001 à 35 heures hebdomadaires. Il faut y ajouter la spécificité des périodes de formation en entreprise, dénommées, en bac pro, période de formation en milieu professionnel.

Les horaires et les programmes sont identiques quelle que soit la filière tant tertiaire qu'industrielle, tant en BEP qu'en bac pro. En BEP est posé un bloc indifférencié de trois heures lettres/histoire-géographie (*Bulletin Officiel* du 30 juillet 1992), habituellement réparties en deux heures de lettres et une heure d'histoire-géographie. C'est également le cas pour le CAP. Si l'indication n'est pas explicite, cette réalité est la plus largement pratiquée. Pour les deux années de bac professionnel, deux heures par semaine d'histoire-géographie sont expressément mentionnées (*Bulletin Officiel* du 2 octobre 1997). Au total, en tenant compte des périodes de stages en entreprise, on peut estimer l'enseignement de l'histoire-géographie à vingt-cinq heures annuelles en BEP et cinquante heures en bac professionnel, soit un total de cent cinquante heures sur les quatre années du cursus. L'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) dans les lycées d'enseignement général a entraîné son

extension en LP, contrairement à ce qui s'est passé pour les séries technologiques. Un horaire de douze heures annuelles sur chacune des quatre années est inscrit dans les emplois du temps (1/2 heure par semaine, pouvant donner lieu à un regroupement par quinzaine ou par mois).

Les enseignants sont bivalents et recrutés comme tels, avec, en ce qui nous concerne, des épreuves en lettres et en histoire et géographie à l'écrit et à l'oral du concours CAPLP, tant externe qu'interne. Près de 80 % des enseignants actuellement recrutés par concours sont historiens-géographes (essentiellement historiens) alors qu'auparavant ils étaient plutôt issus de la valence lettres. Ils enseignent en BEP et bac pro les deux ou les trois disciplines. Pourtant, pour des raisons d'organisation de service, on assiste de plus en plus à une dissociation des disciplines, les heures de lettres glissant au profit des bivalents lettres-langues. Les proviseurs ont recours à cette dissociation soit pour pallier un surnombre d'enseignants (notamment germanistes), soit comme variable d'ajustement. Cette dissociation reste très minoritaire mais tend à se développer, ce qui paraît préoccupant. En effet, même si les enseignants l'utilisent peu, il y a dans le croisement des deux disciplines lettres/histoire-géographie des potentialités culturelles et pédagogiques fortes. Il en est de même avec l'éducation civique, juridique et sociale, bien que ce dernier enseignement soit fréquemment dispensé par des enseignants relevant d'autres disciplines – vie sociale et professionnelle (VSP) par exemple – quand les heures ne sont pas cumulées sur un seul emploi du temps d'enseignant ! Toutefois, dans la pratique, il semble que les enseignants utilisent

peu cette bivalence afin de ne pas créer de confusion dans l'esprit de leurs élèves. En effet, l'objet commun, étudié du point de vue du littéraire et du point de vue de l'historien, a été insuffisamment – voire jamais – proposé à l'approfondissement en formation initiale ou continue, d'où une crainte à le manipuler. Par ailleurs, la dimension réellement historique et géographique de l'enseignement en LP est encore récente, et peut-être, dans l'esprit de certains, fragile. Les enseignants souhaitent sans doute affirmer la spécificité de chacune des deux disciplines. Enfin, on pourrait penser que les programmes, à ce jour, n'y incitent guère. C'est pourquoi nous estimons que la rédaction de nouveaux programmes est une opportunité pour inciter à des croisements disciplinaires (tant avec les lettres qu'avec les arts plastiques).

À côté des réalités, il y a les représentations. Enseignants et élèves se positionnent souvent par rapport au collègue, en rejet ou en différence. Pour les élèves, il s'agit d'un lieu où ils ont connu l'échec, notamment dans les disciplines littéraires. Pour les enseignants, c'est la pédagogie qui est en cause. Ils sont persuadés qu'on ne peut réussir avec ces élèves qu'avec des pratiques différentes, qu'ils pensent mettre en œuvre. Par bien des aspects, en histoire-géographie, éducation civique, juridique et sociale, comme dans d'autres disciplines, le LP réagit comme une entité qui se croit ou se sent dénigrée (voire méprisée), ayant vocation à sortir des élèves d'une spirale d'échec, qui a par certains côtés un aspect « terre de mission », ce que l'implantation des DP 6 en LP ne va pas corriger. En mission de « sauvetage » par rapport au collègue, le LP se positionne aussi par rapport au lycée

d'enseignement général, parallèle et lointain. Des filières d'adaptation permettent de l'intégrer pendant le cursus (13 % des terminales BEP sont réorientés en LEGT). De là proviennent, souvent après une (voire deux) année(s) de seconde, des élèves qui y ont échoué et sont réorientés vers le LP (4 % des effectifs de seconde).

