

F
Z-56
(1,2000)

F Z-56(1,2000)

Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et
technologique : histoire, géographie, [éducation civique, juridique et
sociale]

Einheitssacht.: Lehrplan <France> / Geschichte, Geographie,
Staatsbürgerkunde / 2000

In: Le Bulletin officiel de l'éducation nationale ; (2000)6, no. hors-
série, S. 1 - 7, S. 1 - 8

Als Ausdr. aus d. Internet vorhanden

Auch im Internet unter der Adresse: [http://www.cndp.fr/docadministrative/
programmes/](http://www.cndp.fr/docadministrative/programmes/)

2002/2742

Georg-Eckert-Institut BS78



1 063 321 9

**Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale
et du ministère de la Recherche**

HS N°6 du 31 août 2000

PROGRAMMES DES ENSEIGNEMENTS DE LA CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

(Programme applicable à compter de l'année scolaire 2001-2002)

Préambule

La classe de seconde est à la charnière du collège et du lycée: il s'agit tout autant d'y prolonger les acquis du collège que d'initier les démarches propres au lycée, qui conduisent au baccalauréat. Les finalités de l'enseignement, qu'elles soient culturelles, civiques et intellectuelles, demeurent identiques et sont communes à l'histoire et à la géographie ainsi qu'à l'éducation civique, juridique et sociale qui prolonge par ses démarches et les thèmes abordés, l'enseignement de ces deux matières. Au collège, les élèves ont acquis des connaissances, des notions, des repères chronologiques et spatiaux, des méthodes. Ils ont pris l'habitude d'utiliser des démarches intellectuelles: apprendre à identifier des informations, argumenter. Il ne s'agit pas au lycée de reprendre à l'identique le parcours chronologique et spatial du collège en l'étoffant, mais de mettre en œuvre une approche synthétique et problématisée. Les programmes d'histoire-géographie permettent en effet la compréhension du monde contemporain, par l'étude de moments historiques qui ont participé à sa construction et par celle de l'action actuelle des sociétés sur leurs territoires. La démarche par laquelle les connaissances sont acquises, la recherche permanente du sens, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique contribuent à la formation des élèves: ils leur donnent une vision dynamique et distanciée du monde, fondement nécessaire d'une citoyenneté qui devient au lycée une réalité effective. Afin que ces finalités affichées soient réalisables, les contenus des programmes sont nettement délimités tout en préservant la liberté pédagogique des enseignants. La spécificité des modules ne doit pas être perdue de vue: ils permettent une pédagogie différenciée adaptée à l'hétérogénéité des élèves et à la diversité de leurs besoins. Les activités modulaires sont tout autant ancrées dans les contenus disciplinaires que le cours en groupe-classe mais selon des modalités différentes de mises en œuvre. D'une manière générale, il est nécessaire de respecter la parité horaire de l'histoire et de la géographie.

PROGRAMME D'HISTOIRE

Les fondements du monde contemporain

Comme le rappelle le préambule général, les programmes de lycée ont pour finalité la connaissance et la compréhension par les élèves du monde contemporain; ils prennent en compte le fait que les élèves issus du collège ont déjà parcouru à grands traits la trame générale de l'histoire. La nouvelle rédaction du programme d'histoire de seconde reprend l'articulation et la problématique générale du programme précédent. Sa réécriture a voulu intégrer les enseignements tirés de sa mise en œuvre dans les classes depuis 1996, afin de le mener plus sûrement à son terme. Ce programme choisit donc toujours de privilégier l'étude de quelques moments historiques qui sont des jalons importants dans l'élaboration de la civilisation contemporaine et qui constituent souvent des ruptures majeures (ruptures culturelles, politiques, économiques et sociales). Les thèmes suivants sont étudiés:

- un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité: le citoyen à Athènes au Vème siècle avant J-C.;
- une approche de la religion chrétienne, composante majeure de la civilisation occidentale;
- la diversité des civilisations médiévales;
- une nouvelle vision de l'homme et du monde à la Renaissance;
- le tournant fondamental représenté par la période révolutionnaire en France;
- l'Europe en mutation pendant la première moitié du XIXème siècle (jusqu'aux révolutions de 1848 incluses) . Comment aboutir à une cohérence d'ensemble dans l'année, alors que l'approche est

Ministère de l'Éducation Nationale
Direction de la Recherche
H.S. N° 6 du 31 août 2000
LES DES ENSEIGNEMENTS DE LA CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE
ÉCOGRAPHIE
programmé à compter de l'année scolaire 2001-2002

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek -

2007/2742

F
Z-56
(1,2000)

discontinue? Il faut expliquer aux élèves les raisons de ces choix et les finalités de l'enseignement de l'histoire en classe de seconde. Ces finalités sont culturelles: il s'agit, pour eux, de construire une culture et pas seulement d'accumuler des connaissances factuelles. Après avoir rigoureusement replacé chaque moment historique étudié dans l'espace et dans le temps, une place privilégiée est accordée à l'analyse de quelques documents fondamentaux pour mettre en évidence les grands repères du programme. Les finalités civiques sont, par ailleurs, étroitement liées aux finalités culturelles. Pour autant, les moments historiques proposés par le programme ne sont pas des modèles; ils doivent permettre de développer l'esprit critique, la tolérance et la reconnaissance de l'autre. Afin de mener à son terme l'étude du programme, les enseignants traitent trois des quatre premiers thèmes; l'un de ces quatre thèmes est évoqué rapidement en l'introduisant lors de l'étude d'un des autres moments historiques. Ainsi la citoyenneté athénienne peut être évoquée lors de l'étude des mots clefs du vocabulaire politique dans le cadre du thème consacré à la Révolution et aux expériences politiques en France jusqu'en 1851, la religion chrétienne lors de la présentation des civilisations méditerranéennes au XIIème siècle, les héritages culturels du XIIème lors de l'étude de l'Humanisme... Les thèmes V et VI, par l'importance qu'ils revêtent dans l'élaboration du monde contemporain, doivent bénéficier de la moitié environ du volume horaire attribué à l'Histoire. Les enseignants déterminent librement leurs approches pédagogiques et peuvent insister plus ou moins sur tel ou tel aspect des thèmes proposés.

NB: Les mots clefs apparaissent en caractères rouges dans les commentaires des programmes. Le choix a été fait de les présenter de façon contextualisée, plutôt que d'en fournir une liste.

I - Un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité: le citoyen à Athènes au Vème siècle avant J-C.

