F Z-34(1,98)

Histoire, géographie, éducation civique : enseigner au collège ; programmes et accompagnement / Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'Enseignement Scolaire. - Paris : CNDP, 1998. - 179 S.

Einheitssacht.: Lehrplan <France> / Geschichte, Geographie, Sozialkunde/ Politik / 1998

Als Fotokopie vorhanden

99/2389

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek-
39/2389

ENSEIGNER AU COLLÈGE

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ÉDUCATION CIVIQUE

Programmes

et

Accompagnement

1998

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

F
z-34
(1,98)

SOMMAIRE

Pages

Organisation de la formation au collège 5

Cycle d'adaptation : classe de 6e 9

- **Organisation des enseignements dans les classes de 6e de collège** 11
- **Programme du cycle d'adaptation : classe de 6e**
  Histoire-Géographie 14
- **Accompagnement des programmes de 6e** 23
- **Programme du cycle d'adaptation : classe de 6e**
  Éducation civique 37
- **Accompagnement du programme de 6e** 45

Cycle central : classes de 5e et 4e (1) 59

- **Organisation des enseignements du cycle central du collège** 61
- **Programme du cycle central**
  Histoire-Géographie 65
- **Accompagnement des programmes du cycle central 5e-4e** 79
- **Programme du cycle central**
  Éducation civique 93
- **Accompagnement des programmes du cycle central 5e-4e** 101

(1) Le programme de 4e du cycle central entre en application à la rentrée scolaire 1998.

Classe de 4e (2) 129

- **Programmes :**
  Histoire 131
  Géographie 140

Classe de 3e (3) 149

- **Programmes :**
  Histoire 150
  Géographie 158

(2) Le programme de 4e reste en application jusqu'en juin 1998.

(3) Le programme de 3e reste en application jusqu'en juin 1999.

« Droits réservés » :

« Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes de l'article L. 122-5 2° et 3° d'une part que "les copi
ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre pa
que "les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique o
d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées", **toute représentation ou reproduction intégrale ou partiel
faite sans le consentement du CNDP est illicite** (article L. 122-4). Cette représentation ou reproduction par quelqu
procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de
propriété intellectuelle ».

© 1998 – CNDP, 29, rue d'Ulm, F 75005 Paris
ISBN 2-240-71906-0

Organisation de la formation au collège

Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 – (*BO* n° 25 du 20 juin 1996)

Article 1er – Le collège accueille tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire. Il leur assure, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et les prépare ainsi aux voies de formation ultérieures.

Article 2 – Le collège dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune. Il contribue également, par l'implication de toute la communauté éducative, à développer la personnalité de chaque élève, à favoriser sa socialisation et sa compréhension du monde contemporain.

S'appuyant sur une éducation à la responsabilité, cette formation doit permettre à tous les élèves d'acquérir les repères nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté et aux choix d'orientation préalables à leur insertion culturelle, sociale et professionnelle future.

Article 3 – L'enseignement est organisé en quatre niveaux d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques :
– le cycle d'adaptation a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. Il est constitué par le niveau de sixième ;
– le cycle central permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ; il correspond aux niveaux de cinquième et de quatrième ;
– le cycle d'orientation complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. Il correspond au niveau de troisième.

Des enseignements optionnels sont proposés aux élèves au cours des deux derniers cycles.

Les conditions de passage des élèves d'un cycle à l'autre sont définies par le décret du 14 juin 1990 susvisé.

Article 4 – Dans le cadre des objectifs généraux de la scolarité au collège définis par les articles 2 et 3, le ministre chargé de l'éducation nationale fixe les horaires et les programmes d'enseignement.

Les modalités de mise en œuvre des programmes d'enseignement et des orientations nationales et académiques sont définies par les établissements, dans le cadre de leur projet, conformément aux dispositions de l'article 2-1 du décret du 30 août 1985 susvisé.

Article 5 – Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts.

Ces réponses, qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements.

Elles peuvent également prendre d'autres formes, dans un cadre défini par le ministre chargé de l'éducation nationale, notamment :
– un encadrement pédagogique complémentaire de l'enseignement ;
– des dispositifs spécifiques comportant, le cas échéant, des aménagements d'horaires et de programmes ; ces dispositifs sont proposés à l'élève avec l'accord de ses parents ou de son responsable légal ;
– des enseignements adaptés organisés, dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des jeunes orientés par les commissions de l'éducation spéciale prévues par la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
– une formation s'inscrivant dans un projet d'intégration individuel établi à l'intention d'élèves handicapés au sens de l'article 4 de la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
– des formations, partiellement ou totalement aménagées, organisées le cas échéant dans des structures particulières, pour répondre par exemple à des objectifs d'ordre linguistique, artistique, technologique, sportif ou à des besoins particuliers notamment d'ordre médical ou médico-social. Les modalités d'organisation en sont définies par le ministre chargé de l'éducation nationale, le cas échéant conjointement avec les ministres concernés. Des structures particulières d'éducation peuvent également être ouvertes dans des établissements sociaux, médicaux ou médico-éducatifs, dans des conditions fixées par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de la santé.

Par ailleurs, peuvent être proposées aux élèves, en réponse à un projet personnel, des formations à vocation technologique ou d'initiation professionnelle dispensées dans des établissements d'enseignement agricole. Les modalités d'organisation en sont définies par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de l'agriculture.

Article 6 – Le diplôme national du brevet sanctionne la formation dispensée au collège.

Article 7 – Au terme de la dernière année de scolarité obligatoire, le certificat de formation générale peut, notamment pour les élèves scolarisés dans les enseignements adaptés, valider des acquis ; ceux-ci sont pris en compte pour l'obtention ultérieure d'un certificat d'aptitude professionnelle.

Article 8 – Afin de développer les connaissances des élèves sur l'environnement technologique, économique et professionnel et notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation, l'établisse-

ment peut organiser, dans les conditions prévues par le Code du travail, des visites d'information et des séquences d'observation dans des entreprises, des associations, des administrations, des établissements publics ou des collectivités territoriales ; l'établissement organise également des stages auprès de ceux-ci, pour les élèves âgés de quatorze ans au moins qui suivent une formation dont le programme d'enseignement comporte une initiation aux activités professionnelles.

Dans tous les cas une convention est passée entre l'établissement dont relève l'élève et l'organisme concerné. Le ministre chargé de l'éducation nationale élabore à cet effet une convention-cadre.

Article 9 – Dans l'enseignement public, après affectation par l'inspecteur d'académie, l'élève est inscrit dans un collège par le chef d'établissement à la demande des parents ou du responsable légal.

Article 10 – Les dispositions du présent décret sont applicables en classe de sixième à compter de la rentrée scolaire 1996, en classe de cinquième à compter de la rentrée scolaire 1997, en classe de quatrième à compter de la rentrée scolaire 1998, en classe de troisième à compter de la rentrée scolaire 1999.

Article 11 – Le décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges est abrogé progressivement en fonction du calendrier d'application du présent décret défini à l'article 10.

Article 12 – Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre du travail et des affaires sociales, le ministre de l'agriculture, de la pêche et de l'alimentation, le secrétaire d'État à la santé et à la sécurité sociale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 29 mai 1996
Alain JUPPÉ

Par le Premier ministre :
Le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche
François BAYROU

Le ministre du travail
et des affaires sociales
Jacques BARROT

Le ministre de l'agriculture,
de la pêche et de l'alimentation
Philippe VASSEUR

Le secrétaire d'État à la santé
et à la sécurité sociale
Hervé GAYMARD

Cycle d'adaptation : Classe de 6e

rganisation des enseignements ans les classes de 6e de collège

êté du 29 mai 1996 – (*BO* n° 25 du 20 juin 1996)

Article 1er – Les disciplines enseignées dans les classes de sixième de collège sont les suivantes : français, mathématiques, langue vivante étrangère, histoire et géographie, éducation civique, sciences de la vie et de la Terre, technologie, arts plastiques, éducation musicale et éducation physique et sportive. Toutes ces disciplines sont obligatoires.