DE LA CONNAISSANCE DU MONDE CONTEMPORAIN À L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Depuis la création des BEP en 1966, les collèges d'enseignement technique (et même les centres d'apprentissage) ont enseigné une discipline appelée *Connaissance du monde contemporain*. « Dans une éducation qui ne sépare pas la formation de l'individu de la préparation à une activité professionnelle, une place importante revient à l'enseignement de l'histoire et de la géographie tourné vers la connaissance du monde contemporain. » Les programmes de 1973 comprenaient à la fois des questions pouvant relever de la géographie et de l'histoire, et manquaient singulièrement de cohérence. En première année de BEP, sept questions devaient être étudiées au cours de l'année (quatre obligatoires,

trois au choix). La deuxième année était essentiellement tournée vers la géographie avec l'étude de trois ensembles – les pays d'économie libérale, les pays socialistes, le tiers monde – même si l'histoire de l'URSS, comme celle de la Chine, faisait partie des questions à traiter (*tableau 1*).

Si les questions au choix permettaient éventuellement de remonter dans le temps (ainsi l'histoire des idées comme les *Lumières*, le socialisme), l'esprit du programme était résolument tourné vers la période très contemporaine, l'histoire de France et les relations internationales.

La globalisation de l'histoire et de la géographie – tentation intéressante et récurrente – se fait sentir dans la deuxième partie des programmes de deuxième année (*tableau 2*).

La *Connaissance du monde contemporain* (dite « CMC » par abréviation) a été enseignée jusqu'aux nouveaux programmes de BEP en 1992. Quant aux programmes de CAP – qui s'inspiraient des programmes de 1973, tout en intégrant des éléments de quatrième et troisième de collège de l'époque, les programmes de 1980 – ils sont restés en vigueur jusqu'à ceux de 2003. Peu cohérents, devenus totalement obsolètes, ces programmes frôlaient la littérature de science fiction en

proposant l'étude du système soviétique comme s'il existait toujours.

Les programmes de BEP de 1992, à l'instigation de l'inspecteur général Martin, ont été écrits avec le souhait que les élèves de BEP aient droit, comme ceux des lycées, à des programmes spécifiques d'histoire et de géographie. Ce fut la réintégration d'une profondeur chronologique systématique, même si celle-ci était modeste : la période étudiée concernant le dernier demi-siècle, de 1939 à nos jours. Mais un « à nos jours » qui s'arrêtait en 1990, même si les enseignants adaptaient le programme, notamment en histoire pour intégrer les événements capitaux des quinze dernières années, chute du mur de Berlin, disparition de l'URSS, transformations et émergence de la Chine, etc.

Il est facile aujourd'hui, au bout de quinze ans de pratique, de critiquer ces programmes. Ils ont naturellement vieilli, ne serait-ce que dans leur libellé. Le champ chronologique est limité aux cinquante années précédentes. Les notions ne sont qu'une liste, qui ne tient en aucun cas compte des acquis des élèves et fonctionne comme s'il n'y avait aucun pré-requis. Enfin les programmes sont redondants avec le programme de la classe de troisième, ce qui donne aux élèves l'impression d'étudier les mêmes questions trois années de suite (*tableau 3*).

En géographie, la première année de BEP concerne surtout la géographie de la France. La deuxième année est centrée sur la notion d'espace, comme on le voit dans le tableau 4.

Cet aspect de la géographie – l'approche par l'espace et non par le territoire, l'absence d'étude de cas, la répétition systématique des types d'entrée – a bien entendu vieilli, comme le programme d'histoire. Ici aussi tout se

Tableau 1 – Questions obligatoires en première année de BEP

I.1	La région dans laquelle est situé le LP : les paysages, les hommes et leurs activités, l'aménagement.
II.1	Les transformations de la technique, de la machine à vapeur aux actuelles techniques de pointe.
III.6	La France de la Libération à nos jours, la reconstruction, la vie politique, la croissance économique et les problèmes sociaux.
III.8	Les grandes phases des relations internationales de 1945 à nos jours.

