

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

**HISTOIRE
GÉOGRAPHIE
INITIATION
ÉCONOMIQUE**

*classes des collèges
6^e, 5^e, 4^e, 3^e*

PROGRAMMES/OBJECTIFS/PROGRAMMES/INSTRUCTIONS

Georg-Eckert-Institut BS78



1 177 742 7

1996 hors série. identifié.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Direction des lycées et collèges

**HISTOIRE
GÉOGRAPHIE
INITIATION
ÉCONOMIQUE**

**classes des collèges
6^e, 5^e, 4^e, 3^e**

Réimpression mai 1995

(Edition précédente 1994)

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

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

2004/235

F
z-33
(1,95)

Sommaire

	Pages
HORAIRES	5
ORIENTATIONS ET OBJECTIFS	9
PROGRAMME ET COMPLÉMENTS	15
Histoire	
Classe de Sixième	17
Classe de Cinquième	27
Classe de Quatrième	41
Classe de Troisième	53
Géographie,	
Initiation économique	
Classe de Sixième	65
Classe de Cinquième	73
Classe de Quatrième	87
Classe de Troisième	97
INSTRUCTIONS CONCERNANT LES ÉPREUVES D'HISTOIRE- GÉOGRAPHIE ET D'ÉDUCATION CIVIQUE DU DIPLOME NATIONAL DU BREVET	119

HORAIRES

TEXTES OFFICIELS

Arrêté du 14 mars 1977

B.O. n° 11 du 24 mars 1977

Arrêté du 28 janvier 1978

B.O. n° 6 du 9 février 1978

Arrêté du 22 décembre 1978

B.O. n° 3 du 18 janvier 1979

Arrêtés du 20 juin 1985

B.O. n° 28 du 11 juillet 1985

Classe de Sixième

Enveloppe horaire (1) (2) 2 h 30

Classe de Cinquième

Enveloppe horaire (1) (2) 2 h 30

Classe de Quatrième

Enveloppe horaire (2) 2 h 30

Classe de Troisième

Enveloppe horaire (2) 2 h 30

(1) Un contingent horaire hebdomadaire de 0 à 6 heures sera ajouté à l'horaire global à l'effet de renforcer l'enseignement dans les disciplines ou groupes de disciplines choisis par l'établissement. Les heures considérées sont destinées aux élèves en difficulté et individualisées dans l'emploi du temps de la classe.

(2) Pour permettre une meilleure adaptation aux besoins des élèves, notamment des élèves en difficulté, les collèges organisent des actions de pédagogie différenciée.

**ORIENTATIONS
ET OBJECTIFS**

Arrêté du 14 novembre 1985
fixant les programmes des classes des collèges
B.O. n° 44 du 12 décembre 1985

L'École doit faire acquérir des connaissances et des méthodes, elle forme des hommes instruits, c'est-à-dire capables d'exercer leur jugement pour comprendre les mots, les choses et les gens. Conformément à cette ambition, et dans la continuité de l'école élémentaire, les programmes du collège doivent permettre à l'élève de réussir sa scolarité, de suivre avec profit l'enseignement des lycées et d'acquérir la culture nécessaire à tous dans leur vie, dans leur travail et dans leur existence de citoyen. Pendant sa scolarité au collège, l'enfant devient adolescent ; il doit donc être aidé à franchir les étapes qui feront de lui un être social capable de participer à la vie de l'établissement et à la vie en société.

Les connaissances fondamentales que l'élève acquiert au collège sont dispensées selon un programme national qui, étant obligatoire, doit être suivi et traité dans son ensemble. Cela suppose que chaque question retenue puisse raisonnablement être étudiée dans l'horaire imparti. Il ne s'agit pas tant d'augmenter le volume global des connaissances à transmettre, que de mieux identifier l'essentiel, c'est-à-dire ce qu'il est indispensable d'acquérir dans chaque discipline, afin de permettre à tous les collégiens de mieux le maîtriser. Les professeurs choisissent librement leurs manuels en fonction de critères au nombre desquels figure la fidélité aux programmes, envisagés dans leurs limites réelles, sans inflation ni surcharge.

La qualité des apprentissages et le succès du travail accompli reposent sur deux principes et doivent entraîner deux conséquences. Les deux principes sont les suivants : la liberté du choix des méthodes pédagogiques et la prise en compte de la diversité des élèves. Les deux conséquences, dont l'importance est essentielle, sont la formation des professeurs et l'évaluation des élèves.

Le choix des méthodes et des démarches relève de la responsabilité du professeur, sous réserve que soient atteints les objectifs et acquises les connaissances. La liberté des méthodes pédagogiques libère la force de l'esprit et stimule la capacité d'innovation. Des *Compléments*, destinés aux professeurs, viennent préciser pour chaque question les connaissances des programmes disciplinaires et des thèmes transversaux. Leur rôle est d'apporter au professeur les conseils didactiques et les illustrations pédagogiques dont il peut avoir besoin pour construire son enseignement à partir du cadre général que constitue le programme.

Une diversification et une individualisation de l'enseignement sont nécessaires pour répondre aux problèmes posés par les difficultés de certains élèves et l'hétérogénéité des classes. La pédagogie ne permet de parvenir aux objectifs visés et aux connaissances essentielles que si elle favorise l'activité de l'élève, développe ses capacités de création et d'invention, et tient compte, sans les consacrer et pour les dépasser, des différences qui existent entre eux : différences d'âge, de sexe et d'habitudes, pluralité des origines ethniques, sociales et culturelles, degrés de maturité, niveaux des résultats. On n'oubliera jamais que tous les élèves sont appelés à réussir selon des formes et des rythmes divers, et que l'expérience qui est la leur peut servir de point d'appui dans la progression retenue. On n'oubliera pas, en particulier, qu'il y a, pour une même question, des niveaux différents d'approfondissement et que tout ce qui peut s'enseigner n'est pas exigible : seul l'exigible est fixé par les programmes. Ce serait toutefois une démarche réductrice, lorsqu'il apparaît que les efforts de l'élève lui permettent d'aller plus loin, de n'enseigner que ce qu'on doit exiger.

La qualité des apprentissages et le succès du travail accompli exigent un effort intensif de formation et d'évaluation. Il est nécessaire que les professeurs possèdent dès le départ une solide formation professionnelle, qui nécessite la maîtrise des disciplines qu'ils enseignent, la connaissance du métier qu'ils exercent et celle des élèves qui leur sont confiés. Cette formation doit correspondre aux nouveaux objectifs de méthode et de connaissance fixés par les programmes. Mais il est non moins nécessaire qu'avec l'aide de la formation continue, et à leur propre initiative, ils cherchent toujours à apprendre pour actualiser leurs connaissances, pour approfondir la didactique de leurs disciplines et mieux maîtriser l'ensemble des méthodes pédagogiques.

Cet effort permanent de formation et de culture doit permettre aux professeurs d'assurer une évaluation plus sûre des résultats des élèves dans la double perspective des progrès qu'ils doivent accomplir par rapport à eux-mêmes et par comparaison avec les autres. Cette évaluation vise à identifier, à côté des réussites, les difficultés rencontrées par certains élèves. Pour chaque discipline et pour chaque niveau le professeur précise, en particulier avec l'aide des *Compléments*, qui leur sont adressés par ailleurs, la manière de construire les notions clefs, de fixer les niveaux d'exigence et de définir : les moyens d'évaluation. Ces instruments que sont les *Compléments*, servent à

l'ensemble des professeurs dans la conduite de la classe et dans la progression de leur enseignement. Ils leur servent aussi dans les contrôles réguliers qu'ils organisent, ils permettent d'assurer dans des conditions d'équité le passage dans la classe supérieure, ils donnent le moyen d'apprécier, notamment lors des épreuves du brevet des collèges, si les objectifs ont été atteints.

Les programmes du collège s'articulent avec ceux de l'école élémentaire, ils répondent aussi à l'intention d'assurer la cohérence des savoirs, dans chaque discipline, mais aussi entre les différentes disciplines. Les professeurs éprouvent cette nécessité de cohérence dans le travail qu'ils effectuent avec leurs collègues. Afin d'éviter l'éclatement des connaissances, tout en préservant la spécificité de chaque domaine, et de permettre à l'élève de transférer à un domaine nouveau les notions et méthodes qu'il a pu apprendre ailleurs, le professeur tire parti des complémentarités indiscutables. Il enseigne à l'élève à dominer ce qu'il apprend par un nécessaire esprit d'ensemble.

Toutes les disciplines sont fondamentales et concourent à la formation. Elle permettent d'atteindre, outre leurs objectifs propres, les trois objectifs généraux retenus comme prioritaires ; le collège doit développer la pensée logique ; apprendre à maîtriser la trilogie : écrit, oral, image ; donner l'habitude du travail personnel.

1. Les élèves doivent devenir progressivement capables d'observer les réalités, d'analyser des idées et des concepts, de les organiser pour construire des raisonnements, de commencer à argumenter de manière rigoureuse. Seul le développement de la pensée logique permet à l'élève d'exercer son jugement et de penser par lui-même. Il est alors en mesure de faire le partage entre ce qu'il croit immédiatement, sous l'effet des habitudes, des modes et des pressions, et ce qui résulte d'une attitude réfléchie. Il peut, dans ces conditions, se former un avis après examen et éviter de tomber dans l'opinion selon laquelle « tout se vaut ». Cette attitude critique naissante lui permet aussi d'éviter l'esprit de système et le dogmatisme, d'avoir le souci de la nuance et l' sens du cas particulier.

Le développement de la pensée logique fait comprendre aux élèves la nécessité, en tout domaine, de recourir à des principes, d'observer des règles, de suivre un ordre. Il est donc inséparable de l'acquisition de méthodes adaptées aux objets considérés et aux fins poursuivies. En raison de la précision et de la rigueur qu'exige l'analyse algorithmique, l'informatique concourt, avec toutes les disciplines, à cet apprentissage.

L'habitude de l'analyse et du jugement doit permettre aux élèves de se situer dans un monde complexe et en évolution, de mieux maîtriser les changements qui caractérisent notre société et, grâce à cette compréhension, d'y intervenir activement. Cette habitude rend possible des choix motivés et plus éclairés, en particulier en vue de leur orientation à la fin de la classe de Troisième. Ayant ainsi une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de la société, ils décideront mieux de leur avenir. Telle est bien la base d'une véritable éducation à la liberté.

2. Les élèves doivent apprendre à maîtriser ces trois moyens d'expression et de communication que sont l'écrit, l'oral et l'image.

La maîtrise de l'expression écrite, inséparable d'une pensée rigoureuse, exige, dans toutes les disciplines, un usage éclairé de la grammaire, le respect de l'orthographe, la volonté d'enrichir le vocabulaire. Elle suppose un accès à toutes les formes de l'écrit dans leur diversité.

L'expression orale, inséparable des registres de langue et des situations qui la rendent nécessaire, perd la richesse qui doit être la sienne si elle est exclusivement associée à la spontanéité ; elle peut conduire les élèves à des usages inadaptés, à une absence d'intérêt pour les formes variées du dialogue, voire à une sorte de mutisme ; de surcroît elle favorise ceux qui ont déjà acquis une facilité de parole : elle tend donc à accroître les inégalités entre les jeunes. La pensée authentique implique échange et dialogue et suppose la fréquentation approfondie des autres. L'oral doit donc faire l'objet d'exercices réguliers, systématiques et divers, qui peuvent s'appuyer sur des documents sonores.

L'image enfin, depuis des temps très anciens, est un instrument et un objet de culture irremplaçables. Fixe ou mobile, quel qu'en soit le support (papier, écran, matériaux divers), elle est aujourd'hui, comme l'écrit et l'oral, largement diffusée par les technologies, en particulier audiovisuelles. Elle est largement présente dans la vie de l'homme moderne. L'enseignement doit donc prendre en compte la présence des images dans la culture, qu'elles soient ou non véhiculées par les médias. C'est pourquoi,

afin de prévenir une consommation passive et de se préserver des manipulations, le collégien doit apprendre à recevoir, à analyser et à interpréter de façon critique les images qui tendent à s'imposer à lui. Il doit aussi apprendre à produire des images, à les organiser et à les enrichir par l'association avec l'écrit et avec l'oral en fonction d'effets voulus ou escomptés.

Dans l'univers des signes qui servent à communiquer, les professeurs de toutes les disciplines aident l'élève à mieux appréhender la nature, le rôle, les supports et les formes des images. Des exercices d'observation d'images, d'identification de leur signification, de recherche de leurs codes selon le genre utilisé (documentaire, artistique, publicitaire) conduisent progressivement à ne plus les recevoir passivement, mais à les aborder avec lucidité et de manière critique. Au cours de sa scolarité au collège, l'élève participe à un montage audiovisuel ou à la production d'un document filmé. Ainsi, les élèves apprennent progressivement à mieux maîtriser l'image, à l'utiliser eux-mêmes comme moyen d'expression. Ils perçoivent ainsi plus clairement le fonctionnement des signes du monde dans lequel ils vivent et agissent. Leur pouvoir de juger s'en trouvera accru. L'Ecole de la République, dont la fonction est de former des hommes capables de penser par eux-mêmes, c'est-à-dire des citoyens, se doit aujourd'hui de former des téléspectateurs avertis.

3. Seuls ou en groupe, les élèves doivent enfin apprendre à travailler par eux-mêmes, afin d'accéder à l'autonomie et à la responsabilité. Pour progresser, il ne suffit pas de savoir, il faut savoir travailler.

Le travail personnel, c'est déjà le travail effectué pendant les heures de classe. Connaître et progresser, ce n'est jamais recevoir passivement, c'est faire appel aux acquis individuels, aux maturations antérieures, à l'effort imprévisible et inégal, d'intégration du nouveau dans l'ancien. C'est pourquoi il convient de faire une large place à l'activité de l'élève et à sa propre capacité d'apprendre. Le travail effectué pendant les heures de classe s'enrichit du travail personnel qui a précédé et ne saurait donc le négliger ; il engage aussi l'élève à poursuivre par lui-même. Celui-ci doit donc recevoir une aide pour l'élaboration de ses méthodes de travail, afin d'être progressivement en mesure de prendre des notes, de distinguer l'essentiel de l'accessoire, d'organiser ses diverses tâches de façon autonome et créative.

Le travail personnel, c'est aussi le travail effectué en dehors des heures de classe, en étude et à la maison, pour apprendre des leçons ou faire des devoirs (les *Compléments*, en précisent la nature et la fréquence). Il n'est pas seulement fait de révisions ou d'exercices d'application. Il consiste aussi à approfondir des connaissances, à utiliser des instruments intellectuels dans des contextes différents, à apprendre à justifier une démarche, à établir des références aux autres disciplines et à comprendre que le savoir n'est jamais cloisonné. Il consiste également à établir une bibliographie, à utiliser des ressources documentaires et une banque de données, à rechercher des informations pertinentes. Les élèves comprennent ainsi qu'il ne suffit pas d'accumuler des informations mais qu'il faut organiser leurs connaissances ; ils acquièrent le goût de la recherche et l'esprit de méthode.

Tel est le projet éducatif exigeant et moderne qui doit conduire les élèves à la rigueur intellectuelle, à la responsabilité et à la solidarité.

**PROGRAMMES
ET COMPLÉMENTS**

Arrêté du 14 novembre 1985

fixant les programmes des classes des collèges

B.O. n° 44 du 12 décembre 1985

Les compléments aux programmes de Sixième sont publiés au *B.O. spécial* n° 4 du 30 juillet 1987 et n° 25 du 30 juin 1988.

N.S. 93-283 du 27 septembre 1993

Actualisation des programmes
des classes de Quatrième et Troisième

B.O. n° 33 du 7 octobre 1993

HISTOIRE
Classe de Sixième

1. NATURE ET OBJECTIFS

L'enseignement de l'histoire et de la géographie se propose de répondre à la curiosité des élèves pour le monde qui les entoure ; il leur donne, le sentiment des solidarités qui les lient à ceux qui les ont précédés et à leurs contemporains.

Sans altérer les apports spécifiques de chaque discipline, cet enseignement constitue un ensemble cohérent, qui vise à donner aux élèves, tout autant que des connaissances limitées mais sûres, des moyens de connaissance et des méthodes leur permettant de mieux connaître le monde et de jouer dans la société un rôle responsable.

La conscience de la diversité des milieux et des civilisations est particulièrement propice à la remise en question des idées reçues, à l'acquisition du sens de la relativité, au développement de l'esprit critique, à la reconnaissance de l'universel au sein des différentes cultures. La présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère peut constituer l'occasion de mieux présenter certains événements historiques ou des faits de civilisation.

Cet enseignement permet de comprendre la multiplicité des réponses apportées par l'homme aux défis de la nature et de l'histoire et crée les conditions d'un dialogue fécond entre les peuples.

2. INSTRUCTIONS

La conscience claire de ces objectifs est, pour le professeur, la meilleure protection contre l'excès des ambitions. Porté par les médias à saisir confusément le cours rapide de l'actualité et les images changeantes d'un monde en devenir, l'élève apprend, par l'étude de l'histoire et de la géographie, à éclairer le présent, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, ce qui dure de ce qui est éphémère. Tous les élèves ne sont pas également armés pour le faire. Aussi convient-il d'adopter, dans des classes hétérogènes, une pédagogie différenciée qui, tout en faisant largement appel à la méthode inductive, exploite la faculté encore intacte de mémorisation des élèves. Le travail individuel ou de groupe fournit également aux élèves la possibilité d'établir un itinéraire et une progression en relation avec leurs capacités.

Cette nécessité d'une pédagogie différenciée suppose plusieurs niveaux d'analyse dans l'utilisation des documents (textes, photographies, diapositives, films, graphiques, statistiques...). L'abondance des images, la présence des équipements informatiques mettent à la disposition des professeurs et des élèves des supports d'apprentissage nombreux et des occasions de connaissance multipliées. Seule la cohérence du projet pédagogique, construit par rapport aux objectifs essentiels, permet le choix des techniques, des méthodes et des documents les plus pertinents.

En histoire, il convient d'élaborer une trame chronologique aux repères peu nombreux, bien connus des élèves et significatifs : événements marquants, faits de civilisation. En outre, l'élève se familiarise avec les temps de l'histoire : temps court des événements et des générations, temps plus long des cycles économiques et des changements sociaux, longue durée des civilisations. Le professeur insiste sur la mise en perspective des réalités — l'espace, les sociétés, les économies, les techniques, les mentalités — qui constituent une civilisation. Il donne à l'histoire nationale la place qui lui revient dans le dialogue des grandes civilisations. Il montre comment s'est constituée l'identité nationale et fait apparaître, à travers les siècles et les régimes, la continuité de l'histoire de la France, creuset de peuples et de cultures, ainsi que la nature des défis successifs auxquels notre pays a été confronté.

En géographie, le professeur fait acquérir des repères spatiaux qui permettent à l'élève de localiser, d'apprécier la relativité des distances et des superficies. Il lui apprend à établir des relations entre les réalités physiques, les aires de civilisation et les activités des hommes dans des espaces variés ; il l'initie au raisonnement géographique et utilise comme support permanent le planisphère et des cartes à échelles différentes. Il fait, dans toute la mesure du possible, référence aux enseignements tirés de l'espace vécu.

L'horaire imparti à l'enseignement de l'histoire et de la géographie est partagé également entre ces deux disciplines.

A la fin de chaque programme d'histoire et de géographie, les notions ou les thèmes qui figurent en caractères italiques permettent au professeur d'assurer une organisation cohérente du travail de l'année ainsi que la bonne compréhension des questions étudiées.

L'initiation économique, indispensable à la compréhension du monde contemporain, est assurée au cours de quelques séances annuelles (quatre à six heures). Les analyses sont présentées en liaison avec l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

3. PROGRAMME

Les élèves étudient quelques grandes civilisations de l'Antiquité, dans le monde méditerranéen, dans le monde asiatique.

Présentation sommaire de la préhistoire : la succession de ses civilisations ; leurs acquis.

Anciennes civilisations du monde méditerranéen :

L'Égypte.

Les Hébreux.

La civilisation de la Grèce classique ; les grands traits de la civilisation hellénistique. Rome : la République romaine ; l'Empire romain (la paix romaine) ; la Gaule celtique et romaine.

Naissance et développement du christianisme.

La dislocation de l'Empire romain.

Anciennes civilisations de l'Asie : grands traits des civilisations de la Chine et de l'Inde.

La notion de civilisation.

4. COMPLÉMENTS

EXPLICITATION DES CONNAISSANCES ET DES METHODES EXIGIBLES DES ELEVES

1. CONNAISSANCES A ACQUERIR

« En histoire, il convient d'élaborer une trame chronologique aux repères peu nombreux, bien connus des élèves et significatifs ; événements marquants, faits de civilisation ».

Le programme d'histoire de sixième fait passer les élèves de la perspective nationale abordée à l'école élémentaire, au cadre mondial. Il couvre une très longue période qui commence avec l'apparition de l'homme sur la Terre et se termine au V^e siècle de notre ère en ce qui concerne le monde méditerranéen.

En classe de sixième, « *les élèves étudient quelques grandes civilisations de l'Antiquité, dans le monde méditerranéen, dans le monde asiatique* ».

1.1. La préhistoire

« *Présentation sommaire de la préhistoire : la succession de ses civilisations, leurs acquis* ».

Une très longue période. On frappera d'abord l'imagination des élèves en opposant les trois ou quatre millions d'années vécues par l'homme avant l'écriture aux cinq millénaires de la période dite historique. On comparera aussi cette durée, déjà vertigineuse, aux quatre milliards d'années écoulées depuis l'apparition de la vie organique sur la planète.

Les élèves seront sensibilisés aux méthodes de l'archéologie.

On présentera les deux civilisations essentielles de la préhistoire ;

— la civilisation de chasseurs du Paléolithique ;

— la civilisation de pasteurs et d'agriculteurs du Néolithique.

Une carte du peuplement du monde et des foyers d'agriculture à l'aube de l'histoire sera établie. Elle ménagera une transition vers les civilisations de l'Orient ancien.

L'étude de la préhistoire permettra déjà d'aborder la « notion de civilisation ».

1.2. Les anciennes civilisations de la Méditerranée

1.2.1. L'Égypte

L'Égypte pharaonique, « don du Nil », est la première grande concentration d'hommes. Elle le doit à un rendement céréalier exceptionnel. Le système complexe d'irrigation lui impose un pouvoir fort, qui s'appuie sur la bureaucratie du papyrus et la divinisation du pharaon. En revanche, toute anomalie de la crue met en cause le pouvoir politique.

La civilisation égyptienne est la première grande civilisation. L'Égypte offre en effet le premier modèle observable d'un équilibre de civilisation : maîtrise de l'espace géographique, organisation étatique, forte hiérarchie sociale, innovation technique, système religieux complexe, grand art monumental. On en présentera sommairement l'évolution.

1.2.2. Les Hébreux

Ce petit peuple de tradition nomade a profondément et durablement influencé la civilisation occidentale.

On portera une attention majeure à l'apport spirituel représenté par la Bible, sans omettre les tentatives pour fonder une puissance politique et à la première diaspora qui en sanctionne l'échec.

La chronologie de l'histoire des Hébreux ne peut être que comparative. Elle sera étudiée en corrélation avec celle de l'Égypte. On repérera l'exode, la sédentarisation en Palestine, la construction du temple, la captivité de Babylone, l'ère chrétienne, le siège de Jérusalem en 70 et la dispersion sous Hadrien en 135.

On indiquera les éléments essentiels de l'héritage de la civilisation hébraïque.

1.2.3. La civilisation de la Grèce classique ; les grands traits de la civilisation hellénistique

Dans l'étude de la civilisation grecque, l'accent est mis sur les deux temps forts que représentent au V^e siècle la Grèce classique et, deux siècles plus tard, la Grèce hellénistique.

— L'étude de « La civilisation de la Grèce classique » sera centrée sur Athènes. Mais on n'oubliera pas de souligner que la cité de Périclès, même à la tête d'un empire et en dépit de son rayonnement culturel, n'est qu'un élément du monde grec, dont on évoquera la mise en place, autour de la mer Egée et de la Méditerranée, à l'époque archaïque.

On mettra en évidence les caractères propres de la démocratie athénienne et ses limites dans un monde où la plupart des cités ne pratiquaient pas la démocratie, Sparte notamment.

Après l'évocation du « Miracle athénien », très bref au demeurant (une génération entre les guerres médiques et la guerre du Péloponnèse), on situera rapidement les étapes qui, de la victoire éphémère de Sparte aux conquêtes d'Alexandre, amènent un changement du centre de gravité du monde grec, Alexandrie remplaçant Athènes comme foyer majeur.

— « Les grands traits de la civilisation hellénistique »

L'étude rapide de la civilisation hellénistique permet aux élèves de comprendre le passage de la conquête d'Alexandre à la mainmise de Rome sur l'Orient.

L'attention des élèves sera appelée sur les points suivants :

— passage d'un système politique fondé sur l'autonomie de la cité à un système dans lequel les cités sont subordonnées à l'institution monarchique ;

— développement d'une brillante civilisation urbaine ;

— épanouissement culturel (nouvelles tendances d'un art qui n'a rien de décadent, essor des sciences).

1.2.4. Rome : la République romaine ; l'Empire romain (la paix romaine) ; La Gaule celtique et romaine

L'étude de la civilisation romaine sera conduite dans sa continuité.

— « La République romaine »

On présentera brièvement la République vers la fin du III^e siècle avant J.-C. : situation géographique, système politique, armée citoyenne. A la croissance lente des premiers siècles de l'histoire romaine succède, aux II^e et III^e siècles avant J.-C., une période de bouleversements. Les effets pervers de la conquête du Bassin méditerranéen (crise agricole en Italie, accumulation d'une plèbe déracinée à Rome, prestige des *imperatores* victorieux) conduisent à un changement de régime.

— « L'Empire romain (la paix romaine) »

On présentera rapidement les nouvelles institutions mises en place par Auguste.

L'attention se concentrera sur l'organisation de l'Empire : administration, réseau de voies romaines, villes, vie économique, limes. On soulignera que l'apogée territorial correspond au réveil de la menace des Barbares aux frontières.

— « La Gaule celtique et romaine »

La Gaule fera l'objet d'un exposé particulier.

On évoquera le temps de l'indépendance et la conquête. La Gaule romaine fournira des exemples précis de méthodes de conquête et de domination.

En s'appuyant sur l'étude de vestiges locaux, s'il s'en trouve, on étudiera l'intégration progressive de la Gaule au monde romain.

1.2.5. Naissance et développement du christianisme

L'étude de cette question nécessite la mise en relation de la civilisation des Hébreux avec l'évolution de l'Empire romain.

On exposera avec netteté :

— les croyances chrétiennes, la rupture avec le judaïsme ;

— la diffusion de la foi, la vie des premiers chrétiens et l'attitude des autorités romaines, généralement peu portées à l'intolérance ;

— la christianisation de l'Empire à l'époque de Constantin et de Théodose.

1.2.6. La dislocation de l'Empire romain

En étudiant la dislocation de l'Empire romain, on mettra l'accent sur les causes essentielles et sur les conséquences du phénomène : portée et limites des grandes migrations, rôle de l'Eglise, séparation de l'Orient et de l'Occident, survie de l'idée impériale.

1.3. Anciennes civilisations de l'Asie : grands traits des civilisations de la Chine et de l'Inde

Pour chacune des deux civilisations, le cadre chronologique retenu par le professeur sera naturellement différent. Pour la Chine, il ne devra pas dépasser le début du XIII^e siècle (fin de la dynastie des Song).

Pour l'Inde, on se bornera à la période antérieure à l'expansion de l'Islam. Cela peut constituer l'occasion de mettre en évidence les différences dans le rythme des développements des civilisations méditerranéennes, chinoise et indienne.

Le temps qui pourra être consacré à l'étude de ces deux civilisations ne permettra pas d'aller au-delà d'une description sommaire de leur courbe d'évolution. Celle-ci n'en sera pas moins indispensable pour écarter chez les élèves l'idée reçue de l'immobilité des civilisations d'Asie.

Lors de l'étude de la civilisation indienne, le professeur rappellera les contraintes du milieu analysées en géographie. Il mettra l'accent sur le rôle fondamental de la religion dans l'Etat (les brahmanes), dans la société (les castes), dans la vie quotidienne (les rites), dans l'art.

Parmi les traits les plus marquants de la civilisation chinoise, on mettra l'accent sur la persistance de l'unité politique (toute-puissance de la monarchie impériale, existence d'un corps remarquable de fonctionnaires), sur le rôle éminent joué par la cellule élémentaire qu'est la famille, et sur la capacité à juxtaposer les acquisitions successives dans le domaine religieux et culturel.

On présentera l'apport de la civilisation chinoise à l'Occident : papier dès le 1^e siècle, imprimerie au IX^e siècle, collier d'attelage et boussole au X^e siècle.

1.4. La notion de civilisation

« A la fin de chaque programme d'histoire et de géographie, les notions ou les thèmes qui figurent en caractères italiques permettent au professeur d'assurer une organisation cohérente de l'année, ainsi que la bonne compréhension des questions étudiées ».

La notion de civilisation donne la cohérence au programme.

Confronté à la diversité des civilisations, l'élève doit être capable de les identifier par leurs traits essentiels, de les situer sur l'échelle du temps et de tracer leur extension sur une carte du monde. Il doit comprendre, même de façon élémentaire, les rapports qui s'instituent dans le cadre d'une civilisation donnée entre les éléments matériels et spirituels qui la caractérisent. Le professeur l'aidera à percevoir certaines influences que les civilisations exercent les unes sur les autres dans l'espace - l'échange - et, dans le temps - l'héritage -. En d'autres termes, la notion de civilisation doit commencer à devenir un concept opératoire.

2. METHODES A ACQUERIR

L'élève doit être progressivement conduit à maîtriser les méthodes suivantes.

2.1. La ligne du temps

« En histoire, il convient d'élaborer une trame chronologique aux repères peu nombreux. L'élève se familiarise avec les temps de l'histoire : temps court des événements et des générations, temps plus long des cycles économiques et des changements sociaux, longue durée des civilisations ».

Afin de prendre en compte la difficulté qu'éprouvent nombre d'élèves de sixième à maîtriser la notion de temps, le professeur leur fera construire une ligne du temps, démarche déjà ébauchée à l'école élémentaire, et sur laquelle ils porteront les repères essentiels.

Pour faciliter la comparaison entre les civilisations et faire saisir la notion de rythmes différents d'évolution (permanence - rupture), d'antériorité, de postériorité, de simultanéité, on mettra en parallèle plusieurs lignes du temps.

2.2. La notion de civilisation

« Le professeur insiste sur la mise en perspective des réalités — l'espace, les sociétés, les économies, les techniques, les mentalités — qui constituent une civilisation ».

2.2.1. Situer les civilisations dans leur espace

Une civilisation se définit d'abord par la continuité de l'effort humain dans un espace géographique déterminé.

Parallèlement à la construction de la ligne du temps, les élèves seront exercés à localiser sur une carte les aires géographiques des civilisations étudiées. On les amènera à travailler sur des cartes relatives aux périodes successives. Ils apprécieront mieux ainsi l'aire géographique où les civilisations se développent avec parfois des expansions ou des retraits spectaculaires liés à des conquêtes ; l'exemple d'Alexandre est le plus significatif.

2.2.2. Le concept de civilisation

Il ne s'agit pas de donner à l'élève une définition, parmi tant d'autres, de la civilisation, mais d'élaborer, à son intention, une véritable grille de lecture et d'analyse qu'il enrichira au cours de sa scolarité et appliquera ultérieurement à l'étude des civilisations médiévales et modernes. Cette grille figurera dans le cahier de l'élève. Elle mettra en évidence les différents éléments (aire géographique, durée, type d'organisation sociale, structure économique, organisation politique, sciences et techniques, valeurs culturelles et religieuses, mentalités, ...) dont la combinaison permet d'identifier une civilisation et qui constituent autant de domaines d'étude que l'on retrouve à l'intérieur de chaque unité de programme.

Ainsi, en comprenant les interactions des éléments matériels et spirituels, l'élève sera progressivement conduit à saisir l'originalité d'une civilisation. Peu à peu, il se familiarisera avec la multiplicité des causes et des explications que l'on peut donner d'un événement ou d'une institution. Il apprendra à découvrir, derrière le tableau apparemment immobile d'une civilisation, le mouvement de l'histoire.

2.3. L'utilisation des documents

Les élèves doivent être exercés à analyser les documents selon une méthode rigoureuse, à procéder à des comparaisons simples. Peu à peu, ils seront ainsi amenés à préciser des idées, à saisir l'essentiel d'un document. Il importe de développer chez eux le goût de l'exactitude dans l'observation et dans la description des documents. Le professeur devra toutefois se garder de procéder à des analyses conduisant à des synthèses hors de portée des élèves.

2.4. Apprendre à travailler personnellement

« Seuls ou en groupe, les élèves doivent enfin apprendre à travailler par eux-mêmes... Celui-ci [l'élève] doit donc recevoir une aide pour l'élaboration de ses méthodes de travail ».

Les quelques méthodes de travail pratiquées à l'école élémentaire demandent à être consolidées. Les élèves de sixième doivent donc bénéficier d'une particulière attention. Ils ont besoin d'être guidés par des consignes claires. Le professeur est invité à leur préciser ses objectifs. C'est dans la qualité et la régularité du travail accompli, bien plus que dans la quantité, qu'il faut situer l'ambition.