Article 2 – Pour l'organisation de ces enseignements dans les classes de sixième, chaque collège dispose d'une dotation horaire calculée sur la base d'au moins vingt-six heures hebdomadaires par division. La base retenue pour le calcul de ce contingent horaire correspond à la répartition suivante des moyens d'enseignement :

- français : six heures ;
- mathématiques : quatre heures ;
- langue vivante étrangère : quatre heures ;
- histoire-géographie : trois heures, dont une demi-heure consacrée à l'éducation civique ;
- sciences de la vie et de la Terre : une heure trente ;
- technologie : une heure trente ;
- enseignements artistiques : deux heures (arts plastiques : une heure ; éducation musicale : une heure) ;
- éducation physique et sportive : quatre heures.

Article 3 – Cette dotation en heures d'enseignement est distincte de l'horaire-élève. En tout état de cause, celui-ci ne doit pas être inférieur à vingt-trois heures et ne doit pas, sauf dérogation accordée au vu du projet de l'établissement par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation, être supérieur à vingt-quatre heures.

Au-delà de cet horaire d'enseignement, afin d'apporter une aide pédagogique aux élèves, deux heures au moins d'études dirigées ou encadrées sont organisées dans des conditions définies par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Article 4 – Dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour apporter des réponses adaptées à la diversité des élèves accueillis, en organisant notamment des enseignements en effectifs allégés ou en recourant à toute forme de diversification pédagogique.

Il est tenu compte, pour l'organisation des enseignements, de la priorité accordée à la maîtrise de la langue et au développement de l'éducation physique et sportive.

En vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place des dispositifs de consolidation des acquis des élèves, ou bien organiser, de façon dérogatoire et temporaire, une division différenciée dont les horaires et les programmes peuvent être spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique. L'admission d'un élève dans cette division est subordonnée à l'accord des parents (ou du responsable légal).

Article 5 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1996-1997.

Article 6 – L'arrêté du 14 mars 1977 fixant les horaires et effectifs des classes de sixième des collèges est abrogé.

À titre transitoire, pour l'année scolaire 1996-1997, le contingent horaire attribué aux divisions de sixième et de cinquième qui est prévu aux alinéas 2 et 3 de l'article 1er, est affecté à la seule classe de cinquième, à raison de trois heures par division.

Article 7 – Le présent arrêté sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 29 mai 1996

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche
et par délégation,

Le directeur des lycées et collèges
Alain BOISSINOT

Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6e des collèges

Le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche,

Vu la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 sur l'éducation, modifiée par la loi de programmation du « nouveau contrat pour l'école » n° 95-836 du 13 juillet 1995 ;

Vu le décret n° 90-179 du 23 février 1990 relatif au Conseil national des programmes ;

Vu l'arrêté du 14 novembre 1985, modifié par les arrêtés des 26 juillet 1990, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993, relatif aux programmes des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges ;

Vu l'avis du Conseil national des programmes ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation du 24 octobre 1995,

Arrête :

Article 1er – Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire de 1996 en classe de sixième dans toutes les disciplines, à l'exception de l'éducation physique et sportive, sont fixés par l'annexe jointe au présent arrêté.

Article 2 – Les dispositions contraires au présent arrêté figurant en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé deviennent caduques à compter de la rentrée scolaire de 1996.

Article 3 – Le programme d'éducation physique et sportive applicable en classe de sixième reste celui défini en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé.

Article 4 – Les programmes applicables en classes de cinquième, quatrième et troisième des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés.

Article 5 – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 22 novembre 1995
François BAYROU

Programme du cycle d'adaptation : classe de 6e

Histoire-Géographie

I - Un projet pour le collège

A. Des finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles

• La pratique de l'histoire et de la géographie contribue à former l'intelligence active. Apprendre aux élèves à lire et identifier, c'est-à-dire à reconnaître et à nommer, puis à organiser ce qu'on a appris à reconnaître, et enfin à construire quelques phrases pour donner sens aux éléments rassemblés, exerce le jugement critique et raisonnable.

• Les finalités civiques ont été définies dans l'introduction aux programmes de l'école primaire : « comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la cité, exigent la connaissance du monde dans sa diversité et son évolution ». Les programmes du collège, comme ceux du lycée, n'ont pas d'autres perspectives. L'histoire et la géographie aident à la construction du citoyen.

• Enseigner l'histoire et la géographie, c'est enfin chercher à donner aux élèves une vision du monde – c'est un des rôles de la géographie – et une mémoire – c'est une des fonctions de l'histoire. L'histoire et la géographie aident à constituer ce patrimoine (conçu comme le legs des civilisations de l'humanité à l'homme d'aujourd'hui) qui permet à chacun de trouver identité. Cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture.

B. La cohérence des programmes

Les programmes d'histoire et de géographie du collège prennent en compte les acquis de l'école primaire. Les élèves qui arrivent en sixième ont étudié les repères spatiaux, chronologiques et culturels majeurs qui permettent de situer la France et son histoire,

ils ont abordé le vocabulaire élémentaire de l'histoire et de la géographie. Au collège, armés de ces références de base, les élèves étudient l'histoire et la géographie à une autre échelle. Certes, il n'est pas possible, en quatre années, d'embrasser la totalité des territoires de la terre, pas plus que la succession de l'ensemble des civilisations. Mais on peut tenter un premier inventaire raisonné du monde des hommes en géographie, on peut tenter une première approche de l'histoire de l'humanité, qui, sans négliger les autres cultures, est essentiellement organisée autour de la lente constitution du patrimoine culturel européen.

Au terme de leurs études au collège, les élèves doivent comprendre le monde dans lequel ils vivent. Ainsi les programmes de troisième sont-ils consacrés à l'histoire du XX^{e} siècle, la géographie permettant d'expliquer l'organisation du monde contemporain. Cette connaissance s'appuie, en cinquième et en quatrième, sur un parcours des grands ensembles continentaux en géographie et en histoire, sans modifier les découpages chronologiques des programmes précédents, sur une découverte du monde médiéval et des grands traits de l'évolution de l'Europe jusqu'à l'aube du XX^{e} siècle. Ce parcours met en œuvre l'approche critique et problématique inséparable de la pratique de l'histoire et de la géographie.

À cet égard, l'acquisition des grands repères historiques et géographiques est fondamentale. Chaque thème d'étude comporte l'indication des repères qu'il est indispensable de mémoriser, afin de prendre conscience de la durée et de l'espace. Ces repères chronologiques ou spatiaux seront à nouveau inscrits dans les programmes de troisième et feront l'objet d'une évaluation au Brevet. Ainsi pourra être réalisée la cohérence d'une formation. Les bases de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au lycée seront mieux assurées.

Les documents, les cartes et les images utilisés par les enseignants de collège depuis longtemps font désormais, pour les plus essentiels d'entre eux, partie intégrante des programmes, et doivent être étudiés comme tels.

II - Les programmes de 6^{e}

A. Les thèmes d'étude

Le programme d'histoire de sixième est consacré au monde antique ; les élèves découvrent l'Egypte, le peuple de la Bible, la Grèce, Rome, les débuts du christianisme. Ils apprennent les mots qui disent la vie des hommes, leurs croyances, leur organisation politique et sociale. Les objectifs patrimoniaux et de formation impliquent que la plus grande partie de l'horaire disponible soit consacrée à la Grèce, à Rome et à la dimension historique des religions juive et chrétienne. Le programme de géographie est consacré à un premier regard sur le monde. Les élèves apprennent les repères

fondamentaux indispensables pour situer les hommes sur la terre, puis à partir d'un choix d'images, ils comprennent la diversité des paysages.

B. Les indications horaires

Les programmes ont été construits en fonction de l'horaire hebdomadaire attribué aux disciplines (1 heure 15 pour l'histoire comme pour la géographie). Les fourchettes horaires indicatives précisées pour chaque partie des programmes sont inférieures au temps théorique afin de tenir compte des évaluations et de permettre aux enseignants l'exercice de leur liberté pédagogique. Ces indications montrent cependant l'importance relative des différentes parties des programmes. Respecter leur esprit, c'est se donner les moyens de traiter l'ensemble des programmes et donc assurer la cohérence de la formation.