Tableau 2 – Deuxième partie du programme de BEP

II. Les pays socialistes : caractères généraux de l'économie socialiste	L'URSS : le pays et les hommes, grands traits de l'histoire depuis 1917, caractères fondamentaux de l'économie, vie politique et sociale, rôle dans le monde. La Chine : le pays et les hommes, grands traits de l'histoire depuis 1949, activités économiques.
---	--

Tableau 3 – Programme d'histoire de la classe de seconde professionnelle

Sujets d'étude	Notions *
I. La Seconde Guerre mondiale et ses conséquences. 1.1. Rappel des grandes phases et principaux théâtres du conflit. 1.2. La guerre totale. 1.3. Les Droits de l'Homme bafoués : politique raciale, système concentrationnaire. 1.4. L'exemple français : la France dans la guerre : Les choix politiques : Vichy et la Résistance ; La vie des Français pendant la guerre ; La place de la France dans l'Europe et dans le monde. 1.5. Le monde en 1945.	<i>Guerre totale.</i> Front. Économie de guerre. Propagande, génocide, responsabilité individuelle et collective. Fascisme, révolution nationale, collaboration, propagande. Résistance. Libération. Sécurité collective.
II. Le monde de 1945 à nos jours. <i>De la guerre froide à l'éclatement des blocs.</i> 2.1. Les rapports Est-Ouest de 1945 à nos jours. 2.2. Décolonisation et Tiers-Monde de 1945 à nos jours. 2.3. L'évolution de l'Europe.	<i>Relations internationales.</i> Bipolarisation, bloc, guerre froide, décolonisation, non-alignement, Tiers-Monde, impérialisme, Marché commun, Communauté européenne, CAEM, nationalité, coopération, intégration.
III. La France de 1945 à nos jours. Une puissance dans le monde. 3.1. La France et la décolonisation. 3.2. La France dans les relations Est-Ouest. 3.3. La France et la construction de l'Europe.	<i>Puissance, nation.</i> Interdépendance, néocolonialisme.

* Dans la colonne « notions », les termes en italique constituent les notions clés.

Tableau 4 – Programme de géographie, classe de terminale professionnelle

Sujets d'étude	Notions *
I. Les hommes construisent et aménagent les espaces. On s'appuie sur des exemples concrets à différentes échelles et pris dans différents types de sociétés. 1.1. L'organisation des espaces urbanisés. 1.2. L'organisation des espaces industrialisés. 1.3. L'organisation des espaces liés aux échanges. 1.4. L'organisation des espaces agricoles. 1.5. L'organisation des espaces de loisirs.	<i>Organisation de l'espace, aménagement, centre/périphérie, axe, flux, réseau, pôle.</i> Situation, urbanisation, métropole, réseau urbain, fonctions urbaines. Espace industriel, activités industrielles, facteurs de localisation industrielle, redéploiement industriel. Zone d'activité portuaire, carrefour, axe de communication, flux de marchandises. Structures agraires, modes d'exploitation, complexe agro-industriel. Flux touristique, aire touristique, produit touristique.
II. Le monde d'aujourd'hui. 2.1. Géopolitique du monde actuel : rapport de force et enjeux. 2.2. Nord-Sud : l'inégal développement. 2.3. Les échanges. 2.4. L'oligopole mondial.	<i>Système monde.</i> Puissance. Développement. Mondialisation, flux, interdépendance, centre d'impulsion, centre/périphérie, super-puissance.

* Dans la colonne « notions », les termes en italique constituent les notions clés.

passé comme si les élèves n'avaient pas d'acquis, puisque la plupart des notions citées ont été étudiées au collège et que les exigences fortes – notions clefs – semblent pour le moins insuffisantes. Mais ces critiques ne doivent pas obscurcir la petite « révolution

culturelle » que représentent ces programmes de BEP de 1992. Grâce à eux, les élèves de LP, comme les autres, ont droit à une ouverture sur le monde, à la connaissance de l'altérité, qu'elle se situe dans l'espace ou dans le temps. Les contenus sont sous-tendus par un

objectif de compréhension et d'intelligibilité du monde, essentiel pour que l'élève soit capable de « *se situer, de s'insérer et d'agir dans la société* ». Car il est nécessaire de connaître « *continuités* » et « *ruptures* », de « *comprendre la vie politique, l'économie, la société, les paysages* »². Les auteurs de ce programme ont ainsi signifié l'ambition culturelle de l'histoire-géographie. Une ambition que les responsables des programmes de 1995 de première bac professionnel et terminale bac professionnel, Dominique Borne et Serge Berstein, ont développée.