Au terme de la classe de sixième, les élèves doivent être capables d'utiliser le manuel avec méthode, de retrouver dans leur cahier une notion, une connaissance

ou une méthode antérieurement abordée, d'apprendre une leçon selon les consignes données par le professeur, de dégager les idées essentielles d'une séquence pédagogique pour participer à l'élaboration du résumé.

La culture historique et géographique s'acquiert aussi par la lecture. Il est important, pour compléter la lecture du manuel, que l'élève soit mis le plus rapidement possible devant d'autres livres d'histoire ou de géographie, c'est-à-dire devant des encyclopédies, des articles de périodiques, des textes documentaires, des ouvrages spécialement écrits pour la jeunesse qui élargissent le champ de sa curiosité et de son intérêt. Le professeur d'histoire encouragera donc l'élève à lire, l'aidera dans sa recherche de lectures à faire, le guidera vers les lieux où livres, encyclopédies, revues sont mis à sa disposition.

2.5. Apprendre à maîtriser la trilogie : écrit, oral, image

Les professeurs d'histoire et de géographie, au même titre que leurs collègues des autres disciplines, sont garants d'un usage correct de la langue française. Dans les activités se rapportant à l'écrit, comme à l'oral, ils veillent à aider l'élève à s'exprimer dans une langue claire et précise.

Les élèves seront aussi exercés à observer selon des règles simples des documents iconographiques ; ils acquerront ainsi une maîtrise plus grande de la documentation historique.

Classe de Cinquième

1. NATURE ET OBJECTIFS (1)

2. INSTRUCTIONS (1)

3. PROGRAMME

Les élèves étudient les principales civilisations médiévales et la naissance du monde moderne.

Notions sur la civilisation byzantine.

La civilisation arabo-islamique : l'Islam et son expansion ; les sciences et les arts ; les rapports avec l'Occident.

L'évolution de la civilisation chrétienne en Europe occidentale :

Du royaume des Francs à la féodalité ;

Le grand essor de l'Occident ; naissance et construction de la France ;

La grande crise et la reconstruction des XIV^e et XV^e siècles ;

L'Europe à la conquête du monde : les grands voyages de découverte, les civilisations précolombiennes et les premiers empires coloniaux.

Renaissance, Réforme.

Présence du Moyen Age et naissance de l'esprit moderne.

4. COMPLÉMENTS

EXPLICITATION DES CONNAISSANCES ET DES METHODES EXIGIBLES DES ELEVES

1. CONNAISSANCES A ACQUERIR

1.1. Vue d'ensemble du programme

L'objectif fondamental du programme d'histoire de la classe de cinquième ne diffère pas de celui que se fixait le programme de sixième : il s'agit de poursuivre, au fil du temps, en saisissant les civilisations dans leur diversité et leur durée, l'inventaire de notre héritage. Le concept de civilisation, appliqué ici à Byzance, à l'Islam, à l'Occident chrétien, à l'Amérique précolombienne, donne en cinquième, comme en sixième, sa cohérence méthodologique au programme. Tout ce qui a été écrit dans les compléments aux programmes et instructions pour la sixième sur la notion de civilisation et sur la nécessité d'élaborer pour l'étude des diverses civilisations une grille unique de lecture et d'analyse demeure donc valable.

Si le souci d'un meilleur équilibre d'ensemble des programmes de collège a conduit à faire figurer l'étude de la Renaissance et de la Réforme dans le programme

(1) Se référer à la page 19.

de cinquième, c'est bien le Moyen Age qui en constitue la dominante : occupant chronologiquement l'essentiel de notre période, il en commande logiquement toute l'évolution ; « *suite naturelle de l'Antiquité* » (Robert Fossier), il est aussi à l'origine de la modernité. En relativisant les dates traditionnelles et toujours significatives de 1453 et de 1492, cette nouvelle périodisation, qui associe l'étude du Moyen Age et celle des débuts des Temps modernes convient sans doute mieux à une conception « ouverte » du Moyen Age telle qu'elle ressort des travaux les plus récents et met l'accent sur la longue durée dans l'histoire des civilisations.

Le passage du programme de sixième à celui de cinquième sera d'ailleurs l'occasion de faire réfléchir les élèves sur le temps de l'histoire et sur les déformations que notre vision de contemporains lui fait subir. Ce millénaire que les élèves auront à parcourir en cinquième représente une forte accélération de l'histoire par rapport aux millénaires de la Préhistoire et de l'Antiquité, mais une longue durée si l'on se réfère au rythme séculaire de l'histoire moderne et contemporaine. Philippe Auguste est aussi près — ou aussi loin de nous — qu'il l'était de la fin de l'Empire Romain et Jeanne d'Arc est chronologiquement plus proche de nous qu'elle ne l'était de Charlemagne...

L'unité de temps, quand elle est de l'ordre du millénaire, ne signifie pas immobilisme et stagnation, concepts que l'on a trop souvent associés à celui de Moyen Age. Aucune institution politique, aucune technique, aucune forme d'art, aucune mentalité ne peut demeurer identique à elle-même au long d'un millénaire. C'est dire l'importance d'une chronologie fondée sur les faits de civilisation autant que sur les événements. C'est dire aussi que des thèmes comme la féodalité, le paysan, l'Eglise ne devront pas être présentés de façon schématique mais avec le souci de dégager les évolutions les plus significatives.

L'étude du programme de sixième a permis de souligner le rôle de l'espace géographique dans la naissance et le développement des grandes civilisations. On sera donc attentif aux continuités comme aux ruptures que présente dans ce domaine le programme de cinquième :

— continuité dans l'importance historique de la Méditerranée et de ses marges orientales. Familiarisés avec le monde méditerranéen par l'étude de l'Antiquité, les élèves sont préparés à comprendre les relations entre espace et civilisation dans l'Empire byzantin et dans le monde islamique installés en tout ou partie sur l'aire d'expansion des Empires romain et hellénistique et appelés à en reprendre largement les fonctions économiques. La rupture de l'unité politique de la Méditerranée fait planer parfois une menace sur les grandes voies de commerce et de civilisation qui unissent Orient et Occident ; elle ne les interrompt pas durablement ;

— apparition d'un concept nouveau, celui d'Europe. Il est inséparable de la notion de chrétienté dont l'Europe au sens large est l'espace. De cette Europe des abbayes cisterciennes, des cathédrales et des universités, on dessinera à grands traits les frontières — entre Slaves et Germains à l'est, entre Chrétiens et Musulmans au sud —, on précisera le centre de gravité — entre Loire et Rhin —, on tracera les routes maîtresses — celles des grands pèlerinages de Compostelle, celle qui joint la Flandre à l'Italie — ;

— la fin du programme — les grands voyages de découverte, la Renaissance, la Réforme — marquera un élargissement et un approfondissement de cette géographie historique : apparition d'un nouvel espace atlantique et américain, première reconnaissance du Pacifique, naissance en Europe d'une géographie religieuse dont l'influence se fait sentir jusqu'à nos jours dans la vie sociale, économique et institutionnelle.

Ces unités de temps et de lieu ne doivent pas faire oublier l'unité d'action. L'héritage médiéval, s'il n'est pas négligeable dans d'autres domaines, est d'abord un héritage religieux. Byzance, l'Islam, la Chrétienté se définissent avant tout par l'intensité de la vie spirituelle qui anime les masses comme les élites. Leur évolution elle-même doit beaucoup, pour le meilleur et pour le pire, à la recherche du salut et d'un monde meilleur. Comment comprendre ces civilisations sans un minimum de culture religieuse ? Il y a là pour tous les enseignants, quelles que soient leurs convictions personnelles, un sujet de réflexion. La disparition chez de nombreux élèves de toute référence à une culture religieuse — nous ne parlons pas ici de croyance ou d'adhésion personnelle — leur rend inaccessible et incompréhensible une part essentielle de leur propre héritage. Initier les élèves au phénomène religieux comme réalité historique et culturelle doit être l'un des objectifs de ce pro-

gramme de cinquième. Il va de soi que pour être efficace cette initiation ne devrait pas se borner à la description de rites et de comportements extérieurs mais inclure la maîtrise du vocabulaire doctrinal et des concepts qu'il recouvre. Les textes et l'histoire de l'art faciliteront l'approche indispensable de ces réalités religieuses.

1.2. Notions sur la civilisation Byzantine

Les élèves retiendront d'abord tout ce qui dans cette civilisation incarne la continuité : continuité spatiale dans le cadre de la partie orientale — de langue grecque — de l'Empire Romain ; continuité de l'héritage institutionnel du Bas-Empire ; continuité culturelle qui permettra à Byzance d'être l'éducateur des peuples slaves et d'exercer une puissante influence sur l'art d'Occident.

Mais cette longue — plus d'un millénaire — survie de l'héritage romain et hellénistique sur un espace stratégique très convoité ne s'est pas faite sans mal. L'histoire de Byzance, de ses luttes incessantes contre le danger extérieur (Slaves, Arabes, Turcs) et de ses dissensions internes (émeutes populaires, conflits dynastiques) sera ramenée à ses lignes essentielles : une brillante naissance avec le règne de Justinien, l'apogée autour de l'An Mil, le lent déclin sous la pression des Turcs jusqu'à la date essentielle de 1453.

Sur le plan de la civilisation trois faits méritent d'être soulignés : la vitalité de la création artistique et son influence sur l'art d'Occident, l'évangélisation des Slaves au IX^e siècle (l'alphabet cyrillique) qui ouvre au Christianisme sous sa forme orthodoxe l'Europe de l'Est, la rupture au XI^e siècle avec l'Eglise d'Occident. Ainsi Byzance a-t-elle formé quelques-uns des traits essentiels de l'Europe et du Proche-Orient et contribué à créer la configuration du monde d'aujourd'hui.

1.3. La civilisation Arabo-Islamique

Le réveil contemporain de l'Islam, la place croissante des pays islamiques dans les relations internationales, la présence dans beaucoup de nos classes d'élèves de confession musulmane, autant d'éléments qui renforcent l'intérêt et l'actualité de l'étude de la civilisation de l'Islam. Elle n'en est pas pour autant rendue plus aisée. Il convient donc avant de traiter cette partie du programme d'en bien mesurer les difficultés.

— Première difficulté : expliquer l'apparition de l'Islam dans l'Histoire. Sur le plan religieux — il est ici fondamental — l'explication est simple à formuler, sinon à faire passer dans les esprits. Dans ses formes rituelles, comme dans sa symbolique, l'Islam ne constitue pas une innovation religieuse mais s'inscrit dans la tradition du Judaïsme et du Christianisme comme un monothéisme, une religion révélée, une religion du Livre. On soulignera, au-delà de tout ce qui a pu opposer leurs fidèles, la parenté des trois religions nées dans le creuset du Moyen-Orient. Quant à la rapidité de la conquête musulmane (moins d'un siècle après la mort de son fondateur, l'Islam atteint à l'est l'Indus, à l'ouest les vallées du Rhône et de la Garonne), que l'on comparera avec la lente expansion du Christianisme, elle fournira une excellente illustration de la pluralité des causes en histoire.

— Deuxième difficulté : montrer comment l'espace géographique occupé par les conquérants a cessé très tôt de constituer une unité politique pour devenir l'espace d'une civilisation originale et, par certains de ses traits, homogène. On insistera sur l'essentiel : les « unités » de la civilisation arabo-islamique (en premier lieu la religion et le type universel de la mosquée, la pensée nourrie de l'héritage grec et de la poésie orientale, les techniques agraires empruntées au vieux fonds méditerranéen, la vie urbaine à travers les exemples de Bagdad, Damas ou Le Caire), la diversité des foyers de civilisation (l'Espagne et le Maghreb, le « croissant fertile » du Moyen-Orient, l'Iran, le Turkestan).

— Troisième difficulté : situer la civilisation arabo-islamique dans le contexte des grandes civilisations de l'époque médiévale. Une cartographie appropriée est ici indispensable, présentant l'espace islamique comme un « continent » intermédiaire entre l'Europe et l'Extrême-Orient et non comme l'Orient d'un Occident européen. La force de l'Islam médiéval à son apogée, entre le VIII^e siècle (installation des Abbassides à Bagdad) et le XIII^e siècle (prise de Bagdad par les Mongols en 1258), tient moins à sa puissance militaire — réelle — et à sa cohésion religieuse, qu'à la maîtrise des grandes routes de commerce entre Orient et Occident. On mettra l'accent sur l'éclat de la civilisation urbaine fondée sur ce grand

commerce, sur la perméabilité des frontières entre Islam et Chrétienté qui permet la circulation des biens matériels, des techniques mais aussi des idées. Les Croisades elles-mêmes ne seront pas seulement évoquées comme un épisode guerrier mais comme un fait de civilisation où chacun affirme son identité tout en se pénétrant des influences de l'autre. L'image traditionnelle du dialogue entre Saladin et Richard Cœur de Lion pourra ici être rafraîchie et renouvelée par deux textes récents qui nous offrent un portrait « à distance » du chevalier chrétien et du seigneur musulman : Guillaume le Maréchal, chevalier d'Occident, et Ousâma, prince syrien, dont les biographies nous ont été restituées par Georges Duby et André Miquel.

1.4. L'évolution de la civilisation chrétienne en Europe occidentale

L'intitulé même de cette partie — la plus étendue du programme — en définit l'esprit. Il s'agit de présenter, dans la longue durée d'un millénaire, l'Occident européen comme un espace cohérent de civilisation, avec ses unités (la foi chrétienne, l'organisation féodale, la communauté paysanne, la ville médiévale) mais aussi sa diversité dans l'espace (les exemples ne seront pas pris uniquement en France) et surtout dans le temps. On sera donc attentif, à travers les quatre étapes que constituent les têtes de chapitres mentionnées dans le programme, à reconstituer le mouvement de l'histoire médiévale, ses crises (temps mérovingien, révolution féodale et An Mil, grande crise des XIV^e et XV^e siècles) et ses réveils (renaissance carolingienne, essor du XI^e au XIII^e siècle, reconstruction de la seconde moitié du XV^e).

1.4.1. Du royaume des Francs à la Féodalité.

De Clovis aux héritiers de Charlemagne le récit événementiel sera réduit à l'essentiel. On mettra l'accent sur les traits originaux de ce premier Moyen Âge : la dislocation des cadres de vie hérités de Rome, la substitution des campagnes aux villes comme centres de la vie sociale, le rôle de l'Eglise comme ferment d'unité et comme conservatoire culturel, la régression de l'économie d'échanges à long rayon d'action au profit d'une économie domaniale (exemple de la villa carolingienne), la naissance d'un nouveau type d'organisation sociale autour de l'An Mil, fondé sur l'existence des trois ordres — clercs, guerriers et paysans — qui constitueront l'armature durable de la société française d'Ancien Régime. On montrera donc comment, dans ces temps que l'on qualifie parfois d'obscur, commencent à se dessiner quelques-uns des caractères originaux de la civilisation médiévale à son apogée. C'est autour de l'An Mil que naît le premier art roman et qu'apparaissent les deux forces politiques dominantes de l'Europe médiévale : la monarchie capétienne et le Saint-Empire.

1.4.2. Le grand essor de l'Occident : naissance et construction de la France.

Les élèves devront retenir de l'étude de cette période qu'il s'agit de l'un des grands moments de la civilisation occidentale. Le tableau que l'on en présentera mettra donc l'accent sur les grandes « unités » de cette civilisation : son aire géographique dont le centre de gravité est entre Loire et Rhin, l'emprise de la foi chrétienne sur les âmes comme sur la vie sociale, l'essor des ordres religieux dans le cadre rural (Cluny et Cîteaux) puis urbain (les ordres mendiants), les défrichements et les progrès des techniques agricoles, le réveil de l'économie d'échanges et le développement d'une civilisation urbaine, le grand art chrétien d'Occident. On insistera sur les institutions essentielles qui sont l'armature de cette civilisation : l'Eglise, omniprésente, qui est à la fois un recours et un pouvoir, la féodalité d'abord foncière puis banale qui représente un lien social (le lien vassalique), un pouvoir économique (la seigneurie), une idéologie (la chevalerie), la monarchie qui ne s'affirmera que progressivement au fur et à mesure que la féodalité perd de sa puissance et que progresse la notion d'Etat, l'Université dont le modèle se diffuse au XIII^e siècle dans toute l'Europe.

Le programme prévoit qu'un développement sera consacré à la naissance et à la construction de la France. L'important ici n'est pas de fixer à la France une date de naissance (le partage de Verdun de 843 ? l'élection d'Hugues Capet en 987, dont on s'apprête à célébrer le millénaire ? le « dimanche de Bouvines » en 1214 ?) mais de se demander pourquoi notre pays a constitué en Europe, avec

l'Angleterre insulaire, le premier Etat territorial. En repérant sur la carte les principales étapes de cette construction territoriale, l'élève s'interrogera sur ce que furent les chances de la France en cette période décisive, dont les règnes de Philippe Auguste et de Saint Louis sont des jalons essentiels : chance géographique d'être au cœur de l'Europe de la Chrétienté, sur ses grandes routes de pèlerinage et de commerce ; chance historique d'une dynastie capétienne qui peut assurer une succession masculine sur onze générations.

1.4.3. La grande crise et la reconstruction des XIV^e et XV^e siècles.

Ces temps difficiles, mais créateurs, sont trop souvent identifiés aux seuls fléaux de la guerre, de la peste et de la famine. Il conviendra de mettre l'accent sur les faits de civilisation qui expliquent le double caractère de cette période : l'épuisement de certaines valeurs de la civilisation médiévale, la gestation du monde moderne. On évoquera donc les déséquilibres démographiques et sociaux (cf. les conflits sociaux dans les villes drapantes et marchandes de Flandre et d'Italie), les inquiétudes religieuses dans le contexte du Grand Schisme d'Occident, les nouvelles sensibilités artistiques qui annoncent la Renaissance.

1.4.4. L'Europe à la conquête du monde : les grands voyages de découverte, les civilisations précolombiennes, les premiers empires coloniaux.

On montrera dans les grands voyages de découverte de la fin du XV^e siècle un aboutissement logique mais aussi un événement sans précédent (comme le sera au XX^e le premier pas de l'homme sur la lune...). Aboutissement logique des voyages médiévaux au long cours et des progrès des techniques de navigation ; événement sans précédent dans la mesure où l'ouverture de la route de l'Ouest et le premier tour du monde bouleversent l'image et la conception de la terre héritées de l'Antiquité.

L'étude des premiers empires coloniaux n'a pas seulement pour objet de souligner la dimension nouvelle que la colonisation apporte à la puissance politique mais de mettre en évidence deux faits essentiels de civilisation : l'Europe centre du monde pour quatre siècles, le choc entre civilisations d'inégal développement. En appliquant aux civilisations précolombiennes du Mexique et de l'isthme d'Amérique centrale d'une part, des plateaux andins d'autre part, la même grille d'analyse qu'aux civilisations de la Méditerranée, de l'Extrême-Orient et de l'Occident, on mettra l'accent sur le contraste existant chez les Aztèques, les Mayas ou les Incas entre le développement de l'art, de la science et de l'organisation sociale et le niveau rudimentaire des techniques.

1.5. Renaissance, Réforme

Traîtée auparavant en quatrième cette question est désormais placée à la fin du programme de cinquième, ce qui n'en diminue en rien l'importance.

A l'échelle d'un siècle la chronologie et le récit des événements s'effaceront au profit d'une bonne compréhension des concepts de Renaissance, d'Humanisme, de Réforme, de modernité. On marquera simplement le contraste entre le premier tiers du XVI^e siècle illuminé par la joie de la Renaissance et les deux derniers tiers placés sous le signe des grands conflits nés de la Réforme.

Les élèves reconnaîtront en premier lieu la double césure que la Renaissance et la Réforme introduisent dans le cours de la civilisation d'Occident. Mais cette rupture avec le passé, qui ouvre pour le Moyen Age jusqu'à la révolution romantique le « temps du mépris », ne doit pas être confondue avec une discontinuité historique : la modernité a ses racines au cœur du Moyen Age qui se prolonge lui-même dans les temps modernes par l'emprise de la religion sur la vie quotidienne, la persistance de la culture populaire et la survivance du système des trois ordres.

La Renaissance, phénomène culturel, la Réforme, phénomène religieux, ne sont pas aisément accessibles à des élèves de cinquième. On s'efforcera donc à une approche aussi concrète que possible : étude cartographique des deux phénomènes dans leur diffusion à partir de leurs pôles géographiques — l'espace italien pour la Renaissance, l'Allemagne pour la Réforme — ; recours, pour sensibiliser les élèves aux valeurs nouvelles de la modernité, aux œuvres d'art (essor de la représentation du corps humain et du portrait) et aux textes littéraires comme la lettre de Gargantua à Pantagruel ; mise en valeur des aspects politiques et sociaux de la Renaissance

et de la Réforme (rôle du mécénat urbain et princier, développement d'un premier capitalisme, naissance du sentiment national).

Il reste que la Réforme — et la Contre-Réforme qui y est associée — ne peuvent se comprendre sans une analyse du phénomène religieux jusque dans sa dimension doctrinale. A défaut, la passion des controverses théologiques, la cruauté des guerres de Religion et le caractère durable de l'influence exercée par les réformes protestante et catholique sur les sociétés européennes seraient pour les élèves vides de sens.

2. METHODES A ACQUERIR

Tout ce qui a été écrit sur ce sujet dans les compléments aux programmes et instructions pour la classe de sixième vaut naturellement pour la cinquième.

Les méthodes, notamment en matière de cartographie des faits de civilisation, seront affinées et perfectionnées. On aura plus fréquemment recours aux ressources du milieu local — le Moyen Age est partout présent dans le paysage français — et l'on exploitera les progrès récents de l'archéologie médiévale qui permettront, mieux que des représentations figurées souvent chargées de symbolisme, d'évoquer la vie matérielle.

L'utilisation du document dans le cadre de ce programme appelle certaines précautions :

— la traduction en français moderne des documents écrits est naturellement indispensable ; elle doit s'accompagner d'un allègement des formules juridiques qui en rendent parfois la lecture rebutante pour un élève de cinquième ;

— un document illustré de l'époque médiévale doit être soigneusement daté et utilisé à bon escient. Sur un millénaire, le cadre de vie, la manière de se vêtir et de s'armer, évoluent. Une miniature du XV^e ne saurait illustrer l'armement d'un chevalier ou la vie urbaine au XI^e.

Deux types de documents mériteront une attention particulière : les textes littéraires (en liaison avec l'enseignement du français) et les œuvres d'art — le Moyen Age est une civilisation de l'image — qui privilégient les scènes de la vie quotidienne et le sentiment religieux.

EXEMPLES DE PROGRAMMATION

Classes de Sixième et Cinquième

Pour atteindre les objectifs et acquérir les connaissances fixés par les programmes, les professeurs établissent une programmation annuelle dont ils ont l'initiative et la responsabilité.

1. ANALYSE DES CONTENUS

La programmation exige une analyse initiale des contenus définis par les instructions et les programmes et l'identification des connaissances et des méthodes qu'il apparaît essentiel d'acquérir.

Par rapport à la situation actuelle, il semble indispensable par exemple en sixième de réduire la place de la Préhistoire et d'augmenter l'horaire consacré à la civilisation de la Grèce classique et à Rome. Il faut également réserver le temps nécessaire pour aborder, en fin d'année, les civilisations de l'Inde et de la Chine. On pourrait être tenté de conduire l'étude de ces deux dernières civilisations en relation avec le monde hellénistique, mais on risquerait de créer une rupture artificielle entre l'histoire grecque et l'histoire romaine.

2. REPARTITION HORAIRE

A titre indicatif pour la sixième le tableau suivant présente une fourchette horaire à l'intérieur de laquelle il semble raisonnable de situer l'étude des différentes questions et des méthodes qui y sont associées.

	Maximum	Minimum
Préhistoire	10 %	7 %
Egypte-Hébreux	25 %	15 %
Grèce et Civilisation hellénistique	25 %	20 %
Rome et christianisme	35 %	25 %
Inde et Chine notion de civilisation	15 %	8 %

La programmation exige des choix raisonnés en début d'année. Mais l'évaluation permanente des acquis peut amener le professeur à adapter sa programmation tout en veillant à ce que l'ensemble des questions portées au programme soient abordées et que la maîtrise des méthodes de base soit assurée. La programmation ne peut en effet ignorer les différences de rythmes et de niveaux entre les élèves. Pour rester à la portée de ses élèves, le professeur sera parfois conduit à infléchir son action, à opérer des modifications, mais il sera toujours exigeant sur la qualité du travail réalisé par sa classe.

MISE EN EVIDENCE DE LA COHERENCE

1. COHERENCE A L'INTERIEUR DE LA DISCIPLINE

La notion de civilisation donne au programme sa cohérence méthodologique.

2. LIAISON AVEC D'AUTRES DISCIPLINES

2.1. Avec la géographie

L'étude des milieux en géographie fournit la connaissance des éléments constituant le cadre naturel des grandes civilisations. Il faut toutefois se garder de considérer le milieu naturel comme une toile de fond immuable ; le climat a changé au cours de la période préhistorique, le régime du Nil a été modifié par la construction de barrages en travers de son lit, le désert a progressé vers la Méditerranée.

La confrontation entre le passé et le présent permet de constater les limites du déterminisme physique. La riche Sicile de l'Antiquité figure aujourd'hui dans la liste des régions pauvres de l'Italie. On fera aussi découvrir aux élèves que la relation de l'homme à l'espace a considérablement évolué depuis l'Antiquité.

2.2. Avec l'éducation civique

Les institutions athéniennes et romaines par exemple donnent lieu à des comparaisons avec la démocratie moderne envisagée dans le cadre de la commune. L'étude de l'institution scolaire pourra être mise en relation avec l'éducation à Athènes au V^e siècle avant J.-C.

2.3. Avec le français

Le programme de français prévoit en sixième une étude de textes anciens traduits choisis parmi les œuvres suivantes : « Extrait de la Bible, de l'*Illiade*, de l'*Odyssee*, de l'*Enéide*. On peut proposer des lectures tirées des *Histoires* d'Hérodote, des *Métamorphoses* d'Ovide, des historiens latins (en particulier Tite-Live), des *Lettres* de Pline le Jeune ».

2.4. Avec les langues vivantes étrangères

Les élèves qui étudient le chinois, l'hébreu ou l'italien en première langue vivante étrangère sont amenés à découvrir l'histoire et la géographie de ces pays.

2.5. Avec l'éducation artistique

L'étude de l'art dans les différentes civilisations du programme conduira l'élève à découvrir progressivement le caractère universel de l'art et la diversité des formes de la création artistique (sculpture, art de la fresque, architecture, etc.).

2.6. Avec les thèmes transversaux

Le thème environnement et patrimoine aide l'élève à saisir et « *comprendre les relations qui unissent l'homme à son passé* ».

METHODES ET DEMARCHES PEDAGOGIQUES*

1. ANALYSE DES METHODES COMMUNEMENT UTILISEES

1.1. Le cours dialogué

Le cours dialogué, très fréquent, combine le récit, le commentaire de documents expressifs et la mise en place des faits essentiels. Il associe les élèves aux différentes phases de la leçon et à l'élaboration d'une trace écrite sur le cahier.

Si l'on souhaite que l'histoire et la géographie contribuent au développement de l'esprit logique, le cours dialogué doit être construit comme une démonstration susceptible d'exercer les élèves à devenir progressivement capables d'analyser un événement, une évolution historique, de commencer à argumenter en se fondant sur une analyse simple, mais rigoureuse et ordonnée.

Si l'on prend la précaution de limiter la quantité d'informations et de distribuer équitablement la parole entre tous les élèves, le cours dialogué laisse une large place à l'activité de la classe. Toutefois, il ne permet guère des démarches de pédagogie différenciée.

Comme le précisent les programmes, la présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère peut constituer l'occasion de mieux présenter certains événements historiques ou faits de civilisation.

1.2. Les exposés d'élèves

Il est indispensable que chaque élève trouve l'occasion, au cours de sa scolarité au collège, de présenter une question simple aux contours clairement définis. En classe de sixième, l'exposé individuel ou en groupe se limite à quelques minutes.

1.3. L'utilisation des documents

L'enseignement de l'histoire et de la géographie ne saurait se concevoir sans documents.

Les documents relatifs à l'histoire de l'art méritent une attention particulière. C'est souvent par l'étude d'une expression esthétique que l'esprit d'une civilisation peut le plus facilement être dégagé, soit en mettant l'élève en contact avec les réalités de la vie quotidienne, soit en évoquant la représentation du monde, la spiritualité ou les valeurs, par les formes plastiques.

Les textes historiques et géographiques n'interviendront que progressivement. Ils seront courts et concrets.

Dans la courte synthèse notée dans les cahiers, le renvoi aux documents exploités en classe facilite à l'élève la référence aux documents et l'habitude à associer le concept à l'analyse qui l'a fait naître.

* Les méthodes et les démarches pédagogiques présentées ici valent pour l'histoire et la géographie.

Pour mieux saisir le sens de la démarche de l'historien et du géographe, l'élève a besoin d'établir un contact direct avec le document. La visite d'un musée, d'un site archéologique, l'examen méthodique d'un paysage réel développent chez l'élève l'aptitude à l'observation, le sens de l'analyse historique et l'invitent à fonder une appréciation sur ce qui a été perçu et étudié. Il dépasse ainsi ses réactions spontanées, apprend à dominer la variété des informations, fortifie son aptitude au raisonnement à partir d'une situation réelle, c'est-à-dire complexe. Pour être efficace, une visite ou une sortie doivent être soigneusement préparées et trouver en classe un prolongement immédiat. Les mêmes remarques valent pour l'éducation civique.

Ces méthodes permettent au professeur de s'adresser à une classe entière et de progresser à un bon rythme sur les parties du programme qui ne présentent pas d'obstacles majeurs. Pour répondre aux difficultés rencontrées par certains élèves et aux problèmes posés par l'hétérogénéité des classes, le professeur est conduit à diversifier et à individualiser son enseignement.

1.4. L'utilisation du manuel

« Rien n'est plus utile, pour les élèves, que de bons manuels, dont ils [les élèves] doivent apprendre à se servir, et qui sont, pour beaucoup d'entre eux, les premiers et les seuls livres qu'ils ont en mains ». (Programmes et instructions de l'école élémentaire).

Le professeur trouve dans le manuel un auxiliaire pédagogique efficace. S'il a été bien choisi, celui-ci offre une documentation bien adaptée à l'âge des élèves et aux objectifs recherchés. Il contient l'ensemble des éléments de la matière à enseigner, mais ne constitue pas une programmation. Le professeur y trouve un appui privilégié pour l'élaboration et la conduite de ses leçons, mais doit savoir se dégager de son emprise.

Pour beaucoup d'élèves de collège, le manuel est souvent le seul livre d'histoire et de géographie dont ils puissent disposer en permanence. L'élève y trouve le moyen de reprendre les éléments essentiels du cours, de consolider les connaissances par la recherche et l'observation des documents qui ont été présentés pendant la leçon, de les compléter ou de les élargir par des lectures, de s'exercer à la pratique des méthodes enseignées par le professeur.

Le manuel constitue un ensemble de repères qui permettent à l'élève, par des retours en arrière, de situer tout au cours de l'année ce qu'il vient d'apprendre par rapport à ce qu'il connaît déjà.

Le professeur de sixième est donc naturellement conduit à présenter à sa classe, dès le début de l'année, la structure du manuel (table des matières, index, exercices, ...) ainsi que son bon usage pour apprendre les leçons.

1.5. L'utilisation de l'image

L'image est déjà, depuis longtemps, un auxiliaire pédagogique susceptible de faciliter l'acquisition des connaissances en histoire et en géographie.

Les pratiques centrées sur l'utilisation de la diapositive sont très largement répandues et, en général, bien conduites. Il faut toutefois se garder d'excès. L'analyse d'une diapositive nécessite qu'on y consacre du temps ; il n'est donc pas raisonnable — sauf cas exceptionnel — de projeter plus d'une dizaine de diapositives dans une leçon d'une heure.

Il en va de même pour la projection de séquences filmées qui doivent être courtes et soigneusement sélectionnées.

En raison des nombreux avantages techniques et pédagogiques qu'elle présente, la vidéo est un moyen moderne particulièrement souple d'emploi et adapté à la réalisation des objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. L'utilisation des vidéo-cassettes conçues spécifiquement pour un usage didactique, ou employées occasionnellement à cet effet, devrait permettre aux élèves de mieux percevoir et de façon plus complète le monde dans lequel ils vivent, modifiant, à terme, leur attitude face aux médias.

Comme tout autre document, l'image doit être identifiée : composition, source, support, nature (artistique, technique, publicitaire,...).

2. LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

2.1. Quelques principes

Tous les élèves sont appelés à réussir, mais tous n'ont pas acquis au début de la classe de sixième le même niveau de connaissances.

La nécessité de s'adapter au niveau inégal des élèves conduit le professeur, en histoire comme en géographie, à pratiquer une pédagogie différenciée. Horaires, programmes, objectifs sont les mêmes pour tous ; les niveaux d'exigence ne peuvent l'être. La pédagogie différenciée vise à faire progresser chaque élève en tenant compte de ses acquis, de ses possibilités, afin de lui permettre de suivre avec profit l'enseignement dispensé.

Elle consiste essentiellement en une diversification des pratiques pédagogiques. Dans les classes hétérogènes, c'est par la multiplication des situations de travail des élèves, des types d'intervention du maître, par une individualisation aussi poussée que possible des modes d'apprentissage que se met en place un enseignement différencié.