Si, en histoire, l'ordre proposé s'impose afin de respecter la chronologie, il n'en est pas de même en géographie. En particulier, les enseignants peuvent composer un autre itinéraire pour étudier les paysages de la deuxième partie du programme.

C. Les convergences avec les autres disciplines

L'*Odyssée*, l'*Ancien* et le *Nouveau Testament*, l'*Enéide* font partie du programme de français comme du programme d'histoire de la classe de sixième. Les convergences avec l'enseignement du français ne se limitent donc pas à la pratique de la langue. Une rapide concertation permettra aux deux enseignants de choisir les extraits dont ils proposent la lecture et de donner cohérence à leurs approches respectives des textes.

Les convergences de l'enseignement de la géographie avec l'enseignement des sciences de la vie et de la terre sont nombreuses. Les deux disciplines ont besoin de situer les phénomènes qu'elles observent sur l'espace terrestre, l'acquisition des repères fondamentaux est donc essentielle. Les deux disciplines se rencontrent aussi, chacune avec leurs approches spécifiques, autour des problèmes de l'environnement.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie est depuis longtemps étroitement associé à l'enseignement de l'éducation civique. Les convergences des deux programmes sont multiples. L'histoire et la géographie permettent d'éclairer et de mettre en perspective les notions d'identité, de citoyenneté et de patrimoine, le programme de géographie, surtout dans sa deuxième partie, aborde les problèmes de l'environnement.

III - Approches et méthodes

Les enseignants sont responsables des approches pédagogiques qu'ils choisissent en fonction de leur personnalité et qu'ils adaptent en fonction des besoins de leurs élèves.

A. Lire, écrire, s'initier à la recherche documentaire

Comme toutes les disciplines, l'histoire et la géographie doivent inciter à lire. On ne se limitera pas à des extraits, on veillera à ce que les élèves abordent dans des éditions adaptées à leur âge, chez eux ou au centre de documentation et d'information (C.D.I.), quelques-uns des grands textes inscrits au programme.

On veillera d'abord à la bonne tenue du cahier, mais écrire ne doit pas se limiter, même si cette pratique peut encore apparaître nécessaire en sixième, à la copie d'un résumé écrit au tableau. On privilégiera la rédaction autonome ou guidée de phrases simples. Le langage de la carte est essentiel à la géographie. On évitera dans ce domaine la simple reproduction et on exercera les élèves à l'élaboration de croquis élémentaires (localisations, mises en relation). L'enseignement de l'histoire et de la géographie doit ainsi permettre d'initier à la pratique de différents langages.

Le C.D.I. est un partenaire privilégié de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. En liaison avec les documentalistes, on apprendra aux élèves à manier les outils de la connaissance et, en tout premier lieu, leurs manuels. On les initiera à la recherche documentaire autonome. On vérifiera que le fonds documentaire comporte, dans des éditions adaptées à l'âge des élèves, les textes et les documents qui font partie intégrante des programmes.

B. Acquérir les repères chronologiques et spatiaux fondamentaux

Les enseignants doivent éviter toute tentation encyclopédique. Il n'est jamais possible de tout dire : enseigner, c'est choisir. Les programmes proposent les repères chronologiques et spatiaux qu'il est indispensable et suffisant de mémoriser. L'acquisition de ces repères fondamentaux est vérifiée tout au long de l'année.

Ces repères ne sont pas seulement des dates et des localisations. Ils sont porteurs de sens et, pour cela, naturellement associés aux documents en histoire, à la carte et à l'image en géographie. Cette association doit permettre de construire progressivement les bases d'une culture historique et géographique.

C. Les documents au centre du programme d'histoire

Les documents (textes, images, monuments) ne sont pas une « illustration » des thèmes proposés. Ces documents sont de nature patrimoniale. Ils doivent être étudiés pour eux-mêmes comme des éléments du programme. Raconter le mythe d'Osiris est plus

important qu'énumérer les dieux de l'Egypte. Seule *la Bible* permet d'approcher l'originalité de la religion des Hébreux. C'est en lisant Homère que les élèves comprendront les croyances des Grecs, c'est en associant étroitement l'étude du Parthénon, le fonctionnement de l'*ecclesia* et le rayonnement de la cité au milieu du Vème siècle, qu'ils percevront l'originalité de la démocratie athénienne. En étudiant l'histoire de Rome c'est, par exemple, la description de la ville et de ses monuments symboliques que les élèves devront prioritairement mémoriser. L'usage du document est ainsi multiple : les élèves liront de manière suivie de larges extraits des textes proposés, le professeur s'appuiera sur ces textes pour raconter, par exemple, l'épopée d'Alexandre ou les origines de Rome, il intégrera dans son enseignement l'explication du sens des monuments.

D. La carte et l'image au centre du programme de géographie

La carte et l'image sont les deux outils pédagogiques du programme de géographie de sixième. Présentes dans les deux parties du programme, elles permettent l'acquisition par les élèves des repères géographiques à l'échelle du monde. Dans un premier temps, les élèves se familiarisent avec un petit nombre de cartes montrant les grandes distributions (population, États, ensembles de relief, domaines climatiques). Ils mémorisent ainsi un petit nombre de localisations essentielles. L'image sert alors à donner corps à cette mémorisation, mais aussi à préciser le vocabulaire employé. Dans la seconde partie du programme, l'image est première, elle présente le paysage étudié, elle permet de faire découvrir ses composantes naturelles et humaines, et d'approcher son organisation. La référence aux planisphères étudiés en première partie, permet la localisation et la mise en relation avec les repères géographiques.

Conclusion

On incitera les élèves à lire et à observer. On multipliera les occasions d'expression écrite autonome. On vérifiera la mémorisation des grands repères culturels (dates, localisations, documents, images) que propose le programme. On aidera les élèves à maîtriser les opérations élémentaires de la construction du savoir (identifier, classer et mettre en relation, rédiger quelques phrases de synthèse ou élaborer un croquis simple). La pratique du récit, en histoire, la pratique de la description, en géographie, enrichiront, comme en français, l'imaginaire des élèves.

Contenus des programmes de la classe de 6e

Histoire : le monde antique

PROGRAMME	COMMENTAIRE
INTRODUCTION : LA NAISSANCE DE L'AGRICULTURE ET DE L'ÉCRITURE *(2 ou 3 heures)*	L'étude de la révolution néolithique permet de décrire les formes principales de l'écriture et de faire saisir aux élèves comment l'humanité est entrée dans l'histoire en élaborant des organisations sociales différenciées et une meilleure communication.

– Carte : le Croissant fertile.
– Repères chronologiques : l'agriculture à partir du 8e millénaire av. J.-C., l'écriture à partir du 4e millénaire av. J.-C.
– Documents : trois exemples d'écriture (cunéiforme, hiéroglyphes, alphabet).

I. L'ÉGYPTE : LE PHARAON, LES DIEUX ET LES HOMMES *(4 à 5 heures)*	L'essentiel est de faire découvrir, sans s'attarder sur une approche chronologique, les permanences d'une civilisation : un territoire, une société agraire, un pouvoir, des croyances.

– Carte : La vallée du Nil.
– Repères chronologiques : le temps d'une civilisation (3e-1er millénaire av. J.-C.).
– Documents : le temps, la pyramide, représentations du mythe d'Osiris.

II. LE PEUPLE DE LA BIBLE : LES HÉBREUX *(3 à 4 heures)*	L'étude des Hébreux est abordée à partir de *la Bible*, document historique majeur et livre fondateur de la première religion monothéiste de l'Antiquité, et des sources archéologiques.

– Carte : le Croissant fertile.
– Repères chronologiques : le temps de *la Bible* (2e-1er millénaire av. J.-C.).
– Documents : extraits de *la Bible*. Le Temple de Jérusalem.