Les programmes de bac professionnel ont en effet, trois ans plus tard, résolument poursuivi cette voie et initié une nouvelle démarche. Le programme d'histoire remonte en effet jusqu'en 1850, petit saut dans le temps si on le compare avec le programme de LEGT de seconde, mais saut significatif. L'approche thématique permet d'étudier des évolutions sur 150 ans, avec dix thèmes d'histoire. Par exemple, en première année, le travail, le fait religieux, l'école et la société, ou en deuxième année, territoires et nations en Europe, les régimes totalitaires, la démocratie en France et aux États-Unis. La géographie réinvestit des territoires, se consacre à la France en première année pour balayer le monde (sans oublier l'Afrique) en deuxième année.

Certes, les redondances sont visibles, si on regarde l'ensemble des programmes de lycée professionnel sur les quatre ans. Mais la démarche est dynamique, la liste des notions abordées (tableau 5) est exigeante. Pour la première fois en effet, la liste des notions est réellement

NOTE

2. Bulletin Officiel n° 31 du 30 juillet 1992, Objectifs.

Tableau 5 – Classe de première professionnelle : les hommes et les sociétés de 1850 à nos jours

Introduction : Chronologie	
Commentaire Il s'agit de rappeler brièvement les principaux repères chronologiques en utilisant les connaissances des élèves, des apprentis et des adultes en formation. Cette chronologie sera complétée et « périodisée » au fur et à mesure de l'étude des questions du programme.	
Sujets d'étude	Notions
<p>1. L'évolution du travail et ses conséquences dans le monde industriel depuis le milieu du XIX^e siècle.</p> <p>1.1. L'évolution des techniques.</p> <p>1.2. Les conséquences de cette évolution sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'organisation du travail, dans l'entreprise et dans la société ; – la redistribution du travail dans le monde. <p>Commentaire On inscrit ce thème dans un cadre chronologique « périodisé ».</p> <p>Il convient de souligner les interactions entre les différents facteurs qui expliquent :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'évolution des formes de la division et de l'organisation du travail, y compris dans sa dimension spatiale ; – la transformation des métiers, des catégories professionnelles, la naissance et l'évolution du syndicalisme. <p>L'évolution des techniques et ses conséquences seront étudiées à partir d'exemples pris dans les pays précocement industrialisés et qui permettent de comprendre qu'il s'agit d'un processus continu parti de l'Europe.</p>	<p>Système technique</p> <p>Organisation du travail</p> <p>Division internationale du travail</p> <p>Filière</p> <p>Rapport capital/travail</p> <p>Productivité</p> <p>Recherche</p> <p>Valeur ajoutée</p> <p>Industrialisation</p> <p>Mécanisation</p> <p>Automatisation</p> <p>Tertiairisation</p> <p>Fordisme</p> <p>Taylorisme</p> <p>Mondialisation</p>

ciblée sur des acquisitions nouvelles que l'élève doit s'approprier.

Mais restait la question non résolue de l'articulation entre les programmes de BEP et de bac pro, et celle de l'éducation civique.

La dimension civique sous-tend depuis longtemps les enseignements d'histoire-géographie, d'autant que, jusqu'en 1992, le PLP lettres-histoire enseignait aussi la législation du travail. Cette dimension imprégnait d'ailleurs, au moins au niveau du concept, la notion même de connaissance du monde contemporain. Former les élèves exclusivement à comprendre le monde tel qu'il se développe sous leurs yeux, c'était former des futurs citoyens, ayant des clefs de compréhension et donc d'action. Cette dimension apparaît nettement dans les objectifs de l'instruction de 1973, présentant des programmes dont le premier objectif est : « de mieux comprendre les problèmes qui se posent et, par conséquent, d'apporter plus de conscience et