Le professeur doit d'abord faire l'analyse des contenus de chaque partie du programme, pour distinguer, en vue des progressions ultérieures, l'essentiel de l'accessoire, pour définir le savoir fondamental et ce qui relève de l'approfondissement. Il convient qu'au-delà des grandes intentions générales du texte des programmes et des instructions qui l'accompagnent, le professeur définisse les objectifs que chaque élève doit avoir atteint au terme d'un apprentissage. Pour chaque leçon ou chaque groupe de leçons, il aura à décomposer les éléments du savoir visé en unités élémentaires pour lesquelles il mettra en œuvre une démarche pédagogique appropriée, c'est-à-dire adaptée aux différents groupes d'élèves qui constituent sa classe.

Le niveau d'abstraction des acquisitions doit être clairement perçu : il est plus facile, dans l'étude d'une civilisation, de rendre compte de ses aspects matériels que de faire saisir les composantes de l'univers mental des hommes qui l'on vécue. Compte tenu de l'expérience vécue et de l'acquis culturel des élèves, on adoptera une démarche allant des signes extérieurs — gestes, rites, attitudes, représentation artistiques — aux sentiments religieux. L'espace géographique est un tissu de relations complexes. Certaines d'entre elles peuvent être aisément comprises, celles, par exemple, qui s'établissent entre un milieu physique et des activités agricoles, d'autres sont plus délicates à saisir. Pratiquer la pédagogie différenciée, c'est donc d'abord fixer le niveau d'exigence que doivent atteindre tous les élèves, c'est se doter ensuite de démarches permettant à chaque élève, par des chemins différents, d'accéder à cette connaissance définie comme fondamentale pour suivre normalement l'enseignement dans la discipline concernée.

2.2. Exemples de démarches de pédagogie différenciée

2.2.1. Progressivité dans l'apprentissage et dans l'utilisation de documents

Dans le cadre de travaux pratiques, dans la perspective d'une différenciation de la pédagogie, certains élèves travailleront sur des documents simples, guidés par des questions précises, fermées et progressives, alors que d'autres élèves étudieront, sur le même sujet et pour atteindre le même objectif fondamental, des documents plus complexes avec des questionnaires plus ouverts leur laissant davantage d'initiative.

2.2.2. Travaux de groupe

Les travaux de groupe encouragent les relations des élèves entre eux. Ils permettent au professeur de suivre plus particulièrement les travaux d'un groupe ou, plus spécialement, le travail d'un élève au sein d'un groupe. Les synthèses sont effectuées au niveau de la classe ; elles sont fermement dirigées par le professeur.

Le support du travail de groupe est un dossier documentaire portant sur une question qui ne présente pas de difficulté nouvelle majeure et se trouve assorti de questions précises, de difficulté progressive. Le manuel représente la source d'infor-

mation commune, celle qui est le plus facilement accessible, et qu'il faut donc utiliser en priorité. Les dossiers ouverts, progressivement complétés, régulièrement vérifiés, favorisent le travail personnel et permettent de faire progresser les connaissances, tout en maintenant l'indispensable cohérence des acquisitions.

Les résultats seront divers, le professeur accepte cette diversité à la condition que les objectifs fondamentaux soient atteints.

Le travail de groupe conduit les élèves à une attitude créative et leur permet de mieux utiliser et organiser leurs connaissances. Ainsi conçu, il permet d'exercer les élèves aux méthodes, de déceler les lacunes, d'identifier les difficultés. Il amorce donc des séquences de pédagogie différenciée.

Dans cette perspective de pédagogie différenciée, l'informatique pédagogique au fur et à mesure que les collèges seront équipés et les professeurs formés, sera appelée à jouer un rôle important. L'élève pourra, à terme, adapter sa progression en fonction de ses possibilités et de son niveau, il ne sera plus soumis au rythme uniforme et par conséquent contraignant de la classe. Certains logiciels proposent des exercices progressifs, bien décomposés en éléments simples, permettant à l'élève de reprendre seul une notion. D'autres logiciels incitent à l'approfondissement. Tous développent l'aptitude au travail personnel.

2.2.3. Modulation et articulation entre les cours collectifs et les travaux de groupe

Les notions de base sont introduites dans une leçon avec une classe entière. Des travaux de groupe avec aide différenciée et questionnaires individualisés permettent aux uns de reprendre les notions de base mal maîtrisées, aux autres d'aborder des notions complémentaires, ou même de réaliser des travaux de recherche.

Dans ces deux démarches, l'aide du professeur est modulée en fonction des besoins des élèves, importante pour les élèves en difficulté, moindre pour les autres.

Le « programme d'objectifs » présenté, à titre d'exemple, en annexe du complément de géographie illustre cette démarche.

Classe de Quatrième

1. NATURE ET OBJECTIFS (1)

2. INSTRUCTIONS (1)

3. PROGRAMME

Les élèves étudient les grands traits de l'histoire du XVII^e au XIX^e siècle. Ils ont une attention particulière pour la prépondérance de l'Europe, le rôle de la France, la montée de la bourgeoisie.

L'Europe absolutiste :

L'Ancien Régime en France : aspects économique, social, religieux, culturel et politique ;

La remise en cause de l'absolutisme : les révolutions anglaises au XVII^e siècle ; la Philosophie des Lumières en France ; la Révolution américaine.

La Révolution française et l'Empire :

Grandes phases et principaux acteurs ; les transformations de la France et de l'Europe.

L'Europe au XIX^e siècle et son expansion :

Les progrès scientifiques et techniques : la révolution industrielle ;

Les transformations de la société. La naissance du mouvement ouvrier ;

Les principaux mouvements nationaux et libéraux ;

Rivalités et tensions internationales. Conquêtes coloniales et partage du monde.

La France de 1815 à 1914 : les régimes politiques et l'évolution vers la démocratie. La III^e République, son œuvre.

L'apogée de l'Europe au seuil du XX^e siècle.

4. COMPLÉMENTS

Explication des contenus de programme

1. Vue d'ensemble

Sur la trame d'une continuité — la succession et la coexistence des civilisations de la Pré-histoire à nos jours — les programmes de collège proposent à chaque niveau une perspective différente sur l'espace et le temps de l'histoire. Aux millénaires parcourus en 6^e, aux quelque mille ans étudiés en 5^e succèdent les trois cents ans du programme de 4^e.

(1) Se référer à la page 19.

L'originalité du programme d'histoire de 4^e réside avant tout dans le regroupement de trois siècles ayant chacun sa « personnalité », sa couleur et ses caractères propres et dont les deux premiers appartiennent à ce qu'il est convenu d'appeler les temps modernes, le troisième ouvrant la période contemporaine. D'où une première interrogation : quels éléments de continuité et de cohérence introduire dans un espace de temps marqué par la grande coupure des révolutions du tournant des XVIII^e et XIX^e siècles : révolution politique, révolution démographique, révolution industrielle ?

— **La prépondérance de l'Europe** représente tout au long de notre période le premier principe de cohérence. Cette prépondérance repose sur des facteurs internes : progrès des techniques et notamment de celles qui touchent à la navigation et au commerce, apparition d'Etats-nations puissants et dynamiques, équilibre entre les formes urbaines et rurales de la civilisation ; elle est également favorisée par la stagnation ou le recul des vieilles civilisations de l'Asie — Islam, Inde, Chine, Japon — dont le réveil au début du XX^e siècle coïncidera avec le déclin de l'Europe.

L'Europe occupe donc entre 1600 et 1914 le devant de la scène. Rien ne peut mieux le faire ressortir qu'une présentation de l'espace géographique des temps modernes en ouverture du programme.

- Au cœur de cet espace deux Europes aux rythmes différents : une Europe maritime ouverte au grand commerce comme aux idées nouvelles et où se succèdent les puissances dominantes (Espagne, France, Angleterre), une Europe continentale — centrale et orientale — dont l'évolution est plus lente et qui reste encore marquée à des degrés divers, à la fin de notre période par l'« Ancien Régime » (Prusse, Autriche, Russie).

- Cette Europe se prolonge par un espace atlantique et américain qui vit jusqu'au XIX^e siècle dans son étroite dépendance : les conflits européens s'y étendent (Amérique hispano-portugaise, Amérique anglaise, Amérique française), les religions et les idéologies européennes y font souche.

- Au-delà de cet espace atlantique l'Afrique, l'Asie et l'Océanie poursuivent aux XVII^e et XVIII^e siècles leur vie propre. Elles ne connaissent de l'Europe que les commerçants qui fréquentent les ports et les missionnaires plus audacieux (cf. la querelle des rites chinois). Les choses commencent à bouger au XVIII^e siècle avec les Indes franco-anglaises et l'exploration de l'Océanie. L'exploration de l'Afrique et l'ouverture de l'Asie marquent le XIX^e siècle.

Les élèves seront familiarisés avec cette représentation du monde où l'on situera les grandes puissances européennes, les vieilles civilisations de l'Asie, les empires d'Amérique, les grandes routes de commerce et les « terrae incognitae ».

— Deuxième élément de cohérence, **le progrès scientifique et technique**. Du XVII^e au XIX^e siècles l'expansion de la science et plus généralement du savoir est un phénomène continu. On en dégagera, en les illustrant de quelques exemples concrets, les principales étapes : au XVII^e la science change la représentation du monde (Galilée, Harvey, Descartes, Newton), au XVIII^e les inventions technologiques précèdent la révolution industrielle, au XIX^e la science devient une explication du monde (Darwin, Pasteur, Claude Bernard). L'étude du progrès scientifique et technique dans les temps modernes n'est pas seulement indispensable à la compréhension de phénomènes comme la prépondérance de l'Europe ou la révolution industrielle et agricole ; elle prépare les élèves à la complexité du monde du XX^e siècle et à la révolution scientifique de notre temps.

— **La construction de l'Etat moderne** n'est pas un phénomène propre à notre période mais il connaît entre le XVII^e et le XIX^e siècles des accomplissements décisifs : édification d'une théorie de l'Etat à travers l'absolutisme du XVII^e, le despotisme éclairé du XVIII^e, le parlementarisme du XIX^e, affirmation de l'idée de nation qui remet en cause au XIX^e siècle les équilibres européens. Les révolutions politiques, loin d'interrompre ce mouvement de construction de l'Etat moderne, l'accélèrent et le parachèvent.

— **La montée de la bourgeoisie.** Elle est inséparable de l'ensemble des phénomènes qui constituent la modernité : le progrès scientifique et technique, le développement urbain, la construction de l'Etat moderne, l'essor des échanges. Tout en étant attentif à la diversité dès le XVII^e siècle des milieux bourgeois (commerçants, marchands, manufacturiers, médecins et apothicaires, hommes de loi ...), diversité qui ne fera que s'accroître avec la révolution industrielle, on mettra pour des élèves de 4^e l'accent sur les valeurs communes à la bourgeoisie : esprit de famille, goût de la vie privée et de la sociabilité urbaine, volonté de parvenir et d'entreprendre, appétit des biens matériels comme du savoir et de l'instruction, sens de l'ordre. Les textes littéraires, les œuvres d'art, les « vies quotidiennes » offriront exemples concrets et études de cas.

— **La place de l'histoire nationale.** Elle sera d'autant mieux marquée que durant cette période la France, comme au XIII^e siècle, pèse d'un poids déterminant. On commencera par une analyse des éléments qui fondent la puissance française : la démographie (la France est la « Chine de l'Europe »...), la position géographique au cœur de la partie la plus dynamique du continent, l'existence d'un Etat ancien et fortement organisé (cf. l'œuvre de Richelieu, de Mazarin, de Louis XIV, de Napoléon), une vocation maritime et impériale tardive mais qui s'affirme tout au long de la période, le rayonnement culturel.

2. L'Europe absolutiste

2.1. L'ancien régime en France

2.1.1. Les concepts d'Ancien Régime et d'absolutisme

Faut-il préciser qu'ils ne sont pas interchangeables et qu'ils ne doivent pas se confondre dans l'esprit des élèves ?

Comment présenter l'**Ancien Régime** à des élèves de quatrième ? L'enjeu n'est pas indifférent : il s'agit en effet de principes de gouvernement et d'un système d'organisation sociale qui appartiennent à un passé révolu mais dont les survivances dans notre mémoire collective inspirent aujourd'hui encore bien des attitudes et des comportements : survivances psychologiques dans le style du pouvoir comme dans les méthodes centralisatrices et interventionnistes de l'administration, survivances dans l'attitude des Français à l'égard de l'Etat, vestiges matériels dans le découpage régional, le tracé des routes royales, l'ordonnance de nos paysages et le dessin de beaucoup de nos villes. L'essentiel de l'édifice n'en a pas moins disparu avec les valeurs qui le soutenaient « Il fallut, écrivait Tocqueville, vider l'esprit humain de toutes les idées sur lesquelles étaient fondés jusque là le respect et l'obéissance ». Faire comprendre l'Ancien Régime suppose donc que l'on recherche au-delà des institutions qui permettent d'en approcher les réalités — la Cour, le gouvernement, les Parlements, les corporations, les seigneuries — les croyances et les valeurs qui réglaient les actes de la vie quotidienne et dont l'affaiblissement et la remise en cause ont joué un rôle essentiel dans la Révolution.

S'agissant de l'**absolutisme** on sera attentif à en bien cerner le concept en le distinguant soigneusement de celui, contemporain, de dictature et de ceux, plus anciens, de despotisme et de tyrannie :

— l'absolutisme ne peut se réduire à un déséquilibre au regard de ce que serait un équilibre idéal des pouvoirs. Il s'agit d'une forme originale d'organisation politique correspondant à un certain état de la société et qui a pu en son temps s'identifier avec le progrès. Faut-il rappeler que l'historiographie de la III^e République (cf. Lavisie) a vu dans l'œuvre de Richelieu, de Mazarin et de Louis XIV une entreprise de progrès (l'Etat s'affirme contre les forces du passé) et de salut national dans le contexte de la lutte contre la Maison d'Autriche ?

— la monarchie absolue n'est, contrairement à ce que peut laisser croire le vocabulaire, ni sans freins ni sans limites : les lois fondamentales du Royaume (la loi salique, l'inaliénabilité du Domaine) que le Roi lui-même ne peut transgresser, des libertés qui ne sont pas individuelles mais collectives (libertés provinciales, franchises urbaines, coutumes rurales, droits des Parlements) et qui constituent autant de privilèges mais aussi de contre-pouvoirs, la lenteur des communications qui réduit l'efficacité de la volonté centralisatrice ;

— reste la substance même de l'absolutisme : un pouvoir sacralisé, fondé sur la religion (le roi est le « vicair de Dieu », l'« Oint du Seigneur » ; il reste le roi thaumaturge du Moyen Age), un pouvoir légitime (le roi s'identifie avec l'Etat, la nation et la loi), un pouvoir absolu (le roi fait la loi « en son conseil » ; il a droit de vie et de mort sur ses sujets, il en reste aujourd'hui la grâce présidentielle). Le rituel de Cour sera présenté comme la mise en scène de ce pouvoir.

2.1.2. La France des XVII^e et XVIII^e siècles

On sera attentif, sur une période de deux siècles, à bien distinguer ce qui relève de l'événement de ce qui appartient à la longue durée, ce qui dure de ce qui change.

— Trois moments forts serviront de repères chronologiques : la France de Richelieu dans laquelle s'affrontent le pouvoir monarchique et les Grands, la majorité catholique et la minorité protestante, l'influence espagnole et l'intérêt national sur un fond de guerres, de complots et de révoltes paysannes ; le règne de Louis XIV qui voit le triomphe de la monarchie administrative et du rituel de Cour ; la France du XVIII^e siècle dans laquelle s'affirme la société civile (la ville opposée à la Cour) dans un contexte de progrès économique et de mobilité sociale accrue. On éclairera chacun de ces moments forts en le replaçant dans le mouvement général de l'économie et de la culture. La conjoncture économique (plus favorable au XVIII^e qu'au XVII^e), la façon de se vêtir et de se loger, la référence à quelques grandes œuvres littéraires ou artistiques fourniront autant de repères pour une France qui change entre 1600 et 1789.

2.2. La remise en cause de l'absolutisme

Elle sera étudiée à travers deux événements — les révolutions anglaises et la Révolution américaine — et un mouvement d'idées — la philosophie des Lumières en France —.

2.2.1. Les révolutions d'Angleterre

Pourquoi figurent-elles au programme :

— elles constituent un élément de comparaison qui permet de mieux comprendre la situation française. Pourquoi la monarchie absolue échoue-t-elle en Angleterre au moment où elle triomphe en France ?

— le modèle anglais joue un rôle important dans le mouvement philosophique et l'évolution des idées.

Que retenir de leur étude en 4^e ? Essentiellement les acquis des deux révolutions, les « libertés anglaises » qui serviront de modèle et de référence aux philosophes français du XVIII^e siècle. Des textes comme l'« Habeas Corpus » de 1679 et la Déclaration des Droits de 1688 serviront aussi de thèmes à l'enseignement de l'éducation civique. On notera que l'« Habeas Corpus » introduit la notion de liberté individuelle dans un monde de libertés collectives et de privilèges tandis que la Déclaration des Droits substitue au concept de monarchie absolue celui de contrat entre le roi et les représentants de la nation.

2.2.2. La philosophie des Lumières en France

Il s'agit de présenter un mouvement d'idées fondé sur des valeurs et des démarches intellectuelles qui ne sont pas familières à des élèves de cet âge et de ce niveau. On sera donc attentif à tout ce qui peut donner à cette étude un tour concret :

— les hommes. Certains auront sans doute été évoqués dans le cadre du programme de français. On mettra ici l'accent sur leur vie d'intellectuels voyageurs, leurs combats pour la justice, leurs relations avec le pouvoir qui ne sont pas uniquement celles d'opposants, leur participation au progrès scientifique et technique. On identifiera dans le « philosophe » un savant, passionné par l'étude scientifique des phénomènes naturels, un intellectuel qui réfléchit sur la politique sans y exercer de responsabilités directes, un esprit critique pour qui l'ancienneté d'une tradition n'est pas une preuve de vérité ;

— le vocabulaire. L'histoire des mots peut être passionnante. En comparant par exemple les définitions du Dictionnaire de l'Académie de 1694, de l'Encyclopédie et d'un dictionnaire d'aujourd'hui on approchera de façon plus vivante les concepts fondamentaux de la pensée des philosophes du XVIII^e siècle : la liberté, l'égalité, la nature, la tolérance... On trouvera à cet égard de précieuses indications dans l'Histoire de la Langue Française de F. Brunot (t. VI).

2.2.3. La Révolution américaine

Il s'agit de l'un des grands événements fondateurs du monde moderne :

— pour la première fois une colonie se libère de la tutelle européenne pour vivre la vie d'une nation indépendante ;

— pour la première fois une nation se fonde sur une constitution librement discutée et acceptée par les citoyens, assise sur des principes puisés dans le droit naturel « ... Nous tenons ces vérités pour évidentes par elles-mêmes : que tous les hommes naissent égaux, que leur Créateur les a dotés de certains droits inaliénables parmi lesquels la vie, la liberté et la recherche du bonheur... » Premier exercice pratique sur la pensée des philosophes, il aura valeur d'exemple et d'entraînement ;

— les Etats-Unis d'Amérique sont devenus, sans changer de constitution, la première puissance mondiale.

Pour traiter la Révolution américaine on ira donc droit à l'essentiel :

— un bref rappel du cadre géographique des Treize Colonies, de la diversité culturelle et religieuse des colons ;

— une étude ramenée à ses grandes lignes des causes politiques et économiques de la Guerre d'Indépendance ;

— l'essentiel : la naissance d'une grande nation associée à l'affirmation de principes qui vont changer le cours de l'histoire.

3. La Révolution française et l'Empire

Il est important, à ce niveau, de maintenir dans le traitement de cette partie du programme un équilibre raisonnable et une ferme articulation entre le récit — les phases et les acteurs de la Révolution — et la problématique — les transformations de la France et

de l'Europe. On aura compris qu'aucun plan n'est imposé ; l'essentiel est qu'un bilan clair et précis invite à la réflexion sur la succession des événements entre 1789 et 1815. On se gardera donc d'identifier ce bilan à une simple conclusion.

L'entrée en vigueur du nouveau programme coïncidera avec la célébration du bi-centenaire de la Révolution. Il y a là à la fois un risque et une chance :

— le risque est double. Celui de privilégier, par une concession à l'actualité, l'étude de la Révolution au point de déséquilibrer la progression d'ensemble ; celui de transposer sans précautions dans l'enseignement les débats et les polémiques sur les lectures de la Révolution ;

— la chance sera de pouvoir, à la lumière de nombreux travaux et de nouvelles approches, porter sur ce moment essentiel de notre mémoire collective un regard neuf et rendre plus vivante et plus précise son évocation.

3.1. Grandes phases et principaux acteurs

Le libellé indique clairement la place qu'il convient de donner au récit des grands événements de la période révolutionnaire et à l'évocation des principaux personnages. L'étude de la Révolution dans notre enseignement ne saurait se réduire ni à une épure théorique ni à un simple bilan : les événements ont leur logique propre (cf. Saint-Just « La force des choses nous conduit peut-être à des résultats auxquels nous n'avons point pensé ») et, dans des temps troublés, les fortes individualités jouent un rôle déterminant. Il ne s'agit pas, bien entendu, de substituer à la réflexion le récit discursif et le portrait mais toujours de donner une « leçon d'histoire ». Une révolution est un drame dans lequel des enchaînements déterministes introduisent une fausse logique et qui fait place au jeu du hasard et des volontés.

Une telle approche implique :

— le recours raisonnable à de courtes biographies qui ne se borneront pas au traditionnel portrait physique mais marqueront les origines sociales, la formation reçue, l'appartenance à une génération ;

— l'évocation de la vie quotidienne. Les mémoires et les journaux du temps révèlent au-delà des discours, des scènes historiques et des grands sentiments l'importance des actes de la vie quotidienne, des réactions instinctives et des manifestations de psychologie collective. La dimension de l'histoire locale, que le bi-centenaire fera revivre, ne sera pas oubliée.

3.2. Les transformations de la France et de l'Europe

Il s'agit de s'interroger sur l'état de la France et de l'Europe en 1815 comparé à la situation qui était la leur en 1789. Chacun choisira à partir de constats ses thèmes de réflexion. Au bilan par profits et pertes (quelle balance établir entre la suppression des droits féodaux et la Terreur ? entre l'affirmation des idées nouvelles et vingt ans de guerres ?) on préférera quelques interrogations essentielles sur la place de la Révolution dans notre histoire :

— Pourquoi la Révolution ? Chacun organisera comme il l'entend, en choisissant parmi les causes proches ou plus lointaines celles qui lui paraîtront les plus significatives, son système d'explication. L'essentiel est que les élèves prennent conscience de la pluralité des causes dans les sciences humaines.

— Quelle est entre 1789 et 1815 la part des ruptures et celle des continuités ? Au-delà de ruptures fondamentales — la fin de la société d'ordres, la disparition ou la dislocation

de corps intermédiaires comme les corps de métiers — s'affirment des continuités qui ne le sont pas moins — continuité de l'Etat, persistance de mentalités d'« Ancien Régime » et des représentations traditionnelles de la puissance sociale (la terre et la rente foncière, l'administration, la fonction militaire).

— La Révolution a-t-elle transformé en profondeur la société française ? On soulignera ici l'importance des transferts de propriété (suppression des redevances personnelles, vente des biens nationaux), le rôle joué par les changements politiques et les guerres qui accélèrent la relève des générations et les carrières. Mais ce renouvellement des classes dirigeantes profite davantage aux hommes de loi, avocats et titulaires de petits offices, qu'aux hommes d'affaires et aux entrepreneurs.

— La Révolution a-t-elle uni ou divisé les Français ? Le bilan sera ici nuancé. D'un côté, l'affirmation du sentiment national, le resserrement des liens entre les provinces par l'unification administrative et fiscale, de l'autre, l'apparition de clivages politiques et de conflits idéologiques durables.

Au-delà des aspects positifs ou négatifs qui restent matière à débats en fonction des sensibilités de chacun comme des thèmes abordés, un bilan de la Révolution et de l'Empire ne pourra que constater les acquis : une nouvelle organisation politique et sociale du pays dans laquelle se fondent l'héritage du passé et les conquêtes révolutionnaires, l'importance du capital intellectuel et moral que représente pour la France et le monde des XIX^e et XX^e siècles le message de la Révolution.

4. L'Europe du XIX^e siècle et son expansion

Au-delà de connaissances précises et chronologiquement situées sur tel ou tel aspect du XIX^e siècle il est important que les élèves aient une vision d'ensemble de la période qui s'étend du Congrès de Vienne à la Guerre de 1914-1918. C'est en effet au XIX^e siècle que nos systèmes politiques, nos idéologies, nos concepts les plus familiers comme le libéralisme, le socialisme, le nationalisme ont pris leur source. C'est aussi de ce temps que datent pour l'essentiel notre cadre d'activité — le monde industriel — et notre cadre de vie — l'électricité, les transports modernes, la consommation de masse, la civilisation urbaine — .

— Premier élément de cette vision d'ensemble, l'ordre européen qui règne sur le monde et d'abord sur le continent. Entre 1815 et 1914 l'Europe connaît une paix relative : à propos des campagnes de Crimée et d'Italie voire des guerres austro-prussienne et franco-allemande nous parlerions aujourd'hui, par référence aux deux guerres mondiales de notre siècle, de conflits localisés.

— Deuxième élément, le progrès. C'est un des mots clés du siècle : progrès des sciences et des techniques, qui s'accélère à la fin du siècle avec la deuxième révolution industrielle, progrès des systèmes politiques vers plus de liberté et de démocratie, progrès souvent spectaculaires de la production et des échanges, progrès plus lents des relations sociales. Toute la pensée du siècle mais aussi bien des comportements de la vie quotidienne sont inspirés par la foi dans le progrès.

— Troisième élément de cette vision d'ensemble, la naissance et l'affirmation d'une Europe des nations et des peuples succédant à l'Europe des princes. Il s'agit moins ici de la forme du gouvernement — les républiques sont encore en 1914 l'exception — que d'une prise de conscience de l'identité nationale et de la volonté de faire coïncider l'Etat et la nation. (cf. Les unités italienne et allemande).

4.1. Les progrès scientifiques et techniques : la révolution industrielle

A ce niveau la complexité des phénomènes regroupés dans le concept de révolution industrielle ne peut être pleinement maîtrisée par les élèves. On mettra donc l'accent sur l'essentiel :

— il s'agit d'une révolution. C'est-à-dire d'une mutation relativement brutale et d'un changement radical qui affecte à tous les sens du mot la vie des hommes comme les paysages ;

— il s'agit d'un fait de civilisation mettant en jeu le cadre de vie comme la manière de se représenter le monde. La révolution industrielle accélère le temps et réduit les distances ;

— il s'agit d'un phénomène européen qui se développe dans des contextes nationaux (les différents pays vivent la révolution industrielle à des dates différentes tout au long du siècle) mais sur un modèle identique. On sera donc attentif à donner, par la représentation cartographique comme par le choix des exemples, toute sa dimension européenne à la révolution industrielle (carte des réseaux ferroviaires, des « pays noirs ») ;

— il s'agit, enfin, d'un phénomène qui a un commencement — on le datera pour les principaux pays — mais dont nous ne voyons pas encore la fin. On en notera les vagues successives — première, deuxième, troisième révolution industrielle — en soulignant les effets cumulatifs du progrès scientifique et technique et des nouveaux modes de production, de consommation et d'échange. On touche ici au concept d'« accélération » de l'histoire.

4.2. Les transformations de la société. La naissance du mouvement ouvrier

Fait de civilisation, la révolution industrielle a une dimension sociale. La concentration des ouvriers dans les mines et les manufactures et son corollaire l'exode rural avec ses déracinements créent une nouvelle société et de nombreux problèmes. Il est significatif qu'à l'image du XVIII^e siècle des Philosophes la première moitié du XIX^e consacre de nombreux mots nouveaux ou dont le sens s'est renouvelé : socialisme, capitalisme (on le trouve pour la première fois dans le Larousse de 1867), masse, prolétariat (dans le Dictionnaire de l'Académie de 1828). On montrera, derrière ce nouveau vocabulaire, le développement de nouvelles idées — le libéralisme, le socialisme — et la montée progressive d'un mouvement ouvrier (les syndicats).

4.3. Les principaux mouvements nationaux et libéraux

Dans le contexte de paix relative qu'elle connaît au XIX^e siècle, l'Europe reste profondément divisée par le conflit entre le système de valeurs — libertés, nationalité, démocratie — hérité de la Révolution française et celui fondé sur l'autorité, la tradition et la légitimité auquel demeure attachée l'Europe conservatrice. Sensible dans l'Europe du Nord-Ouest (cf. la question d'Irlande et les révolutions de 1830 et 1848 en France) ce conflit est surtout marqué en Allemagne, en Italie, en Europe Centrale.

On insistera ici sur deux points :

— le contenu de l'idée de nationalité où l'on soulignera le rôle des phénomènes culturels : langue, littérature, musique, mémoire collective ;

— l'élaboration progressive à travers l'unité allemande et l'unité italienne d'une nouvelle carte de l'Europe qui remet en cause l'œuvre du Congrès de Vienne et prépare les grands déchirements du XX^e siècle.

4.4. Rivalités et tensions internationales. Conquêtes coloniales et partage du monde

Les concepts d'impérialisme et de nationalisme seront attentivement précisés ; on en montrera la dimension économique (la lutte pour les marchés) mais aussi les prolongements culturels (le nationalisme n'est pas simplement une attitude mais aussi et surtout une doctrine ; l'impérialisme ne se borne pas à exploiter mais entend aussi rayonner). Les symboles et les représentations par l'image faciliteront l'approche de ces concepts.

Les conquêtes coloniales et le partage du monde achèveront en quelque sorte le portrait d'une Europe dominante qui est, nous l'avons vu, une réalité commune aux trois siècles parcourus en 4^e. On rappellera d'entrée de jeu l'ancienneté d'un phénomène — la colonisation — contemporain des grandes découvertes pour souligner l'ampleur sans précédent qu'il revêt au XIX^e siècle. On y retrouve le schéma classique — exploration, conquête, exploitation — mais enrichi dans la période contemporaine de nouvelles dimensions : économique (la révolution industrielle pousse à la recherche de matières premières et de marchés), scientifique (rôle des explorateurs et des sociétés de géographie), technique (le progrès des transports), religieuse (développement des missions), démographie (l'Europe peuple ses colonies et plus largement le monde de ses émigrants), politique (les colonies deviennent un attribut indispensable de la puissance), culturelle (la littérature et les arts de l'Europe représentent la découverte du monde). L'étude de ces thèmes à travers des exemples précis débouchera sur une carte des empires coloniaux et des grandes routes impériales qui en dira plus sur la stratégie des grandes puissances que de longs développements.

5. La France de 1815 à 1914

Le fil conducteur de notre histoire nationale au XIX^e siècle est essentiellement politique : au lendemain d'une Révolution dont l'héritage pèse sur toute notre période les Français recherchent, à travers une série de convulsions politiques et sociales, le régime qui, à défaut de rassembler une France divisée, apparaisse comme celui qui la divise le moins. Il est donc bien naturel que les repères chronologiques essentiels rythment la succession des régimes politiques.

Mais dans ce cadre général rapidement brossé c'est sur d'autres réalités qu'il conviendra de mettre l'accent :

- des réalités économiques. Au choc de la révolution politique vient s'ajouter celui de la révolution industrielle dont on aura étudié au niveau européen les principaux mécanismes. Le tournant se situe ici sous le Second Empire : la France entre dans l'ère industrielle. On en soulignera les conséquences pour nos paysages, l'aménagement du territoire (cf. la carte des chemins de fer), le développement des villes ;
- des réalités sociales. Entre 1815 et 1914 la France passe d'une société pré-industrielle à une société industrialisée, d'une société encore marquée par l'Ancien Régime — celle de la Restauration — à une société déjà moderne et dont les témoignages sont encore largement présents dans notre environnement et notre mémoire collective — celle de la Belle Époque. C'est ici que l'on fera le mieux percevoir le temps écoulé et les grandes transformations du XIX^e siècle ;
- des réalités culturelles. Les changements de l'architecture et des paysages urbains, la succession des expositions universelles de la seconde moitié du siècle, l'évolution à travers quelques grandes œuvres de la littérature et des arts, les progrès de la presse et de l'édition, autant de repères dans ce XIX^e siècle français dont l'importance et la signification ne le cèdent en rien à celles de la succession des régimes politiques.

Classe de Troisième

1. NATURE ET OBJECTIFS

2. INSTRUCTIONS

3. PROGRAMME

Les élèves étudient le monde au XX^e siècle.

Guerres et crises de 1914 à 1945 :

La Première Guerre mondiale et ses conséquences ;

Le déclin de l'Europe ;

La Révolution russe et la naissance de l'Union des républiques socialistes soviétiques ;

Les Etats-Unis, de la prospérité à la crise. La crise économique mondiale ;

L'Italie fasciste ; l'Allemagne national-socialiste ;

La France entre les deux guerres mondiales ;

La Seconde Guerre mondiale.

Le monde de 1945 aux années 60 :

Les nouveaux rapports internationaux : la formation des Blocs ;

La France de la IV^e République ; le relèvement de l'économie ;

Emergence du Tiers monde et décolonisation.