- Être citoyen à Athènes
- Une conception restrictive de la citoyenneté

II - Naissance et diffusion du christianisme

- Le contexte religieux et historique de la naissance du christianisme
- La diffusion du christianisme jusqu'à la fin du IVème siècle

III - La Méditerranée au XIIème siècle: carrefour de trois civilisations

- Les espaces de l'Occident chrétien, de l'Empire byzantin et du monde musulman
- Différents contacts entre ces trois civilisations: guerres, échanges commerciaux, influences culturelles

IV - Humanisme et Renaissance

- Une nouvelle vision de l'homme et du monde
- La Renaissance artistique

V - La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851

- Ruptures avec l'Ancien Régime
- Mise en œuvre des principes révolutionnaires
- Héritages conservés, héritages remis en cause

VI - L'Europe en mutation dans la première moitié du XIXème siècle

- Les transformations économiques et sociales
- Les aspirations libérales et nationales jusqu'aux révolutions de 1848
- Un tableau de l'Europe au milieu du XIXème siècle

COMMENTAIRE DES THÈMES DU PROGRAMME

1 Un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité: le citoyen à Athènes au Vème siècle avant J-C.

Athènes devient dès le Vème siècle avant Jésus-Christ une cité gouvernée par l'ensemble de ses citoyens. Il faut donc partir du citoyen, en centrant l'étude sur le fonctionnement concret de la démocratie (cadre géographique de la cité, droits et devoirs du citoyen, exercice des magistratures), puis en l'élargissant aux rapports du civique et du religieux, et aux aspects culturels. Il faut en outre souligner la conception restrictive de la citoyenneté que développe Athènes au Ve siècle, et insister sur les limites de la démocratie athénienne: une citoyenneté fondée sur le droit du sang (mais refusée aux femmes), qui exclut les étrangers et les esclaves et dont le fonctionnement est imparfait. Entrées possibles: les lieux de pouvoir à partir du plan d'Athènes, la religion civique à partir de la frise des Panathénées...

2 Naissance et diffusion du christianisme

Le programme invite à une présentation du cadre géographique et du contexte historique et culturel (l'Empire romain, la situation de la Palestine dans l'Empire, le monothéisme juif), pour mettre en évidence filiations et ruptures. L'étude d'extraits du *Nouveau Testament* permet de souligner l'originalité du message chrétien transmis par les apôtres - par rapport à la religion juive et aux religions antiques - et de faire comprendre l'origine du dogme et des pratiques religieuses qui structurent pour longtemps la vie de l'Occident chrétien. L'élève doit également percevoir l'élaboration progressive du christianisme et son organisation en Église (prêtres, évêques, conciles...). Le second point, consacré à la diffusion du christianisme, religion à vocation universelle, pose les problèmes essentiels des relations de l'Église et du pouvoir: comment une religion, dont les adeptes ont été parfois persécutés, devient une religion tolérée, puis la religion d'État de l'Empire. Entrées possibles: le message chrétien dans des extraits des *Évangiles* ou d'autres textes de la *Bible*, l'expansion du christianisme à travers les voyages de Paul de Tarse...

3 La Méditerranée au XIIème siècle: carrefour de trois civilisations

Il convient de présenter rapidement le cadre géographique à partir de cartes, et d'explicitier les limites chronologiques du sujet (1095-1204). S'il faut éviter de dresser un tableau exhaustif conduisant à l'étude détaillée des trois civilisations du bassin méditerranéen, il est souhaitable d'en souligner les fondements religieux (catholicisme romain, islam, orthodoxie) et politiques. Le cœur de la question est bien l'idée de carrefour de civilisations. À l'aide d'un petit nombre d'exemples et de documents librement choisis, il s'agit de mettre en valeur la diversité des contacts que développent ces différentes civilisations: affrontements guerriers (croisades, Reconquista...), échanges commerciaux (comptoirs), influences culturelles (syncrétisme). Entrées possibles: un carrefour exemplaire: la Sicile, un espace de contacts: l'Andalousie ...

4 Humanisme et Renaissance

Dans l'Europe du XVème et XVIème siècles se produit une modification profonde de la vision de l'homme sur sa condition et sur le monde, ainsi que la naissance d'un esprit scientifique. Dans le même temps se transforment les rapports de l'homme avec la religion (les Réformes). Ces bouleversements sont facilités par les mutations importantes des moyens de communication et de diffusion des idées et des savoirs: invention de l'imprimerie, multiplication des universités, collèges et académies. Il s'agit de privilégier l'exploitation de quelques documents variés (extraits des grands auteurs de l'Humanisme, œuvres d'art de la Renaissance pour mettre en relation les différents domaines du sujet et faire apparaître ruptures et continuités. L'utilisation de cartes permet de prendre conscience de l'élargissement du monde (les grandes découvertes et de localiser les exemples choisis. Entrées possibles: des personnalités (des écrivains, des artistes, des mécènes), des foyers de création (Florence, Rome, Flandres...) ou des œuvres emblématiques (peintures, sculptures...).

5 La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851

Cette question est délibérément centrée sur la France avec un triple objectif: - faire percevoir la rupture fondamentale représentée par cette période;

- évoquer les grands repères chronologiques, les moments forts et les acteurs de cette période;
- dégager un bilan des bouleversements provoqués, en particulier dans les domaines politiques et sociaux.

Le programme invite à organiser cette étude autour de quelques axes privilégiés:

- Afin de comprendre la rupture que constitue la Révolution française, il est nécessaire de commencer par une rapide présentation de la France en 1789 pour souligner les pesanteurs du système politique et social de l'Ancien Régime, alors qu'émergent des idées nouvelles exprimées par les philosophes des Lumières et lors des révolutions anglaise et américaine;
- Il faut mettre en valeur les principes qui fondent la Révolution française (droits de l'homme, égalité civile, liberté, nation...) en s'appuyant sur les textes fondamentaux de la période (Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, Constitutions, Code civil) et sur une chronologie montrant comment et par quelles forces sociales ces principes sont mis en œuvre. Au travers des interrogations sur qui vote, légifère et gouverne, les mots clefs du vocabulaire politique sont contextualisés (suffrage censitaire et universel, souveraineté nationale, séparation des pouvoirs, assemblée...)
- Les expériences politiques qui se suivent entre 1789 et 1851 ne doivent pas donner lieu à une étude exhaustive, mais il convient de définir les principaux régimes (monarchie constitutionnelle, république, empire) et d'amener les élèves à réfléchir sur la façon dont les principes fondamentaux de la Révolution ont été conservés ou remis en cause durant la première moitié du XIXème siècle. Une attention particulière est accordée à l'exclusion persistante des femmes de la vie politique, et à la difficile abolition de l'esclavage.

6 L'Europe en mutation dans la première moitié du XIXème siècle

Ce dernier thème d'étude se conçoit à l'échelle européenne. Il invite à mettre en évidence les mutations durables qui s'amorcent durant la première moitié du XIXème siècle:

- les transformations économiques et sociales induites par le démarrage de l'industrialisation (Révolution industrielle) qui se traduisent par l'affirmation de la bourgeoisie, l'émergence de classes sociales nouvelles (monde ouvrier) et le développement du paupérisme;
- le développement des aspirations nationales et libérales accéléré par les transformations économiques et sociales et les influences de la Révolution française (nationalisme et libéralisme). Sont ainsi mises en évidence la nouveauté du sentiment national et la variété des situations politiques en Europe, dans un contexte de conflit entre les idées libérales et une classe politique qui appartient encore à l'Ancien Régime (Réaction et vagues révolutionnaires de 1830 et 1848);
- Des cartes fournissent un tableau des situations économique et politique de l'Europe au milieu du XIXème siècle, afin d'assurer la nécessaire transition avec le programme de la classe de première.

PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE

Les hommes occupent et aménagent la Terre. Le programme de la classe de seconde a pour objet l'étude de l'occupation différenciée de la Terre par les hommes, envisagée à partir du traitement de six thèmes parmi les sept proposés. Ces thèmes sont traités de façon problématisée au travers d'exemples choisis sur tous les continents et abordés aux différentes échelles. Les études de cas, toujours resituées dans un cadre plus large, visent à fournir aux élèves les moyens de comprendre le monde dans lequel ils vivent. Ainsi, le programme rejoint les objectifs civiques des programmes de collège et d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) du lycée. Il se situe aussi dans le prolongement des programmes du collège qui ont fourni aux élèves un ensemble de repères spatiaux, de notions et les premières bases du raisonnement géographique qu'il s'agit ici d'approfondir dans une démarche problématisée. Il permet d'aborder ensuite les analyses des espaces français et européens en classe de première et une approche globale du monde en classe de terminale. La notion d'organisation de l'espace est au cœur de l'ensemble du programme, abordée à travers deux entrées principales: l'environnement et l'aménagement, qui sont présentes dans chaque thème. Ces trois notions sont les composantes distinctes d'une même et unique problématique, celle de l'appropriation et de la gestion de l'espace par les sociétés. L'approche est donc globale, dépassant les distinctions entre géographie physique et géographie humaine, entre géographie générale et géographie régionale; elle met en évidence les relations multiples et complexes que les hommes entretiennent avec les milieux dans lesquels ils vivent et la façon dont ils aménagent et organisent leurs territoires. Les élèves explorent les différents supports et pratiquent les langages qui permettent de décrire et d'expliquer l'organisation géographique du monde. Une place privilégiée est accordée à l'analyse de cartes et à la réalisation de croquis. Les technologies de l'information et de la communication pour

PROGRAMME DE SECONDE

"De la vie en société à la citoyenneté"

I Objectif général de la classe de seconde

Étudier dans toutes ses dimensions la citoyenneté et son exercice dans la société constitue l'axe de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) dans les trois niveaux du lycée. L'objectif de cet enseignement en classe de seconde consiste à redécouvrir cette notion de citoyenneté, déjà définie au collège, en partant de la vie en société.

Cette confrontation au réel est une mise à l'épreuve. Elle permet l'appropriation active de cette notion. On partira donc de la vie sociale, saisissable par l'élève, pour remonter à sa source politique. Quel que soit le domaine de la vie sociale considéré, les individus rencontrent les règles collectives qui organisent leur vie en société et définissent les droits et les devoirs de chacun, les institutions chargées de les mettre en œuvre et de les faire respecter, les sanctions contre ceux qui enfreignent ces règles.

L'apprentissage de la citoyenneté implique que le citoyen connaisse ces règles, sache d'où elles viennent et les valeurs qui les fondent. Cet apprentissage suppose d'en appréhender la diversité des pratiques dans le temps comme dans l'espace, et d'être éventuellement capable de les critiquer. La démarche privilégiée consiste donc à choisir des objets d'étude dans la vie sociale pour faire découvrir par les élèves une ou plusieurs dimensions de la citoyenneté, à travers, notamment, la préparation et la tenue d'un débat argumenté. Au terme de ce travail, on vérifie si les élèves ont acquis les notions qui fondent la citoyenneté.

II Thèmes et notions

Afin de limiter les risques d'une trop grande dispersion, quatre thèmes sont proposés pour servir d'entrée dans le programme de la classe de seconde. Ils permettent d'appliquer la démarche retenue: partir de la vie en société pour illustrer une dimension de la citoyenneté. Ce sont: citoyenneté et civilité, citoyenneté et intégration, citoyenneté et travail, citoyenneté et transformation des liens familiaux.

On utilisera, au choix, un ou plusieurs de ces quatre thèmes qui ne sont pas énoncés dans un ordre contraignant. Un document d'accompagnement présente des illustrations possibles de la méthode préconisée. Il montre que le même thème peut être utilisé de plusieurs manières, suggérant qu'au fil du temps, ces illustrations pourront se périmérer ou s'enrichir de matériaux fournis par l'actualité ainsi que des pratiques et innovations des professeurs. À partir du travail sur l'un ou plusieurs de ces thèmes, les sept notions suivantes doivent être abordées et avoir reçu une première définition: civilité, intégration, nationalité, droit, droits de l'homme et du citoyen, droits civils et politiques, droits sociaux et économiques. Ces notions, présentes dans les programmes du collège et des autres disciplines de la classe de seconde, permettent de comprendre le sens de la citoyenneté en partant des expériences des élèves et de leurs représentations. Au terme de la classe de seconde, une synthèse des différents acquis se réalisera autour de la définition de la citoyenneté.

III Démarche

Parmi les méthodes pédagogiques mobilisables pour cet enseignement, il y a lieu de privilégier l'organisation de débats argumentés: ils placent l'élève en situation de responsabilité. Choisir de les conduire à partir de matériaux fournis par l'actualité renforce la dimension pratique et l'intérêt concret de l'enseignement de l'ECJS.

1 Le débat argumenté

Méthode pédagogique privilégiée mais non exclusive, elle peut s'ordonner selon les étapes suivantes:

- Choix d'un thème avec les élèves, ce qui nécessite de le justifier par rapport à l'étude de la citoyenneté.
- Organisation du travail préparatoire au débat avec division du travail, travail de groupes et coordination. On peut mobiliser des techniques variées selon le sujet abordé: dossier de presse, recherche de documents historiques ou juridiques, recherche sur cédérom ou sur l'Internet, enquête avec visites ou entretiens, contact avec des personnes qualifiées, rédaction d'argumentaires, etc.

- Tenue du débat de façon concertée entre élèves et professeurs (choix d'un président de séance, de rapporteurs, présentation des argumentaires fondés sur des dossiers construits, prises de parole contradictoires, prise de notes, etc.). Les professeurs veillent au respect des règles du débat. Par leurs interventions et la reprise finale, ils clarifient les positions en présence et leurs enjeux. Ils les relient aux notions du programme et les mettent en perspective.

- Synthèse orale et écrite et éventuelle diffusion des travaux de la classe (cahiers, exposition, débat dans le lycée, etc.). Le respect des conditions et des règles du débat, en particulier la recherche qu'il suppose d'un accord fondé en raison, constitue déjà en lui-même un apprentissage pratique de ce qui fonde la citoyenneté.

2 Utiliser et traiter l'actualité en classe

L'actualité locale, nationale et internationale fournit de nombreux matériaux qui permettent aux enseignants de construire un débat sérieux sur un sujet civique, politique, juridique ou social mettant en évidence une dimension de la citoyenneté. Le choix d'un événement ou d'une combinaison d'événements dans l'actualité doit répondre à deux soucis: d'une part être susceptible d'intéresser les élèves, d'autre part permettre d'éclairer une des dimensions de la citoyenneté. Dans le choix des priorités, il ne faut donc pas nécessairement obéir à l'agenda des médias mais saisir dans les événements ceux qui peuvent correspondre à ces objectifs.

- Diversifier les sources pour attester de la réalité des faits. La première tâche face à un événement consiste à confronter les sources d'information pour, en les croisant, attester de la réalité de ce qui va être étudié. L'événement brut n'existe pas en lui-même, il n'existe qu'à travers le médium qui le fait connaître et il est différemment reçu selon les représentations dominantes du moment. Prendre de la distance par rapport aux faits communiqués est donc essentiel à l'éducation du citoyen. La constitution d'un dossier de presse, en évitant une accumulation inutile, doit permettre ce croisement des sources, dont on connaît l'importance dans l'investigation historique.