de liberté dans l'exercice et le droit des citoyens. »³ La même idée est reprise en 1992 dans le texte qui définit les objectifs en BEP « *il se propose de rendre l'élève capable de se situer, de s'insérer et d'agir dans la société* »⁴, et en 1995 : « *se situer dans le monde (...) s'insérer dans la société contemporaine où ils (les élèves) vivent, (...) mieux comprendre les problèmes qui se posent, (...) exercer et (...) respecter les devoirs de l'homme et du citoyen.* »⁵ D'ailleurs, une des entrées thématiques de ces programmes de bac professionnel se réfère expressément à la citoyenneté, l'entrée intitulée « *Les citoyens et leurs territoires* ». Il était donc logique que dans la foulée de la réintroduction de l'éducation civique (rebaptisée pour la circonstance Éducation civique, juridique et sociale, ECJS), le programme arrêté en 2000 et applicable en seconde, première et terminale en 2001, 2002, 2003, soit étendu à l'enseignement professionnel, avec un horaire d'une demi-heure par

semaine de présence dans l'établissement, c'est-à-dire hors période de formation en entreprise, soit environ douze heures par an. Pour la première fois, un programme est donc commun aux lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et aux LP, simplement organisé pour qu'il s'échelonne sur quatre ans et non trois, alors que les lycéens des séries technologiques n'ont pas connu cette extension. Il faut y voir une forte volonté ministérielle, consciente des enjeux de l'éducation à la citoyenneté pour ces jeunes souvent issus de milieux sociaux en difficulté. La priorité donnée au débat argumenté, la référence aux textes fondamentaux, les grandes notions qui doivent être abordées participent d'une démarche de réflexion et d'appropriation des valeurs de la République à travers les grands principes qui la fondent.

Une nouvelle rédaction pour le BEP et le bac pro est en cours. Chaque élaboration de nouveaux programmes, qui est l'occasion pour le groupe qui en a la charge et encore plus pour ses responsables, d'une remise à plat, donne l'impression d'une refondation, voire d'une rupture. Coprésidente de ce groupe, je n'échappe pas à cette tentation. Mais le bref rappel historique auquel je viens de me livrer montre au contraire à quel point le groupe que je copréside avec Bernard Bret⁶, s'il

NOTES

3. Instruction n° 73-246 du 28 mai 1973.

4. *Bulletin Officiel* n° 31 du 30 juillet 1992.

5. *Bulletin Officiel* n° 11 du 15 juin 1995.

6. Le groupe est composé, outre Bernard Bret et moi-même, de Christine Alibert, François Barrié, Claude Buffeteau, Michel Casta, Eric Favard, Anne-Marie Gérin-Gataloup, Corinne Glaymann, Micheline Hagnerelle, Jacqueline Jalta, Alain Prost. Deux pilotages académiques sont assurés par Maryse Labroille et Michel Corlin.

procède à des évolutions, ne se situe pas dans la rupture. Cette réécriture des programmes est à la fois un défi – et une grosse charge de travail – mais jouit d'un indéniable avantage : nous avons la responsabilité de réécrire l'intégralité des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique tant pour le BEP que pour le bac professionnel. C'est donc la première fois que l'histoire, la géographie et l'éducation civique vont être conçus comme un ensemble cohérent sur quatre ans, même si la difficulté spécifique de deux cycles de fin d'études, la moitié des élèves quittant le système à la fin du BEP, existe toujours.

Même si le document, en cours d'élaboration, n'est pas achevé, les pistes arrêtées vont, comme par le passé, dans le sens d'un rapprochement avec les programmes de LEGT. En histoire, le temps long devrait faire son apparition avec une remontée au XVI^e siècle. En géographie, nos préoccupations – territoires, risques, éducation au développement durable... – sont identiques à celles des LEGT. Enfin, notre souci, commun avec celui du groupe 6 du socle commun coprésidé par Alain Bergounioux et Dominique Schnapper, est bien de coordonner autour de pôles civiques les différents lieux et moments où se pratique l'éducation à la citoyenneté au lycée, notre réflexion portant plus spécifiquement sur le cours qui, à travers les thématiques abordées, doit être un moment d'échange et de réflexion, dont nous

estimons qu'il doit être assuré par les enseignants de lettres-histoire.