Le temps présent, des années 60 à nos jours :

L'accélération des progrès scientifiques et techniques. L'évolution culturelle ;

Croissance et mondialisation de l'économie ;

La V^e République ;

Les crises des années 70 et le monde d'aujourd'hui : la montée de puissances nouvelles (Japon, Chine, pays arabes...);

Les nouveaux espaces stratégiques : l'exemple du Pacifique.

Accélération et dimension mondiale de l'histoire.

4. COMPLÉMENTS

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

La lecture des programmes sera éclairée par une réflexion préalable sur la position particulière de la classe de Troisième :

— avec elle s'achève la scolarité de collège. Elle constituera pour certains le couronnement de la formation générale reçue du système scolaire tandis que d'autres s'y prépareront, de plus en plus nombreux, à recevoir un enseignement de lycée. Il s'agit d'apporter aux premiers la connaissance du monde contemporain, aux seconds les bases nécessaires pour des approfondissements ultérieurs ;

— la classe de Troisième, moment privilégié de l'orientation, est aussi celui de l'évaluation au Brevet. La préparation de l'épreuve écrite d'histoire et géographie sur le double plan des connaissances et des savoir-faire représente inévitablement un temps fort de l'exécution des programmes.

La spécificité des programmes de Troisième doit en second lieu retenir l'attention. En histoire comme en géographie, ces programmes sont centrés sur l'étude des sociétés contemporaines. Certes, le temps présent est plus familier à nos élèves que les siècles passés mais ils y sont aux prises avec une information plus riche, plus diversifiée, moins aisée à hiérarchiser. Les notions fondamentales en Troisième d'accélération de l'histoire, de mondialisation, de puissance se réfèrent à des caractéristiques des sociétés contemporaines — complexité croissante et changement rapide — difficiles à appréhender pour un élève de cet âge. Faut-il ajouter que la compréhension du présent suppose que soient organisées et mises en perspective les nombreuses représentations proposées par les médias. ***C'est donc moins l'accumulation de connaissances que l'élaboration d'une grille d'interprétation et l'élucidation des concepts qui devront être recherchées.***

Il convient bien entendu de se garder de toute assimilation, même partielle, avec les programmes de lycée qui portent sur des périodes et des espaces identiques. Sans parler des savoirs les approches doivent être différentes, en continuité avec la pédagogie du collège, adaptées à la maturité et à l'outillage mental des élèves. ***Le programme de Troisième n'est pas un « modèle réduit » de ceux de Première et de Terminale : il a ses propres structures et ses propres objectifs.***

Ce qui précède ne vaut pas seulement pour les contenus mais s'applique également aux méthodes de travail. Que la classe de Troisième soit le couronnement d'une formation générale ou la préparation à des études ultérieures, elle n'en marque pas moins une étape décisive dans l'acquisition par l'élève de techniques et de savoir-faire aussi indispensables à l'exercice des méthodes propres à nos disciplines que plus largement à la participation à la vie civique et professionnelle. Nous rappellerons une fois encore que les objectifs inhérents à la formation de l'esprit ont un caractère prioritaire et que l'accumulation des connaissances n'est pas une fin en soi.

Il ne s'agit pas ici d'anticiper sur les techniques matérielles ou les types d'exercices caractéristiques de l'enseignement de lycée. On ne saurait exiger au Brevet des collégiens ni l'art de la dissertation ni la maîtrise du commentaire de documents. Il reste que de telles capacités ne peuvent se développer que chez des esprits entraînés et préparés à l'expression écrite comme à la mise en ordre des faits et des idées. Cette dernière étape de l'enseignement de collège doit être l'occasion de faire le point sur l'ensemble des savoir-faire progressivement acquis au cours de la scolarité. On distinguera, tout en leur accordant une égale attention, les capacités d'ordre général et celles qui sont plus particulièrement liées à l'étude de nos disciplines.

Parmi les premières on mettra l'accent sur :

— la capacité à rédiger, à partir de documents, dans un temps limité, de courts développements impliquant le choix et la mise en ordre de données et la recherche de facteurs d'explication ;

— une participation plus active à la prise de notes sous la forme d'une élaboration en commun de la trace écrite — entraînement à la rédaction mais aussi à la mise en valeur de l'essentiel — comme d'une plus grande marge d'initiative dans la tenue des cahiers. Il s'agit de préparer ici au rythme plus soutenu et moins assisté des apprentissages en lycée ;

— le travail personnel des élèves. Il sera à la fois prescrit, encouragé et guidé. Des lectures, des préparations de dossiers ou de courts exposés compléteront le travail collectif accompli dans le temps limité réservé au dialogue entre professeur et élèves.

Les compléments aux programmes de Sixième, Cinquième et Quatrième ont développé les exigences de nos disciplines en matière de savoir-faire. La Troisième n'apporte pas dans ce domaine de nouveaux types d'exercices mais sa spécificité s'affirme cependant sur deux points :

— dans la perspective de l'évaluation au Brevet comme de la poursuite des études au lycée, il ne suffit pas de s'assurer qu'ont été acquis en théorie les éléments permettant de présenter un document historique ou géographique, d'élaborer ou

d'interpréter une carte, un graphique, un diagramme : il faut aussi que ces compétences soient aisément et pleinement mobilisables dans un temps limité ;

— la continuité avec les acquisitions antérieures n'exclut pas un approfondissement auquel invitent les programmes eux-mêmes. Ce sera notamment le cas des exercices portant sur les représentations cartographiques et les repères chronologiques que valorisent les épreuves du Brevet. L'étude des sociétés contemporaines suggère tout naturellement de mettre l'accent, en histoire comme en géographie, sur une cartographie dynamique permettant de réfléchir sur les rapports du pouvoir et de l'espace, de visualiser de multiples facteurs, de mémoriser rapports de forces et courants d'échanges. On sera également attentif, en géographie, à la plus grande complexité qu'entraîne par rapport au programme de Quatrième un accroissement d'échelle des espaces étudiés. Quant aux repères chronologiques, toujours fondés sur une étroite association des événements et des faits de civilisation ils s'enrichiront dans un cadre séculaire des notions de génération et de rythme décennal.

HISTOIRE

1. VUE D'ENSEMBLE

Dans sa lettre le nouveau programme de Troisième n'innove guère par rapport à l'ancien. L'objectif reste l'étude du XX^e siècle jusqu'au temps présent. Il s'agit, par une approche critique du monde d'aujourd'hui et de ses origines immédiates, d'achever la présentation de la succession dans le temps et de la coexistence dans l'espace des civilisations depuis la Préhistoire qui constitue la trame des programmes du Collège et de contribuer ainsi à la formation de l'homme et du citoyen.

Un nouveau découpage chronologique met toutefois l'accent sur le nécessaire équilibre dans la programmation entre les deux XX^e siècles. La richesse événementielle de notre siècle pourrait en effet conduire à sacrifier dans le traitement du programme les transformations du monde après 1945 et donc l'un des objectifs fondamentaux qui est de former des hommes capables de comprendre leur temps.

Une comparaison terme à terme entre ancien et nouveau programme serait d'ailleurs un vain exercice dans la mesure où une lecture simplement linéaire ne saurait servir de point de départ à une programmation satisfaisante. Le programme n'invite pas en effet à un simple parcours événementiel du siècle, qui correspondrait à un autre objectif et exigerait d'autres horaires, mais à en dégager les lignes maîtresses et à en donner une interprétation accessible à des élèves en fin de scolarité de collège.

Ce n'est donc point à partir d'une énumération d'événements, de faits de civilisation et de concepts exigibles de l'élève — que cette liste soit ambitieuse ou restreinte — que doit être conduite la lecture du programme mais autour de points d'ancrage constitués par des problématiques de portée générale et des concepts organisateurs. On se bornera ici à suggérer quelques exemples de cette démarche :

— l'un des objectifs du programme d'histoire de Troisième est de familiariser l'élève avec la notion d'accélération de l'histoire. A cet objectif doivent correspondre des données, des concepts, une problématique :

- des données. La dimension du changement est d'abord une dimension statistique. Quelques données chiffrées suffiront à caractériser le changement intervenu entre le début et la fin du siècle (espérance de vie, équipements domestiques, temps de transport, population scolaire, nombre de chercheurs,...) ;
- des concepts. Les notions de progrès, de croissance, de changement, de développement sont associées à cette accélération de l'histoire. Il conviendra de les définir, d'en marquer la spécificité (le changement n'est pas le progrès, la croissance n'est pas le développement,...), de les illustrer par des exemples et des études de cas ;
- une problématique. L'accélération du changement est un constat qui appelle des interrogations : comment les sociétés, qui ne sont pas seulement des ensembles économiques, éprouvent-elles et accompagnent-elles le changement ? Quel-

les sont les conséquences du décalage entre le rythme accéléré de découvertes et des innovations et celui, plus lent, des évolutions sociales et institutionnelles ?

— la dimension mondiale de l'histoire, deuxième concept organisateur du programme, est évidemment sous-jacente à tout récit événementiel sur le XX^e siècle. Mais elle ne sera jamais mieux mise en scène que par une comparaison de la carte du monde au début et à la fin du siècle qui fera ressortir quelques données majeures de cette mondialisation : la multiplication des centres de décision avec la disparition des empires et la montée des jeunes nations, la densification des voies d'échanges et de communication, les déplacements des centres de gravité de la puissance. Elle conduira sans doute à ouvrir le programme par un travail cartographique sur le monde et l'Europe à la veille de 1914 et à le clore par un tableau du monde actuel. Dans la construction d'une grille de représentation du monde précise et différenciée, qui est l'un des objectifs fondamentaux de cet enseignement de Troisième, une cartographie renouvelée et dynamique est un point de passage obligé. Des publications récentes d'atlas historiques, géographiques, géopolitiques permettront à chacun de compléter ou d'affiner les cartes proposées par les manuels. L'essentiel est de ne pas en rester à une présentation purement physique, mettant en relief des pesanteurs géographiques du type espace maritime, espace continental mais de visualiser des rapports de forces, des échanges, des influences.

Autres points d'ancrage d'une organisation du programme, les concepts clés sans lesquels aucun récit de l'histoire du XX^e siècle n'est intelligible :

— nous avons vu l'importance des notions voisines mais distinctes de progrès, de croissance, de changement, de développement. Elles rendent largement compte du mouvement du siècle ;

— dans un contexte général de croissance, la guerre et la crise ne quittent guère l'horizon du XX^e siècle. Si les élèves sont familiarisés avec ces phénomènes de rupture il convient de ne pas perdre de vue que la simple référence aux exemples du passé ne leur permet pas de prendre une vue exacte des formes que guerre et crise revêtent de notre temps. C'est ainsi que dans les deux guerres mondiales, les opérations militaires ne représentent qu'un aspect, le plus spectaculaire, de la réalité : l'emploi de techniques nées du progrès scientifique, le développement des économies de guerre, l'effacement progressif de la frontière entre le militaire et le civil, l'évolution des mœurs, la vie quotidienne des combattants méritent au moins autant d'attention que les phases militaires des conflits. On montrera comment l'idéologie totalitaire donne à la Seconde Guerre mondiale une dimension nouvelle qui n'a pas fini d'interroger nos consciences. S'agissant des crises, l'exposé des mécanismes économiques sera simplifié tandis que seront davantage développées les conséquences du désordre économique sur les systèmes politiques, la société et les mœurs ;

— les concepts politiques et sociaux qui dominent le siècle appartiennent pour la plupart à l'héritage du XIX^e siècle. Démocratie, nationalisme, libéralisme, socialisme, communisme, apparus dans les dictionnaires à la fin du XVIII^e et au cours du XIX^e siècle poursuivent ainsi leur vie propre, s'affirment les uns par rapport aux autres, s'incarnent dans des expériences nationales. On veillera donc, à partir des représentations que peuvent en avoir les élèves, à les préciser et à les enrichir, en s'appuyant toujours sur des cas concrets. On fera ressortir, au-delà de leur définition abstraite, leur force agissante qui conduit des hommes à vivre — et souvent en ce siècle — à mourir pour eux. Le concept de totalitarisme, sans doute préparé par des idéologies et des expériences antérieures, est une création du XX^e siècle ; on le distinguera donc soigneusement de ceux d'absolutisme et de tyrannie comme de celui de réaction. On montrera le lien qui l'unit aux formes les plus modernes de la civilisation de notre temps (avènement des masses, développement des techniques d'information, progrès des moyens de contrôle de l'économie par l'Etat). En insistant sur l'opposition entre totalitarisme et démocratie, on soulignera ce qui unit et ce qui distingue les différentes manifestations du totalitarisme en Allemagne, en Italie, en U.R.S.S. ;

— la notion de puissance trouvera toute sa dimension dans l'étude du programme de géographie. En histoire, on sera attentif au déplacement au cours du siècle des centres de gravité de la puissance politique et économique : domination, déclin et renaissance de l'Europe, bipolarisation, naissance ou affirmation des nouvelles nations ;

— les concepts de colonisation et de décolonisation sont inséparables dans l'histoire du XX^e siècle. Sans s'attarder au détail des événements, on mettra

l'accent sur quelques données essentielles : l'affaiblissement des métropoles, la force des idées de nationalisme et d'indépendance, le rôle des rivalités entre super-puissances, le réveil de l'Islam. Mais on soulignera également que la décolonisation n'a pas rompu le lien entre métropoles et colonies. Elle en a changé la nature, substitué l'aide à la domination, créé les problèmes mais aussi le dialogue entre Nord et Sud. Colonisation et décolonisation se présentent ainsi moins comme des concepts antagonistes que comme deux phases historiques successives des rapports entre civilisations parvenues à des moments différents de leur évolution. On retrouve ici le fil des programmes d'histoire du Collège qui est de conduire jusqu'au temps présent la succession au cours des siècles et la coexistence dans l'espace des grandes civilisations.

Remarque préliminaire : l'enseignement de l'histoire en Troisième doit être structuré autour d'un petit nombre de dates clés précisément mémorisées. « Trop de chronologie tue la chronologie » (J. Le Goff). Une vingtaine de grands repères doivent suffire. Par exemple, pour la période 1914-1945 : 1914, 1917, 1913-1919, 1929, 1933, 1936, 1939, 1941, 1944-1945. Les autres événements seront situés par rapport à ces repères. D'autre part, un ensemble de cartes, de l'Europe (en 1914, 1919, 1939, 1945) et du monde (en 1914, 1960 et aujourd'hui) éclairera la dimension mondiale de l'histoire au XX^e siècle dont la mise en évidence est l'objectif du programme de Troisième.

Guerres et crises de 1914 à 1945 :

En introduction, deux cartes.

1° Une carte du monde en 1914 localisant les grands empires, montrant et le rayonnement mondial de l'Europe et l'apparition de nouveaux Etats.

2° Une carte de l'Europe en 1914 situant les Etats, les zones de conflit et les systèmes d'alliance. L'étude de ces cartes ne doit pas entraîner une analyse des causes de la guerre.

La Première Guerre mondiale et ses conséquences.

Le déclin de l'Europe.

La Révolution russe et la naissance de l'Union des Républiques socialistes soviétiques.

La Première Guerre mondiale : on évoquera quelques événements qui marquent toujours la mémoire nationale (la Marne, Verdun). Mais on mettra surtout en évidence la césure décisive de 1917. La problématique majeure : comment et pourquoi tant d'hommes ont-ils pu supporter cette vie si longtemps ? On insistera sur les éléments qui permettent une comparaison avec la seconde guerre (ainsi les rapports entre le Front et l'Arrière) et sur ce qui annonce le XX^e siècle : rôle accru de l'Etat, guerre et économie.

La Révolution russe et la naissance de l'U.R.S.S. seront étudiées en elles-mêmes mais aussi comme une rupture de l'unité de l'Europe dont le déclin, réel, ne doit pas être surestimé : les empires coloniaux restent intacts. La guerre a bouleversé la carte de l'Europe plus que celle du monde.

Les Etats-Unis, de la prospérité à la crise. La crise économique mondiale.

Trois objectifs pour appréhender l'entre-deux-guerres :

L'Italie fasciste ; l'Allemagne national-socialiste.
La France entre les deux guerres mondiales.

1° Faire comprendre le contraste entre deux périodes : la prospérité, qui annonce la croissance des années 1960, et la crise. Sur ce dernier thème, qui permet d'introduire une initiation aux mécanismes de l'économie, on veillera à présenter le dérèglement mondial d'un système et à ne pas isoler les aspects économiques des aspects sociaux, politiques et culturels. L'exemple des Etats-Unis, de la prospérité à la crise, doit être ici privilégié.

2° Faire comprendre l'opposition entre quatre types de régime : les régimes fascistes, l'U.R.S.S. de Staline, les régimes autoritaires, les démocraties. Sans entrer dans le détail des histoires nationales, on analysera ces régimes et leur confrontation à partir d'exemples précis (celui de l'Allemagne nazie est indispensable). L'étude des politiques conduites face à la crise est un bon moyen d'aborder ces comparaisons.

3° Faire comprendre dans ce contexte l'évolution d'un Etat : la France. Sans entrer dans le détail des combinaisons politiques, on opposera l'après-guerre (conséquences morales et matérielles du grand massacre, prospérité, crise financière et sociale) et les années 1930 (la crise, l'opposition de la droite et de la gauche, le Front populaire). Les difficultés françaises, le vieillissement d'une société ne doivent pas faire oublier le maintien de la démocratie.

La Seconde Guerre mondiale.

La Seconde Guerre mondiale : sans entrer dans le détail des relations diplomatiques, on étudiera les origines de la guerre à partir d'une carte de l'Europe de 1939. L'étude événementielle (à partir de cartes) se limitera à la défaite de la France en 1940, la mondialisation du conflit en 1941, la situation en 1942 et le retournement du rapport des forces, la libération de l'Europe en 1944-1945.

On insistera sur le caractère total du conflit (guerre économique, propagandes, les civils dans la guerre), sur la solution finale et la guerre d'extermination conduite par l'Allemagne.

L'étude de la période de l'Occupation en France ne négligera pas la vie quotidienne des Français aux prises avec des conditions difficiles d'existence. Elle analysera la nature du régime de Vichy et les diverses formes de collaboration (d'Etat, idéologique, économique). Elle sera attentive à la leçon morale et civique de la Résistance et de la France libre qui prendra tout son sens dans la mesure où l'on aura marqué une évolution qui va de l'engage-

ment individuel et minoritaire puis collectif et organisé au rassemblement de la Nation tout entière à la Libération.

Le Monde de 1945 aux années 60.

Les nouveaux rapports internationaux : la formation des Blocs.

La France de la IV^e République : le relèvement de l'économie.

Emergence du tiers monde et décolonisation.

Le bilan de la guerre doit précéder l'étude des nouveaux rapports internationaux. Il s'agit de montrer (à l'aide de cartes) la division du monde en deux blocs à partir de 1947. La décolonisation multiplie les nations nouvelles et donc la complexité du monde. L'arme nucléaire transforme les relations internationales.

L'étude de la France de la IV^e République ne s'attachera ni au détail des institutions, ni à la succession des ministères. On mettra l'accent sur trois points : la reconstruction économique, les difficultés coloniales, l'ouverture à l'Europe.

Le temps présent, des années 60 à nos jours.

L'accélération des progrès scientifiques et techniques. L'évolution culturelle.

Croissance et mondialisation de l'économie.

La V^e République.

Les crises des années 70 et le monde d'aujourd'hui : la montée de puissances nouvelles (Japon, Chine, pays arabes...).

Les nouveaux espaces stratégiques : l'exemple du Pacifique.

L'analyse du monde contemporain pourra s'ordonner autour de trois objectifs :

1° Faire comprendre comment les progrès scientifiques et techniques et la croissance économique entraînent l'entrée d'une partie de l'humanité dans la société de consommation et provoquent de profondes mutations sociales et culturelles (les révolutions de la communication).

2° Faire comprendre à l'aide de cartes la complexité du monde actuel. L'analyse peut s'organiser autour de quatre thèmes : l'évolution depuis la guerre froide des rapports Est-Ouest. Les rapports Nord-Sud, la place de l'Europe, la localisation des zones de conflit (sans entrer, bien entendu, dans le récit de ces conflits).

3° La V^e République : l'analyse des institutions est au programme d'éducation civique, cette étude sera naturellement harmonisée avec l'approche historique. L'analyse des grandes étapes de l'histoire nationale peut s'appuyer sur la succession des présidents de la République, du général de Gaulle à François Mitterrand. On analysera, comme un exemple des évolutions mondiales, les grandes transformations économiques et sociales (ici l'harmonisation avec le programme de géographie est indispensable).

Extrait de la note de service n° 93-283 du 27 septembre 1993

Les élèves étudient le monde au XX^e siècle.

- Guerres et crises de 1914 à 1945 :
 - La Première Guerre mondiale et ses conséquences.
 - Le déclin de l'Europe.
 - La Révolution russe et la naissance de l'Union des républiques socialistes soviétiques.
 - Les Etats-Unis, de la prospérité à la crise. La crise économique mondiale.
 - L'Italie fasciste ; l'Allemagne national-socialiste.
 - La France entre les deux guerres mondiales.
 - La Seconde Guerre mondiale.
- Le monde de 1945 aux années soixante :
 - Les nouveaux rapports internationaux ; la formation des Blocs.
 - La France de la IV^e République ; le relèvement de l'économie.
 - Emergence du tiers monde et décolonisation.
- Le temps présent, des années soixante à nos jours :
 - Les évolutions scientifiques, technologiques et culturelles.
 - Croissance, mondialisation et déséquilibres de l'économie.
 - La V^e République.
 - Les crises du monde contemporain depuis les années soixante-dix.
 - Le nouvel état du monde.
- La dimension mondiale de l'histoire.

**GÉOGRAPHIE
INITIATION ÉCONOMIQUE**

Classe de Sixième

1. NATURE ET OBJECTIFS (1)

2. INSTRUCTIONS (1)

3. PROGRAMME

Géographie

Les élèves étudient la diversité des conditions de vie des hommes sur la Terre, les efforts d'adaptation des groupes humains ou des sociétés humaines et leur action sur le milieu.

La Terre : continents et océans.

Les hommes dans les milieux tempérés.

Les hommes dans les milieux désertiques chauds.

Les hommes dans les milieux intertropicaux.

Les hommes dans les milieux polaires.

L'homme et la montagne dans les milieux tempérés et intertropicaux.

La notion de zone climatique.

La répartition des hommes à la surface de la Terre.

Initiation économique

Les élèves comprennent la notion d'agent économique et reconnaissent les acteurs de la production et des échanges, en prenant appui sur l'étude du circuit économique dans la commune (les ménages, les entreprises locales, les échanges locaux).

4. COMPLÉMENTS

GÉOGRAPHIE

EXPLICITATION DES CONNAISSANCES ET DES METHODES EXIGIBLES DES ELEVES

1. CONNAISSANCES A ACQUERIR

1.1. La terre : continents et océans

Bien connaître la configuration de la Terre constitue un premier objectif pour la classe de sixième.

Une leçon d'introduction présentera la répartition des océans et des continents. Elle s'appuiera sur les connaissances et les méthodes acquises à l'école élémentaire dans ce domaine. Les programmes de géographie du cours moyen prévoient en effet une étude de « La Terre : présentation de la planète : répartition des océans et des continents ».

Le cadre planétaire ainsi rappelé sera cartographié.

On devra par ailleurs, grâce à l'usage conjoint du globe, de planisphères, de photographies prises de satellites, saisir toutes les occasions, au cours de l'année de sixième, de familiariser l'élève avec la configuration exacte de la Terre.

Les élèves devront notamment connaître la position des différents continents les uns par rapport aux autres, leur situation dans les deux hémisphères.

1.2. Les hommes dans les milieux

« Les élèves étudient la diversité des conditions de la vie des hommes sur la terre, les efforts d'adaptation des groupes humains ou des sociétés humaines et leur action sur le milieu. »

1.2.1. L'étude des hommes dans les milieux géographiques

Le programme demande de mettre les faits humains en relation avec des phénomènes naturels.

L'influence de l'environnement physique sur le cadre de vie des hommes existe partout, particulièrement dans les régions les plus froides et les plus sèches du monde. A leur tour, les sociétés humaines exercent de plus en plus d'influence sur le milieu physique, à tel point que l'on définit des milieux « maniables », des milieux « difficiles », « fragiles »... Les groupes humains sont devenus des agents puissants de la transformation des paysages « naturels » : les hommes créent des régions urbaines, des périmètres irrigués, des complexes industriels géants... Par le développement des transports, l'homme a considérablement accru sa maîtrise des distances et modifie ainsi son rapport à l'espace.

Afin de rendre compte le plus fidèlement possible de la réalité géographique des milieux, il convient de garder présent à l'esprit quelques principes.

Le « milieu naturel » est à la base de l'étude du milieu géographique, mais l'homme introduisant des perturbations dans l'ordre de la nature, il faut éviter tout déterminisme brutal.

Si l'étude doit permettre de dégager l'originalité physique du milieu considéré, elle n'est pas cependant une étude de géographie générale faisant appel à des mécanismes ou à des raisonnements hors de portée d'élèves de sixième. Ce sont les relations entre les activités des hommes et le milieu « naturel » qui constituent la base essentielle de l'analyse.

La définition d'un espace étendu, caractéristique, bien délimité et suffisamment homogène, facilite l'étude. Mais toute généralisation implique que l'on s'efforce de l'analyser et de la nuancer.

On choisira, pour chaque milieu, l'exemple d'un vaste espace représentatif qui permette de réaliser, en s'appuyant sur l'analyse de documents adaptés, une étude approfondie. En ce qui concerne le milieu désertique et les milieux intertropicaux, le professeur choisira ses exemples sur le continent africain pour ensuite procéder, par extension, à la présentation de la zone climatique.

L'humanité évolue. L'explication géographique doit envisager l'évolution en cours. Il faut considérer les grands milieux non pas comme des ensembles immobiles, mais comme des espaces qui vivent et se transforment.

Si de nombreuses survivances de « genres de vie » traditionnels se maintiennent, les changements se multiplient, les mutations s'accroissent et s'accroissent. Le travail des hommes n'en finit pas, historiquement, de modifier les paysages et les milieux.

Par ailleurs, les relations et les échanges internationaux de toute nature favorisent l'essaimage, vers les autres milieux, des aménagements propres aux pays industriels développés des milieux tempérés.

C'est donc dans une perspective actuelle et dynamique qu'il convient de placer ces études.

1.2.2. Rôle du milieu local

« Il [le professeur] fait référence [...] aux enseignements tirés de l'espace vécu ».

Chaque étude des hommes dans les différents milieux sera conduite en se référant au milieu dans lequel se trouve le collège.

S'il s'agit d'un collège de la France métropolitaine, c'est à partir des observations faites dans le milieu que seront présentés les autres domaines de la zone tempérée, tant dans leur dimension physique qu'humaine.

La même méthode sera appliquée dans les collèges des DOM-TOM et dans les établissements à l'étranger.

1.2.3. Les hommes dans les milieux tempérés

On mettra surtout l'accent sur le milieu tempéré dans lequel se trouve le collège métropolitain. L'attention se portera sur la densité de l'occupation humaine qui a profondément marqué cet espace ; paysages ruraux, paysages urbains, équipements de transport témoignent de la maîtrise, ancienne et forte, de l'homme sur ce milieu et de la diversité des activités humaines. Dans ces espaces humanisés, fortement urbanisés, mais parfois aussi surchargés, voire pollués, le problème n'est plus d'être dominé par la nature, mais de la sauvegarder.

Le cadre méditerranéen devrait être présenté assez tôt dans l'année pour qu'il puisse servir de base à l'étude des civilisations de l'Antiquité.

1.2.4. Les hommes dans les milieux désertiques chauds

On insistera sur les points suivants :

- le manque d'eau constitue la difficulté essentielle du milieu ;
- de l'utilisation des ressources en eau sont nés deux « genres de vie » : la vie nomade des pasteurs, la vie sédentaire des agriculteurs des oasis ;
- actuellement, de nouvelles techniques d'irrigation font, localement, reculer le désert, mais le désert progresse en certaines régions du globe ;
- l'exploitation des ressources minières comme le pétrole et le gaz naturel ont complètement transformé les conditions de vie et l'économie des Etats qui en bénéficient.

1.2.5. Les hommes dans les milieux intertropicaux

C'est dans la présentation des hommes dans les milieux intertropicaux que les professeurs des DOM-TOM ou des établissements français à l'étranger concernés dégageront les références pour l'étude des autres milieux géographiques.

Les élèves devront retenir de ce milieu qu'il se caractérise par des températures élevées et constantes toute l'année, par des précipitations qui diminuent de l'équateur vers le tropique, entraînant aussi la diminution progressive du couvert végétal.

Dans ce milieu essentiellement peuplé de paysans, les pratiques agricoles, adaptées aux conditions naturelles, sont faiblement productives ou connaissent de faibles rendements.

Ici les contraintes naturelles — chaleur, inégalité des pluies, endémies tropicales, isolement — continuent de peser sur les populations.

On présentera, à travers quelques exemples, la grande diversité des aménagements et des modes de vie liés à la variété des civilisations qui occupent les milieux intertropicaux.

Malgré le succès limité des réformes agraires et des révolutions agricoles, ce milieu évolue. Des villes naissent et grandissent du fait de l'arrivée massive des paysans. Ces questions seront simplement abordées en classe de sixième, le programme de cinquième permettra de les développer. Toutefois, on pourra peut-être inviter les élèves à réfléchir sur l'évolution qui peut conduire des *Tristes tropiques* de Lévi-Strauss aux *Terres de bonne espérance* de Pierre Gourou.

1.2.6. Les hommes dans les milieux polaires

Le milieu polaire est le plus contraignant de tous les milieux, pour la vie continentale surtout et particulièrement en Antarctique. C'est un milieu quasiment vide d'hommes. Pour survivre dans les régions polaires, les hommes doivent s'adapter au froid et à la nuit polaire.

Les élèves devront saisir les différences entre la vie des hommes dans le domaine arctique et antarctique.

Ils seront conduits à analyser la mutation rapide et irréversible que connaissent ces espaces. Survivre dans l'arctique, en dehors des villes et implantations industrielles récentes, c'est encore pour quelques groupes d'hommes se protéger du froid, se nourrir par la chasse et la pêche ou migrer en suivant les troupeaux.

Mais l'arctique, c'est aussi une route aérienne plus courte, un domaine riche de ressources minières, un espace convoité et surveillé. Il ne s'agit donc pas de se limiter à l'étude des genres de vie traditionnels : la construction de l'igloo ou la chasse au phoque sont un aspect dépassé des activités dans les régions polaires où les considérations stratégiques et la quête des matières premières conduisent à une transformation profonde des conditions de vie.

1.2.7. L'homme et la montagne dans les milieux tempérés et intertropicaux

On se contentera de donner quelques exemples dans le milieu tempéré et le milieu intertropical.

On mettra l'accent sur l'adaptation des hommes au relief en soulignant les contraintes qui pèsent sur les hommes et leurs activités : altitude, pente, accessibilité.

Comme pour les autres milieux, on constatera les transformations actuelles. Par exemple, le milieu haut montagnard tempéré, répulsif à plus d'un titre et menacé d'abandon, s'est trouvé largement valorisé par l'exploitation du domaine skiable et le développement de l'alpinisme.

Cette évolution doit conduire à nuancer le caractère zonal de l'étude des milieux de montagne qui ne peuvent être présentés sans que des relations avec les milieux des plaines qui les englobent soient envisagées. L'étude de cette question pourra être intégrée à celle des milieux ou effectuée de manière séparée.

1.3. La notion de zone climatique

La notion de zone climatique, abordée à l'école élémentaire, sera présente à l'esprit des élèves lorsqu'ils étudieront les différents milieux.

A la fin de la sixième, l'élève devra avoir assimilé avec la notion de milieu géographique, un autre aspect essentiel de la différenciation de l'espace terrestre : son aspect zonal. Il aura compris qu'à cet égard la Terre se subdivise en deux grands ensembles situés de part et d'autre des tropiques :

— un domaine intertropical, toujours chaud, dans lequel les différences majeures, zonales et saisonnières, sont liées à la répartition inégale des précipitations ;

— un domaine extratropical où le facteur décisif de différenciation saisonnière et zonale est au contraire la température. La mise en place des grands traits de la répartition de la chaleur et de l'humidité à la surface du globe s'accompagnera de la construction de la notion de rythme saisonnier.

Les principales combinaisons « températures-précipitations » seront exprimées par des graphiques pluvio-thermiques simples que l'élève devra savoir construire, identifier et commenter. Toutefois, on n'oubliera pas que la construction d'un graphique n'est pas une fin en soi et qu'il convient de ne pas formaliser cet exercice en y consacrant trop de temps.

Parmi les phénomènes qui modifient la régularité des zones climatiques, seules seront présentées les perturbations créées par les reliefs importants et par la bande désertique qui s'étire en biais de la Mongolie à la Mauritanie.

1.4. La répartition des hommes à la surface de la Terre

Il ne s'agit pas d'une étude exhaustive de la géographie de la population. Cette question vise surtout à établir une relation avec le programme de cinquième.

On se limitera à présenter, par grands ensembles, la répartition de la population à la surface du globe. Les inégalités sont-elles justifiées par les conditions naturelles ? La réponse ne peut être systématique, aucune cause ne peut suffire, aucune ne peut être négligée. Tout ce qui touche à l'homme est nécessairement complexe et comporte une part aléatoire. On montrera donc la relation qui s'établit fréquemment entre certains milieux physiques et la localisation des populations. Mais il faudra aller au-delà dans l'analyse pour rendre compte des nombreuses exceptions à la règle, recourir à la comparaison. Il sera par exemple facile de faire constater aux élèves que, dans la zone tropicale, certains deltas sont grouillants de vie et d'autres presque vides d'hommes : l'intervention de civilisations différentes dans des milieux semblables traduit le niveau de développement des sociétés qui les aménagent ; des exemples pourront être aisément empruntés au programme d'histoire.