- Replacer l'événement dans une chaîne historique. La deuxième tâche consiste à insérer l'événement étudié dans son contexte spatio-temporel. Cela suppose des recherches indispensables à la compréhension des faits, en mobilisant les méthodes comparatives des sciences humaines et sociales. On peut ainsi contribuer à relativiser la portée affective ou passionnelle des événements au profit d'une analyse plus rationnelle. Un des obstacles à l'étude sérieuse de l'actualité tient à la tyrannie du présent qui chasse de la mémoire immédiate les événements précédents; le travail de recherche permet ainsi de limiter cet effet en replaçant les faits dans une chaîne historique.

- Repérer et analyser les interprétations divergentes et contradictoires. La troisième tâche consiste à identifier les différentes interprétations produites sur le même événement. Les faits précis mis en lumière ou occultés, les arguments choisis ou réfutés ou ignorés, le choix des mots, la hiérarchie des termes, sont autant d'éléments d'analyse des discours tenus, qui seront ici très utiles.

- Partir de l'événement pour aboutir à des notions de programme. Ainsi éclairée par une étude sérieuse, l'actualité doit permettre de donner toute son importance à une des dimensions de la citoyenneté qui sera ainsi découverte par les élèves de manière beaucoup plus incarnée. Les thèmes d'entrée dans le programme peuvent être utilement saisis par un événement tiré de l'actualité récente.

IV Évaluation

Au terme de la classe de seconde, l'élève doit donc s'être approprié la notion de citoyenneté, à partir d'exemples pris dans la vie en société, et avoir compris que la citoyenneté est une construction historique et démocratique. L'évaluation en découle. La pédagogie mise en œuvre fait appel à la mobilisation de l'élève dans des activités aussi diverses que la constitution d'un dossier de presse, la recherche de textes historiques ou de textes de loi, la consultation de résultats d'enquêtes, la mise en cohérence d'un dossier documentaire, la réalisation d'enquêtes personnelles, voire d'entretiens, la préparation d'un argumentaire, la prise de parole ordonnée, la présentation de petits mémoires, la présidence ou la synthèse d'un débat, la prise de parole contradictoire dans le respect de l'autre, etc. Quelques-unes seulement de ces compétences

pourront être mises en œuvre dans le temps imparti à cet enseignement par tel ou tel élève, mais toutes ces activités peuvent être valorisées. Les productions écrites ou orales des élèves servent de support à l'évaluation. En fin d'année, les acquis des élèves sur les notions constitutives du programme de cette classe pourront être mesurés.

V Orientation principale des thèmes

1. Citoyenneté et civilité

La vie quotidienne dans la cité fournit des occasions de réflexion sur la nécessaire civilité des rapports humains en tant que première condition de l'exercice de la citoyenneté. On peut le montrer à partir de l'étude de manifestations d'incivilité; on peut aussi utiliser différents faits de la vie sociale. La citoyenneté ne se réduit pas à la simple civilité. Elle implique la participation à une communauté politique.

2. Citoyenneté et intégration

L'exercice de la citoyenneté suppose que les individus concernés participent à la vie sociale. En analysant l'intégration et ses défauts, on contribue à définir et à distinguer les notions d'intégration et de citoyenneté. Par intégration, on désigne toutes les formes de participation à la vie collective par l'activité, le respect de normes communes, les échanges avec les autres, les comportements familiaux, culturels et religieux. On montre ainsi que la réflexion sur la citoyenneté doit prendre en compte l'enracinement social des individus.

3. Citoyenneté et travail

Dans les sociétés modernes, le travail est un des vecteurs essentiels de l'intégration sociale; c'est pourquoi chômage et pauvreté peuvent porter atteinte à l'exercice de la citoyenneté. Par ailleurs, la citoyenneté ne s'arrête pas aux portes de la vie au travail. Quelles que soient les contraintes de l'organisation de la production, celui qui travaille est un citoyen: à ce titre, il dispose d'une série de droits civils, politiques, sociaux, etc. On peut donc analyser à travers ce thème la portée de la citoyenneté dans le monde du travail.

4. Citoyenneté et transformation des liens familiaux

Il s'agit de comprendre les droits et obligations qui concernent le citoyen dans la vie familiale. Les transformations de la vie familiale suscitent des interrogations sur l'évolution des droits et obligations qui organisent les rapports entre conjoints et entre parents et enfants.

NB. Un document à l'usage des professeurs accompagne la mise en œuvre de l'ensemble des programmes.

**Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale
et du ministère de la Recherche**

HS N°6 du 31 août 2000

PROGRAMMES DES ENSEIGNEMENTS DE LA CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

ÉDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE

ENSEIGNEMENT COMMUN

Programme applicable à compter de l'année scolaire 2000-2001. Ce texte annule et remplace celui paru au B.O. hors-série n° 5 du 5 août 1999.

PRINCIPES GÉNÉRAUX

Au sein du dispositif de rénovation des lycées, la création d'un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) dans chacune des trois classes de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et technologique, ainsi que dans les lycées professionnels, constitue une des principales innovations. Le nombre d'heures qui lui est globalement accordé étant modeste, c'est dans ses objectifs et par ses méthodes que cette innovation doit être significative. Concourir à la formation de citoyens est une des missions fondamentales du système éducatif. On ne peut oublier que c'est au lycée qu'une partie des élèves atteignant leur majorité civile, va se trouver confrontée au droit de vote qui en découle ou à l'absence de ce droit pour les étrangers, aux questions que ces différences soulèvent, à la décision d'exercer ce droit et de mesurer la portée de ce choix. Au-delà de cette réalité hautement symbolique, la citoyenneté a bien d'autres dimensions dont le lycée doit permettre la compréhension avec l'aide de l'enseignement de l'ECJS. Que signifie "éduquer à la citoyenneté" dans un système scolaire? Deux réponses sont possibles. L'une consiste à faire de la citoyenneté un objet d'étude disciplinaire, au même titre que les mathématiques, la physique, la littérature etc.; la citoyenneté s'apprendrait à l'école avant de s'exercer dans la vie du citoyen. Ce choix correspond pour l'essentiel à la conception traditionnelle d'une instruction civique, en tant qu'inculcation de principes à mettre en actes dans un temps différé plus ou moins lointain. Elle a eu sa place dans le système éducatif: les missions du lycée, fréquenté par une petite minorité, n'étaient pas celles qui lui sont assignées aujourd'hui. L'autre réponse part de l'idée que l'on ne naît pas citoyen mais qu'on le devient, qu'il ne s'agit pas d'un état, mais d'une conquête permanente; le citoyen est celui qui est capable d'intervenir dans la cité: cela suppose formation d'une opinion raisonnée, aptitude à l'exprimer, acceptation du débat public. La citoyenneté est alors la capacité construite à intervenir, ou même simplement à oser intervenir dans la cité. Cette dernière réponse peut être mise en œuvre au lycée aujourd'hui. Deux conditions essentielles sont réunies: l'une correspond aux attentes des élèves telles qu'elles se sont exprimées au travers des consultations sur les savoirs; l'autre s'inscrit dans la continuité de ce qui a été enseigné en éducation civique au collège, et permet de montrer les dimensions sociale, éthique et politique de certains savoirs enseignés au lycée. De nombreux professeurs ont exprimé leur intérêt pour cette démarche et leur désir d'y contribuer. Lorsqu'une pratique éducative consiste à transmettre un savoir sous forme d'une succession d'évidences sanctionnées par les autres, l'élève apprend en outre autre chose que ces contenus: il apprend que le savoir est détenu par des autorités, il a la tentation de ne le recevoir que passivement, il commence par admettre qu'il peut être délégué à "ceux qui savent". Appliquée à l'ECJS, une telle pratique formerait des citoyens passifs, percevant le savoir comme déconnecté de ses enjeux sociaux, économiques et politiques. Certes, on ne crée pas le savoir, on le reçoit; il est énoncé et validé par quelqu'un qui fait autorité. Mais le savoir n'est pas seulement quelque