Les nouveaux programmes de CAP ont introduit un changement profond dans les pratiques. La plupart des CFA et GRETA n'enseignaient jamais d'histoire-géographie, quant aux LP ils étaient amenés à enseigner des programmes dont on a vu la vétusté voire l'inadéquation totale avec la réalité. Les nouveaux programmes ont résolument imposé une autre approche : sept thèmes, dont chacun a deux entrées au choix, sont à l'étude. Trois d'histoire (guerres et conflits contemporains, la démocratie contemporaine en France et en Europe, les progrès contemporains des sciences et des techniques). Trois de géographie (du local au mondial : les territoires contemporains, inégalités et dépendances dans le monde d'aujourd'hui, l'homme et sa planète aujourd'hui). Un autre considéré comme « mixte » : Culture mondiale et pluralité des cultures. Mais, surtout, la présence de l'histoire-géographie au contrôle en cours de formation (CCF) – une épreuve orale – a rendu cet enseignement obligatoire, avec le même souci de culture et de citoyenneté pour les élèves et les apprentis. Parallèlement s'est enfin élaborée une réflexion commune entre les lettres et l'histoire-géographie, pour présenter des modalités de CCF cohérentes et complémentaires.

On voit la cohérence profonde des enseignements d'histoire-géographie-éducation à la citoyenneté, dont les objectifs sont toujours une exigence de culture générale, la compréhension du monde, la dimension citoyenne, pour tous les élèves, quels qu'ils soient. Alors que le débat – sur le fond – est réouvert sur la spécificité ou non de l'enseignement général en LP, l'inspection générale d'histoire-géographie, très en phase en cela avec les corps

d'inspection territoriaux, affirme toujours son attachement à ces choix, qui lui paraissent fondamentaux.

FAISONS UN SORT AU MYTHE DES PRATIQUES SPÉCIFIQUES

Il n'est pas question ici de présenter une analyse des pratiques des enseignants de lycées professionnels. Mais plutôt, en présentant quelques-unes des conclusions de deux récentes études demandées par le groupe histoire-géographie de l'Inspection générale et réalisées par un groupe d'IEN-ET sous la direction de Michel Corlin⁷, de montrer à quel point les pratiques des enseignants sont finalement peu spécifiques et proches de celles de leurs collègues. Plus précisément, alors que les PLP se positionnent souvent comme « différents » des professeurs de collège, on ne peut qu'être frappé de la similitude de leurs pratiques. Ceci concerne l'emploi du document, l'apprentissage de l'écrit et celui de l'oral.

Comme dans les collèges, on assiste à la généralisation de la présence du document. Le cours « canonique » (pour reprendre le terme utilisé par les inspecteurs) décline souvent un schéma habituel, voire répétitif, où l'enseignant présente l'objet de son cours et sa problématique, puis distribue des documents photocopiés, accompagnés de questions. Les élèves répondent aux questions concernant le premier document, puis c'est la mise en commun et la correction, avant le passage au deuxième, puis au troisième document. Est aussi beaucoup pratiqué le travail sur fiches, elles aussi photocopiées, où le travail individuel peut être plus long (voire n'être interrompu pour correction qu'une seule fois dans

NOTE

7. *Les enseignements et l'évaluation de l'histoire et de la géographie en CAP, 2007 et Rapport sur les épreuves de BEP et bac pro, 2005* (Michel Corlin, Françoise Blanc, Bernadette Gagnaire, Corinne Glaymann, Gérard Labrune, Georges Legay, André Lemblé, Christian Tessier).

l'heure). Cette pratique a plusieurs justifications. Le document semble ainsi au cœur de la démarche pédagogique. Les élèves semblent en autonomie, maître mot rassemblant des activités fort dissemblables. Enfin l'écrit – où les élèves sont particulièrement faibles – est développé. Sans revenir ici sur le fond, et notamment sur le détournement du document qui n'est pas étudié en tant que tel, qui n'est pas critiqué au sens intellectuel du terme et qui se retrouve simplement source d'un renseignement, on ne peut que souligner combien ces pratiques sont proches de celles des enseignants de collèges.

Comme au collège, la parole de l'enseignant a tendance à s'effacer, l'activité des élèves pendant une partie de l'heure se concentrant sur la réponse aux questions. Les enseignants sont d'autant plus portés à une telle pratique qu'elle correspond à l'épreuve d'examen, épreuve qui est précisément en deux parties. Des questions à renseigner, une synthèse à réaliser, qui posent la question de la maîtrise de l'écrit.