III. LA GRÈCE *(9 à 10 heures)*	
1. Naissance d'une culture, d'une organisation politique, de croyances.	La présentation de l'étendue géographique du monde grec permet d'étudier ce qui fait son unité : les poèmes homériques, la mythologie, la cité.
2. Athènes au Ve siècle av. J.-C.	L'évocation des Guerres Médiques permet de montrer les origines de la domination et du rayonnement d'Athènes en Méditerranée. Le professeur explique le fonctionnement de la démocratie au temps de Périclès (citoyens et non-citoyens, *ecclésia*) et présente la ville, l'Acropole et des exemples d'œuvres littéraires et artistiques.

3. Alexandre le Grand

L'étude repose sur le récit de l'épopée d'Alexandre. La civilisation hellénistique est présentée à partir de l'exemple d'une ville (Alexandrie d'Égypte ou Pergame).

- Cartes : le monde grec méditerranéen, plan d'Athènes, conquêtes d'Alexandre, plan d'Alexandrie ou de Pergame.
- Repères chronologiques : VIII^{e} siècle av. J.-C. (poèmes homériques), 490 av. J.-C. (Marathon), milieu du V^{e} siècle av. J.-C. (apogée d'Athènes), deuxième moitié du IV^{e} siècle av. J.-C. (épopée d'Alexandre).
- Documents : l'*Iliade* et l'*Odyssée*, Delphes ou Olympie, le Parthénon et la frise des Panathénées, récits de l'épopée d'Alexandre.

IV. ROME : DE LA RÉPUBLIQUE À L'EMPIRE

(9 à 10 heures)

1. La cité et son expansion

Trois thèmes sont privilégiés : la présentation d'une cité, la définition de la République (*Senatus populusque romanus*), l'étude, à l'aide de cartes, de l'expansion romaine, sans entrer dans le détail chronologique.

2. L'Empire romain

L'Empire est étudié au moment de son apogée (II^{e} siècle ap. J.-C.), en insistant sur le rôle de l'Empereur et l'adaptation des institutions de la cité. Les élèves découvrent Rome, la ville romaine et leurs lieux symboliques. Les processus de la romanisation sont analysés à partir de l'exemple de la Gaule.

- Cartes : Rome, l'Empire romain (provinces, voies, villes et échanges), la Gaule romaine.
- Repères chronologiques : VIII^{e} siècle av. J.-C. (naissance de Rome), 52 av. J.-C. (Alésia), 1er siècle ap. J.-C. (Auguste et la fondation de l'Empire), II^{e} siècle ap. J.-C. (l'apogée de l'Empire).
- Documents : récits de la fondation de Rome (l'*Enéide*), la *Guerre des Gaules* de César, la ville romaine et ses monuments.

V. LES DÉBUTS DU CHRISTIANISME

(3 à 4 heures)

On présente Jésus dans son milieu historique et spirituel, et les Évangiles comme la source essentielle des croyances chrétiennes. Des cartes permettent de montrer la diffusion du christianisme qui, d'abord persécuté, devient la religion officielle de l'Empire romain.

- Cartes : la Palestine au temps de Jésus, les voyages de Paul, l'Empire romain.
- Repères chronologiques : début de l'ère chrétienne (vie de Jésus), IV^{e} siècle ap. J.-C. (conversion de Constantin).
- Documents : le *Nouveau Testament*, les premiers monuments chrétiens (catacombes, basilique).

VI. CONCLUSION : LA FIN DE L'EMPIRE ROMAIN EN OCCIDENT ET LES HÉRITAGES DE L'ANTIQUITÉ (2 à 3 heures)

Les relations entre l'Empire et les Barbares sont étudiées globalement, en montrant la dislocation de l'Empire en Occident et sa survie en Orient.

Le professeur vérifie que les élèves maîtrisent les repères chronologiques et culturels majeurs étudiés pendant l'année, en présentant un bilan des héritages des civilisations de l'Antiquité.

- Carte : les invasions barbares.
- Repère chronologique : V^e siècle ap. J.-C. (la chute de Rome).
- Document : le calendrier chrétien.

Géographie : cartes et paysages du monde

Programme	Commentaire
I. LES GRANDS REPÈRES GÉOGRAPHIQUES DU MONDE (15 à 18 heures)	En introduction (1 heure), sont rappelées quelques notions élémentaires étudiées à l'école primaire : la répartition des continents et des océans et les grands repères fondamentaux qui permettent de les localiser (pôles, tropiques, équateur).
1. la répartition de la population mondiale (7 à 8 heures)	Les zones de fort et de faible peuplement sont localisées et nommées sur le globe. Les grandes agglomérations urbaines sont situées. Des exemples librement choisis, éventuellement dans la seconde partie du programme, permettent d'illustrer les contrastes. On compare des territoires à forte augmentation de population à des territoires à faible augmentation de population. Les élèves découvrent la complexité des rapports entre la densité de la population d'une part, la richesse et la pauvreté d'autre part.

- Cartes (planisphères) : répartition de la population mondiale ; les États du monde ; richesse et pauvreté dans l'espace mondial.
- Repères géographiques : les ensembles peuplés et les zones vides ; les grands États et les grandes agglomérations urbaines.

2. Les grands domaines climatiques et biogéographiques (4 à 5 heures)	Les caractéristiques climatiques et végétales de la planète sont étudiées à partir de cartes et d'images. Les élèves apprennent à utiliser les mots qui permettent de décrire ces phénomènes. La localisation des zones thermiques et pluviométriques est simplement expliquée. À l'aide de deux brefs exemples, éventuellement choisis dans la seconde partie du programme, on montre les relations des sociétés au climat.

- Cartes : les zones thermiques et pluviométriques ; les grands domaines bioclimatiques ; cartes à différentes échelles correspondant aux exemples choisis.
- Repères géographiques : zones thermiques et pluviométriques ; grands domaines bioclimatiques ; localisation des exemples choisis.

3. Les grands ensembles de relief
(3 à 4 heures)

Les grands ensembles du relief sont identifiés, à partir de cartes et d'images. Les élèves apprennent à utiliser les mots qui permettent de décrire simplement la topographie de la Terre.
À l'aide de deux brefs exemples, éventuellement choisis dans la seconde partie du programme, on montre la relation des sociétés au relief.

- Cartes : le relief de la Terre ; cartes à différentes échelles correspondant aux exemples choisis.
- Repères géographiques : les grandes chaînes de montagne ; les grandes plaines ; quelques grands bassins fluviaux.

II. LES GRANDS TYPES DE PAYSAGES
(18 à 21 heures)

1. Des paysages urbains
- Un littoral touristique méditerranéen
- Un littoral industrialisé
- Une métropole d'Europe
- Une métropole d'Amérique du Nord
- Une métropole d'un pays pauvre.

Les paysages proposés par le programme sont étudiés à partir d'une ou de plusieurs images. Pour chaque cas, on choisit un lieu précis, systématiquement localisé et mis en relation avec les repères géographiques étudiés dans la première partie.
Tous les cas doivent être présentés ; cependant, afin de mettre en évidence les mécanismes de l'action des hommes sur leur espace et d'évoquer les problèmes de l'environnement, un exemple peut être plus particulièrement développé dans chacun des trois ensembles proposés.

2. Des paysages ruraux
- Un delta rizicole en Asie
- Une exploitation agricole en Amérique du Nord
- Un village d'Europe
- Un village d'Afrique

Cette étude a une triple finalité : donner des mots qui permettent de décrire, expliquer la présence – plus ou moins forte – des hommes, analyser le rôle des sociétés dans l'organisation des territoires. La réflexion se situe donc à différentes échelles et implique l'identification de quelques grands facteurs d'ordre économique, culturel ou naturel de cette organisation.

3. Des paysages de faible occupation humaine
- Dans le désert saharien ou arctique
- Dans la grande forêt amazonienne
- Dans la haute montagne andine ou himalayenne.