chose de transmis; on doit aussi se l'approprier. L'élève pourra exercer sa citoyenneté grâce au savoir, mais un savoir reconstruit par lui, dans une recherche à la fois personnelle et collective. L'éducation civique, juridique et sociale doit être abordée comme un apprentissage, c'est à dire l'acquisition de savoirs et de pratiques. Grâce à ce processus doit s'épanouir, à terme, un citoyen adulte, libre, autonome, exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement. Ainsi se constitue une véritable morale civique; celle-ci contient d'abord une dimension civile fondée sur le respect de l'autre permettant le "savoir-vivre ensemble" indispensable à toute vie sociale, mais elle suppose aussi une nécessaire dimension citoyenne faite d'intérêt pour les questions collectives et de dévouement pour la chose publique. L'école (le lycée ici) n'est pas et ne peut pas prétendre être le seul lieu d'un tel apprentissage: elle doit y prendre, à côté d'autres, toute sa place. L'ECJS ne doit ni prétendre se substituer, ni accepter d'être considérée comme substituable à la formation qui résulte de pratiques citoyennes, au lycée et hors du lycée. Elle s'ouvre largement à la découverte et à l'étude de ces pratiques. L'éducation civique, juridique et sociale n'est donc pas, parmi d'autres enseignements, une discipline nouvelle. A quelques exceptions près, l'ECJS n'a pas à ajouter de savoirs aux connaissances acquises dans les principales disciplines enseignées au lycée. Elle peut, de surcroît, se fonder sur les acquis du collège en matière d'éducation civique, dont les programmes, désormais complets, préparent à cette nouvelle approche en combinant de solides bases en matière institutionnelle à l'initiation à des réflexions personnelles. Il s'agit donc d'organiser le croisement et le dialogue de ces savoirs autour du concept intégrateur de citoyenneté. Le seul savoir nouveau auquel il faut initier les élèves, grâce à l'ECJS, concerne le droit, trop ignoré de l'enseignement scolaire français. Il s'agit de faire découvrir le sens du droit, en tant que garant des libertés, et non d'enseigner le droit dans ses techniques. Mobilisant un ensemble de connaissances disponibles, l'ECJS doit satisfaire la demande exprimée par les lycéens lors de la consultation de 1998 sur les savoirs, de pouvoir s'exprimer et débattre à propos de questions de société. Le débat argumenté apparaît donc comme le support pédagogique naturel de ce projet, même s'il ne faut pas s'interdire de recourir à des modalités pédagogiques complémentaires. Faire le choix du débat argumenté n'est ni concession démagogique faite aux élèves ni soumission à une mode; c'est choisir une méthode fructueuse. Le débat argumenté permet la mobilisation, et donc l'appropriation de connaissances à tirer de différents domaines disciplinaires: histoire, philosophie, littérature, biologie, géographie, sciences économiques et sociales, physique, éducation physique notamment, mais non exclusivement. Il fait apparaître l'exigence et donc la pratique de l'argumentation. Non seulement il s'agit d'un exercice encore trop peu présent dans notre enseignement, mais au-delà de sa technique, il doit mettre en évidence toute la différence entre arguments et préjugés, le fondement rationnel des arguments devant faire ressortir la fragilité des préjugés. Il doit donc reposer sur des fondements scientifiquement construits, et ne jamais être improvisé mais être soigneusement préparé. Cela implique qu'il repose sur des dossiers élaborés au préalable par les élèves conseillés par leurs professeurs, ce qui induit recherche, rédaction, exposés ou prises de parole contradictoires de la part d'élèves mis en situation de responsabilité et, ensuite, rédaction de comptes rendus ou de relevés de conclusions. Le débat doit reposer sur le respect d'autrui et donc n'autoriser aucune forme de dictature intellectuelle ou de parti pris idéologique. Il est une occasion d'apprendre à écouter et discuter les arguments de l'autre et à le reconnaître dans son identité. Un tel dispositif favorise les adaptations. Le même thème du programme pourra être abordé en fonction des activités ou des préoccupations propres à chaque classe. Les événements de l'actualité pourront être tout à la fois pris en compte et mis à distance. Le dossier documentaire sur lequel se fonde le débat est le témoin de la progression de cette démarche. Il peut prendre des formes variables: présentation de textes fondateurs ou de textes de loi, sélection d'articles de presse, collecte de témoignages, recherche ou élaboration de documents photographiques, sonores ou vidéo. C'est ici que l'ECJS peut utiliser toutes les modalités interactives de la recherche documentaire actuelle. Quelques exemples sont soulignés dans le programme de chaque classe, sans leur donner un caractère limitatif qui serait contraire à la liberté pédagogique des professeurs. Le lien avec l'autre innovation que constituent les "Travaux Personnalisés Encadrés" (TPE) est ici évident et devra être exploité. Dans le cadre de la liberté des choix pédagogiques, les élèves doivent acquérir des méthodes à

travers lesquelles ils seront initiés à l'étude des règles juridiques et des institutions. On peut ainsi, à propos de situations concrètes, enseignées ou vécues, et sans préjuger de l'usage d'autres pratiques, identifier trois moments remarquables.

- Le premier moment étudie les circonstances et les conditions de l'invention de la règle ou de l'institution. On a trop tendance à oublier l'origine et l'histoire des règles. Leur genèse doit être mise au jour. Ainsi, pour la famille, les règles qui guident l'autorité parentale à laquelle tout enfant est soumis se sont transformées à travers le temps, particulièrement au cours des trois dernières décennies, déterminant son exercice actuel. De même, les règles qui déterminent les relations du travail ne peuvent être comprises qu'en connaissant les contextes et conflits qui, depuis un siècle, ont construit et construisent encore le droit du travail. L'histoire est donc ici très particulièrement mobilisée; étudier les conditions de naissance d'une règle, en montrant qu'elle est une production historique et non un a priori absolu, contribue à humaniser la règle de droit: ce n'est plus un dogme mais une règle de vie. L'institution scolaire peut aussi servir d'objet d'étude: ainsi, le règlement intérieur du lycée peut être analysé et étudié quant à ses origines et son actualité, assurant le lien avec les enseignements du collège.