2. METHODES A ACQUERIR

2.1. Le vocabulaire replacé dans son contexte

La formation de l'esprit dépend largement de la précision du vocabulaire. Quelle que soit la méthode utilisée, carnet de vocabulaire, recours au lexique du manuel, fichier collectif, etc., les élèves doivent être entraînés à utiliser le mot juste en le remplaçant toujours dans son contexte.

2.2. La localisation

« En géographie, le professeur fait acquérir des repères spatiaux qui permettent à l'élève de localiser, d'apprécier la relativité des distances et des superficies ».

L'élève sera exercé en permanence à localiser les phénomènes géographiques étudiés. Le professeur dispose d'une gamme étendue d'exercices : lecture des cartes du manuel, repérage sur la carte murale, utilisation d'atlas, reproduction d'un fond de carte, réalisation de croquis cartographiques et de croquis de localisation,...

En ramenant toujours l'attention sur la carte, on vise à former les esprits à la rigueur.

2.3. L'échelle

La notion d'échelle pourra être introduite. La formation du concept d'espace dépend, en effet, largement de l'utilisation de planisphères et de cartes à échelles différentes. En sixième, on se limitera, au moins en début d'année, à l'utilisation de l'échelle graphique. Cette première appréhension de la notion d'échelle donnera l'occasion de faire apparaître le concept d'espaces hiérarchisés : niveau planétaire, continental, régional, local.

2.4. Etablir des relations entre les phénomènes

« Il [le professeur] lui apprend à établir des relations entre les réalités physiques, les aires de civilisation des hommes dans des espaces variés ».

L'enseignement de la géographie ne se réduit pas à une accumulation de connaissances. Par l'établissement de relations entre deux phénomènes de nature différente, il s'agit de conduire l'élève à une pratique raisonnée de la géographie. L'apprentissage de la mise en relation est évidemment progressif ; les élèves de sixième ont naturellement besoin d'être guidés dans ces exercices qui nécessitent une démarche déjà complexe.

2.4.1. La référence à l'espace vécu

« Il [le professeur] fait, [...] référence aux enseignements tirés de l'espace vécu ».

La réflexion géographique tire profit de comparaisons qu'on établit notamment entre le milieu dans lequel l'élève vit ou qu'il a pu découvrir lors de ses vacances, ou de séjours antérieurs à l'étranger et les autres milieux qu'on est appelé à étudier. Les comparaisons fréquentes doivent conduire l'élève à acquérir le « sens de la relativité ». A ce propos, la présence dans une classe d'élèves d'origine étrangère constituera l'occasion de mieux présenter les réalités des autres milieux géographiques.

2.4.2. Initiation au raisonnement géographique

« Il [le professeur] l'initie au raisonnement géographique, sur des situations concrètes ».

La géographie est d'abord une description des espaces qui se fonde sur l'observation. La description méthodique de paysages, de cartes et de graphiques simples constitue la première étape de l'analyse géographique. Il s'agit aussi de localiser, puis d'expliquer.

Dès cet âge, il faut introduire des problèmes simples qui permettent aux élèves d'émettre des hypothèses que le raisonnement met à l'épreuve. Ainsi se développe la capacité d'imaginer et d'exercer le jugement.

Par des méthodes actives, faisant appel à la réflexion, les élèves commenceront donc à pratiquer, le raisonnement géographique : ils apprendront à localiser, à observer, à analyser, à comparer, à formuler des problèmes, à émettre des hypothèses, à expliquer, à représenter.

Classe de Cinquième

1. NATURE ET OBJECTIFS (1)

2. INSTRUCTIONS (1)

3. PROGRAMME

Géographie

Les élèves découvrent l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine. Ils comprennent les problèmes que pose la mise en valeur des ressources de la Terre pour les hommes d'aujourd'hui, c'est-à-dire la notion de développement.

L'Afrique :

Le continent, son peuplement, ses populations ; la carte politique ;
Les problèmes du développement en Afrique : un pays du Maghreb (l'Algérie), un pays d'Afrique noire (la Côte-d'Ivoire).

L'Asie :

Le continent. Le riz et la civilisation dans l'Asie des moussons ;
Le développement en Inde, en Chine, au Japon.

L'Amérique latine :

Le monde latino-américain : Amérique centrale et Amérique du Sud : peuplement et populations ; la carte politique ;
La question agraire en Amérique latine ;
Les contrastes du développement : le Brésil.

Le développement dans le monde d'aujourd'hui.

Initiation économique

Les élèves étudient la monnaie, sa nature, son rôle et prennent conscience des problèmes que posent les échanges internationaux.

4. COMPLÉMENTS

GÉOGRAPHIE

EXPLICITATION DES CONNAISSANCES ET DES METHODES EXIGIBLES DES ELEVES

Le programme de géographie de la classe de cinquième se propose deux objectifs : d'une part compléter l'investigation raisonnée du globe commencée en sixième, d'autre part attirer l'attention des élèves sur un des aspects essentiels du monde actuel, le sous-développement et les inégalités du développement.

Les deux grandes puissances, les Etats-Unis et l'Union soviétique, sont étudiées en troisième avec la France, l'Europe l'est en quatrième ; la géographie en classe de cinquième se trouve donc très largement centrée sur des continents et des Etats qui s'apparentent davantage au monde du sous-développement qu'à

celui des pays développés (le Japon faisant évidemment exception). Trois continents ou parties de continents serviront de cadre géographique : l'Afrique, l'Asie, l'Amérique latine.

Le programme de cinquième invite ainsi à préciser et à nuancer en dégagant les traits spécifiques, physiques et humains des différents continents, la trame spatiale, essentiellement zonale acquise en classe de sixième ; il ajoute la composante dynamique de l'étude des problèmes du développement qui servira de fil directeur tout au long de l'année.

1. L'ETUDE DE L'AFRIQUE

Déjà largement amorcée en sixième, elle sera reprise avec une rapide introduction à l'échelle du continent : les caractères du peuplement et des populations permettront de mettre en relation certains aspects physiques et humains.

Sans tomber dans un déterminisme étroit, les diverses Afriques se définissent largement en fonction de données naturelles, les caractères bioclimatiques zonaux l'emportent généralement sur les contraintes liées à la massivité du relief. Des mouvements de population se sont opérés par ailleurs qui transcendent les réalités zonales. Et un fait majeur devra être souligné, le faible peuplement de ce continent, frein certain à son développement, avec des causes multiples parmi lesquelles on ne saurait oublier l'influence de la traite.

On reviendra sur l'étude des sociétés mais à titre de comparaisons éventuelles ou de rappels car cette question a déjà été abordée en sixième. La carte politique de l'Afrique permet de rappeler brièvement les causes historiques de la « marqueterie » politique du continent.

La géographie des États africains ne sera pas traitée, même de façon succincte. En effet, afin d'étudier soigneusement diverses voies de développement, deux États sont inscrits au programme, l'un en Afrique blanche, l'Algérie, l'autre en Afrique noire, la Côte-d'Ivoire. Pour chacun des deux exemples choisis, on mettra l'accent sur l'originalité de la politique conduite tout en la mettant en relation avec les contraintes naturelles et les conditions humaines (civilisations dans leur dimension culturelle et technique). L'objectif n'est pas d'acquérir un savoir encyclopédique concernant ces pays mais de pouvoir présenter des exemples concrets qui facilitent les comparaisons et bilans ultérieurs.

2. L'ETUDE DE L'ASIE

La démarche se présente de manière semblable. L'accent sera mis en premier lieu sur l'importance de la population (1 habitant de la terre sur 2) ; une carte simple des densités fera apparaître un caractère contrasté à l'extrême : des fourmilières mais aussi de vastes déserts ; la cohabitation de trois grandes civilisations, l'islamique, l'indienne et la chinoise, sera soulignée.

Aux fortes densités humaines correspond la culture du riz. Il s'agit de mettre en relation une vaste zone de peuplement avec le phénomène de la mousson. Cette mousson dont on aura fait état en sixième, il ne s'agit pas de la décrire dans la complexité de son mécanisme, encore moins de croire l'expliquer à coup d'inversions saisonnières simplistes des vents. Ce phénomène doit être décrit, localisé, l'élève devant avoir compris qu'il existe, dans un vaste domaine (au Sud et au Sud-Est de l'Asie), grâce à la mousson, un climat à rythme tropical (une saison humide d'été, une saison sèche d'hiver), y compris à des latitudes habituellement vouées au désert.

L'introduction humaine et climatique à l'étude du continent sert de cadre général à l'examen d'une question plus particulière consacrée au riz et à la civilisation dans l'Asie des moussons. Certains pourront interpréter cette question comme celle de la « civilisation du riz ». Mais avec P. Gouron constatons que la civilisation chinoise naquit au nord des Tsin Sing, en une contrée qui convient mal à la riziculture. Les fondateurs de la Chine ont vécu de millet et de blé ; en s'étendant vers le sud, ils ont sinisé le bassin du Yang Tsé, où des populations préchinoises pratiquaient la riziculture. La grande civilisation indienne prit forme parmi des peuples nourris de millet et de blé ; elle s'étendit ensuite aux parties rizicoles du monde indien. Il serait donc inopportun

de parler de civilisation du riz ; la formulation du programme, empruntée d'ailleurs à P. Gouron : *Riz et civilisation*, respecte la réalité des choses. La riziculture inondée fait partie de l'ensemble des techniques qui forment une civilisation, mais elle fait partie de celle-ci sans la déterminer.

Cependant, cette culture à permis et permet toujours de nourrir des densités humaines exceptionnelles ; elle apparaît de ce fait tout à fait unique dans la relation entre une activité agricole et de fortes concentrations humaines. Ce sont près de quinze cent millions d'humains que prétendent nourrir les rizières asiatiques, et des densités de populations rurales de plus de 2 000 habitants au km² peuvent apparaître à Java ou dans la partie deltaïque du Bangla Desh. Le delta du Yang Tsé sur ses 80 000 km², est la plus vaste étendue de forte densité qui s'observe en Chine ; d'ailleurs dans la partie rizicole de ce pays, on compte habituellement plus de 1 000 habitants au km² cultivé.

Les voies du développement sont en Asie des moussons extrêmement diverses et la variété des pays apparaît très révélatrice : l'Inde conserve les secteurs les plus traditionnels et parfois les plus misérables qui cohabitent avec des espaces très développés ; la Chine prototype d'un immense pays avec des populations innombrables est confrontée à des problèmes de mise en valeur dans un contexte économique et idéologique particulier ; le Japon enfin a su trouver dans sa tradition les ressorts nécessaires pour se hisser au niveau des grandes puissances économiques.

Compte tenu de l'importance des pays étudiés, il apparaît encore bien plus nécessaire que pour les états africains de limiter le champ de l'étude à l'analyse des voies de développement sans prétendre effectuer une présentation exhaustive de chacun des pays.

3. L'AMERIQUE LATINE

Dans son cadre d'extension (Amérique du Sud et Amérique centrale, Mexique inclus) requiert quelques leçons d'introduction.

On retiendra d'abord le caractère périphérique du peuplement latino-américain et ses causes : à l'implantation principalement andine des civilisations précolombiennes a succédé l'arrivée, sur les côtes orientales, de populations totalement étrangères qui se sont, pour une large part, installées à peu de distance vers l'intérieur, le caractère extraverti de l'économie pendant des siècles expliquant ce faible éloignement des rivières. Cette interprétation mérite cependant d'être nuancée pour l'Amérique centrale et particulièrement le Mexique.

Son extrême variété ethnique, par ailleurs, résulte tant des apports « initiaux » et successifs (amérindiens, blancs, noirs, jaunes) que des multiples métissages qui les ont suivis.

L'étude historique consacrée aux grandes découvertes et aux civilisations précolombiennes pourra servir d'introduction à ces études, ce qui suppose une nécessaire harmonisation dans la mise en œuvre des diverses parties du programme (établissement au début de l'année scolaire d'un itinéraire pédagogique cohérent).

Dans la présentation des aspects physiques, on retiendra l'orientation méridienne d'un relief extrêmement contrasté qui vient bousculer la répartition des zones climatiques souvent parallèles à l'équateur. La confection d'une carte précise des milieux de vie en Amérique latine sera une base indispensable à l'étude tant de la question agraire sur le continent que des contrastes du développement au Brésil.

Ce pays a été choisi comme exemple d'une voie de développement en fonction du caractère diversifié de sa mise en valeur. On décèlera dans ce pays un révélateur des problèmes économiques et humains prédominants en Amérique latine. Comme pour les États précédents, on s'interdira de conduire une étude exhaustive du Brésil.

4. LA NOTION DE DEVELOPPEMENT

L'inventaire de ces diverses situations dans des continents différents doit permettre de tirer un certain nombre de conclusions sur la typologie du développement dans le monde.

Il s'agit donc en cinquième de faire appréhender le **concept de sous-développement** mais en le construisant progressivement, en évitant de s'engager dans des définitions abstraites, encore moins dans des polémiques. Cependant, les élèves ayant généralement en tête un certain nombre d'images à base de bons sentiments (enfants sous alimentés, bidonvilles, etc.) véhiculés par les médias, il conviendra de les amener à replacer ces images dans un tableau plus complet où elles trouvent leur explication.

Sans que l'énumération ci-dessous corresponde à un ordre d'étude — les interrelations multiples entre les faits font que toute entrée est possible et dépend donc de l'itinéraire pédagogique choisi — on mettra l'accent sur :

- les aspects spécifiques de la démographie : ampleur de la croissance démographique liée à une forte natalité, et, en dépit d'une diminution générale des taux de mortalité, importance conservée par la mortalité infantile et faiblesse relative de l'espérance de vie ;
- Les aspects de la pauvreté : insuffisance alimentaire, ampleur et formes du sous-emploi, urbanisation galopante et malsaine (bidonvilles), etc ;
- les carences de l'économie : ressources négligées ou gaspillées, industrialisation restreinte et incomplète ; grand nombre de formes d'agriculture à basse productivité, secteur tertiaire hypertrophié et parasitaire, distorsions graves entre l'accroissement de la population et celui des ressources ;
- le dualisme qui marque aussi bien l'économie que la société sous la forme de la coexistence :
 - d'une économie traditionnelle en difficulté, lot du plus grand nombre et de secteurs d'économie moderne tournés vers l'extérieur,
 - de l'extrême richesse d'une partie restreinte de la société contrastant avec l'extrême pauvreté du plus grand nombre,
 - de la pauvreté générale et de l'émigration des capitaux etc.

Le développement sera donc présenté dans sa relation dialectique au sous-développement, en insistant sur les aspects particuliers qu'il prend dans les différents pays étudiés, et qui fait que le monolithisme initial a volé en éclat (politique suivie, ressources mises à profit, réalisations spécifiques, etc.).

Un premier concept qu'il conviendra de cerner est celui de croissance économique. Il n'est bien sûr pas question avec de jeunes élèves d'accumuler séries statistiques et vocabulaire économique spécialisé. Il conviendra, à partir de quelques indicateurs bien choisis et judicieusement présentés de manière graphique, de faire étudier des aspects, des rythmes de la croissance.

Il convient par ailleurs de faire comprendre aux élèves que le concept de développement ne se réduit pas à l'observation d'un certain nombre d'indicateurs et qu'il peut être étudié à partir de documents variés (photographies, extraits de reportages, textes littéraires mêmes) qui montrent tout ce qu'il implique en plus de la croissance qu'il suppose (formation, scolarisation, encadrement sanitaire,...).

Le problème du vocabulaire se posera en permanence : quels termes introduire ? En quelle quantité ? Avec quelles définitions ? A cet égard comme en bien d'autres, une publication rendra le plus grand service : le numéro spécial *Education au développement de La Documentation photographique*, septembre 1983.

En dehors du libellé propre du programme, n'oublions pas que l'Education au développement apparaît parmi les six thèmes transversaux proposés pour les collèges. Elle peut fournir l'occasion de traverser toutes les disciplines en prenant appui sur leurs convergences. Des thèmes horizontaux peuvent être choisis prenant en compte au cours de cette année l'analyse d'un espace, d'une aire culturelle par exemple. Il est facile d'imaginer ce à quoi peut conduire une étude transdisciplinaire centrée sur « riz et civilisation ».

En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, les considérations exposées en classe de sixième demeurent valables. La référence constante aux documents de tous ordres, aux cartes, au planisphère, suppose l'utilisation de méthodes actives. Le travail autonome, individuel ou de groupe devrait permettre de multiplier les enquêtes, de faire confectionner des dossiers, des expositions, de donner au thème du développement toute sa dimension éducative.

EXEMPLES DE PROGRAMMATION

Classes de Sixième et de Cinquième

Ces exemples sont donnés pour la classe de 6^e

1. Répartition horaire

La répartition par grandes masses pourrait prévoir de réserver au moins les trois quarts de l'horaire à l'étude des hommes dans les milieux.

Parmi les milieux géographiques, on pourra accorder, pour deux raisons au moins, plus de temps au milieu tempéré : c'est le milieu dans lequel se situe l'établissement en France métropolitaine ; l'étude de l'histoire des civilisations antiques de la Méditerranée nécessite que le cadre méditerranéen soit bien connu des élèves.

Le milieu intertropical qui rassemble la moitié de l'humanité présente une grande variété de situations géographiques et constitue pour les collèges des DOM-TOM et pour certains des établissements à l'étranger, le cadre de vie habituel ; on devrait donc lui consacrer plus de leçons qu'à l'étude des milieux polaires, désertiques et de montagne.

Pour ces autres milieux, il faut se garder d'une présentation trop anecdotique : un minimum de trois leçons paraît indispensable à la mise en évidence des relations les plus importantes entre les phénomènes géographiques.

Le recours aux méthodes actives, la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, l'utilisation de documents, la construction de cartes et de graphiques, la pratique du raisonnement géographique consomment du temps. Il convient donc de veiller à établir une répartition des masses horaires en fonction de cette exigence méthodologique.

2. ALTERNANCE ENTRE L'HISTOIRE ET LA GEOGRAPHIE

« L'horaire imparti à l'enseignement de l'histoire et de la géographie est partagé également entre ces deux disciplines ».

La responsabilité de l'organisation de l'année incombe au professeur. Celui-ci recherche dans l'association de l'enseignement de ces deux disciplines à mettre les acquis de l'une au service de l'autre, sans qu'aucun de ces enseignements perde sa cohérence, ou sa spécificité. Le professeur veille notamment à ne pas induire d'anachronismes lorsqu'il associe l'étude des hommes dans un milieu avec celle de l'histoire de l'Antiquité.

MISE EN EVIDENCE DE LA COHERENCE

Les programmes du collège forment un tout, de précision et de complexité croissante, de la classe de sixième à celle de troisième, de l'échelle de la Terre entière à celle des continents, des Etats, des régions.

Les exemples sont donnés pour la classe de 6^e.

1. LA COHERENCE A L'INTERIEUR DE LA DISCIPLINE

La notion d'inégale maîtrise par les hommes des différents milieux assure la cohérence de l'enseignement de la géographie en classe de sixième. C'est donc la notion de milieu qui constituera le fil conducteur de cet enseignement.

2. LA COHERENCE AVEC D'AUTRES DISCIPLINES

2.1. Avec l'histoire

Des liaisons pourront s'établir entre la description des aires de civilisation étudiées en histoire, notamment l'aire méditerranéenne et l'étude des hommes dans

les milieux concernés. Les élèves pourront aussi découvrir comment les hommes ont progressivement réussi à mieux maîtriser le milieu dans lequel ils vivaient.

2.2. Avec l'éducation civique

Une bonne connaissance de l'espace vécu facilite aux élèves la compréhension du fonctionnement de l'administration communale. La géographie met aussi l'élève en mesure de mieux comprendre les autres cultures.

2.3. Avec l'économie

Les liens sont très solides entre la géographie et l'économie. L'étude des hommes dans les milieux tempérés permettra notamment d'illustrer le rôle des acteurs de la production et des échanges et de mettre en place un vocabulaire commun.

2.4. Avec le français

Parmi les œuvres qui sont proposées au choix des professeurs de français de la classe de sixième, certaines peuvent constituer un point d'appui à l'enseignement de la géographie : J. Verne : *Le Tour du monde en quatre-vingt jours* ; J. Kessel : *Le Lion* ; D. Defoe : *Robinson Crusoë* ; Camara Laye : *L'Enfant noir* ; M. Pagnol : *La Gloire de mon père* ; J.M. de Vasconcelos : *Mon bel orange*.

2.5. Avec les mathématiques

Le programme de mathématiques prévoit des exercices concernant les coordonnées d'un point d'un plan en repère orthogonal. Ces travaux numériques constituent la base mathématique des graphiques climatiques que l'élève devra analyser et construire.

L'application d'un pourcentage à une valeur, les relevés statistiques, les entiers relatifs sont également étudiés en classe de mathématiques.

Le programme accorde aussi une place à la lecture, à l'interprétation et à l'utilisation des moyens de traitement de données que sont les diagrammes, les tableaux, les graphiques.

2.6. Avec les sciences

Le programme de sciences physiques prévoit l'étude des changements d'état de l'eau (passages réciproques entre les trois états physiques) et de la mesure d'une température.

Le programme de sciences et techniques biologiques et géologiques prévoit l'étude des végétaux chlorophylliens (alimentation en eau, sels minéraux) ainsi que celle du réseau trophique. Ces notions sont indispensables pour la compréhension des zones biogéographiques.

2.7. Avec la technologie

L'enseignement de la technologie s'ouvre sur l'entreprise et le milieu du travail.

2.8. Avec l'éducation physique et sportive

La pratique des activités de pleine nature inclut l'organisation de grands jeux et de parcours d'orientation qui peuvent être exploités pour la mise en place des notions d'échelle et d'orientation.

2.9. Les thèmes transversaux

Le programme de géographie de la classe de sixième permet d'aborder les thèmes transversaux relatifs :

- à l'environnement et au patrimoine : les interactions entre l'homme et son milieu, l'évolution des milieux, l'aménagement et la gestion de l'espace ;
- au développement : les inégalités de développement économique ;
- à la sécurité : les risques naturels majeurs.

Il est nécessaire de coordonner ces différents programmes, afin que chaque enseignement disciplinaire puisse s'appuyer, le moment venu, sur les connaissances acquises dans les autres disciplines.

LE PROGRAMME D'OBJECTIFS

Le choix des méthodes et des démarches relevant de la responsabilité du professeur, la démarche du programme d'objectifs est ici proposée à titre indicatif. Elle ne constitue en aucun cas une obligation de nature à mettre en cause la liberté pédagogique des professeurs.

Afin de réduire, dans toute la mesure du possible, les incertitudes et les hasards de l'apprentissage, il convient d'établir une relation claire et efficace entre le professeur et l'élève. A cet effet, l'institution de ce que l'on pourrait appeler « programme d'objectifs » tend à établir la transparence dans ces relations et à susciter la confiance réciproque.

Le principe, qui fonde la démarche, est simple : le professeur s'oblige à désigner aux élèves dont il a la responsabilité, les objectifs essentiels qu'ils auront à atteindre au cours d'une période donnée. L'élève connaît pour sa part, ce que l'on attend de lui en fonction des finalités recherchées. Ainsi les termes du programme de travail seront-ils clairs, de part et d'autre.

Le parcours pédagogique implique les phases suivantes : analyse des contenus, établissement du plan pédagogique, présentation des objectifs aux élèves, mise en œuvre pédagogique selon des démarches choisies par le professeur, auto-évaluation, évaluation, constat des acquis de chacun et mise en place de séquences de pédagogie différenciée.

1. ANALYSE DES CONTENUS

1.1. Définition d'une unité de programme

Une unité de programme correspond à l'étude d'une question : les hommes dans les milieux désertiques par exemple.

1.2. Etablissement de la liste des contenus à enseigner

Il s'agit de définir les connaissances et les méthodes à enseigner dans une unité de programme.

Pendant cette phase importante d'analyse des contenus et de détermination des objectifs, le professeur doit avoir présentes à l'esprit deux préoccupations essentielles : le niveau inégal des élèves d'une même classe et les différents stades de l'apprentissage.

Dans tout processus d'apprentissage, on peut identifier trois stades : compréhension initiale, transfert guidé, libre réemploi.

Premier stade : l'élève comprend et mémorise un concept, une méthode, un ensemble de connaissances.

Second stade : à la demande du professeur, l'élève exerce son savoir en l'appliquant à des situations différentes.

Au troisième stade, celui de l'acquisition définitive de la connaissance, l'élève utilise ce qu'il sait, librement, à bon escient. Il a acquis la faculté intellectuelle qui lui permet de mobiliser son savoir, soit dans un nouveau rapport avec le monde, qu'il comprendra mieux, soit afin de développer son esprit de recherche et d'accroître ses connaissances.

Fixer un objectif, c'est donc préciser le stade d'apprentissage et définir le niveau d'exigence à atteindre.

1.3. Identification des objectifs fondamentaux que chaque élève doit atteindre pour progresser normalement dans le programme et accéder au niveau immédiatement supérieur

Tout élève ayant atteint ces objectifs fondamentaux est assuré d'obtenir la moyenne à son interrogation, de passer dans la classe supérieure et d'être orienté vers un second cycle.

Ces objectifs reconnus essentiels seront transcrits sur la fiche d'auto-évaluation (cf. annexe).

Les programmes d'objectifs comportent ordinairement quatre groupes : les connaissances, les méthodes, l'exercice de la pensée logique, le travail personnel. Ce dernier groupe correspond à l'un des trois objectifs généraux fixés par le collège : « *donner l'habitude du travail personnel* ». Le professeur fait figurer dans ce groupe les habitudes que l'élève doit acquérir pour accéder à l'autonomie. En effet, pour réussir des études, il ne suffit pas de savoir, il faut savoir travailler. Le professeur doit organiser, dans cette intention, une progression afin d'aider l'élève à accroître tout à la fois ses connaissances et sa capacité d'apprendre. Les élèves en difficulté prennent ainsi conscience que tout progrès, même modeste, facilite les acquisitions, conditionne la réussite, valorise leur effort.

Ce guidage précis, surtout nécessaire en début de sixième, ne doit, en aucun cas, devenir une éducation à un comportement déterminé. Il doit au contraire amener l'élève à réfléchir à l'organisation de son travail et à la conduite de sa pensée.

2. ETABLISSEMENT DU PLAN PEDAGOGIQUE

Le programme d'objectifs s'accommode de tous les types de leçons ; du cours magistral aux séquences de travail autonome, toutes les méthodes et démarches pédagogiques sont possibles, à condition qu'elles soient bien adaptées aux objectifs à atteindre. Le professeur tient compte de l'hétérogénéité de la classe et prévoit des séances de pédagogie différenciée.

3. PRESENTATION DU CONTRAT D'OBJECTIFS AUX ELEVES

La présentation des objectifs aux élèves doit leur permettre de comprendre l'orientation générale et les articulations principales du plan pédagogique proposé. Il s'agit de baliser le chemin conduisant à une connaissance clairement identifiée.

La fiche d'auto-évaluation (voir annexe) constitue l'outil le mieux adapté à la présentation des objectifs à atteindre. La liste des objectifs est établie par le professeur à partir du programme fixant les connaissances et les méthodes à acquérir pendant une période déterminée ; elle n'est pas négociable.

Lors de la séance de chaque groupe de leçons, le professeur présente à la classe les objectifs à atteindre, précise les méthodes pédagogiques auxquelles il aura recours, fixe les étapes et le terme de la mise en œuvre de son plan pédagogique, ainsi que les modalités de l'évaluation. Le professeur entend ensuite les questions des élèves, examine leurs suggestions, précise les points demeurés obscurs ; il ne doit plus subsister d'ambiguïté et les élèves sont mis ainsi en confiance.

Un contrat s'est établi entre les élèves qui aperçoivent bien l'objectif à atteindre et le professeur qui s'engage à les aider dans cet apprentissage en recourant à des méthodes pédagogiques adaptées.

Il convient également d'explicitier, à l'intention des parents, les modalités de cette pratique pédagogique ainsi que ses finalités. Leur collaboration est un facteur important de réussite.

4. AUTO-EVALUATION

En face de chaque objectif de la fiche d'auto-évaluation est réservée une case que l'élève est invité à cocher lorsqu'il estime l'avoir atteint.

La pratique de l'auto-évaluation entraîne l'élève à porter un regard critique sur la qualité de ses acquisitions, elle l'engage progressivement sur la voie de l'existence vis-à-vis de soi, c'est-à-dire l'autonomie.

5. EVALUATION DES RESULTATS

5.1. Les modalités

Au moment où il définit ses objectifs, le professeur doit fixer les critères et les modalités de leur évaluation.

Les contrôles écrits portent sur les objectifs annoncés. Selon le type d'acquisitions (connaissances, méthodes) à évaluer, ils revêtent des formes variables : tests, exercices à trous, questionnaires à choix multiples, questionnaires à réponses ouvertes, fermées, courtes ou non, petites questions de synthèse. Les questions seront toujours de difficulté graduée. Il faut aussi attacher une grande attention à leur formulation.

L'élève joint sa fiche d'auto-évaluation à sa copie. Le professeur est alors en mesure de comparer les résultats obtenus par l'élève à ce que celui-ci croit savoir. Les discordances peuvent révéler des défauts de mémorisation ou de compréhension, des difficultés d'expression, un manque de confiance en soi ou, au contraire, une sous-estimation de l'importance du travail à fournir.

L'analyse des performances de l'élève mise en regard de sa capacité à s'évaluer, à exercer son jugement sur lui-même, lui permettra de mieux se connaître, donc de mieux apprendre. L'évaluation des travaux, des exercices va bien au-delà du simple contrôle.

Toutefois, la nécessaire précision des objectifs peut engendrer des effets pervers dont il faut se garder :

— **dérive vers un enseignement programmé rigide, éclaté, qui constitue le risque de toute « pédagogie par objectifs »**

— **appauvrissement des connaissances.**

Ces deux effets, et notamment l'effet réducteur, peuvent être évités par une notation qui accorde deux tiers des points à l'évaluation des objectifs fondamentaux et le dernier tiers à des savoirs qui concernent les aspects culturels dépassant le corpus d'objectifs essentiels proprement dit.

Un fois exploitée, la fiche d'auto-évaluation est remise à l'élève qui est invité à la conserver. Elle lui est personnelle, et, de ce fait, elle ne peut figurer dans un dossier à des fins d'évaluation ultérieure ou d'orientation.

5.2. Analyse des résultats

Généralement, cette démarche permet la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Ce sont les élèves moyens et faibles qui tirent de cette pratique le bénéfice le plus important.

Il peut arriver, cependant, que certains élèves n'aient pas atteint les objectifs visés. Un système pédagogique qui affiche des objectifs que l'élève doit obligatoirement atteindre pour progresser dans une discipline, ne peut, sans perdre sa crédibilité, accepter qu'une partie d'entre eux n'y soient pas réellement parvenus, dans la mesure où tous sont appelés ensuite à participer aux mêmes leçons.

6. LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

Au terme de six à neuf semaines de classe, ce qui correspond à deux, trois ou quatre unités de programme, les élèves sont invités à établir le bilan de leurs acquis et à les confronter aux exigences des deux, trois ou quatre contrats d'objectifs initiaux.

Les élèves vont alors se répartir en deux groupes : le groupe de ceux qui ont atteint les objectifs désignés — et ils doivent être les plus nombreux — et le groupe des élèves dont la réussite n'est que partielle. Pendant que les élèves du premier groupe sont conviés à approfondir leurs connaissances ou à en élargir le champ à partir de consignes précises, les élèves du second groupe reçoivent une aide adaptée aux difficultés mises en évidence. On se reportera à cet effet à la fiche de méthode présentée en annexe.

6.1. Porter une appréciation positive sur les résultats obtenus

La mise en évidence d'une réussite partielle attestant de modestes progrès valorise les efforts consentis et crée un climat favorable à un nouvel apprentissage.

Sur ce socle des acquis reconnus, le professeur va aider l'élève à se construire un savoir cohérent.

6.2. Rechercher les causes de l'échec

L'analyse des discordances relevées entre ce que l'élève croit savoir et ce qu'il sait réellement doit permettre au professeur de l'aider à mieux identifier la cause de ses erreurs.

6.3. Dissocier les objectifs en composantes simples

A l'intention du groupe faible, le professeur prépare une fiche dissociant finement les notions ou les méthodes à acquérir en opérations élémentaires (cf. fiche de méthode). Nous entrons dans le domaine de l'évaluation dite « formative ». Cette évaluation ne dresse pas un bilan des acquis, mais elle accompagne en permanence l'apprentissage. Elle permet à l'élève de se situer par rapport à l'objectif de savoir visé et l'amène à organiser son effort pour apprendre. Elle donne au professeur la possibilité de vérifier, au fur et à mesure de la progression, que l'élève demeure en prise sur la connaissance. Lorsqu'une difficulté se présente, le professeur identifie immédiatement le maillon défectueux de la chaîne de la connaissance et peut alors intervenir efficacement.

Les élèves comprennent ainsi que l'échec n'est pas irrémédiable ; désirer le dépasser, c'est vaincre ses doutes, retrouver confiance en ses possibilités. L'échec n'est plus une fatalité. Un nouveau contrôle donnera une « deuxième chance » à ces élèves.