Cette étude doit d'une part enraciner les connaissances géographiques de base acquises depuis l'école primaire et doit d'autre part permettre d'apprendre à conduire un raisonnement géographique.
Les élèves travaillent, de manière plus rigoureuse, le langage de l'image et les moyens de sa transcription (exposé oral, texte, croquis).

- Cartes : les planisphères étudiés dans la première partie du programme constituent une référence constante, des cartes à différentes échelles permettent de situer précisément l'exemple choisi et de le replacer dans son contexte géographique.
- Repères géographiques : les images choisies par le professeur pour leur exemplarité deviennent des repères culturels et géographiques à mémoriser.

Accompagnement des programmes de 6e

SOMMAIRE

Pages

I – Repères chronologiques, cartes et documents dans le programme d'histoire

A. Repères chronologiques et cartes 24
B. Documents 25

II – Deux exemples (le peuple de la *Bible* : les Hébreux ; Rome, de la République à l'Empire)

A. Le peuple de la *Bible* : les Hébreux 26
B. Rome, de la République à l'Empire 27

III – La mise en œuvre du programme de géographie

IV – Deux exemples : les grands domaines climatiques et biogéographiques, les grands types de paysages

A. Les grands domaines climatiques et biogéographiques 29
B. Les grands types de paysages 29

V – Le travail de l'élève en histoire et en géographie

A. Le cahier et le manuel 30
B. Lire, écrire, apprendre 31
C. Se documenter 32
D. L'évaluation du travail et des connaissances 33

VI – L'histoire et la géographie dans la vie du collège

A. Les liaisons entre les disciplines 33
B. Les élèves en difficulté 34

Conclusion : les programmes de 6e dans la cohérence de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège

Ces documents d'accompagnement sont destinés à aider les enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes d'histoire et de géographie de 6e. Les finalités essentielles et les grandes orientations pédagogiques ont été précisées dans la présentation officielle des programmes ; ce texte réglementaire n'est pas reproduit ici, il demeure cependant la première référence.

Les documents d'accompagnement diffèrent des Instructions officielles qui étaient publiées avec les précédents programmes. Ils ont été élaborés à partir des travaux de stages réunissant des enseignants de toutes les académies, puis rédigés sous la responsabilité conjointe du Groupe technique disciplinaire et de l'Inspection générale. Les documents d'accompagnement sont une aide. Ils ne définissent pas une doctrine officielle. Les enseignants restent libres des problématiques proposées et des approches pédagogiques pourvu qu'elles soient fidèles à l'esprit des programmes et qu'elles soient adaptées aux spécificités de chaque classe. Rappelons cependant qu'il est impératif d'étudier la totalité du programme afin d'assurer la cohérence de la construction d'une culture et de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège.

Ces documents ne sont pas exhaustifs, ils n'envisagent pas point par point chaque intitulé des programmes. Ils proposent des pistes, multiplient les exemples. Ils tentent d'éclairer ce qui fait la nouveauté des programmes et insistent délibérément sur le travail des élèves et la conduite concrète de la classe.

Serge Berstein, Professeur des Universités
Dominique Borne, Doyen de l'Inspection générale d'histoire et géographie

I - Repères chronologiques, cartes et documents dans le programme d'histoire

Le programme d'histoire de la classe de 6e met en évidence une liste volontairement limitée mais conçue comme indispensable de repères chronologiques, de cartes et de documents. Ces choix expriment la nécessité de la construction par l'élève d'une culture et d'une identité nourries par le patrimoine. Ces indications ont une double finalité : elles orientent la compréhension des intitulés du programme, elles permettent d'en cerner les ambitions et d'éviter ainsi la tentation encyclopédique.

A. Repères chronologiques et cartes

Le programme de 6e fournit la liste d'un certain nombre de repères chronologiques destinés à être mémorisés, parce qu'ils constituent la charpente du programme.

Les quinze repères chronologiques proposés sont porteurs de sens, ils sont en même temps des repères culturels et doivent être enseignés comme tels :

– ils peuvent être représentatifs d'une période, traduisant par exemple un moment d'apogée (Athènes au Ve siècle av. J.-C., le haut Empire romain : IIe siècle ap. J.-C.) ;

– ils peuvent concerner un moment de rupture ; ils annoncent, dans ce cas, un changement de période et sont révélateurs du principe de découpage du temps historique (néolithique, chute de l'Empire romain).

Ces repères chronologiques s'intègrent également dans des temporalités diverses qu'ils permettent de mettre en évidence :

– longue durée d'une civilisation étudiée dans sa continuité (l'Égypte antique, le temps de la *Bible*) ;

– génération ou siècle (Grèce au VIIIe siècle av. J.-C., Rome au IIe siècle ap. J.-C.) ;

– épisodes historiques (épopée d'Alexandre, vie de Jésus) ;

– événements fondateurs (naissance de Rome, conversion de Constantin) ou symboliques (Marathon, Alésia).

Ainsi, c'est en rencontrant ces repères, tout au long de l'année, que l'on peut conduire l'apprentissage des temps historiques. Les séances préalables, dites de méthodologie consacrées aux subdivisions du temps sont donc à proscrire.

Quels qu'ils soient, les repères chronologiques expriment des faits de civilisation, ils doivent donc être systématiquement associés aux documents. Le temps de la civilisation égyptienne est le temps des pyramides, des temples et du mythe d'Osiris. Apprendre que l'apogée d'Athènes se situe vers le milieu du V^e^ siècle avant Jésus-Christ c'est aussi apprendre le nom de Périclès et être capable de reconnaître le *Parthénon* et la frise des *Panathénées*. Les événements eux-mêmes ne doivent pas être détachés de leur sens : la victoire des Athéniens à Marathon ne serait qu'un épisode minuscule s'il n'était pas fondateur de l'opposition entre les Grecs et les « Barbares ». Alésia est, pour la France, un événement-mémoire.

Ces repères chronologiques, enfin, permettent de mesurer les ambitions du programme. La civilisation égyptienne, par exemple, doit être abordée comme un ensemble, comme « le temps d'une civilisation ». Cela exclut toute autre exigence chronologique. De même pour l'histoire des Hébreux. L'évolution de l'histoire de Rome est simplement expliquée à partir de cinq moments : la fondation, la conquête (Alésia), le temps d'Auguste, l'apogée du II^e^ siècle, la fin de l'Empire romain, et s'il est bien entendu possible d'évoquer en classe quelques autres moments historiques, seuls les repères indiqués doivent être mémorisés.

Les cartes indiquées par le programme permettent tout d'abord de situer dans l'espace méditerranéen les repères chronologiques et les documents. Certaines d'entre elles peuvent être réalisées par les élèves et ont alors leur place dans le cahier : on cherchera à éviter la reproduction coloriée sans réflexion. On entraînera les élèves à l'identification et à la sélection des données à partir de textes ou d'autres cartes, à la réalisation d'une légende simple. Ces cartes aideront plus particulièrement les élèves dont la mémoire visuelle est le relais privilégié de l'appropriation des connaissances. Elles comporteront le minimum de données indispensables. Elles ne constituent pas de simples outils de repérage mais permettent aux élèves d'identifier l'espace des sociétés et des cultures.

B. Documents

Le programme se fonde sur une vingtaine de documents qui doivent être étudiés pour eux-mêmes et non simplement évoqués ou rapidement montrés en illustration. Ces documents sont étroitement liés à un moment historique qu'ils contribuent à éclairer mais, grands textes ou œuvres, ils appartiennent aussi au patrimoine de l'humanité et la portée de la plupart d'entre eux déborde le moment dans lequel ils sont inscrits. Leur étude doit tenir compte de cette double perspective.

Comment aborder ces documents ? Leur statut et leurs multiples résonances les placent au centre du programme. Montrer et expliquer des exemples d'écriture introduit à l'étude de l'Égypte comme à celle de la cité grecque. Lire et évoquer l'*Iliade* et l'*Odyssée* c'est traiter de la mythologie grecque et du rapport des hommes et des dieux. Expliquer la frise des *Panathénées* et le *Parthénon* c'est décrire l'idéalisation d'Athènes et de la démocratie construite par les Athéniens eux-mêmes. Ces documents racontent souvent des histoires et il ne faut pas négliger cette simple dimension qui enrichit l'imaginaire des élèves, mais la recherche du sens doit toujours être première.