- Le deuxième moment privilégie l'étude des usages de la règle par les acteurs sociaux concernés. La règle n'est pas nécessairement utilisée comme ses inventeurs l'avaient imaginé: la pratique d'une règle peut s'éloigner des principes qui ont guidé sa fondation. Il faut donc conduire l'élève à se demander pourquoi les acteurs sont amenés à utiliser une règle dans un sens plutôt que dans un autre. On montrera alors qu'une même règle peut avoir des utilisations différentes selon les contextes économiques et sociaux, selon les époques ou selon les pays. Les apports de l'histoire, des sciences économiques et sociales, du français (notamment à travers la lecture de textes d'actualité) seront mis à contribution. La législation américaine antitrust, adoptée à la fin du XIX^{ème} siècle, fut utilisée à l'époque essentiellement contre les syndicats ouvriers: elle pourrait ainsi être confrontée aux législations et procès contemporains contre les monopoles qu'illustre le cas des multinationales de l'informatique. La géographie introduit à la notion d'espace et à la mise en évidence des intérêts, privés ou publics, individuels ou collectifs, qui peuvent se manifester à son propos. Ainsi une zone franche, avec les dérogations qu'elle implique, peut favoriser un quartier classé sensible, ou être utilisée comme un paradis fiscal. Hors d'un champ disciplinaire particulier, l'école peut offrir à nouveau de nombreuses illustrations de ces comportements.

- Le troisième moment s'attache aux discours produits sur les règles. Chaque époque produit des discours qui tentent de justifier rationnellement les règles existantes. D'une époque à une autre, d'un lieu à un autre, ces discours peuvent différer jusqu'à être contradictoires. L'ECJS en tant qu'éducation à la citoyenneté doit conférer la capacité à analyser les discours existants. C'est cette fois sur les objectifs fixés par le programme de l'enseignement du français au lycée ("approfondir la maîtrise du discours") que l'ECJS peut se fonder, tout en recourant à des exemples relevant des autres disciplines déjà mentionnées, comme l'histoire. On peut ainsi renouveler la perception de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, qu'il sera opportun de reprendre à cette occasion, en découvrant qu'elle a donné lieu à des lectures différentes en 1789 et lors des commémorations de 1889 ou de 1989. Le citoyen doit pouvoir les identifier et les décrypter s'il veut s'appropriier pleinement ce texte fondateur. On trouverait, ici encore, à propos du lycée, de nombreuses illustrations; ainsi des discours produits sur l'école par différents protagonistes, hommes politiques et partis, syndicats, parents d'élèves, etc. Les modalités matérielles de mise en œuvre de l'ECJS doivent donc être au service de ces ambitions. Sans ignorer les difficultés pratiques que peuvent rencontrer les chefs d'établissement pour y parvenir, les regroupements de l'horaire réglementaire sont essentiels pour permettre la réalisation du travail qu'impliquent ces programmes. Le choix de huit séquences mensuelles de 2 heures chacune est hautement souhaitable; il est adapté aux modalités pédagogiques décrites ici, tant par son rythme (temps de préparation et de suivi des dossiers) que par la durée des séances nécessaire pour que le maximum d'élèves puisse participer au débat. À défaut, le rythme de l'heure par quinzaine ne peut être considéré que comme un pis-aller. De très nombreux professeurs, par leur savoir, leur culture, leur implication dans la vie du lycée, ont vocation à contribuer à cet enseignement. La participation d'intervenants extérieurs, témoins dans un champ social étudié, est évidemment souhaitable.

Les responsables des établissements doivent favoriser ces pratiques; cela implique que cet enseignement devant être organisé dans toutes les classes et filières de leurs lycées, ils encouragent et si possible organisent coordination, échanges d'expériences et mise en commun de séquences pédagogiques.

L'architecture d'ensemble du programme, sur les trois années du lycée, consiste à redécouvrir par l'analyse la notion de citoyenneté, à en étudier les principes, modalités et pratiques, et à la confronter aux réalités du monde contemporain. Il est naturel que l'accent soit mis sur des aspects différents de cette problématique dans chacune des classes du lycée.

En classe de seconde: "De la vie en société à la citoyenneté" La découverte de la citoyenneté se fait à partir de l'étude de la vie sociale que l'élève peut comprendre pour remonter, par analyse, à sa source politique et à sa construction dans le temps. Des objets d'étude, choisis dans la vie sociale, servent de base à ce travail et permettent de faire découvrir par les élèves une ou plusieurs dimensions de la citoyenneté. Par là, on approfondit et enrichit ce qui a été acquis au collège.

En classe de première: "Institutions et pratiques de la citoyenneté". L'étude de la citoyenneté permet l'analyse du fonctionnement des principales institutions politiques de la cité. Les grands principes constitutionnels ouvrent sur les institutions de la démocratie avec les partis politiques, les systèmes électoraux et les libertés publiques. La présentation des institutions judiciaires peut être faite à partir de divers niveaux intéressant particulièrement les classes concernées (prud'hommes et législation du travail, tribunal de commerce et technologies de la vente, autorité légitime et tribunaux d'exception par exemple). La diversité des conceptions, des institutions et des pratiques de la citoyenneté est appréhendée, par une méthode comparative, dans le temps et dans l'espace.

En classe terminale: "La citoyenneté à l'épreuve des transformations du monde contemporain". La confrontation de la citoyenneté aux grandes transformations du monde contemporain permet de déboucher, hors de toute intention polémique, sur des thèmes faisant débat, par exemple les différentes conceptions de l'égalité, le rôle des médias, l'indépendance de la justice, ou sur des questions résultant des évolutions familiales, scientifiques ou sociales. On aborde aussi les problèmes posés par l'unification européenne et la mondialisation avec leur impact sur les institutions politiques. On traite notamment le thème de "la défense et la paix" sur lequel le système éducatif s'est engagé à faire réfléchir les élèves dans le cadre de la fin du système de conscription.

L'évaluation de l'éducation civique, juridique et sociale doit refléter les particularités de cet enseignement. Ne comportant pas ou très peu de nouveaux savoirs, les programmes ne sauraient être présentés exclusivement sous forme de listes de contenus. Ils mettent l'accent sur des objectifs et sur l'acquisition de méthodes. Les documents d'accompagnement suggèrent, sans les imposer, des exemples pour leur mise en œuvre. L'évaluation doit tenir compte d'une part de ce que cet enseignement n'est pas censé apporter de savoirs fondamentalement nouveaux par rapport à ceux qui sont acquis dans les autres disciplines, d'autre part de la pédagogie particulière qui y est mise en œuvre. L'évaluation durant les classes de seconde, première et terminale porte d'une part sur l'investissement et la qualité des travaux produits par les élèves avant et après la séquence, d'autre part sur les acquis qui auront été assimilés lors de chaque séquence. Les professeurs s'assurent de la maîtrise des notions recensées dans chaque programme.

l'enseignement (TICE) sont intégrées avec profit, notamment dans des pratiques modulaires: ce sont pour les élèves des outils supplémentaires tant d'appropriation de savoirs et de méthodes que de production de travaux. **Les enseignants déterminent leurs approches pédagogiques, décident, après l'étude du thème introductif, de l'ordre des autres thèmes et du choix entre les littoraux et les montagnes, ainsi que des exemples significatifs qui constituent les supports du raisonnement géographique conduit avec leurs élèves (voir commentaire général).**

1. Notion centrale du programme: organisation de l'espace.
2. Notions transversales du programme: environnement, aménagement.
3. Autres notions de base: acteurs spatiaux, contraintes, développement, discontinuités, flux, paysages, pôles, ressources, réseaux, risques, territoires.