Hors de la classe, la mise en œuvre de cette pédagogie différenciée peut revêtir des formes variées. Ce peut être, dans le cadre de l'aide au travail personnel, le recours à l'étude dirigée. L'informatique s'avère un auxiliaire capable de combler des lacunes bien identifiées. Mais aussi, plus simplement, le recours au manuel permet à l'élève de s'exercer, de consolider ses connaissances.

7. PALIER DE CONTRAT — PALIER DE MAITRISE

Le mode d'évaluation des résultats a des effets considérables sur les conditions d'apprentissage. En général, l'élève travaille davantage dans les domaines soumis à la notation. L'évaluation de son travail est son salaire. C'est la raison pour laquelle l'évaluation doit être considérée comme un moyen de valoriser les compétences acquises.

Les objectifs identifiés comme essentiels sont évalués en fonction de deux paliers. Le palier de contrat repère le niveau minimal de connaissances exigibles pour accéder à la classe supérieure. Le palier de maîtrise repère un niveau d'approfondissement satisfaisant.

8. MISE EN ŒUVRE

La mise en œuvre du programme d'objectifs peut être réalisée par étapes successives. Dans un premier temps, il est conseillé de ne l'entreprendre que dans une seule classe.

En tout état de cause, la part d'initiative et de responsabilité des professeurs demeure entière. Ceux-ci peuvent s'inspirer de cette démarche en fonction des conditions de leur enseignement.

FICHE D'AUTO-EVALUATION

Nom :

Prénom :

Date :

Les hommes dans les milieux polaires (sixième)

1. Connaissances

Je sais définir et utiliser les termes suivants :

- | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nuit polaire | <input type="checkbox"/> Iceberg | <input type="checkbox"/> Sédentaire |
| <input type="checkbox"/> Soleil de minuit | <input type="checkbox"/> Inlandsis | <input type="checkbox"/> Migration |
| <input type="checkbox"/> Banquise | <input type="checkbox"/> Nomade | |

Je sais présenter :

- La vie traditionnelle aujourd'hui
- La transformation en cours

2. Méthode

Je sais :

- Lire un graphique représentant des températures négatives
- Repérer sur une photographie les éléments naturels et les aménagements humains
- Localiser Groenland, Canada, Sibérie, Alaska, Antarctique, Océan glacial arctique, Scandinavie

3. Exercice de la pensée logique

Je comprends :

- L'enchaînement logique : inlandsis — iceberg
- L'enchaînement logique : gisement de pétrole — fin de la civilisation des Esquimaux

4. Travail personnel

4.1. Rappels

- J'apporte le matériel nécessaire à une leçon de géographie
- Je copie avec soin et sans erreur le paragraphe écrit au tableau
- Je fais le travail pour la date prévue

4.2. Nouveautés

- Je repère au CDI l'emplacement des documents sur le monde polaire
- Je corrige le cahier en tenant compte des indications portées par le professeur

FICHE DE METHODE

LE GRAPHIQUE PLUVIO-THERMIQUE

Cette fiche est destinée à guider les élèves qui n'ont pas réussi la construction ni le commentaire d'un graphique ombro-thermique. La dissociation en éléments simples de cette méthode de construction et d'analyse permet à chaque élève de progresser pas à pas et au professeur d'identifier la notion sur laquelle bute l'élève.

1. Situer la station

- 1.1. Repérer la station (la ville) sur une carte du relief de votre livre ou d'un atlas
- 1.2. Indiquer l'altitude
- 1.3. Quel parallèle passe à proximité ?
- 1.4. Quelle est la latitude de la station ?
- 1.5. A quelle distance se situe-t-elle de la mer ? A l'est ? A l'ouest ?

2. Lire les données climatiques

2.1. Les températures

- 2.1.1. Quelle est la température moyenne mensuelle de septembre ? de juillet ? de janvier ?
- 2.1.2. Quel est le mois le plus froid ?
- 2.1.3. Quel est le mois le plus chaud ?
- 2.1.4. Quelle est l'amplitude thermique annuelle ?

2.2. Les précipitations

- 2.2.1. Quel est le total mensuel des précipitations tombées en février ? En novembre ? En juin ?
- 2.2.2. Quel est le mois le plus humide ?
- 2.2.3. Quel est le mois le plus sec ?

3. Construire le graphique

3.1. Tracer les axes du graphique

3.2. Repérer les extrêmes :

- 3.2.1. Extrêmes des températures
- 3.2.2. Extrêmes des précipitations

3.3. Choisir les échelles

- 3.3.1. Pour le mois
- 3.3.2. Pour les températures (appliquer la règle $P = 2T$)
- 3.3.3. Pour les précipitations

3.4. Tracer le graphique au crayon

- 3.4.1. Des températures (attention aux températures négatives)
- 3.4.2. Des précipitations

4. Commenter le graphique

- 4.1. Décrire les quatre saisons (précipitations — températures)
- 4.2. Dans quel domaine climatique cette station se situe-t-elle ?
- 4.3. Repérer sur une carte des climats, l'extension de ce type de climat

Classe de Quatrième

1. NATURE ET OBJECTIFS (1)

2. INSTRUCTIONS (1)

3. PROGRAMME

Géographie

Les élèves étudient la géographie de l'Europe.

L'espace européen :

Les grands traits physiques ;

Peuplement ; migrations et populations ; la carte politique de l'Europe ;

Axes et réseaux de communication ; le fait urbain. L'exemple du Benelux ;

Types de régions économiques ; leur inégal dynamisme.

Quatre Etats européens :

La République fédérale d'Allemagne ;

Le Royaume-Uni ;

Un Etat de l'Europe méditerranéenne : Espagne ou Italie ;

Un Etat de l'Europe de l'Est : République démocratique allemande ou Pologne ou Tchécoslovaquie ou Hongrie.

La Communauté économique européenne (C.E.E.) et le Conseil d'assistance économique mutuelle (C.A.E.M.), leur place dans les échanges internationaux.

Unité et diversité de l'Europe. Son influence dans le monde.

Initiation économique

Les élèves étudient l'entreprise et ses problèmes : les choix économiques, les hommes et le travail, le financement et le crédit.

4. COMPLÉMENTS

GÉOGRAPHIE

Après avoir étudié la diversité des conditions de vie sur la terre selon les milieux naturels, et celle des modes d'adaptation des sociétés humaines, et avoir ainsi découvert, à partir d'exemples appartenant à l'Afrique, à l'Asie et à l'Amérique latine, la notion de développement, les élèves de collège abordent pour la première fois en 4^e *l'étude systématique d'un continent : l'Europe*. C'est-à-dire que leur étude de la géographie change à la fois de problématique et d'échelle, les deux faits étant d'ailleurs intimement liés.

— Le changement d'échelle

L'Europe est, de tous les continents, le plus petit (environ 11,5 millions de km², 12 à 13 % des terres émergées). Selon la règle taxonomique que soulignent de plus en plus

les géographes (« A chaque échelle géographique ses perceptions, donc aussi ses pratiques spatiales, de même à chaque échelle ses interactions, ses hiérarchies... ») il résulte, d'une manière générale, que plus l'échelle de l'étude augmente, plus augmentent le nombre des paramètres à prendre en compte et la complexité des interactions. Un pas devra donc être fait dans la complexité de l'étude géographique par rapport aux sujets étudiés en 6^e et en 5^e.

— C'est d'autant plus vrai que le changement d'échelle s'accompagne d'un changement de problématique : à des études pour l'essentiel **zonales** (6^e), ou très **générales** (la montagne, le développement dans de vastes espaces), succèdent des études **régionales** (l'Europe dans son ensemble, puis dans ses sous-ensembles), lesquelles impliquent également un pas dans la complexité, puisque l'objectif d'une étude régionale est, non plus d'approfondir un ou quelques **faits majeurs** dans leur extension et leurs implications, mais de dégager au mieux les multiples facteurs à l'œuvre et leurs interrelations **dans un espace donné**. Il s'agit donc de progresser dans la perception de la complexité de l'espace : en faire saisir les différentes **trames** d'une part, le **fonctionnement** de l'autre. Or il se trouve, de surcroît, que le continent européen, s'il est loin d'être le plus vaste ou le plus peuplé, est le plus varié, donc le plus complexe.

1. L'espace européen

Il convient tout d'abord :

— de bien préciser les limites du programme. Il ne s'agit pas de l'Europe jusqu'à l'Oural puisque l'URSS sera étudiée en classe de 3^e ; mais s'il apparaît facile d'isoler la partie européenne de l'Union soviétique, il est en revanche impensable d'amputer l'Europe occidentale de l'espace français sous prétexte que la France sera également présente en classe de 3^e. C'est la raison pour laquelle elle sera intégrée dans l'approche générale, humaine et physique, de l'Europe occidentale ;

— de bien cerner l'étude de « l'espace européen » en 4^e, par rapport à celle, faite en 6^e, du sujet « Les hommes dans les milieux tempérés ». Les Compléments pour la classe de 6^e précisaient à ce propos : « on mettra surtout l'accent sur le milieu tempéré dans lequel se trouve le collège métropolitain », et demandaient de centrer l'étude sur la densité de l'occupation humaine, avec ses implications : paysages profondément marqués par l'homme, espaces parfois surchargés, voire pollués, problèmes de sauvegarde de la nature. L'élève qui a étudié ce sujet en 6^e en garde donc une **image moyenne** de la géographie des milieux tempérés. C'est en 4^e qu'il va découvrir, en étudiant l'Europe, et malgré d'indéniables traits d'unité, l'extrême diversité que recouvre cette moyenne et les différentes trames spatiales qui en résultent.

1.1. Unité géographique de l'Europe

L'espace européen présente une incontestable originalité.

1.1.1. Il s'agit en premier lieu d'un espace réduit et fortement occupé ; les densités humaines sont partout importantes, généralement supérieures à celles des autres continents. Une carte de la répartition mondiale des densités de population soulignera ce phénomène.

1.1.2. Il s'agit également d'un continent riche. Mis à part l'Amérique septentrionale et le Japon, nous y trouvons les Etats les plus industrialisés du monde. Une comparaison des PIB, quelques chiffres de production industrielle, la place occupée dans le commerce mondial, illustreront cette affirmation.

1.1.3. Il s'agit encore d'un continent très chargé d'histoire. On amènera les élèves, en début de 4^e, à se rappeler la succession des civilisations et à les restituer dans un cadre européen : la Grèce, Rome, Byzance, les seigneuries et villes marchandes du Moyen Age, l'explosion culturelle de la Renaissance, associée aux Grandes Découvertes. L'Europe, au début du XVII^e siècle domine déjà le monde : on trouvera confirmation de ce rôle tout au long de l'avancement du programme d'histoire.

Le résultat le plus apparent de cet ancrage dans une histoire très ancienne, c'est l'existence de cités riches, au patrimoine artistique incomparable ; de Rome, Florence ou Venise à Paris, Londres, Vienne, Bruxelles, d'Athènes à Madrid ou Lisbonne, de Budapest à Prague et Varsovie, que de vestiges prestigieux accumulés ! Quelques projections bien choisies permettront de visualiser cet aspect de vieille et grande civilisation urbaine.

1.1.4. L'originalité démographique n'est pas moins remarquable. On soulignera à ce propos la régression de la natalité, surtout durant la dernière décennie, et les insuffisances de main-d'œuvre qui justifient l'appel à d'autres populations. On a parlé, au siècle dernier, de l'Europe de l'émigration ; on parle maintenant davantage de celle de l'immigration.

1.1.5. Les traits d'unité physique, enfin. Parmi eux il convient de souligner le caractère tempéré du climat (températures et précipitations modérées à l'intérieur du domaine tempéré lui-même). La succession rapide des types de temps incite également à inscrire la variabilité parmi les caractères communs.

L'Europe étant ainsi campée dans ses aspects unitaires essentiels, il conviendra de s'interroger sur les multiples diversités de cet ensemble continental.

1.2. Les facteurs de diversité

1.2.1. Diversité physique

— Le moment est venu de présenter et d'expliquer les diverses nuances du climat tempéré et les règles de leur répartition en Europe. Partant d'une connaissance qui doit être acquise depuis la 6^e (le climat des latitudes moyennes est dit tempéré parce qu'il échappe aux extrêmes, tant thermiques que pluviométriques ; il connaît des saisons *thermiques*) on fera observer, à l'aide d'outils désormais familiers (cartes d'isolignes et courbes ombrothermiques), outre ses nuances classiques, (océanique, continentale et méditerranéenne) la multitude des transitions qui est peut-être l'aspect le plus caractéristique des milieux tempérés européens.

Ces variétés climatiques régionales expliquent la diversité des régimes hydrographiques. Quelques courbes et diagrammes seront commentés afin de mettre en évidence ces phénomènes.

— Les grands ensembles du relief seront présentés dans la variété de leurs paysages et dans leur organisation spatiale. Réutilisant notions et vocabulaire acquis en 6^e (altitude, pente, dénivellation...), on insistera sur la diversité des montagnes européennes, en fonction de leur altitude (hautes et moyennes montagnes), de leur plus ou moins grande pénétrabilité (montagnes massives ou aérées), de leur situation géographique (montagnes plus ou moins froides, plus ou moins sèches ...) en évitant de se complaire dans des considérations géomorphologiques, voire purement structurales, qui ne sont pas de mise en 4^e. On mettra en évidence l'existence de deux Europes, celle des grandes plaines et des moyennes montagnes qui occupent largement la façade ouest, le nord et le centre du continent, et celle des montagnes de style alpin avec leurs plaines encastrées, qui s'ordonne essentiellement autour du bassin méditerranéen et jusqu'à la mer Noire.

Il conviendra de faire prendre conscience aux élèves que les reliefs européens expliquent l'orientation des fleuves. Une carte complètera cette étude.

1.2.2. Diversité des trames économiques et humaines

Si l'Europe est le seul continent qui ne comporte pas de déserts, il n'en est pas pour autant uniforme, ni dans la densité de son peuplement et de ses équipements, ni dans la richesse et le dynamisme de son économie, ni dans les héritages de l'histoire. Il s'agit là de nouvelles séries de cartes qui se superposent aux précédentes, les soulignant parfois, les ignorant ailleurs. Leur étude devrait être l'occasion d'utiliser systématiquement l'outil d'analyse et de synthèse exceptionnel qu'est le rétroprojecteur.

— Diversité des origines, des langues et des religions.

Les diversités ethniques, linguistiques, religieuses, créent à l'intérieur du continent une véritable mosaïque qui peut être cartographiée. L'image traditionnelle du nordique grand et blond s'opposant au méditerranéen petit et brun n'est qu'un aspect secondaire et pas toujours vérifié de la réalité ; en revanche les contraintes linguistiques et les croyances religieuses ont agi comme des facteurs d'originalité. Ainsi, il n'est pas faux d'avancer qu'une Europe à prédominance protestante, centrée sur le Nord du continent s'oppose à une Europe catholique installée plus au sud, les évolutions actuelles tendant à atténuer cette dichotomie.

— Diversité politique.

Elle résulte largement des facteurs évoqués précédemment et des vicissitudes historiques. La carte politique de l'Europe mérite un commentaire : la mosaïque des Etats semble contredire toute évolution vers une plus grande unité et s'opposer aux facteurs unificateurs précédemment exposés. Toutefois, la mise en valeur de l'espace européen crée une dynamique certaine qui implique des solidarités.

— Diversité des richesses et des niveaux économiques.

Les capacités agricoles liées à l'extension des plaines et à la qualité des sols limoneux, loessiques ou non, les richesses minérales, liées longtemps à l'existence des massifs anciens, puis les découvertes d'hydrocarbures effectuées dans la mer du Nord, semblent déterminer une coupure fondamentale entre une Europe du Nord plutôt riche et une Europe alpine et méditerranéenne plutôt pauvre. Le constat ne doit pas être trop systématique cependant : il existe des îlots de pauvreté potentielle en Europe du Nord (rivages baltiques par ex.) et des zones riches dans l'Europe alpine et méridionale (Suisse, Italie du Nord, côtes à haute activité touristique). Le déterminisme géographique n'existe pas dans un continent aussi développé, même si subsistent certaines régions pour lesquelles les contraintes naturelles demeurent encore sensibles.

1.3. L'émergence de grandes régions économiques

Parmi les faits économiques et humains, il en est qui, plus que d'autres, structurent l'espace, parce qu'ils constituent l'armature de toute vie économique : ce sont les centres de décisions et de relations, les moyens de transport. A la différence des précédents qui s'organisent dans l'espace selon les surfaces, leur localisation obéit à des règles ponctuelles (les villes) ou linéaires (les différents réseaux de communication). Leur connaissance viendra compléter l'étude, peu à peu construite, de la diversité de l'espace européen. Elle permettra par ailleurs de prendre conscience des relations et des solidarités.

1.3.1. Axes et réseaux de communication

L'histoire atteste l'existence de grandes routes depuis le Moyen Age : routes terrestres des pèlerinages, itinéraires des marchands, jalonnés par des haltes privilégiées, souvent lieux des foires. Les cols alpins, les grands fleuves, les littoraux ont joué un rôle essentiel, que le développement des chemins de fer, routes et autoroutes sont venus conforter ou compléter.

Des axes et réseaux se sont ainsi constitués et créent un maillage exceptionnel que les cartes expriment, engendrant d'incontestables solidarités. Le programme nous invite à développer l'exemple du Benelux comme particulièrement révélateur de ce processus d'intégration par le réseau de communications.

Les pays du Benelux sont à la fois solidement ancrés à l'Europe du Nord-Ouest par un réseau de communication d'une qualité exceptionnelle, et reliés au reste du monde par des ports parmi les plus importants. Cette vie intense de relations sur lesquelles sont venues se greffer naturellement des activités industrielles a contribué au développement urbain du Benelux, des villes historiques des Flandres jusqu'aux capitales européennes que sont devenues Luxembourg et surtout Bruxelles.

1.3.2. Diversité régionale de l'Europe

Son constat sera l'aboutissement des leçons précédentes. La synthèse des différences ainsi décrites, analysées, localisées, est en effet l'extrême variété des espaces régionaux que l'on rencontre en Europe.

L'ancien programme prévoyait l'étude d'un certain nombre de types d'activités développées dans de vastes régions européennes. L'esprit du nouveau programme n'est pas axé sur une approche aussi systématique ; en revanche, il invite à préciser l'existence de grands ensembles, riches en activités, et à les cartographier.

Il ne s'agit donc par de recourir à des études exhaustives. On pourra mettre l'accent sur les façades maritimes de l'Atlantique ou de la Méditerranée, les grandes vallées industrielles comme celles du Rhin et de ses affluents, de la Seine, de la Tamise, de l'Elbe, du Pô, du Rhône, du Danube... ; les problèmes actuels, la crise économique, serviront de fil directeur à l'étude des zones d'industries traditionnelles développées à partir du charbon et des minerais ; les grands types de zones agricoles apparaîtront (greniers de l'Europe depuis le Bassin de Londres jusqu'à la Silésie, plaine du Pô, plaine annonienne...).

La carte identifiant ces grands types de régions économiques permettra de déterminer des types différents de développement. La distinction entre une Europe du Nord plus riche et une Europe du Sud plus pauvre mérite, nous l'avons dit antérieurement, d'être fortement nuancée. Plus intéressante est la distinction entre l'Europe des industries traditionnelles en crise et l'Europe des industries de pointe en plein développement ; il en est de même pour l'agriculture. On pourrait aussi distinguer une Europe du travail contrastant avec celle du repos et des loisirs (Europe des stations de montagne et certains littoraux de la Méditerranée et de l'Atlantique).

2. Diversités nationales et solidarités supra-nationales

2.1. L'Europe des Nations

Cette partie du programme est susceptible de s'étendre sur environ un tiers du temps disponible ; elle doit permettre aux élèves, en préface à l'étude de la France et des deux

grandes puissances dévolue à la classe de 3^e, de se familiariser avec des espaces nationaux. L'approche de chaque pays ne sera évidemment pas réalisée de manière exhaustive ; on se contentera de faire apparaître ses traits essentiels, caractéristiques, et d'évoquer les grands problèmes auxquels il est confronté. L'écueil à éviter est de tomber dans la nomenclature et de présenter, dans une succession immuable, les données relatives au relief, au climat, à l'hydrographie, aux paysages dits naturels, à la population, etc. Ce type de « plan à tiroirs » n'est plus de mise en géographie. On distinguera les pays appartenant à l'espace géographique occidental et ceux qui se rattachent aux démocraties populaires.

2.1.1. Les grands Etats d'Europe occidentale

Chacun des pays au programme sera abordé en fonction d'une problématique propre destinée à mieux cerner le pays étudié.

— Pour la République fédérale d'Allemagne, l'interrogation est évidente : un Etat traumatisé et sinistré par la guerre, amputé de ses prolongements orientaux, à la démographie chancelante... qui devient néanmoins la 4^e puissance économique du monde. Quelles sont les raisons de ce qu'on appelle « le miracle économique allemand » ? Quelle organisation *actuelle* de l'espace en résulte ? L'essentiel de la réalité géographique allemande peut se retrouver dans la réponse apportée à cette interrogation.

— Pour le Royaume-Uni, la problématique peut être inversée : un pays, longtemps le premier dans le monde, qui a connu une véritable « maladie de langueur »... Pourquoi et comment, sous une direction vigoureuse, une organisation nouvelle de l'espace britannique se dessine-t-elle ?

— L'Italie supporte un certain nombre de contraintes résultant de facteurs humains (structure économique et sociale contrastée entre le nord et le sud de la péninsule) et physique (milieu naturel souvent difficile). Pourtant, on peut également parler d'un véritable « miracle » à l'italienne, en particulier sur les plans industriels (dont l'économie souterraine) et touristique. Et malgré les progrès réalisés subsiste cette inégale maîtrise de l'espace entre le nord et le sud du pays.

— On insistera sur la mutation que connaît actuellement l'Espagne et au sujet de laquelle on pourra dresser des constats assez voisins de ceux faits pour l'Italie : un pays qui s'ouvre, non sans difficultés, sur le monde actuel avec des atouts indiscutables (tourisme, productions agricoles spécialisées, développement industriel).

A propos de tous ces Etats, on prendra soin d'indiquer leur appartenance à la CEE et les problèmes qui se posent du fait de leur insertion dans cet ensemble : quelques chiffres de production comparés permettront de situer leurs poids économiques respectifs.

2.1.2. Un Etat d'Europe de l'Est

Pour l'étude des démocraties populaires d'Europe de l'Est, un large choix a été donné aux professeurs. Les similitudes sur le plan idéologique entraînent des structures économiques comparables, avec une part prépondérante accordée à l'Etat : il convient de rappeler ces caractères communs. Néanmoins, le passé historique, les difficultés rencontrées, la poussée des opinions publiques introduisent un certain nombre d'options différentes qui s'ajoutent aux diversités résultant des caractères *propres* à chaque espace national.

L'étude du pays choisi devra évidemment être conduite en fonction d'une problématique.

— La République démocratique allemande bénéficie d'une image d'efficacité qui rappelle l'Allemagne de l'Ouest, même si elle se révèle moins performante et moins attirante.

On ne manquera pas de rappeler l'importance des échanges commerciaux entre les deux Allemagnes.

— La Tchécoslovaquie, qui fut l'un des Etats les plus prospères d'Europe centrale a connu, un peu comme le Royaume-Uni, mais pour des raisons différentes, car essentiellement politiques, une crise de langueur. Les difficultés subsistent toujours, malgré les évolutions récentes.

— La Pologne, la plus grande et la plus peuplée des démocraties populaires, est celle qui bénéficie des atouts les plus importants, mais c'est paradoxalement celle qui rencontre le plus de difficultés : pourquoi ?

— L'ancien programme faisait un sort particulier à la Hongrie puisque, parmi les questions à choix, figurait l'étude de la plaine pannonienne. Un trait singulier de l'espace géographique hongrois, sur lequel pourra porter la réflexion, est le contraste entre cette plaine à prédominance rurale et une très grande ville, la capitale, Budapest ; contraste suffisamment fort pour que certains auteurs aient pu parler de « Budapest et le désert hongrois ».

2.2. Les solidarités économiques et politiques

Par delà la diversité des Etats et des régions économiques, des solidarités « volontaires » se sont manifestées, qui ont donné naissance à deux espaces économiques : la CEE à l'Ouest, le CAEM à l'Est. L'étude de la CEE retiendra tout particulièrement l'attention. Avec des élèves de 4^e il n'est pas question d'entrer dans les détails des institutions européennes et des règlements communautaires. Les problèmes des montants compensatoires, la création de l'ECU ne sauraient faire l'objet de développements savants. En revanche, les élèves doivent connaître le minimum institutionnel qui permet de comprendre le fonctionnement de l'Europe des Douze. La notion d'union douanière doit être précisée, en particulier dans la perspective de 1992.

On insistera enfin sur la place de la CEE dans le monde et son rôle de première puissance économique sera illustré par quelques chiffres qui la situent dans la production et les échanges mondiaux.

Extrait de la note de service n° 93-283 du 27 septembre 1993

Les élèves étudient la géographie de l'Europe.

• L'espace européen :

Les grands traits physiques.

Peuplement ; migrations et populations ; la carte politique de l'Europe et ses bouleversements ; les problèmes nationaux.

Axes et réseaux de communication ; le fait urbain. L'exemple du Benelux.

Types de régions économiques ; leur inégal dynamisme.

• L'organisation de l'espace européen :

L'Europe communautaire.

Evolution et situation actuelle de l'Europe centrale et orientale.

La place de l'Europe dans le monde.

• Quatre Etats européens :

— L'Allemagne ;

— Le Royaume-Uni ;

- L'Espagne ou l'Italie ;
- La Pologne ou la République tchèque et la République slovaque ou la Hongrie.
- Unité et diversité de l'Europe. Son influence dans le monde.

Initiation économique

Les élèves étudient l'entreprise et ses problèmes : les choix économiques, les hommes et le travail, le financement et le crédit.

Classe de Troisième

1. NATURE ET OBJECTIFS (1)

2. INSTRUCTIONS (1)

3. PROGRAMME

Géographie

La France.

L'espace et les hommes :

L'originalité de l'espace français ;

La population de la France ;

Structures économiques et secteurs d'activité.

Diversité régionale et aménagement du territoire :

Axes de communication ; la modernisation des réseaux ;

Paris et sa zone d'influence directe ;

Les régions anciennement industrialisées :

Nord et Nord-Est ;

De nouveaux pôles : Lyon et le Sud-Est ;

Des régions rurales en voie de transformation :

L'Ouest et le Sud-Ouest ;

La mise en valeur des régions de montagnes ;

Départements et territoires d'outre-mer.

Place et influence de la France dans la Communauté économique européenne et dans le monde.

Les Etats-Unis d'Amérique ; l'Union soviétique :

Cadre spatial et grands contrastes régionaux ;

Population et occupation du territoire ;

Structures de l'économie et mise en valeur des ressources ;

Puissance et rôle mondial.

La notion de puissance. L'interdépendance des Etats.

Initiation économique

Les élèves étudient les aspects et les problèmes de l'économie de la région où est situé l'établissement.

4. COMPLÉMENTS

GÉOGRAPHIE

Les considérations générales énoncées ont quelques implications particulières en ce qui concerne le programme de géographie.

— Si le souci de l'examen doit être présent, il ne doit pas fausser les règles de mise en œuvre, notamment en accordant, sous le prétexte des fréquences relevées dans les sujets de Brevet, un temps excessif aux Etats-Unis et à l'U.R.S.S.,

aux dépens de ce qui constitue l'essentiel du programme et requiert à lui seul au moins la moitié du temps total : l'étude de la France. La nécessité évidente de connaître son propre pays rejoint les préoccupations de l'éducation civique pour accorder à l'étude géographique de la France une part importante de l'horaire annuel, étant bien entendu que, comme dans les classes précédentes, la répartition de ce temps au fil des semaines est laissée à la liberté de chaque professeur.

— Le fait que les trois grandes questions proposées soient appelées à être étudiées à nouveau dans un avenir assez proche (en Première ou en Terminale selon les sujets et les sections dans lesquelles les études seront poursuivies) doit commander toute la réflexion didactique : quels objectifs assigner prioritairement **en Troisième** à l'étude de la France qui sera reprise en Première, à celle des Etats-Unis et de l'U.R.S.S. qui reviendront dans le cadre de l'étude du monde contemporain ? Question qui gagnerait sans doute à s'énoncer de la manière suivante : **quels acquis assoier en Troisième qui puissent opportunément constituer le point de départ d'approfondissements ultérieurs ?**

1. LES OBJECTIFS

La classe de Troisième est classe du collège, elle fait donc sien l'objectif essentiel de l'enseignement de la géographie au collège : **l'acquisition de repères spatiaux**. On ne saurait trop insister sur l'importance de ses repères spatiaux dans l'étude de son propre pays. Il est indispensable qu'un adolescent puisse situer dans l'espace français les grands ensembles de relief, les principaux fleuves, les grandes villes. On songe actuellement à l'épreuve de localisation dans l'espace au Brevet. Il est clair que cette organisation de l'espace dépasse la simple nomenclature. Comprendre l'espace national nécessite la perception des hiérarchies, en particulier à propos des villes. Les notions d'axes et de réseaux sont de la première importance. Elles servent de préalable et de fil conducteur à l'étude de la diversité régionale. En classe de Troisième, comme dans les classes précédentes, la préoccupation méthodologique est ainsi mise en avant. A côté d'autres outils comme le graphique et la pyramide des âges, la carte reste l'outil essentiel. Elle est également instrument documentaire et on songera à la richesse des cartes topographiques : 1/25 000 pour les espaces urbains, 1/50 000 pour les espaces ruraux et surtout 1/100 000, carte verte de l'Institut géographique national, pour les études régionales. Enfin, dès la classe de Troisième, la cartographie thématique prend toute son importance pour décrire les phénomènes étudiés. La schématisation et par là la modélisation sont utiles et sans doute indispensables pour dégager et traduire dans l'espace les notions abordées. Il faut donc aller au-delà des pratiques et représentations traditionnelles. La cartographie se renouvelle (cf. le groupe Reclus), des techniques nouvelles sont à prendre en considération (les images satellitaires seront de plus en plus utilisées, certains programmes informatiques deviennent parfaitement maîtrisables, le vidéodisque, la télématique se développent). L'élève de fin de premier cycle doit commencer à être inséré dans l'environnement technologique de son temps.

La classe de Troisième étant celle qui couronne les études du premier cycle, elle se voit assigner des objectifs plus complexes que les classes précédentes. Pour les classes de Sixième et de Cinquième, le fil conducteur était unique, sinon simple. La classe de Quatrième a introduit un degré supérieur de complexité lié à la fois à l'accroissement d'échelle et à la complexité plus grande de l'espace abordé : l'Europe. La classe de Troisième accomplit un nouveau pas en se fixant comme objectif la maîtrise de la **notion de puissance**. Il faut percevoir les facteurs et les manifestations de cette puissance. Naturellement elle est multiforme, dans les domaines économique (industriel, agricole, commercial), politique, démographique, scientifique et militaire. Il y a cependant une différence de nature entre la puissance française et celle des deux « super-grands ». La puissance française s'inscrit d'abord à l'échelle européenne, même si elle la dépasse. Pour cette raison, l'étude de la France devra s'inscrire en continuité avec celle de l'Europe faite en Quatrième, se faire sur les mêmes bases que celle déjà faite de quatre Etats européens. Il serait donc judicieux de la placer en début d'année scolaire. C'est l'idée de puissance moyenne à vocation mondiale qui présidera à l'étude de la géographie française. Cet objectif rejoint très directement celui de l'Education civique en classe de Troisième.

... L'étude de la puissance américaine et de la puissance soviétique se situe sur un autre plan. Par un changement d'échelle, on étudie deux Etats-continentaux, par leur étendue, leur population, leurs capacités de production. C'est là une différence à faire sentir aux élèves. Mais ces deux puissances s'opposent entre elles par leurs structures économique-politiques et même si la notion est battue en brèche, elles apparaissent encore comme des « modèles ». Leur étude débouche donc sur la perception de deux systèmes en profonde mutation à l'heure actuelle. C'est pour cela qu'elles ont un rôle mondial.

Le troisième objectif réside dans la perception de *l'interdépendance* des Etats. Il permettra de dépasser l'étude fractionnée et isolée de chacun. Naturellement, l'interdépendance est intimement liée à la notion de puissance car il s'agit de puissance relative. La France s'inscrit dans l'Europe et dans le monde. Mais par sa place dans le monde, elle est plus qu'une puissance moyenne. Si ce point est inscrit à la fin du libellé sur la France, il est bien plus qu'une simple conclusion. Il innervent toute l'étude, en particulier celle des secteurs d'activité. Pour les deux grands, la notion d'interdépendance est peut-être moins évidente aux élèves qui auraient tendance à y voir des puissances en elles-mêmes. Il est pourtant essentiel de saisir cette interdépendance pour éclairer leur rôle mondial et la solidarité entre tous les Etats. Cette interdépendance s'inscrit dans le binôme dominant/dominé. S'il est aisé de voir la position dominante des Etats-Unis et de l'U.R.S.S. dans ses manifestations et dans son extension, il est plus délicat, mais aussi indispensable, de saisir des situations de dominés (domaine alimentaire et même économique pour l'U.R.S.S., domaine monétaire pour les Etats-Unis).