Il est certes impossible en 6^e^ de suivre la critique historique qui permet de dater les *Évangiles* et de les confronter à d'autres documents qui ne sont pas d'origine chrétienne. Mais on peut faire mesurer que la finalité de ces textes est moins d'établir une biographie historique de Jésus que de délivrer un message. Les *Évangiles* sont non seulement un témoignage parmi d'autres sur l'historicité de Jésus mais surtout des documents fondateurs des croyances chrétiennes. Ils constituent également, comme l'*Iliade* et l'*Odyssée* et l'*Ancien Testament*, une excellente initiation à la pensée symbolique.

Ces documents, comme les repères chronologiques et les cartes, permettent d'aller à l'essentiel. Si le programme propose d'étudier les représentations du mythe d'Osiris c'est qu'elles permettent, mieux qu'une inutile nomenclature des dieux, d'approcher la vision du monde et les croyances des Égyptiens. De même dans l'étude des œuvres on ne s'arrêtera sur la forme que si elle est porteuse de sens : il est

plus important d'expliquer la rencontre d'une cité et de ses dieux qu'expriment la frise des *Panathénées* et le *Parthénon* que d'étudier en détail les différents types de temple, ou l'évolution de la sculpture grecque.
La pratique du document doit correspondre aux différentes finalités énoncées ci-dessus. S'il n'est pas interdit d'aborder de courts extraits, on préférera les découpages qui permettent d'accéder à la totalité d'un épisode, Ulysse et le Cyclope, la bataille d'Alésia par exemple. Dans ce cas une lecture préalable à la maison ou au CDI est souhaitable. Le cahier doit porter la trace de ces lectures. La nature du document doit être clairement précisée : l'*Iliade* et l'*Odyssée* ont été chantées avant d'être transcrites au VI^e^ siècle avant Jésus-Christ. Mais il n'est pas souhaitable de s'attarder sur la critique textuelle. Il faut aller directement au sens. Les confrontations (poèmes homériques et figures des vases, discours de Périclès rapporté par Thucydide et frise des *Panathénées*, inscription romaine et reproduction des monuments et du plan d'une cité..., etc.) permettront souvent de renforcer cette approche du sens.

L'objectif est de construire une culture. La pratique du programme doit permettre de familiariser les élèves avec grands textes et grandes œuvres afin qu'ils puissent se les approprier.

II - Deux exemples (le peuple de la *Bible* : les Hébreux ; Rome, de la République à l'Empire)

A. Le peuple de la *Bible* : les Hébreux

C'est évidemment à cause de leur apport dans le domaine religieux que les Hébreux figurent dans le programme, à la différence de nombre d'autres petits peuples de l'Antiquité. Il ne s'agit donc pas, en trois à quatre heures, de surcharger et disperser l'étude en tentant de présenter les différents aspects de la civilisation du peuple hébreu (économie, société, etc.). C'est le fait religieux qui est central : il s'agit de présenter la première religion monothéiste de l'Antiquité ; le contraste s'impose avec le polythéisme des peuples voisins, notamment celui de l'Égypte, que les élèves viennent d'étudier. Les caractères essentiels de la religion des Hébreux sont à souligner : le lien entre l'histoire concrète d'un peuple et la transcendance se manifeste dans l'épisode de la sortie d'Égypte ; le *Décalogue*, en relation avec le monothéisme, place au centre de la loi l'appel à la conscience morale, constitutif de la religion ; plus tard le prophétisme, dans un autre style, fait écho à cet appel.

L'étude est abordée à partir de la *Bible*. Comme pour toutes les autres rubriques du programme, la démarche ne peut être que celle de l'historien, et son esprit celui de la laïcité, respectueuse de la conscience et des convictions diverses des élèves.
La *Bible* est envisagée ici comme un document historique à un double titre : c'est un témoignage parmi d'autres sur l'histoire des Hébreux (à mettre en relation avec d'autres sources, notamment archéologiques) ; et surtout elle nous renseigne sur leurs croyances, leur vision du monde. Il n'est pas souhaitable, au niveau de la 6^e^, d'égarer les élèves dans le labyrinthe des divers documents de base (yahviste, élohiste, deutéronomique, sacerdotal) que les spécialistes s'attachent à distinguer, avec leurs différences et leurs influences, dans la rédaction de la *Bible*. Il suffit de leur faire comprendre que la *Bible* est un recueil de traditions orales mises par écrit, de textes et de livres de nature fort diverse, rédigés et rassemblés au long d'une histoire millénaire.
En revanche, il est indispensable de leur présenter un certain nombre d'épisodes et de personnages (Abraham, Moïse et David par

exemple) dont la valeur patrimoniale dans la culture occidentale est évidente et dont l'ignorance prive les élèves de références lorsqu'ils abordent, en classe pendant toute leur scolarité ou hors de la classe, des œuvres littéraires et artistiques de toutes les époques. Cette présentation peut être assurée par la lecture guidée, à la maison ou au CDI, de passages de la *Bible*, par l'étude de plus courts extraits en classe, par le récit bref et vivant fait par le professeur, etc.

B. Rome, de la République à l'Empire

Il s'agit de faire percevoir les caractères essentiels de la Rome républicaine et de la Rome impériale, et le passage d'un cadre politique à l'autre, sans tenter de présenter des tableaux successifs ou le détail de la chronologie, ce qui rendrait la conduite de l'étude impossible en neuf à dix heures.

L'examen d'un nombre limité de moments et d'aspects permet de rendre sensible l'évolution. La fondation de Rome fournit l'occasion de confronter quelques textes (extraits de Virgile et de Tite-Live par exemple) et des données archéologiques. Exprimer la définition de la République par la formule qui associe le Sénat et le peuple romain signifie qu'il n'est pas nécessaire de se livrer à une étude détaillée des institutions (comices, magistratures...). À partir des personnages de César et d'Auguste, on peut aborder de façon simple, dans une classe de 6e, la liaison entre les conquêtes et le changement de régime : ce sont les généraux vainqueurs qui deviennent empereurs.

À la base de la structure de l'Empire se trouve la cité : un territoire et une ville dont il dépend. La ville apparaît comme le lieu par excellence de la citoyenneté romaine. Les exemples locaux seront exploités, dans la mesure du possible, pour l'étude du plan d'une ville romaine et de ses monuments, forum, basilique, arc de triomphe, temple, théâtre, amphithéâtre, cirque, thermes, aqueduc : ainsi peut être mis en évidence le lien entre romanisation et urbanisation.

Les grands textes peuvent être associés à différents moments de l'étude : l'*Énéide*, à la fondation de Rome comme à l'époque d'Auguste ; la *Guerre des Gaules*, à l'expansion romaine comme à ses conséquences politiques dans les derniers temps de la République.

III - La mise en œuvre du programme de géographie

Dans un souci de cohérence, les objectifs de la 6e s'appuient sur les acquis de l'école primaire. À l'entrée au collège, l'élève possède des connaissances sur la France. Le changement le plus sensible en 6e sera le passage à l'échelle mondiale.

Dans le parcours du collège, la classe de 6e apparaît comme une propédeutique à l'étude des continents (5e et 4e). Le programme de 6e permet à l'élève d'observer le monde, d'aborder la complexité des phénomènes géographiques en interrogeant les grands types de paysages. Ce premier regard doit lui donner les repères géographiques fondamentaux et une première grille de lecture du monde.

Une heure est prévue en introduction pour rappeler la répartition des continents et des océans qu'il faut savoir nommer et localiser. Pour aider à la localisation, on identifie les lignes remarquables (équateur et tropiques) sans faire de la définition de la latitude un préalable. Il est exclu que l'on aborde la technique des projections cartographiques. L'objectif est de vérifier la capacité à lire des planisphères.