L'analyse des sujets – comme celle d'un certain nombre des copies qui a été récemment faite – est donc tout à fait intéressante. En effet, les deux épreuves terminales d'histoire-géographie s'achèvent par la production d'un texte rédigé qui représente, en moyenne, le tiers des points en BEP et les 2/5 au baccalauréat professionnel. Même si le libellé diffère, ou peut trouver comme forme requise « texte organisé », « texte structuré », « paragraphe ordonné », les attentes sont identiques : il s'agit de généraliser à partir du cas particulier présenté par les documents, et de montrer des connaissances. Or, si l'analyse des copies d'examen montre une assez bonne réussite sur des

activités spécifiques à l'histoire et à la géographie (localisation et orientation, calcul des distances sur une carte, lecture de paysage ou d'affiche), la dernière partie – celle de la synthèse – est beaucoup plus faible.

Une telle faiblesse est à la fois à souligner et à relativiser : à souligner parce qu'elle est la cause principale de notes qui sont toujours (même si c'est légèrement) inférieures à la moyenne. Les élèves éprouvent les plus grandes difficultés, manquant à la fois de connaissances personnelles et de capacités à généraliser à partir de l'étude de cas ou de la situation présentée dans la première partie de l'épreuve. Mais il faut aussi relativiser aussi cette difficulté. D'abord parce que pratiquement tous les candidats ont une production pour cette dernière question, mais aussi parce que la nature même de l'épreuve, les exigences des correcteurs et le barème qu'ils sont appelés à appliquer, saucissonnant cette dernière note, minimisent les compétences réelles des candidats.

Que des élèves, dont on souligne à juste titre la faiblesse à l'écrit, soient si peu sollicités à l'oral peut raisonnablement interroger l'observateur : c'est pourtant cette faiblesse qui a incité à proposer une épreuve orale pour l'épreuve de contrôle en cours de formation de CAP, comme d'ailleurs pour l'épreuve ponctuelle qui concerne les candidats individuels et les apprentis des CFA non habilités. L'analyse ne montre pourtant guère de modifications réelles des pratiques : cours dialogué, trace écrite élaborée avant le cours par l'enseignant, dictée ou écrite au tableau, comportant parfois des informations qui n'ont pas été abordées en classe, documents distribués avec des questions à renseigner, textes à trous. Rien de

différent des pratiques en BEP ou bac pro, où l'épreuve est écrite. Les situations de production de discours sont rares, mais on trouve tout de même mention, à plusieurs reprises, de situations de production de discours oral (présentation d'un dossier, réponse à une question à partir d'un document...). En effet, même si les mentions de production orale ou de travail à l'oral sont peu nombreuses (7 % des leçons observées font état de la production d'un discours oral des élèves), il semble que l'entraînement à l'oral apparaisse malgré tout de manière plus systématique en classe de CAP qu'en BEP ou bac pro, collège et lycée (sauf lors de l'épreuve orale des séries technologiques).



L'évolution de ces dernières décennies des programmes (et des pratiques) en histoire-géographie en lycée professionnel est tout à fait intéressante. On est passé de « La connaissance du monde contemporain » à « L'histoire-géographie », et il ne s'agit pas là seulement d'une question de dénomination. C'est l'esprit même qui a changé, ou plutôt les exigences qui se sont amplifiées. Dans l'esprit, peu de choses différencient les programmes de collège, de lycée et de lycée professionnel. Les nouvelles thématiques liées à l'évolution de la recherche historique, en géographie la notion de risque, de territoires ou celle d'éducation à l'environnement, défendue ici comme ailleurs par le doyen Michel Hagnerelle, ont été intégrées, déjà dans les programmes de 1995, surtout dans les programmes de CAP comme dans les futurs programmes en cours d'élaboration. On peut rapprocher aussi l'armature pressentie pour les programmes à venir,

des nouveaux programmes des séries technologiques. Il y a là un choix délibéré, et qui ne date pas d'aujourd'hui, d'avoir pour ces élèves une réelle ambition culturelle, digne d'une école réellement libératrice qui se préoccupe de donner une culture commune à tous, et notamment à ceux qui en

manquent. Quant à l'observation des pratiques, elle montre une ambition, et sans doute des « tics pédagogiques », tout à fait comparables en collège et en LP. C'est là, sans doute, que le bât blesse. Pourtant, désireux de se distinguer du collège, symbole d'échec, les enseignants de LP finissent par avoir

des choix pédagogiques identiques. Ils sont, en revanche, assez loin des pratiques et des exigences du lycée. De quelle manière allier les nécessaires exigences communes et les spécificités des élèves, telle est une des questions qui reste à résoudre à l'avenir. ■