La classe de Troisième se caractérise donc pour le programme de géographie par la simultanéité de ces trois objectifs : acquisition de repères spatiaux, maîtrise de la notion de puissance, perception de l'interdépendance des Etats. Il s'agit de coordonner ces trois objectifs dans l'élaboration de la progression annuelle.

2. QUELLES PRIORITÉS ?

2.1. Tant la règle taxonomique qui sous-tend tout le déroulement des programmes de géographie en collège (cf. Compléments de Quatrième page 89) qu'une réflexion sur la mise en place de l'initiation économique, au collège puis au lycée, entraînent une proposition générale de mise en œuvre du programme : dans l'étude de la France en Troisième, par rapport à celle qui sera faite en Première (avec transposition du raisonnement pour les Etats-Unis et l'U.R.S.S.) privilégier les aspects **concrets**, caractéristiques de **grands types d'espaces**, et s'exprimant prioritairement par les **paysages**, par rapport aux formes plus abstraites des fonctionnements économiques, qui seront plus avantagusement approfondies dans les classes ultérieures.

2.2. *Quelques implications dans tel postulat :*

— L'espace et les hommes.

Cette étude sera délibérément replacée dans la continuité de l'étude faite en Quatrième de l'espace européen (cf. Compléments de Quatrième page 89), et sera ainsi une excellente occasion de vérifier l'assimilation de connaissances (notionnelles et terminologiques) en principe acquises. La France dans sa partie continentale n'est-elle pas, à toutes sortes d'égard, une « Europe en raccourci », la « poignée de l'éventail Europe », charnière structurale et climatique du continent, méditerranéenne, atlantique et rhénane à la fois, participant en même temps de l'Europe riche et de l'Europe pauvre, de celle des grands foyers humains et de celle des « déserts » relatifs, de celle du travail et de celle des vacances ? ...

Ce sera l'occasion de manipuler sans cesse projecteur et atlas, de situer à tout moment les faits étudiés parmi leurs prolongements dans les pays voisins.

— Présentation des grands ensembles régionaux.

A une exception, celle de la région d'appartenance dont il est prévu de faire, en aboutissement de l'initiation économique, une étude plus détaillée, ne pas poursuivre en Troisième d'étude économique abstraite ni d'analyse des évolutions de détail. Mais, en abordant les traits les plus significatifs de chaque grand ensem-

ble par **les paysages qui les expriment** (étendues agricoles, pastorales ou viticoles, foyers urbains avec leur morphologie spécifique, grands équipements — hydrauliques, touristiques, portuaires — « friches industrielles », et vieux bâtiments industriels reconvertis,... apprendre à reconnaître, à comprendre et à situer les paysages majeurs qui font la diversité française.

Il semble raisonnable d'admettre que, s'il conviendra que des élèves de Première pénètrent dans les modalités de la dynamique de « La France inverse » qui est en gestation sous nos yeux, il importe d'abord que des élèves de Troisième sachent identifier, expliquer et localiser de manière réfléchie un paysage vosgien ou alpin, méditerranéen ou atlantique, de grandes cultures céréalières ou d'arboriculture méditerranéenne, d'accumulation industrielle et urbaine ou d'équipements de loisirs, etc.

Il s'agit donc, non pas de vouloir « tout dire », la perspective de l'examen servant d'alibi à cet objectif illusoire, mais de **conduire son enseignement selon une problématique qui, pour chaque sujet étudié, constitue le fil directeur.**

3. QUELQUES PROPOSITIONS POUR GUIDER LA MISE EN OEUVRE

3.1. Lire le programme selon une problématique.

3.1.1. Pour l'étude de la France.

La France, puissance moyenne par sa population, sa superficie, ses ressources **et pourtant grande puissance** (un certain nombre de tableaux peuvent en préliminaire accréditer cette affirmation).

Cette proposition première oriente toute une série d'études.

En premier lieu en ce qui concerne les Français dans leur espace (l'espace et les hommes).

— Les Français, qui sont-ils ? référence historique, situation démographique, répartition de la population.

— L'espace physique français, non pas géologique, morphologique mais espace vécu, aménagé par une société, vécu comme espace de facilités ou de contraintes.

Structures économiques et secteurs d'activité.

— Les structures économiques sont caractéristiques d'une puissance moyenne : pas d'entreprises géantes (cf. tableau des grandes entreprises dans le monde) mais un tissu très diversifié de moyennes et petites entreprises. On soulignera également, au registre de la grande entreprise, l'importance du secteur étatique, malgré les récentes privatisations.

La concurrence mondiale, le marché commun européen, la nécessité de se maintenir dans le peloton de tête des grandes puissances impliquent des restructurations, des concentrations et ceci aussi bien sur le plan des entreprises industrielles ou de services que sur le plan agricole et agro-alimentaire.

— Les secteurs d'activités témoignent également du caractère dual de la réalité française.

— L'agriculture se situe incontestablement à la dimension européenne, compétitive pour les céréales, l'élevage bovin, la vigne, mais sensiblement moins pour d'autres productions (fruits et légumes, élevage porcin,...).

— La puissance industrielle s'affirme dans certains secteurs de pointe (spatial, aéronautique, transports ferroviaires, techniques dérivées de l'atome, automobile,...) mais avec des zones d'ombre au niveau des industries dites traditionnelles (textile, sidérurgie, charbonnages, mines de fer, constructions navales, chimie).

La même dualité se manifeste sur le plan des communications. Certaines zones sont privilégiées : Paris et sa région en premier lieu, vers lesquelles tout converge, secteur Rhône-Rhin, vallée de la Seine, zones littorales.

D'autres demeurent plus ou moins « enclavées » : Massif central, une partie des Alpes, l'Ouest-Sud-Ouest.

Ces inégalités se traduisent également sur le plan régional.

Ce qui est proposé par le programme n'est pas une étude des régions françaises au sens classique du terme (c'est-à-dire la description exhaustive des principaux caractères des dix ou vingt-deux espaces régionaux distingués par les géographes ou les administrateurs). Il s'agit de faire comprendre aux élèves en quelques heures (7 à 9) que le territoire français est divisé, structuré en plusieurs grands ensembles spatiaux qui tirent leur originalité, leur unité d'un ou de quelques caractères majeurs, d'un ou de quelques problèmes spécifiques. Deux problématiques sont à privilégier et à bien articuler entre elles : l'évolution actuelle des activités dominantes d'une part, et les mutations spatiales qui en résultent d'autre part. Chaque exemple proposé correspond en effet à un type d'activité économique dominante (industries anciennes du Nord et du Nord-Est, activités rurales de l'Ouest,...) et à un type spécifique d'organisation de l'espace (région industrielle établie sur un gisement, région rurale, région de montagne,...). C'est cette double problématique qu'il faut présenter d'entrée de jeu aux élèves, en les invitant à ne retenir parmi les multiples éléments qui composent l'ensemble régional étudié que ceux qui y répondent. On n'étudiera dans le Nord et le Nord-Est que l'évolution des activités et des espaces liés aux industries anciennes, pour le Sud-Est que les activités regroupées autour des nouveaux pôles attractifs, et ainsi de suite. Seul l'ensemble régional dans lequel vivent les élèves méritera une étude plus complète dans le cadre de l'initiation économique (3 h).

La vocation mondiale de la France sera illustrée par ses prolongements extérieurs (départements et territoires d'outre-mer) par l'importance de son commerce extérieur (avec ses forces et ses faiblesses), par son rayonnement culturel et par sa place dans la géostratégie mondiale.

3.1.2. Pour l'étude des deux grandes puissances, le fil directeur adopté sera évidemment celui de la notion de puissance à dimension mondiale.

Les Etats-Unis, première puissance mondiale (ceci peut être démontré par l'utilisation d'un certain nombre d'indicateurs simples (productions essentielles, P.N.B., place des entreprises américaines dans le bilan mondial,...).

Pourquoi cette puissance ?

- Le rôle des Américains, leur mise en place sur un espace immense, la population, ses caractéristiques, sa répartition.
- Un espace physique inégalement maîtrisé mais porteur de potentialités multiples comme il est aussi dispensateur de contraintes.
- Le poids des structures américaines, la libre entreprise et la grande entreprise, la puissance du réseau bancaire, l'organisation de la production.
- La puissance technique.
- La diversité des activités : le poids du tertiaire, créateur d'emplois ; des industries de pointe ; une agriculture performante.

Mais aussi des problèmes, des niveaux très inégaux, des industries en difficultés, des agriculteurs endettés.

— Reflet de cette diversité, des régions inégalement dynamiques : le Nord-Est qui maintient difficilement sa prééminence devant la poussée du Sud et de la façade Pacifique. les notions de centre et de périphérie, d'interfaces peuvent commencer à apparaître en classe de Troisième, au moins sur un plan cartographique qui visualise sans qu'on utilise les termes eux-mêmes.

Pour l'U.R.S.S., une approche semblable peut être adoptée : d'abord les aspects de la puissance, puis les raisons de cette puissance.

— Les références historiques, les populations, le rôle de l'Etat dans l'organisation de l'économie, les facilités et contraintes qui résultent de l'espace physique.

Ce qui est particulier à l'U.R.S.S., c'est le poids de l'idéologie et les freinages qui en résultent pour l'économie.

Les problèmes actuels de l'U.R.S.S. sont à mettre en relation avec l'évolution du régime. Celle-ci servira de transition à l'économie des diversités régionales, avec les notions, également présentes, de centre et de périphéries, ces périphéries qui sont animées de mouvements « centrifuges ».

Tout au long de ce parcours, on n'oubliera jamais les enrichissements que peut apporter l'interdisciplinarité, et en premier lieu, la relation avec l'éducation civique et l'initiation économique.

— La première s'intègre parfaitement à l'approche géographique, ainsi la centralisation avec la prédominance de Paris, le rôle de la décentralisation et son incidence sur les politiques régionales. Pour les deux grandes puissances, l'étude des institutions politiques s'intégrera parfaitement à l'étude géographique, en particulier pour l'U.R.S.S. où l'action de l'Etat se révèle prédominante.

— L'initiation économique, en relation avec la région où se trouve l'établissement, peut être une source permanente de références pour illustrer tel ou tel point de l'étude générale.

3.2. Se référer à un tableau d'objectifs qui, traduit ou non de manière simplifiée pour les élèves, serve de base à l'orientation du travail par le professeur, dans la mesure où il fait apparaître les multiples interrelations entre sujets d'étude, notions, et objectifs.

Celui qui est ici présenté pour l'étude de la France est bien sûr transposable à celle des deux grandes puissances. Il est susceptible d'aider à mettre en œuvre les ambitions énoncées.

Extrait de la note de service n° 93-283 du 27 septembre 1993

- La France.
- L'espace et les hommes :
 - L'originalité de l'espace français.
 - La population de la France.
 - Structures économiques et secteurs d'activités.
- Diversité régionale et aménagement du territoire :
 - Axes de communication ; la modernisation des réseaux.
 - Paris et sa zone d'influence directe.
 - Les régions anciennement industrialisées : Nord et Nord-Est.
 - De nouveaux pôles : Lyon et le Sud-Est.
 - Des régions rurales en voie de transformation : l'Ouest et le Sud-Ouest.
 - La mise en valeur des régions de montagnes.
 - Départements et territoires d'outre-mer.
- Place et influence de la France dans l'Europe communautaire et dans le monde.
- Etude de deux puissances : les Etats-Unis d'Amérique et la Russie.
 - Cadre spatial et grands contrastes régionaux.
 - Population et occupation du territoire.
 - Structures de l'économie et mise en valeur des ressources.
 - Puissance et rôle mondial.
- La notion de puissance. L'interdépendance des Etats.

Initiation économique

Les élèves étudient les aspects et les problèmes de l'économie de la région où est situé l'établissement.

(Voir tableaux pages suivantes)

SUJETS ÉTUDIÉS	Interrelations à l'échelle nationale	ACQUISITION DE REPÈRES SPATIAUX	Relations régionales	NOTION DE PUISSANCE	Relations internationales	INTERDÉPENDANCE DES ÉTATS
<p>A. L'ESPACE ET LES HOMMES</p> <p>1. Originalité de l'espace français.</p> <p>2. Population.</p> <p>3. Structures économiques.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Organisation physique de l'espace (relief et domaines climatiques). • Densité et distribution spatiale. • Comportements démographiques. • Emploi et secteurs d'activité. • Organisation par les villes. • Schéma des flux. • Les grands équipements. • Mutations agricoles, industrielles, tertiaires. 		<p>Un PAYS MOYEN, ses potentialités.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 % de la population mondiale. • Fécondité et natalité. • Chômage et tertiairisation. • Entreprises et rôle de l'Etat. • Fondements de la puissance économique. • Prospérité et crise. 		<p>DANS LE CADRE EUROPÉEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Immigration. • Partage mondial du travail. • En marge des grands axes européens. • France dans : l'EUROPE. <p>Le monde occidental parmi les pays développés.</p> <p>La 5^e puissance mondiale.</p>

B. DIVERSITÉ RÉGIONALE.

1. Axes de communication.

2. Ensembles régionaux.

- Paris.

- Nord et Nord-Est.

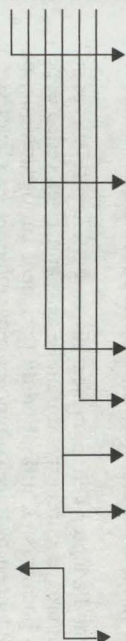
- Lyon et Sud-Est.

- Ouest et Sud-Ouest.

- Régions de montagnes.

- D.O.M.-T.O.M.

C. La FRANCE dans la C.E.E. et dans le monde.



Notion de réseau

Paris et région parisienne.
Modèle graphique de l'espace français (Noin-Brunet).

Notion de région

Mutations industrielles.

Pôle de développement.

Mutations agricoles.

Désertification et aménagement.

Zone d'influence française.

Pôles de commandement.

Notion de capitale.

UNE PUISSANCE MOYENNE A VOCA-TION MONDIALE.

Interdépendance régionale dans le cadre européen.

- Présence française dans le monde.

4^e commerce extérieur mondial. Francophonie.

MÉTHODES ET DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

La note de service du 6 novembre 1987 pour la préparation de la rentrée 1988 rappelle utilement les finalités essentielles du collège : préparer les élèves issus de l'enseignement élémentaire à prolonger leurs études au-delà de seize ans, que ces études se poursuivent au lycée, au lycée professionnel, ou par la voie de l'apprentissage. Il convient donc, dans cette perspective, de donner aux élèves une formation générale suffisamment large pour qu'elle puisse servir de fondement à des études de nature différente.

1. Un cycle nouveau

1.1. Deux étapes essentielles sont prévues pour la réalisation de ces finalités : le cycle d'observation et le cycle d'orientation.

— Le cycle d'observation a mis l'accent sur les apprentissages essentiels dans le contexte de classes hétérogènes. Les Compléments précédents, pour les classes de sixième, et surtout de cinquième, ont insisté sur les méthodes et démarches pédagogiques qui doivent y être adoptées ; c'est ainsi qu'ont été précisées tout particulièrement les modalités de mise en place d'une pédagogie différenciée, et le développement du travail personnel de l'élève.

— Le cycle d'orientation doit permettre au plus grand nombre d'élèves d'accéder à la fin du premier cycle du second degré par les voies diversifiées de la réussite scolaire offertes à l'entrée en 4^e. Ces voies de la réussite en matière d'enseignements généraux reposent sur les mêmes méthodes actives ; en ceci les démarches pédagogiques susceptibles d'être utilisées ne se différencient pas de celles préconisées pour le cycle d'observation. On ne reviendra donc pas sur ce qui a été écrit antérieurement et demeure toujours aussi nécessaire.

1.2. Quelques infléchissements, toutefois, sont à préciser

— Il convient, en premier lieu, de bien considérer la proximité de l'examen de fin d'études du collège ; dans cet esprit, il faut insister sur le soin à apporter à la vérification de la bonne **assimilation** des connaissances et des compétences qui seront requises lors de l'examen. Ceci suppose une formulation précise des objectifs de savoirs et de savoir-faire tels qu'ils résultent de la lecture des Compléments, et la mise en place d'une batterie de tests individuels capables de faciliter l'évaluation dans un sens formatif.

— En second lieu, il convient d'adapter l'enseignement dispensé à l'âge des élèves et à leurs capacités nouvelles. Les progrès enregistrés durant les deux années précédentes permettent de nouveaux développements. L'utilisation du document cartographique, par exemple, sera plus systématique, en histoire comme en géographie, et les élèves seront entraînés à jouer des différentes échelles et à progresser dans la compréhension des causalités, comme dans la perception de la complexité de l'espace. Le travail sur documents sera également développé avec le souci de privilégier une approche inductive et de familiariser les élèves avec des supports nouveaux, plus riches et plus diversifiés (journaux, chansons, dessins et caricatures, photographies enfin). Ne pas oublier que la progression chronologique du programme d'histoire le fait entrer dans le temps des techniques modernes d'information.

— La participation de l'élève à l'élaboration de la trace écrite sera également poursuivie avec plus d'exigence que dans le cycle d'observation. Les élèves doivent être incités à trouver l'expression juste et à progresser dans l'aptitude à la prise de notes.

— Enfin la capacité à rédiger des développements courts corrects, impliquant une problématique et l'utilisation de documents en temps limité, est une exigence de la classe de 3^e qui doit être préparée dès la 4^e.

2. Suggestions de méthode en géographie

2.1. Cartes et images

2.1.1. Les considérations relatives à la compréhension du programme ont mis l'accent sur les changements d'échelle : à l'échelle du globe succèdent celle d'un continent, celles d'espaces nationaux et régionaux. Ce sera l'occasion de dégager au mieux les multiples facteurs en action, et leurs interrelations. Il conviendra donc de mettre en œuvre une représentation cartographique de ces phénomènes qui permette à de jeunes élèves de mémoriser ces espaces (maîtrise des coordonnées géographiques) et d'accéder à une symbolique claire et vivante des réalités étudiées. Le GIP Reclus fournit des exemples intéressants d'une telle cartographie renouvelée, fondée sur la représentation des structures et de la dynamique de l'espace, (revue Mappemonde). Pour la classe de 4^e, la carte de L. Forton sur l'espace en Espagne et en France peut orienter utilement la réflexion sur la création de nouveaux symboles cartographiques.

Par ailleurs l'affirmation des technologies nouvelles devrait aider progressivement à la mise en place de nouvelles formes de représentation des espaces géographiques. Toutes les fois que la chose se révélera possible on ne manquera pas d'utiliser les images satellitaires et d'amorcer avec les élèves les interprétations nécessaires. L'apparition sur le marché, de logiciels cartographiques devrait également inciter les professeurs à tirer parti de leurs possibilités.

2.1.2. L'étude générale de l'Europe met fréquemment l'accent sur les fondements historiques des réalités actuelles ; ainsi l'évocation des réseaux de communication et de la mise en place des grandes agglomérations implique une référence à l'évolution historique. La comparaison entre des cartes du passé et les cartes contemporaines devrait permettre de mieux maîtriser la compréhension de ces évolutions.

2.1.3. La diversité des situations géographiques s'exprime en premier lieu par les paysages. Ils seront abordés à l'aide de supports visuels comme les diapositives.

Dans ce domaine comme dans celui de la cartographie, on sera à l'éveil des transformations en cours ; l'usage du vidéodisque ira en se développant. Il permet, grâce à un ordinateur couplé, d'extraire à volonté, d'une masse considérable d'images, celles qui présentent un intérêt particulier.

2.2. Les méthodes d'accès aux réalités nationales

Les commentaires ont mis l'accent sur la part importante accordée dans le programme à l'Europe des Nations. Pour éviter les « plans à tiroirs » et la tentation d'exhaustivité, il a été conseillé de traiter chacun des pays en fonction d'une problématique propre, destinée à mieux cerner les réalités spécifiques de chaque espace national étudié. Les exemples de problématique qui sont donnés ne sont pas développés et laissent par conséquent une grande marge de liberté dans le choix des séquences pédagogiques. Il convient cependant de rappeler que les approches doivent être résolument géographiques et ne peuvent par conséquent se limiter aux seules considérations économiques. Le « miracle allemand » peut certes se traduire par une série de chiffres et de courbes, mais il s'inscrit avant tout dans une nouvelle utilisation de l'espace. Aux caractéristiques classiques sur le plan des

réseaux de communication et des réseaux urbains des relations particulières avec les richesses naturelles et la valorisation d'axes exceptionnels comme l'axe rhénan, se superpose l'actuel glissement vers le sud.

Par ailleurs, on ne manquera pas d'envisager les agressions qu'exerce sur l'environnement la multiplication des activités et des agglomérations. L'importance des « Verts » en République fédérale s'explique en bonne partie par les contraintes qui pèsent sur l'espace disponible.

Ces remarques méthodologiques concernant la RFA s'appliquent également à l'étude des autres pays du programme. Ainsi, l'affirmation du rôle croissant de la partie Sud-Est de l'Angleterre par rapport au déclin relatif des régions septentrionales est un des éléments qui doivent être mis en relief dans la présentation de l'espace britannique.

2.3. Les solidarités économiques et politiques constituent une partie non négligeable du programme. Si, s'agissant de la CEE, il est conseillé de ne pas entrer dans une étude approfondie des institutions européennes et de leur fonctionnement, il n'en demeure pas moins que les élèves ont besoin d'une bonne connaissance des réalités de l'Europe communautaire pour comprendre les évolutions en cours. Compte tenu du nombre limité des heures disponibles, et afin d'éviter des développements trop théoriques, on aura intérêt à utiliser au maximum les « dossiers ouverts » que l'on pourra faire confectionner progressivement par les élèves, individuellement ou par équipes à partir des informations nombreuses que suscite l'évolution de la Communauté, dossiers qui feront l'objet de brèves mises au point. On traduira ainsi dans la réalité le double objectif qui consiste à faire avancer le programme tout en développant l'autonomie des élèves. Cette technique pédagogique qui consiste à exploiter le goût des élèves à réaliser des dossiers documentaires personnels peut aussi bien être utilisée dès le début de l'année scolaire afin de préparer l'étude des pays européens.

3. Suggestions de méthode en histoire

L'étude en 6^e de la préhistoire et des civilisations de l'Antiquité, en 5^e du Moyen Age et de la Renaissance a familiarisé l'élève avec la longue durée historique. La présence, au premier plan, d'un concept organisateur — celui de civilisation —, la référence à un espace circonscrit pour l'essentiel au monde méditerranéen et à l'Europe occidentale offrent d'autre part des cadres commodes pour structurer les connaissances. Le programme de 4^e propose, nous l'avons vu, un renouvellement des perspectives et d'autres approches de la réalité historique.

3.1. Les méthodes

Cette nouvelle organisation de l'espace et du temps historiques appelle bien entendu une réflexion ; elle suggère également de privilégier certaines méthodes :

— une **trame chronologique** plus serrée à partir d'événements de l'histoire politique (règles importants, révolutions, conflits) mais aussi et surtout de faits de civilisation (innovations techniques, législations fondamentales, grandes œuvres de l'art et de la littérature). On sera particulièrement attentif à tout ce que peuvent apporter à la maîtrise du temps historique les changements dans l'architecture et l'habitat, les modes vestimentaires, le mobilier et plus généralement le cadre de vie.

— De fréquents **exercices cartographiques**. Il s'agit de maîtriser un espace de plus en plus étendu et de plus en plus cloisonné. Si, pour des raisons évidentes, chaque élève ne peut disposer d'un atlas historique (auquel suppléera partiellement le manuel), il convient du moins de veiller au bon équipement de la salle de cartes et du CDI et de multiplier les représentations de l'espace historique et de son évolution, notamment à partir d'exerci-

ces au rétro-projecteur. On ne limitera pas cette représentation aux aspects statiques (cartes politiques) mais on l'étendra aux phénomènes dynamiques (cartes économiques et culturelles, zones d'influence, grandes routes de commerce). L'élève sera progressivement initié à la représentation de phénomènes plus complexes.

— Une approche attentive des **concepts**. Le XVIII^e siècle philosophique, le XIX^e libéral et socialiste ont tantôt donné un sens nouveau à des mots anciens tantôt forgé des concepts dont beaucoup font encore partie de nos cadres de pensée : liberté, égalité, nature, progrès, socialisme, capitalisme, masse, prolétariat, communisme, nationalisme... Aux définitions toutes faites on préférera la recherche des premières formulations à travers les articles des dictionnaires contemporains (Académie, Encyclopédie, Larousse, Littré), voire dans les œuvres du temps. Voici par exemple ce qu'écrivit Turgot à Dupont de Nemours (1769) à propos de la liberté : « la liberté, les philosophes en avaient parlé quand ils avaient discuté grâce au déterminisme, mais combien rarement le mot était sur la langue de l'homme ordinaire... Maintenant il est sur les lèvres de chacun. Quelle précision il a acquise, quelle vitalité, quelles conceptions réelles il embrasse dans son champ, quelles images nettes s'éveillent dans l'esprit au moment où il est prononcé ». Apprenons ainsi à nos élèves à découvrir sous l'abstraction des concepts la saveur des mots.

— Un choix judicieux des **documents**. Il s'impose en premier lieu en raison de la multiplication de sources documentaires pendant notre période. On soulignera à ce propos tout ce que peut apporter à notre connaissance du passé le développement au XVIII^e siècle de l'édition (cf. Les philosophes), au XIX^e de la presse et de la photographie.

Deux types de documents méritent, du point de vue de la méthode, une attention particulière :

— les œuvres littéraires dont certaines sont des témoignages pour l'histoire (des comédies de Molière, les œuvres philosophiques du XVIII^e, le roman social et la poésie du XIX^e). On distinguera soigneusement ces témoignages du roman historique dont le caractère documentaire est paradoxalement moins évident ;

— les œuvres d'art. Elles sont aussi souvent des témoignages (portraits, scènes d'histoire) mais leur approche méthodique sera la meilleure initiation à la connaissance esthétique indispensable à toute culture.

Faut-il ajouter que l'étude du programme de la classe de 4^e bénéficiera de l'effort de nos musées pour présenter les œuvres dans leur environnement politique, économique et social (cf. le musée du XIX^e d'Orsay) comme de la récente mise en valeur du patrimoine archéologique industriel et rural ? La révolution industrielle, par exemple, nous a laissé un paysage qui représente le plus vivant des documents.

3.2. Interdisciplinarité, pluridisciplinarité

Plus que d'autres le programme de 4^e appelle une liaison étroite, toujours souhaitable, entre histoire et géographie sur le thème de l'Europe. La civilisation dominante sera ainsi mieux située dans son espace géographique et l'héritage du passé éclairera bien des réalités et des problèmes du présent.

On fera la même constatation s'agissant de l'histoire et de l'éducation civique, qui sont plus étroitement imbriquées que dans les niveaux précédents sur les thèmes des libertés et de l'Europe. Quelle que soit la répartition des services une communication entre les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique comme entre ceux qui les ont en charge s'impose d'autant plus que des pans entiers du programme d'éducation civique recourent les questions traitées en histoire et en géographie.

D'autres thèmes invitent à un traitement pluridisciplinaire : le progrès scientifique et technique, la philosophie au XVIII^e siècle, l'évolution de la société européenne à travers la littérature et l'art. Les structures différentes des programmes d'histoire, de sciences physiques et biologiques, de français, de langues et d'éducation artistique ne rendent pas toujours faciles les concordances souhaitables ; elles ne doivent pas décourager les enseignants d'entreprendre sur tel ou tel thème soigneusement choisi et circonscrit un travail en commun dont l'objectif ne sera pas seulement de mieux fixer les connaissances mais aussi de faire réfléchir les élèves sur ce que doit être une culture, fût-elle une culture scolaire.

INITIATION ÉCONOMIQUE

Classes de Sixième, Cinquième,
Quatrième, Troisième

« L'initiation économique, indispensable à la compréhension du monde contemporain, est assurée au cours de quelques séances annuelles (4 à 6 heures). Les analyses sont présentées en liaison avec l'enseignement de l'histoire et de la géographie ».

Ce bref énoncé (*Programmes et instructions des collèges* p.241) implique une réflexion approfondie sur un enseignement dont le statut, parmi ceux que dispense le collège, est très particulier, puisqu'il ne dispose en propre que de quelques heures, et que cependant il doit s'édifier au fil des leçons d'histoire et de géographie. Pourquoi ce sort particulier ? Selon quels principes articuler heures spécifiques et heures non spécifiques ? C'est à ces questions que les présents compléments devraient apporter quelques éléments de réponse.

1. Objectifs, programmation, moyens

L'initiation économique figure parmi les principaux objectifs de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège, tels que les donnent d'emblée les textes officiels : « répondre à la curiosité des élèves pour le monde qui les entoure » (*Programmes et instructions* p.239).

Le poids des faits économiques dans le monde actuel est d'une importance qui n'est pas à démontrer ici. Encore faut-il être capable de l'apprécier le plus justement possible : se garder de « mythifier » les chiffres, les commentaires, les pronostics que livrent quotidiennement les médias, d'assimiler hâtivement sous une même étiquette ce qui, en réalité, est différent, de céder au fatalisme impuissant comme à l'illusion sans fondement. Il convient donc d'assurer aux élèves tout à la fois une exacte compréhension du **rôle de l'économie** à travers l'histoire et dans le monde actuel, et une capacité à **s'informer** correctement **sur les faits et les mécanismes économiques** tels qu'ils existent autour d'eux, de faire en sorte qu'à leur mesure l'économie puisse tenter d'être, sinon une science, du moins, selon la formule de F. Perroux, « un savoir scientifiquement contrôlable ». Ce qui implique que soient précisés **des objectifs propres à l'initiation économique**.

1.1. Les objectifs de l'initiation économique au collège

Il ne saurait être question d'entraîner des adolescents de 11 à 15 ans dans des théorisations abstraites qu'ils ne sont pas en mesure de maîtriser. Il est en revanche possible et souhaitable :

— qu'ils se familiarisent avec les **notions** économiques de base et le **vocabulaire** qui leur est lié : qu'entend-on par entreprise, monnaie, marché, PNB, croissance ? etc. S'il ne s'agit là que d'un premier pas, modeste, vers la science économique, ne pas oublier que « toute science est d'abord une langue bien faite ».

— qu'ils acquièrent des **habitudes mentales de rigueur** : ne pas confondre flux et stocks, états et évolutions, grandeurs absolues et pourcentages, etc.

— qu'ils soient entraînés à lire avec exactitude et à interpréter avec discernement les statistiques qu'ils rencontrent de toute part : comment sont-elles établies ? Quel est leur degré de fiabilité ? Quels sont les principaux ordres de grandeur et les unités de mesures usuelles ? Quel est l'intérêt et quelles sont les règles d'interprétation des modes de présentation les plus couramment utilisés : tableaux, courbes, graphiques, etc. ?

1.2. Programmes et programmation

L'énoncé officiel des thèmes à étudier est très bref (*Programmes et instructions* pp. 243, 245, 247 et 249), et peut se résumer en quelques mots :

classe de sixième : les agents économiques,

classe de cinquième : la monnaie,

classe de quatrième : l'entreprise,

classe de troisième : l'économie régionale.

Il convient toutefois de bien comprendre qu'il ne s'agit nullement de questions successives et indépendantes les unes des autres, mais des **dominantes annuelles** les plus pertinentes, parce que les mieux reliées aux questions étudiées en histoire, ou en géographie, ou en éducation civique, d'un enseignement qui doit **se construire sur les quatre années de collège**, en se précisant et en s'enrichissant peu à peu. Il est bien entendu qu'on n'attendra pas la classe de 5^e pour introduire le terme de « monnaie », ni celle de 4^e pour parler d'« entreprise », mais que, d'abord utilisées dans des situations simples puis approfondies tout au long de la scolarité au collège, les notions essentielles énumérées par le programme seront particulièrement explicitées et formalisées au cours de l'une des quatre années. Telle est la destination des quelques **heures spécifiques** d'initiation économique.

De même que la maîtrise progressive du concept de temps historique prendra appui sur la ligne du temps et celui d'espace sur des séries de cartes, l'initiation économique pourra se matérialiser dans la représentation de **circuits économiques**, d'abord très simples en 6^e et peu à peu complétés année après année (cf. 3.1.). Après ces apprentissages, les élèves, en classe de 3^e, auront accédé non seulement à la compréhension (à leur niveau) des concepts et mécanismes économiques concernés mais disposeront de définitions et explications simples.

1.3. Les moyens

En même temps que par une articulation judicieuse entre la **présentation** (ou la découverte, ou l'illustration...) des notions et des faits économiques essentiels dans des situations historiques ou géographiques bien choisies qui en constitueront **les points d'ancrage**, et leur **formalisation** en quelques séances spécifiques, l'initiation économique passe par l'apprentissage progressif d'un certain nombre de **savoir-faire essentiels**.

1.3.1. Techniques avant tout, certains sont cependant, et par-delà même la classe d'histoire-géographie, très largement interdisciplinaires : comprendre et analyser un tableau de statistiques, réaliser un diagramme, etc. Pourquoi ne pas envisager des travaux qui se feraient en liaison avec le cours de mathématiques ?

1.3.2. Plus ouverts encore, d'autres invitent à « sortir de la classe », à organiser des enquêtes, à visiter des entreprises, à entreprendre des PAE etc.

Parmi les très nombreuses possibilités qui existent, citons les plus usuelles et les plus souhaitables au collège :

— toutes les formes d'utilisation de la presse (régionale et nationale, quotidienne et hebdomadaire, plus ou moins spécialisée en économie...). Constitution de petits dossiers de presse, de panneaux sur un point d'actualité ou un problème régional, etc.