Les repères fondamentaux ont en effet pour support trois planisphères étudiés en classe dans les quinze à dix-huit heures consacrées à la première partie du programme. Ils permettent ensuite de localiser les douze types de

paysages étudiés dans la seconde partie et seront ainsi utilisés tout au long de l'année. Ils constituent un viatique que l'élève conservera tout au long de sa scolarité au collège. Ils pourront faire l'objet d'une évaluation au brevet. Les trois planisphères sont ceux de la répartition mondiale de la population, des grands domaines bioclimatiques, des grands ensembles de relief.

Ce programme privilégie l'étude de l'action des sociétés sur l'espace terrestre. Partir de la présence de l'homme est dès lors impératif. C'est pour cette raison que la répartition de la population mondiale constitue le premier objet d'étude de l'année.

Un premier regard sur le monde doit nécessairement commencer par une mise en place globale de ses éléments géographiques constitutifs. Les lieux précis étudiés dans la seconde partie ne peuvent trouver sens que par rapport à ce tableau général.

Commencer l'année par l'étude des paysages créerait le risque de voir les élèves considérer des cas particuliers comme des réalités généralisables à l'échelle mondiale. Il est nécessaire de connaître d'abord les cadres géographiques d'ensemble. Cela n'exclut pas d'insérer des paysages dans l'étude de la première partie. Il ne s'agit pas pour autant de déverser la totalité de la seconde partie dans la première, sous peine de rattacher arbitrairement chaque paysage à un seul facteur d'analyse.

Cartes et images sont les outils pédagogiques privilégiés du programme de géographie. Ces documents ne sont donc pas de simples illustrations des thèmes étudiés. Comme en histoire ce sont des repères culturels à mémoriser. C'est le cas des trois planisphères de la première partie. C'est également le cas des douze types de paysages de la seconde partie. Naturellement les images choisies ne peuvent représenter tous les aspects des paysages étudiés. Elles en font percevoir la complexité : contraintes, diversité des aménagements.

La répartition de la population mondiale est la base nécessaire de l'étude. Pour localiser les zones de fort et de faible peuplement, une carte par points paraît d'un maniement plus facile, en prenant soin de ne pas s'arrêter sur la localisation de tel point isolé. Ce chapitre du programme n'est en aucune façon une étude de démographie énumérant des taux dont les élèves ne peuvent saisir le sens. Il s'agit d'identifier une répartition inégale, de la compléter en localisant les grandes agglomérations urbaines, de suggérer les évolutions majeures entre des territoires à forte augmentation de population et des territoires à faible augmentation de population. Enfin les élèves découvrent la complexité des rapports entre la densité et la richesse de la population par le croisement d'informations simples de nature différente.

Les sciences de la Vie et de la Terre inscrivent les *caractéristiques de notre environnement* dans la première partie de leur programme de 6e et abordent la variation de l'éclairement et de la température selon l'heure du jour et les saisons. Une coopération avec le professeur concerné est donc indispensable.

L'étude des grands domaines climatiques et biogéographiques, de même que celle des grands ensembles de relief, est conduite en insistant sur les relations des sociétés au climat et au relief. La notion centrale est celle de contrainte. C'est la présence humaine qui révèle la contrainte : le projet social d'aménagement se place donc au premier plan de l'analyse. Il est le reflet de valeurs, d'une maîtrise technique, d'un héritage historique, de l'acceptation ou du refus des risques.

Pour la seconde partie, l'objectif est que les élèves deviennent capables de reconnaître, à partir de l'observation de lieux précis, un type de paysage. L'étude des paysages grâce à des images retenues pour leur représentativité et leur capacité à enrichir l'imaginaire des élèves, permet d'approcher la complexité des relations entre nature et sociétés et la différenciation du monde. La mémorisation des images les plus remarquables devient alors indispensable à la construction d'une culture.

IV - Deux exemples : les grands domaines climatiques et biogéographiques, les grands types de paysages

A. Les grands domaines climatiques et biogéographiques

L'objet de ce thème est de montrer comment les hommes s'adaptent aux divers climats, parfois fort contraignants, qui règnent à la surface du globe et, par conséquent, comment le climat et la végétation constituent un élément parmi d'autres expliquant l'occupation différenciée de l'espace terrestre par les hommes. Il s'agit de comprendre les relations des sociétés au climat et à la végétation, en s'interrogeant sur l'influence des facteurs bioclimatiques sur les activités, les modes de vie, l'organisation de l'espace et sur la manière dont les progrès technologiques peuvent modifier cette relation de l'homme au climat.

Cette séquence constitue donc une étape fondamentale dans l'acquisition des grands repères géographiques du monde. Elle est abordée à partir d'une série de cartes qu'il s'agit de mettre en corrélation : carte des grands domaines climatiques (équatorial, tropical, désertique, tempéré avec ses nuances, polaire) que les élèves devront apprendre à nommer, à localiser et à caractériser ; carte des grands domaines biogéographiques (forêt dense, savane, steppe, garrigue, prairie, taïga, toundra), en montrant aux élèves que chacun d'eux correspond à un type de climat. Enfin la mise en relation avec le planisphère initial de la répartition de la population montrera la diversité des contraintes climatiques et biogéographiques. Dans des conditions bioclimatiques comparables, par exemple, l'occupation humaine n'est pas la même au Zaïre et au Nigeria, à Java et à Bornéo.

On pourra compléter ces documents par des textes, des images, des tableaux statistiques, des diagrammes et des schémas. Le diagramme ombrothermique peut être utilisé à l'occasion, mais il ne doit en aucun cas constituer un exercice systématique, ni le point de départ de la réflexion.

Il n'est pas possible d'envisager les rapports entre les sociétés et le climat pour chacune des zones bioclimatiques étudiées. Cependant quelques études de cas pourraient permettre d'aborder avec les élèves la notion de contrainte climatique et de montrer comment les hommes s'adaptent et surmontent cette contrainte (sécheresse, froid...). On peut également, à partir d'un exemple, susciter la réflexion des élèves sur le poids des atouts et des contraintes climatiques dans le monde actuel (transports, tourisme...).

B. Les grands types de paysages

L'étude des paysages doit, à partir d'une description d'image, aboutir à faire comprendre aux élèves l'interaction qui s'opère entre un milieu physique, son exploitation biologique et l'action de l'homme qui se manifeste dans les traces historiques laissées par les sociétés du passé que par les préoccupations économiques et les valeurs sociales du présent. C'est dire qu'il s'agit, dans cette seconde partie du programme, de passer des grilles de lecture du monde présentées dans la première partie à l'analyse de lieux précis qui combine les approches par la population, les grands domaines climatiques et biogéographiques et les grands ensembles du relief. Il est donc nécessaire de localiser les paysages choisis sur les trois planisphères initiaux. Pour chacun des paysages, il s'agit d'entraîner les élèves à repérer et classer les éléments naturels (relief, hydrographie, végétation) et les éléments sociaux (habitat, utilisation du sol, nature de l'activité, communications...), à décrire et schématiser les différentes unités paysagères

observables (plaine cultivée, usines et voies de communication, maisons en lotissement...), puis d'expliquer le paysage à l'aide d'éléments extérieurs et de passer de l'image à sa schématisation, par exemple en réalisant un croquis d'interprétation.

Ces analyses s'appuient sur des images diverses choisies en fonction du champ à étudier : images fixes pour la lecture précise du paysage choisi, vues aériennes obliques et verticales pour l'inscrire dans une portion d'espace plus vaste, images vidéo pour recouper les champs de vision et saisir plusieurs facettes d'un paysage. Elles s'appuient aussi sur un jeu de cartes à différentes échelles. Enfin on peut utiliser, pour mieux analyser et expliquer le paysage, un corpus complémentaire de documents (autres images, textes, graphiques) en veillant cependant à éviter tout éparpillement.