NB: les mots clefs apparaissent en caractères rouges dans les commentaires du programme. Le choix a été fait de les présenter de façon contextualisée, plutôt que de fournir une liste.

THÈME INTRODUCTIF OBLIGATOIRE

Plus de six milliards d'hommes sur la Terre

- L'inégale répartition des hommes et des richesses sur la terre
- Une division entre États, mais des enjeux transnationaux
- Frontières, aménagements et environnement

AUTRES THÈMES OBLIGATOIRES

Nourrir les hommes

- Croissance des productions, croissance des populations
- Quelles agricultures pour nourrir les hommes?
- Agrosystèmes et environnement

L'eau, entre abondance et rareté

- Inégalité de répartition et d'accès à la ressource
- Maîtrise de l'eau et transformation des espaces
- Une ressource convoitée et parfois menacée

Dynamiques urbaines et environnement urbain

- L'explosion urbaine
- Les espaces de la ville
- L'environnement urbain

Les sociétés face aux risques

- Les zones de risques naturels majeurs
- Implantations humaines, activités et risques
- L'inégale réponse des sociétés aux risques et aux catastrophes

UN THEME AU CHOIX

Les littoraux, espaces attractifs

- La littoralisation des activités
- Espaces littoraux et formes d'aménagement
- Gestion et protection d'espaces convoités

ou

Les montagnes, entre traditions et nouveaux usages

- Des montagnes inégalement occupées
- La diversité des aménagements
- L'environnement en montagne

COMMENTAIRE GÉNÉRAL

L'intitulé du programme "les hommes occupent et aménagent la terre" renvoie explicitement à l'objet fondamental de la géographie qui étudie le monde en tant que territoire de l'humanité. Il permet donc d'aborder la problématique de l'organisation de l'espace par les hommes qui s'appuie sur une double approche alliant environnement et aménagement, réinvestie dans chacun des thèmes.

1 L'espace terrestre organisé par les sociétés humaines

L'organisation de l'espace résulte d'un ensemble de processus: appropriation de l'espace, division et gestion des territoires, répartition des habitats, exploitation des ressources, émergence de pôles et mise en place de multiples réseaux de communications. L'espace, ainsi différencié, est riche d'inégalités et de discontinuités mais aussi de liens de dépendance et d'interdépendance qui unissent chaque lieu à d'autres lieux. C'est un ensemble structuré par des relations spatiales qui s'articulent autour de pôles reliés par des réseaux, où circulent des flux.

2 Les aménagements réalisés par les sociétés humaines

L'aménagement désigne à la fois un ensemble d'actions d'une société et le résultat de ces actions sur son territoire. L'aménagement est donc le fruit d'acteurs qui, dotés de leurs stratégies, de leurs représentations spatiales, sont producteurs d'espace. Il est l'occasion de compétitions entre différentes activités, de conflits entre différents acteurs et différents pouvoirs. Les paysages en sont la traduction visible et leur étude diachronique montre aussi bien le caractère relatif des contraintes et des atouts environnementaux que l'impact grandissant des aménagements humains sur l'environnement.

3 Les relations que les hommes établissent avec leur environnement

L'environnement est le milieu physique aménagé. Ses différentes composantes (biosphère, atmosphère, hydrosphère, lithosphère, pédosphère) agissent entre elles et sont en interrelations de nature et d'intensité variées avec les sociétés humaines: l'ensemble forme le géosystème. Il faut prendre en compte les ressources - renouvelables ou non -, les contraintes - relatives dans le temps et dans l'espace - et les risques, d'origine naturelle ou aggravés, voire déclenchés par les activités humaines. La démarche géographique évite tout catastrophisme systématique qui voudrait que les actions des sociétés ne soient que destructrices; elle met en avant l'inégale dépendance des sociétés face aux faits naturels suivant leur niveau de développement, mais aussi la fragilité des sociétés développées, les coûts qu'elles doivent assumer. Ainsi, les sociétés se trouvent au cœur de géosystèmes plus ou moins anthropisés: tout ce qu'elles ont construit participe aussi à l'environnement en tant que milieu aménagé. Cette approche met donc en évidence l'ampleur des différenciations qui existent à la surface de la terre: différenciations aussi bien dans l'organisation de l'espace (des centres d'impulsion aux espaces marginaux), que dans l'aménagement (les techniques mises en œuvre par les sociétés laissent des empreintes très différentes sur l'espace terrestre) et dans l'environnement (inégalités face aux risques naturels comme dans la maîtrise des ressources).

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

1 Des études de cas contextualisées

Ce programme se traite donc en six thèmes. Chaque thème s'articule autour d'une ou deux études de cas qui mettent en place les problématiques nécessaires à l'appropriation des savoirs et constituent l'apprentissage du raisonnement géographique. Leur choix est donc fondamental: elles doivent être représentatives et sont l'occasion de définir des enjeux, des problèmes à résoudre en analysant des situations géographiques diversifiées. Il est nécessaire que chaque étude de cas soit contextualisée par une mise en perspective à plus petite échelle, s'appuyant prioritairement sur des cartes.

2 Une approche multiscale

Ainsi les études de cas impliquent de travailler à plusieurs échelles. Il ne s'agit pas seulement d'étudier un même phénomène à différentes échelles - par exemple, la répartition de la population à l'échelle mondiale, continentale, d'un pays, d'une région ...- mais aussi de montrer qu'un phénomène étudié à une échelle donnée ne peut être compris sans références à d'autres échelles - par exemple, l'organisation d'un espace littoral qui dépend à la fois d'un tracé de côte, d'une politique nationale d'aménagement, de comportements sociaux, de flux internationaux...

3 L'utilisation des outils géographiques

Les raisonnements mis en œuvre supposent la maîtrise d'outils géographiques. La carte et le croquis sont des outils majeurs qui impliquent l'apprentissage d'un langage spécifique dont l'utilisation trouvera une application dans les épreuves de baccalauréat qui donnent une place importante à la carte, au croquis et à leur interprétation. Plus largement, qu'il s'agisse de cartes, d'images ou d'autres sources documentaires, l'objectif est de privilégier le repérage, la lecture critique et la mise en relation des informations, apprentissages qui sont déjà au collège les fondements pédagogiques de l'approche des documents. L'étude de chaque thème s'appuie donc sur des cartes à différentes échelles - de la plus petite qui permet de situer l'étude de cas à la plus grande, plan de ville, POS, plan de prévention des risques...- ainsi que sur des photographies de différente nature, des images satellitales, voire des systèmes d'information géographique (SIG).

COMMENTAIRE DES THÈMES DU PROGRAMME

Une importance horaire égale est accordée à chaque thème qui permet d'initier le raisonnement géographique en s'appuyant sur les notions de base du programme.