— la pratique de visites d'entreprises (exploitation agricole en 6^e, petite entreprise artisanale en 5^e, grosse entreprise industrielle en 4^e, entreprises tertiaires en 3^e : banque, services divers, etc.). Cette dernière pratique est susceptible de prendre des formes d'autant plus fructueuses que les jumelages collège-entreprise(s) vont se multipliant.

2. Quelques propositions pour une mise en œuvre du programme

2.1. Programmation des objectifs sur quatre ans :

On pourrait, schématiquement, les répartir de la manière suivante :

— Au cours de l'année de 6^e, les élèves se familiarisent avec le concept d'« **agent économique** » (les ménages, les entreprises, les administrations) et découvrent les circuits, ou **flux** économiques qui les relient.

— En 5^e, ils apprennent à comprendre que le fonctionnement des flux économiques, à tous les échelons, est facilité par l'existence de la **monnaie** qui, tout à la fois, est un intermédiaire pour ces échanges, et un instrument de mesure des valeurs.

— En 4^e, ils approfondissent le concept d'entreprise, analysent son fonctionnement, apprennent à la situer dans les différents réseaux où elle s'insère (capital et travail, offre et demande, conjoncture...) ainsi que dans les grands types de systèmes économiques passés et actuels.

— En 3^e, ils appliquent l'ensemble des connaissances acquises aux diverses échelles d'étude du programme de géographie (les régions françaises, mais aussi les grandes puissances du monde actuel), les relient au programme d'éducation civique (le budget de l'Etat, la fiscalité, les transferts sociaux et la solidarité nationale, le rôle de l'Etat et des collectivités territoriales dans la vie économique), et approfondissent au fil du programme d'histoire les problèmes d'équilibre entre les différents agents économiques et le concept de « **crise économique** ».

2.2. Heures spécifiques et ancrage dans les leçons d'histoire, de géographie, d'éducation civique

— En 6^e, les heures spécifiques pourraient être consacrées essentiellement à la confection d'un premier schéma des flux économiques, la présentation des ménages, des entreprises, des administrations, trouvant aisément sa place au fil des leçons d'éducation civique (enquêtes dans la commune, mise en relation éventuelle avec l'un des « thèmes transversaux » : l'éducation à la consommation). Par ailleurs, on saisira toutes les occasions de

faire constater, tant dans les leçons d'histoire (les échanges préhistoriques, la Cité grecque, l'Empire romain) que dans celles de géographie, l'ancienneté et l'omniprésence des flux économiques. On notera enfin, en histoire, l'apparition de la monnaie.

— En 5^e, les heures spécifiques devraient être consacrées, pour l'essentiel, à une formalisation de l'étude de la monnaie, et à une première série de compléments à apporter au schéma des flux. Plusieurs questions du programme d'histoire et de géographie se prêtent, par ailleurs, à des exemples concrets et à des approfondissements (la monnaie au Moyen Age, les conséquences monétaires de la découverte et de l'exploitation du Nouveau Monde, les échanges internationaux et le problème du développement). Selon le choix du professeur, cette formalisation pourra se faire tôt dans l'année, à partir des connaissances acquises en sixième, et la connaissance de la monnaie s'enrichira ensuite au fil des heures d'histoire et de géographie, ou intervenir au contraire tout à fait en fin d'année, de manière à intégrer dans l'étude toutes les notions qui auront été abordées au fil des différentes leçons. Bien entendu, l'étude, en éducation civique, du budget du département et de la région sera mise en relation avec le schéma des flux (circuit économique).

— En 4^e, les heures spécifiques pourraient se partager entre la présentation simplifiée du bilan et du compte d'exploitation d'une entreprise, et celle de la notion de « système économique ». Le programme d'histoire se prête en effet à de nombreux approfondissements et exemples concrets (les grandes créations d'entreprises dans le cadre du « démarrage économique », l'évolution des conditions de travail au XIX^e siècle, etc.) et celui de géographie à la présentation des différents types d'entreprises dans les différents systèmes politico-économiques de l'Europe actuelle.

— En 3^e, la nature même du programme d'histoire et de géographie multipliant les suggestions d'approfondissement économique (guerres et crises de 1914 à 1945, croissance et mondialisation de l'économie, les crises des années 70, structures économiques et secteurs d'activité en France, notion de grande puissance, etc.) les heures spécifiques pourront, de manière très souple, au fil de l'année, servir à des approfondissements de notions essentielles, à des comparaisons, à des études de presse, etc. On pourra en particulier reprendre le problème de la monnaie, en abordant certains aspects qui auraient été prématurés en 5^e (création de monnaie scripturale par les banques, processus inflationnistes et dévaluations...) et en procédant à quelques importantes mises au point (rôle de la monnaie en général et du dollar en particulier dans les grands équilibres mondiaux).

3. Outils à la disposition des professeurs

La nouveauté qu'a constitué, à partir des programmes de 1977, l'introduction de l'initiation économique au collège, sous la forme d'un enseignement *intégré* à celui de l'histoire-géographie-éducation civique, a suscité diverses opérations de formation et de recherche-formation. Elles ont abouti à d'assez nombreuses publications, à caractère délibérément didactique.

3.1. Elaboration de schémas de flux économiques

On trouvera ci-dessous les deux principaux qui aient été mis au point.

3.1.1. Circuit C.E.N.E.C.O.-C.N.D.P.. Le modèle ici présenté a l'avantage d'indiquer (6, 5, 4, 3) les étapes successives de réalisation possible du schéma avec les élèves, de la 6^e à la 3^e.

3.1.2. Circuit I.N.R.P.-Albertini, ici reproduit en son état final.

Ces circuits sont analysés et commentés dans les publications citées ci-après.

3.2. Publications directement utiles aux professeurs de collège

3.2.1. « Pour une approche concrète de l'économie dans les programmes d'histoire et de géographie du premier cycle ».

Ministère de l'Education-C.N.D.P. 1981. 135 fiches et 18 diapositives. Publié dans l'optique des anciens programmes, reste très largement utilisable.

3.2.2. Fichiers destinés à la formation à l'économie des professeurs d'histoire et de géographie, M.F.P.R.-I.N.R.P.

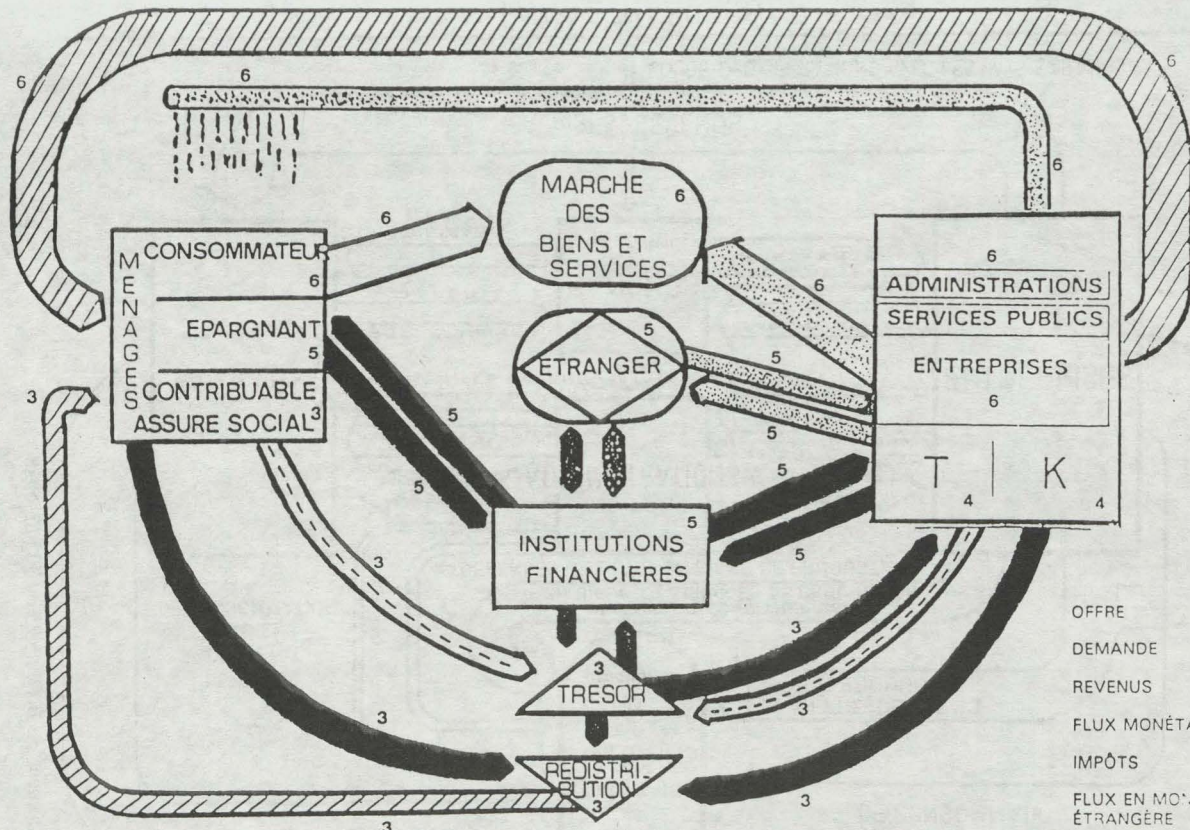
tome I, 1984, « L'économie au pays d'histoire et de géographie », 352 p.

tome II, 1987, « La crise dans les pays développés d'économie de marché » 213 p.

3.2.3. « L'initiation économique au collège ». Nombreuses propositions concrètes dans plusieurs « bulletin de liaison des professeurs d'histoire et de géographie » de l'académie de Strasbourg, C.R.D.P. Strasbourg-C.N.D.P.

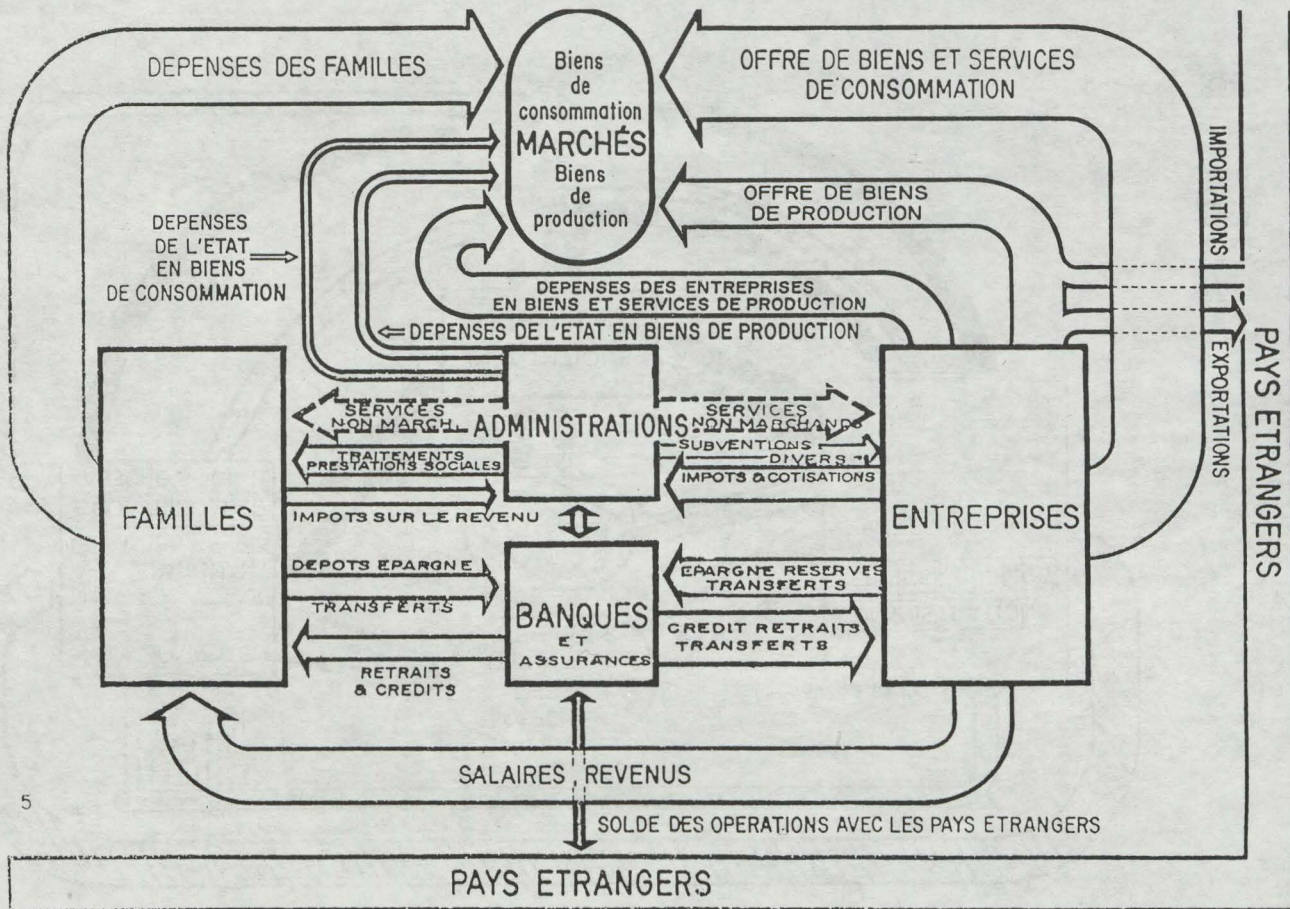
— un numéro spécial (n° 23-24) 78 p.

— une partie du bulletin n° 30 (pp. 117 à 131) qui vient d'être publié sur le nouveau programme de 6^e.



LE SCHÉMA DES FLUX

(Supplément au B.O. n° 25 du 30 juin 1988.)



5

INSTRUCTIONS CONCERNANT LES ÉPREUVES D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET D'ÉDUCATION CIVIQUE DU DIPLÔME NATIONAL DU BREVET

Note de service n° 93-283 du 27 septembre 1993

(extrait de : B.O. n° 33 du 7 octobre 1993)

Définition des épreuves écrites d'histoire-géographie à compter de la session 1994

Les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique ont été bouleversés dans certaines de leurs parties par les événements survenus depuis 1989. Il a paru nécessaire d'en proposer une relecture actualisée. Cette relecture n'est pas un changement de programme. Elle précise ce qui est exigible à l'examen. La lecture des compléments reste indispensable pour éclairer les orientations d'ensemble.

La présente note de service a aussi pour objet d'apporter des précisions concernant l'élaboration des sujets du diplôme national du brevet à compter de la session 1994. Elle annule et remplace la note de service n° 91-295 du 14 novembre 1991 (à l'exception des dispositions du titre II B).

Instructions concernant les épreuves d'histoire et de géographie du diplôme national du brevet

L'attention des concepteurs de sujets est appelée sur la nécessité d'éviter toutes questions qui, par leur ambiguïté, pourraient entraîner une quelconque polémique.

Série collège

1. Histoire

1.1. Partie du programme ne pouvant donner lieu à aucun sujet

En ce qui concerne le temps présent, des années soixante à nos jours :

— « Le nouvel état du monde ».

1.2. Parties du programme ne pouvant donner lieu qu'à des sujets du type étude de documents ou exercices de repérage (1^{re} et 3^e parties de l'épreuve)

En ce qui concerne le temps présent, des années soixante à nos jours :

— « Les évolutions scientifiques, technologiques et culturelles » ;

— « Croissance, mondialisation et déséquilibre de l'économie » ;

— « Les crises du monde contemporain depuis le années soixante-dix ».

2. Géographie

2.1. Partie du programme ne pouvant donner lieu à aucun sujet

En ce qui concerne la Russie :

— « Structures de l'économie » ;

— « Puissance et rôle mondial ».

2.2. Parties du programme consacrées à l'étude des régions françaises métropolitaines, des départements et territoires d'outre-mer

Parmi les ensembles régionaux tels qu'ils sont définis par le programme : « Paris et sa zone d'influence directe. Les régions anciennement industrialisées : Nord et Nord-Est. De nouveaux pôles : Lyon et le Sud-Est. Des régions rurales en voie de transformation : l'Ouest et le Sud-Ouest. La mise en valeur des régions de montagnes... Départements et territoires d'outre-mer », seul l'ensemble auquel appartient l'académie pourra faire l'objet d'une interrogation au brevet.

2.3. Parties du programme ne pouvant donner lieu qu'à des sujets du type étude de documents ou exercices de repérage (1^{re} et 3^e parties de l'épreuve)

En ce qui concerne la France :

— « L'originalité de l'espace français » ;

— « Place et influence de la France dans l'Europe communautaire et dans le monde ».

En ce qui concerne les Etats-Unis d'Amérique :

- « Puissance et rôle mondial ».

Séries technologique et professionnelle

Parties du programme ne pouvant donner lieu à aucun sujet :

Série technologique

Géographie

En ce qui concerne la Russie :

- « L'économie » ;
- « Rôle mondial ».

Série professionnelle

Les dispositions de la note de service n° 91-295 du 14 novembre 1991 (titre II, B) sont reconduites.

Instructions concernant la prise en compte de l'éducation civique dans le cadre de l'épreuve d'histoire et de géographie du brevet (Série collège)

1. Remarques générales

Il est souhaitable que les académies veillent à ce qu'un sujet d'éducation civique soit proposé aux candidats, dans le cadre de l'épreuve d'histoire-géographie (1).

Par ailleurs, il convient que les sujets ne portent pas aussi exclusivement sur les aspects institutionnels de la formation des citoyens.

En effet, la formation civique des jeunes dépasse nécessairement la connaissance des seules institutions politiques. La citoyenneté comporte d'autres dimensions aussi bien nationales qu'internationales.

Le programme aborde des domaines où le citoyen exerce pleinement ses droits et devoirs. Il est donc important de ne pas les sous-estimer.

2. Modalités de prise en compte de l'éducation civique en histoire-géographie

Afin d'élargir le champ d'application des questions d'éducation civique au brevet, les modalités de prise en compte de cette discipline dans l'épreuve d'histoire-géographie, définies par la note de service n° 87-038 du 30 janvier 1987, modifiées par la note de service n° 89-260 du 4 août 1989 et la note de service du 14 novembre 1991, sont abrogées et remplacées par les dispositions suivantes :

« Pour ce qui concerne l'épreuve d'histoire-géographie, à la rubrique 4 — Instructions complémentaires — ajouter le paragraphe : une, voire éventuellement plusieurs questions de la première partie ou l'un des trois sujets proposés au choix du candidat, pour la deuxième partie, pourront porter sur l'éducation civique. »

3. Parties du programme ne pouvant donner lieu qu'à des questions dans la première partie de l'épreuve d'histoire-géographie (1)

- « La Nation, l'Etat, la République ».
- « La loi, les libertés, la justice ».
- « L'indépendance nationale, condition de la démocratie, et l'esprit de défense, garant de la paix ».
- « Indépendance et coopération ».
- « L'univers francophone ».
- « Les délais de notre temps : atteintes à la personne et aux droits de l'homme, terrorisme, affrontements ».
- « Un seul monde : la diversité des cultures, la solidarité internationale ».

(1) Ou dans le cadre de l'épreuve de français.

DIRECTION DE LA DOCUMENTATION

Correspondants de la publication :

Régis LECHENAU

Chef du service des publications administratives

Christine NOTTRET

*Responsable des brochures administratives
et des rapports de jurys de concours*

et son équipe

Jeannine DEVERGILLE - Maryse LAIGNEL - Bernadette COVET

SERPAD

37, rue Jacob - 75006 PARIS

Tél. : 40.15.06.11 postes 18, 20, 21, 15

fabrègue s.a. saint-yrieix - limoges - paris

N° imprimeur : 10885-5-95

Dépôt légal : mai 1995

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

114 LIBRAIRIES PÉDAGOGIQUES ET POINTS DE VENTE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION

Points de vente du Centre National de Documentation Pédagogique

Librairie : 13, rue du Four - 75270 Paris Cedex 06 / Tél. : 46 34 54 80

Vente par correspondance : CNDP - 77568 Lieusaint Cedex / Tél. : 64 88 46 29

Points de vente des Centres Régionaux et Départementaux

Légende : **MONTPELLIER** : CRDP - **Gard** : CDDP

AIX-MARSEILLE

31, boulevard d'Athènes
13232 Marseille Cedex 01
91 14 13 31

Bouches-du-Rhône

Collège Pythéas
5, av. des Gardians
13014 Marseille
91 67 90 56

Bouches-du-Rhône

IUFM, 2 av. Jules-Isaac
13100 Aix-en-Provence
42 33 02 49

Alpes de Haute-Provence

22, rue des Charrois
04000 Digne
92 31 05 87

Hautes-Alpes

14, av. du Maréchal-Foch
05000 Gap
92 51 36 84

Vaucluse

8, rue Frédéric-Mistral
84000 Avignon
90 14 04 24

AMIENS

45, rue Saint-Leu
BP 2605
80026 Amiens Cedex
22 71 41 67

Aisne

Avenue de la République
02000 Laon
23 20 45 60

Oise

22, avenue Victor-Hugo
BP 973
60009 Beauvais Cedex
44 06 31 09

ANTILLES-GUYANE

Route du Phare
Pointe des Nègres
BP 529
97206 Fort-de-France
Cedex - (19 596) 61 45 79

Guadeloupe

Petit-Pérou Abymes
BP 378
97162 Pointe-à-Pitre Cedex
(19 590) 82 09 56

Guyane

Brd de la République
BP 5010
97305 Cayenne
(19 594) 30 24 90

BESANÇON

8, rue des Fusillés
BP 1153
25003 Besançon Cedex
81 81 41 33

25 Doubs

Bâtiment des Halles
Place Dorian
BP 296
25205 Montbéliard
81 91 15 75

25 Doubs

6, rue Antoine-Patel
BP 296
25304 Pontarlier Cedex
81 39 56 66

39 Jura

1, rue Anne Frank - BP 324
39015 Lons-le-Saunier
84 47 22 86

70 Haute-Saône

5, cours François-Villon
BP 2 AN 1
70000 Vesoul
84 75 14 34

90 Territoire de Belfort

55, Frg des Ancêtres
BP 27
90001 Belfort Cedex
84 28 50 27

33 BORDEAUX

75, cours d'Alsace-Lorraine
33075 Bordeaux Cedex
56 01 56 70

33 Gironde

Rue Veyri - BP 267
33698 Mérignac Cedex
56 47 05 81

24 Dordogne

39, rue Paul Mazy
24000 Périgueux
53 09 85 83

40 Landes

École du Peyrouat
BP 401
40012 Mont-de-Marsan
58 75 43 11

47 Lot-et-Garonne

48 bis, rue René-Cassin
47000 Agen
53 98 06 83

64 Pyrénées-Atlantiques

3, avenue Nitot
BP 1605
64016 Pau Cedex
59 30 23 18

14 CAEN

21, rue du Moulin-au-Roy
BP 5152
14040 Caen Cedex
31 47 16 13

50 Manche

Rue des Palliers - BP 490
50010 Saint-Lô Cedex
33 57 52 34

61 Orne

29, rue de l'École normale
61000 Alençon
33 29 58 77

63 CLERMONT-FERRAND

15, rue d'Amboise
63037 Clermont-Ferrand
Cedex
73 91 86 90

20 CORSE

8, cours Général-Leclerc
BP 836
20192 Ajaccio Cedex 4
95 51 11 96

20 Haute-Corse

Boulevard Benoit-Danesi
20200 Bastia
95 31 17 92

94 CRÉTEIL

20, rue Danièle-Casanova
94170 Le Perreux
48 72 70 70

94 Val-de-Marne

Quartier du Palais
14, rue Raymond-Poincaré
94000 Créteil
42 07 27 27

93 Seine-Saint-Denis

48-49, rue Anizan-Cavillon
93350 Le Bourget
49 92 17 16

77 Seine-et-Marne

8, rue du Capitaine-Bastien
77007 Melun Cedex
64 14 22 50

21 DIJON

3, avenue Alain-Savary
BP 490
21013 Dijon Cedex
80 73 85 33

58 Nièvre

1 bis, rue Charles-Roy
58000 Nevers
86 61 45 90

38 GRENOBLE

11, av. du G^m-Champon
38031 Grenoble Cedex
76 74 74 78

07 Ardèche

23, avenue de la Gare
BP 713
07007 Privas Cedex
75 64 04 15

26 Drôme

10, rue de la Manutention
BP 2110
26021 Valence Cedex
75 82 43 48

73 Savoie

289, rue Marcoz
73000 Chambéry
79 69 50 72

74 Haute-Savoie

2, rue des Aravis
74000 Annecy - 50 23 79 31

59 LILLE

3, rue Jean-Bart - BP 199
59018 Lille Cedex
20 57 78 02

62 Pas-de-Calais

39, rue aux Ours
62012 Arras Cedex
21 55 30 60

59 Nord

6, rue Jehan-de Liège
59322 Valenciennes
27 30 08 70

59 Nord

8, rue Godefroy-d'Estrades
59140 Dunkerque
28 63 48 97

87 LIMOGES

39 F, rue Caille-Guérin
87036 Limoges Cedex
55 43 56 50

87 Haute-Vienne

44, cours Gay-Lussac
87031 Limoges Cedex
55 79 89 79

19 Corrèze

Rue Sylvain-Combes
BP 225 - 19012 Tulle Cedex
55 26 32 88

23 Creuse

2 bis, av. de la République
23011 Guéret Cedex
55 52 35 56

69 LYON

47, rue Philippe-de-
Lassalle - 69316 Lyon
Cedex 04 - 72 00 76 07

01 Ain

8, rue Magenta
01011 Bourg-en-Bresse
Cedex - 74 23 81 24

42 Loire

Jardin des Plantes
Allée Michel-Ange
42031 Saint-Etienne
Cedex 02 - 77 43 17 09

34 MONTPELLIER

Allée de la Citadelle
34064 Montpellier Cedex
67 60 74 66

34 Hérault

17, rue de l'Abbé-de-l'Épée
34000 Montpellier
67 72 06 20

- Aude**
56, av. du Docteur-Henri-Gout
11860 Carcassonne
dex 09 - 68 47 05 02
- Gard**
58, rue Rouget-de-Lisle
30000 Nîmes
66 67 85 19
- Lozère**
12, av du Père-Coudrin
BP 118
48003 Mende Cedex
66 49 10 32
- Pyrénées-Orientales**
Place Jean-Moulin
66000 Perpignan
68 50 76 80
- NANCY-METZ**
99, rue de Metz - CO 3320
54014 Nancy Cedex
83 35 07 79
- Meuse**
Place de l'École normale,
Pilviteuil - 55000 Bar-le-Duc
29 45 32 73
- Moselle**
58, rue de Reims - BP 829
57958 Montigny-lès-Metz
87 50 75 83
- Vosges**
2, rue de l'École normale
88025 Épinal Cedex
29 34 22 36
- NANTES**
Chemin de l'Herbergement
44072 Nantes Cedex 03
40 74 85 19
- Maine-et-Loire**
14, rue Anne-Frank
49043 Angers Cedex
41 66 91 31
- Mayenne**
22, rue du Docteur-Corre
53000 Laval - 43 68 08 83
- Sarthe**
21, rue du M^{re}-Lyautey
72016 Le Mans Cedex
43 81 43 70
- Vendée**
18, rue Luneau
85000 La Roche-sur-Yon
51 62 71 88
- NICE**
51^{er}, avenue Cap-de-Croix
BP 11
06101 Nice Cedex 2
93 53 72 07
- Var**
Ilot de la Visitation
Rue des Remparts
83000 Toulon - 94 09 73 73
- ORLÉANS-TOURS**
55, rue N.D.-de-
Recouvrance - BP 2219
45012 Orléans Cedex 1
38 77 87 66
- 18 Cher**
9, rue Édouard-Branly
18000 Bourges
48 24 54 91
- 28 Eure-et-Loir**
1, rue du 14 juillet - BP 27
28001 Chartres Cedex
37 35 69 88
- 36 Indre**
1, boulevard Saint-Denis
36000 Châteauroux
54 22 24 24
- 37 Indre-et-Loire**
Quartier Beaujardin
3, place Raspail
37000 Tours - 47 60 17 17
- 41 Loir-et-Cher**
39, rue des Écoles
41000 Blois - 54 78 04 34
- 45 Loiret**
19, rue Gambetta
45200 Montargis
38 98 28 80
- 75 PARIS**
13, rue du Four
75006 Paris
(1) 46 34 54 80
- 86 POITIERS**
6, rue Sainte-Catherine
86034 Poitiers Cedex
49 60 67 60
- 16 Charente**
Château de l'Oisellerie
BP 42
16400 La Couronne
45 67 74 74
- 17 Charente-Maritime**
84, rue de Bel-Air
17028 La Rochelle Cedex
46 00 34 64
- 79 Deux-Sèvres**
4, rue Camille-Desmoulins
79009 Niort Cedex
49 79 42 65
- 51 REIMS**
47, rue Simon - BP 387
51063 Reims Cedex
26 49 58 50
- 08 Ardennes**
18, rue Voltaire
08109 Charleville-
Mézières Cedex
24 52 62 67
- 10 Aube**
8, avenue des Lombards
BP 1068
10009 Troyes Cedex
25 75 20 79
- 51 Marne**
1, rue du Dr-Calmette
BP 518
51007 Châlons-sur-Marne
Cedex - 26 64 52 96
- 52 Haute-Marne**
20, rue Haeusler
52000 Chaumont
25 03 12 85
- 35 RENNES**
92, rue d'Antrain
BP 158
35003 Rennes Cedex
99 28 78 58
- 35 Ille-et-Vilaine**
Groupe scolaire P. Lafaye
Brd du Portugal
35003 Rennes
99 41 76 41
- 22 Côtes-d'Armor**
30, rue Brizeux
22015 Saint-Brieuc Cedex
96 62 21 10
- 29 Finistère**
16, avenue Clémenceau
29283 Brest Cedex
98 80 06 95
- 29 Finistère**
26, place de la Tour-
d'Auvergne
29000 Quimper
98 55 31 04
- 56 Morbihan**
20, rue Jean-Gougaud
BP 1110
56000 Vannes
97 63 21 37
- 56 Morbihan**
65, rue de Beauvais
BP 2813
56100 Lorient Cedex
97 64 64 62
- 35 Ille-et-Vilaine**
Ecole Yannier
Rue du Bosquet- aux-
Pommes
35400 Saint-Mâlo
99 82 51 62
- 97 LA RÉUNION**
16, rue Jean-Chatel
97489 Saint-Denis Cedex
(19 262) 21 87 84
- 76 ROUEN**
2, rue du Dr-Fleury
BP 88
76130 Mont-St-Aignan
Cedex - 35 74 16 85
- 27 Eure**
3 bis, rue de Verdun
27000 Evreux
32 39 00 91
- 76 Seine-Maritime**
14, rue Clovis
76600 Le Havre
35 42 13 53
- 76 Seine-Maritime**
École Glatigny
Antenne du Havre
76170 Lillebonne
35 38 10 99
- 67 STRASBOURG**
23, rue du Maréchal-Juin
BP 2797
67007 Srasbourg Cedex
88 61 49 94
- 68 Haut-Rhin**
École normale
12, rue Messimy
68025 Colmar
89 23 30 51
- 31 TOULOUSE**
3, rue Roquelaine
31069 Toulouse Cedex
61 99 48 68
- 09 Ariège**
4, rue Raoul-Lafayette
BP 124
09003 Foix Cedex
61 02 19 83
- 12 Aveyron**
1, brd François-Fabié
12031 Rodez Cedex
65 68 27 08
- 32 Gers**
Centre administratif
42, rue Boissy-d'Anglas
32011 Auch Cedex
62 05 93 10
- 46 Lot**
48, rue Montaudié
46000 Cahors
65 35 16 87
- 65 Hautes-Pyrénées**
11, rue Georges-Magnon
BP 1615
65016 Tarbes Cedex
62 44 36 36
- 81 Tarn**
97, boulevard Soult
81013 Albi Cedex
63 54 26 97
- 82 Tarn-et-Garonne**
65, avenue de Beausolé
BP 751
82013 Montauban Cedex
63 03 51 18
- 78 VERSAILLES**
3, boulevard De-Lesseps
78000 Versailles
(1) 30 83 41 26
- 91 Essonne**
110, place de l'Agora
BP 163
91006 Évry Cedex
(1) 60 91 76 29
- 92 Hauts-de-Seine**
41, avenue du Roule
92200 Neuilly-sur-Seine
(1) 47 45 92 12
- 95 Val-d'Oise**
Bâtiment Jacques-
Lemercier
5, avenue de la Palette
95000 Cergy
(1) 34 25 37 46
- 78 Yvelines**
8, rue de l'Armorique
78180 Montigny-le-
Bretonneux
(1) 30 43 89 79

*Plus de **550 brochures administratives**
sont à votre disposition*

► **dans les CRDP et CDDP**

(liste en fin de brochure)

► **à la librairie nationale, 13 rue du Four - Paris 6^e**

*(métro Mabillon - ouverte le lundi de 14 h à 19 h
du mardi au samedi de 10 h à 19 h)*

Ces brochures éditées par le Service des publications administratives du Centre national de documentation pédagogique, en étroite collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale, **vous informent** sur les horaires, programmes, examens, toutes disciplines et tous niveaux (enseignement général, enseignement professionnel, enseignement technologique).



Code tarif D

CENTRE NATIONAL
DE DOCUMENTATION
PÉDAGOGIQUE

ISBN 2-240-70829-8

755 00299



9 782240 708298