Plus de six milliards d'hommes sur la Terre

L'accent est plus particulièrement mis sur les grands foyers de peuplement du monde. Les inégalités de répartition, de densité de population, de richesses et de développement sont envisagées à partir de la confrontation de cartes. L'espace mondial se divise en États toujours plus nombreux. Les frontières qui les délimitent sont des discontinuités majeures de l'espace: elles donnent lieu à des formes spécifiques d'aménagement, de gestion de l'environnement et d'organisation de l'espace; elles induisent des enjeux géopolitiques, voire des conflits concernant des ressources internationales (fleuves, ressources minières et énergétiques...). Les enjeux environnementaux ignorent les frontières et impliquent une gestion internationale à laquelle les États, d'inégale puissance, adhèrent plus ou moins.

Nourrir les hommes

Malgré les signes d'un ralentissement - avancée dans le processus de la transition démographique -, l'accroissement démographique demeure rapide: la capacité de la terre à nourrir l'ensemble de ses habitants reste une question essentielle. Pour y faire face, les systèmes de production sont plus ou moins intensifs (rendement par hectare, productivité par homme), plus ou moins orientés vers les marchés régionaux, nationaux et internationaux; ils mettent en scène des acteurs très différents: du petit paysan aux grandes firmes de l'agro-business et à leurs filières agro-alimentaires. Certaines pratiques agricoles ont de fortes répercussions environnementales - dégradation des sols, en particulier érosion, allant jusqu'à la désertification - susceptibles de menacer la capacité nourricière de la terre: concilier développement et gestion de l'environnement est un défi majeur à relever (révolution verte, organismes génétiquement modifiés (OGM), cultures et élevages hors-sol...). Il convient de s'interroger sur l'existence de disettes et de famines: résultent-elles d'une réelle incapacité globale de l'agriculture à nourrir la population mondiale, de données naturelles, de crises économiques et sociales, de conflits politiques?

L'eau, entre abondance et rareté

L'eau est une ressource que la nature distribue très inégalement sur la terre: les zones arides et semi-arides couvrent le tiers des terres émergées. La disponibilité de l'eau est donc très variable, tout autant que les demandes. L'augmentation permanente des besoins des hommes et les multiples aménagements peuvent créer des tensions entre différents usages (touristiques et agricoles, agricoles et urbains ...) et à différentes échelles (une ville, une région, un espace continental ...). La quantité comme la qualité de l'eau sont ainsi mises en péril, d'autant que l'eau n'est pas toujours une ressource renouvelable (nappes fossiles). Les pays bien pourvus en eau n'échappent pas à certains arbitrages (tourisme et irrigation notamment les années de sécheresse). Des politiques de gestion de l'eau se mettent en place et le coût de l'eau devient de plus en plus élevé. Il s'agit de montrer que l'utilisation et la maîtrise de l'eau - irrigation, drainage - donnent naissance à des aménagements traditionnels ou modernes et à des paysages spécifiques. L'eau est depuis longtemps un des moteurs de l'organisation des territoires à différentes échelles: elle a fixé l'habitat, certaines activités... Elle est et sera de plus en plus un enjeu majeur pour les sociétés, pour les États (qu'ils soient riches ou pauvres) et pour la planète toute entière.

Dynamiques urbaines et environnement urbain

La croissance urbaine constitue un phénomène majeur à l'échelle de la planète. Dans les pays en développement, l'urbanisation des populations s'effectue aujourd'hui encore à un rythme très soutenu: de plus en plus de mégapoles s'y localisent. L'étude des villes à l'échelle intra-urbaine lie l'analyse des paysages et des fonctions, en particulier les fonctions de commandement responsables du phénomène de métropolisation et le phénomène technopolitain qui renforce la centralité des villes en y concentrant les activités de recherche et de haute technologie. Les fonctions urbaines et la centralité que les villes impliquent ne sont pas étudiées de manière exhaustive, ni pour elles-mêmes. La concentration croissante des populations dans les villes fait de l'environnement urbain un enjeu de plus en plus sensible. La ville est donc envisagée dans son environnement (paysage d'entrée de ville, type d'habitats, friches urbaines, espaces verts...) et en termes environnementaux: les sociétés utilisent des ressources inégalement accessibles et coûteuses comme l'eau; elles doivent prendre en compte les risques naturels (inondations, instabilité des substrats...), gérer les risques technologiques et réfléchir aux types de transports urbains. Cette approche met en évidence les inégalités entre les villes des pays riches et celles des pays pauvres.

Les littoraux, espaces attractifs

La révolution des transports et la mondialisation de l'économie ont suscité une forte augmentation des flux internationaux et une littoralisation accrue des activités industrielles. Des façades maritimes se sont constituées qui ont une fonction majeure d'interface se traduisant par la croissance des trafics portuaires et la mise en place de vastes zones industrialo-portuaires. De même, les littoraux sont les espaces les plus touchés par le développement du tourisme et des loisirs. L'essor de ces activités a induit une urbanisation massive des espaces côtiers concernés. La concentration des hommes et des activités le long de certains littoraux (de nombreuses zones littorales demeurent peu ou pas peuplées) en font donc des lieux convoités et menacés par des aménagements, qui, pour certains, les modifient profondément, voire les dégradent en particulier dans leur dimension paysagère. Les dynamiques naturelles des littoraux, ainsi modifiées, et leur fragilité nécessitent une gestion spécifique, en particulier dans les zones humides, mais elles rendent les mesures de protection très relatives.

Les montagnes, entre traditions et nouveaux usages

Les montagnes sont des espaces plus ou moins anciennement occupés et aménagés; certaines sont quasi vides et d'autres sont très peuplées. L'analyse des aménagements montre leur impact sur des milieux souvent contraignants et parfois sources de risques pour les utilisateurs. Elle souligne également la relativité des contraintes physiques en fonction du degré de développement technique et économique. Les études diachroniques de paysages montrent les modifications des usages au cours des temps, l'évolution des contraintes et des risques et les conséquences pour les géosystèmes montagnards. Le paysage devient d'ailleurs lui-même une ressource, en particulier pour l'activité touristique; les conceptions différentes que les sociétés humaines peuvent avoir de l'utilisation de la montagne engendrent parfois des conflits d'usage.

Les sociétés face aux risques

Une étude géographique des risques ne peut être envisagée qu'en relation avec les sociétés. Les risques définissent des dangers que les sociétés doivent prendre en compte dans leurs choix d'aménagement et de gestion des milieux. Les risques sont de plusieurs types et s'expriment à différentes échelles spatiales. À petite échelle, les risques naturels majeurs sont inégalement répartis à la surface de la planète, liés à l'instabilité de la lithosphère (volcans, séismes) et aux excès climatiques (cyclones tropicaux, inondations, sécheresses...). Ils concernent parfois des espaces très peuplés. Les catastrophes ne doivent pas être confondues avec les risques: elles sont des risques devenus réalités, qui s'analysent en termes de coût humain et économique et de réactions des sociétés (alerte, aide aux populations, nouveaux choix d'aménagement...). Le bilan des catastrophes est inégal selon le niveau de développement des sociétés. À plus grande échelle, les activités des hommes peuvent aussi bien déclencher ou aggraver certains risques naturels - avalanches, inondations, glissements de terrains, érosion des sols...- qu'être à l'origine des risques technologiques, liés aux industries, aux transports, à l'énergie nucléaire... Là encore, il y a inégalité des sociétés face aux risques: les choix d'aménagement limitant les impacts des risques varient suivant le niveau de développement des pays; il importe de souligner la vulnérabilité aux risques des pays riches en raison même de leur développement technologique.