À titre d'exemples : *une métropole européenne, la forêt amazonienne*

L'exercice ne consiste pas à construire un modèle ; il s'agit d'expliquer une ou plusieurs images d'un lieu précisément identifié. Ces images sont choisies dans le manuel ou projetées ; l'une d'entre elles sert de référence permanente à l'explication, les autres images permettent une approche selon des points de vue ou des échelles différentes ; elles éclairent l'explication de l'image de référence.

La première étape est descriptive, elle est l'occasion de faire acquérir le vocabulaire essentiel : métropole, agglomération, centre historique, banlieues, etc., pour le premier exemple ; forêt dense, agriculture vivrière sur brûlis, déforestation, etc. pour le second exemple.

Dans un second temps, on situe le paysage étudié sur les trois planisphères de la première partie du programme. On passe ainsi de la description à l'analyse, qui peut éventuellement s'appuyer sur d'autres documents, tout particulièrement sur des cartes.

On aborde, pour conclure, des problèmes géographiques plus vastes. Le premier exemple permet de réfléchir aux relations entre l'histoire et la géographie, d'indiquer quelques clés de l'explication de l'organisation urbaine, de montrer qu'une ville est le résultat de décisions politiques successives d'aménagement. Le second exemple permet de réfléchir aux affrontements entre des sociétés traditionnelles et les volontés publiques et privées d'exploitation des ressources, il pose tous les problèmes de l'environnement.

Un très simple croquis d'interprétation pourrait être, sur le cahier, la trace visible de l'étude.

V - Le travail de l'élève en histoire et en géographie

A. Le cahier et le manuel

Le cahier porte la trace des différents moments de chaque heure d'enseignement d'histoire ou de géographie. Il permet également aux élèves de retrouver le fil conducteur de la leçon, les éléments d'un raisonnement, les repères chronologiques et spatiaux qu'il doit mémoriser. Pour jouer ce double rôle le cahier est rigoureusement organisé et fréquemment contrôlé. Il est sans doute raisonnable de distinguer deux parties : la partie fondamentale dont le contenu est organisé sous la responsabilité du professeur et une seconde partie réservée au travail des élèves (en classe ou à la maison) où l'hésitation voire l'erreur peuvent avoir leur place.

La structure de la partie fondamentale n'est pas rigide. Son organisation dépend du thème envisagé. On peut cependant énoncer des règles générales de bon sens et proposer quelques exemples. Le titre est écrit au tableau et sur le cahier dès le début de l'heure. Il peut être suivi d'une ou deux questions simples qui orientent l'étude et qui habituent les élèves à organiser leurs connaissances dans le cadre d'un raisonnement construit.

Le résumé progressivement élaboré, écrit au tableau, et copié sur les cahiers est loin d'être la seule solution ; le texte photocopié, collé sur le cahier, est à proscrire. Il transforme le cahier en un double du manuel alors qu'il doit être le moyen privilégié du travail des élèves. De même doit-on se méfier de l'usage de fiches préfabriquées qui ne laissent aux élèves que de faibles espaces d'expression et ne permettent guère une réelle appropriation des connaissances.

Les solutions sont multiples. Passage à l'écrit de phénomènes identifiés sur le planisphère du manuel en géographie ou inversement cartographie simple sur le cahier de données proposées par le manuel, ou encore élaboration d'une légende. Ici l'usage du manuel, constamment croisé avec le cahier permet le passage d'un langage à un autre. La même approche peut être pratiquée avec les paysages de la deuxième partie du programme. Cartes et paysages en géographie mais aussi grands textes et monuments en histoire sont nécessairement présents. Le cahier permet le déchiffrement des documents du manuel qui sont au centre du programme : cela suppose des renvois explicites et précis au manuel. Ainsi, de l'ecclésia au *Parthénon*, en passant selon les choix de chacun par la trière ou le théâtre, est construite l'Athènes du V^e^ siècle : le cahier rapproche, rassemble et identifie l'essentiel à apprendre. Tel extrait des *Évangiles* reproduit par le manuel est la source de croyances ou de pratiques chrétiennes qui sont identifiées sur le cahier.

C'est dire que le manuel doit être pleinement utilisé comme un outil sans que l'enseignement soit prisonnier de ses interprétations du programme. Le professeur est seul responsable des problématiques adoptées. Le cahier, jour après jour, apprend le mode d'emploi du manuel sans qu'il soit besoin, dans ce domaine comme dans d'autres, de séances spécifiques de méthodologie ; cet usage systématique n'exclut naturellement pas d'avoir recours à des images (diapositives, vidéos) ou des textes qui ne figurent pas sur le manuel, mais il doit permettre cependant de limiter le nombre des photocopies, souvent illégales. L'accumulation des données est peu favorable à l'appropriation des connaissances par les élèves. Cet usage permanent du manuel doit aussi accoutumer à la recherche autonome (identification et classement des documents d'un chapitre par exemple), il prépare ainsi au travail au CDI.

B. Lire, écrire, apprendre

Rappelons d'abord deux évidences qui conditionnent l'efficacité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. D'une part les élèves ne peuvent s'approprier des connaissances, et donc une culture, que s'ils maîtrisent aisément la lecture et l'écriture. Il faut d'autre part veiller à ce que tous les élèves travaillent ; cela suppose que des consignes précises soient écrites sur le cahier de textes à la fin de chaque séance, cela suppose surtout que le temps de la classe soit celui du travail des élèves. Cela n'est réalisable que si le professeur ménage des moments de silence pendant lesquels tous les élèves lisent, écrivent une ou deux phrases simples en réponse à une question, recherchent dans le manuel une information ou un document, élaborent un croquis ou sa légende. Le « cours dialogué » qui ne mobilise souvent qu'une partie de la classe et favorise peu la construction de phrases ou le raisonnement, n'est pas la seule manière de faire travailler les élèves.

Les programmes, en proposant un nouvel usage des documents (textes et images) et des cartes, mettent la lecture au cœur des pratiques quotidiennes des élèves. Il faut donc entendre « lecture » au sens large. Les élèves lisent des textes mais apprennent aussi à lire des cartes, à se servir de la légende, à localiser et à identifier les phénomènes cartographiés. Enfin, l'apprentissage de la lecture de l'image (monuments, œuvres, paysages) est essentielle.

La lecture, au sens classique du mot, porte sur les grands textes inscrits dans le programme d'histoire et dont certains font également partie du programme de français. Les textes ne peuvent être lus intégralement. Les extraits proposés par les manuels peuvent être lus en classe, lecture à voix haute (par le professeur ou les élèves) ou lecture silencieuse. Mais ces extraits ne peuvent suffire. On aura recours à des éditions adaptées à l'âge des élèves et on encouragera la lecture à la maison et au CDI. Cette première finalité guidera le choix des extraits. Il n'est pas interdit au professeur d'aider les élèves à faire vivre Moïse ou Ulysse. L'épopée d'Alexandre peut devenir un roman d'aventure. Le goût de l'histoire passe par le

goût des histoires et le développement de l'imaginaire. Et l'imaginaire, plus qu'une approche tatillonne qui décortique chaque mot, est une bonne entrée pour dégager le sens. La réflexion sur les extraits lus par les élèves portera donc plus sur les grands thèmes d'ensemble que sur le détail de la forme. De texte en texte, du mythe d'Osiris au *Nouveau Testament* en passant par Abraham, Moïse, Achille et Ulysse, mais aussi d'œuvre en œuvre, de la pyramide au *Parthénon*, des monuments de la ville romaine aux premières basiliques chrétiennes, le rapport des hommes avec le divin, dans ses diversités, court tout au long du programme.

La lecture des cartes doit devenir, en 6e, une habitude, progressivement enracinée. Là aussi on veillera à privilégier le sens ; les élèves n'ont pas, au début de l'année, les outils mathématiques qui permettent d'appréhender le problème des échelles. L'examen de la carte entraîne à identifier des phénomènes géographiques et donc à reconnaître le langage des signes et des couleurs. Une carte met en évidence, elle démontre.

Les diverses formes de lecture enrichissent progressivement le vocabulaire maîtrisé par les élèves. On veillera cependant à ne pas multiplier les définitions. Le sens d'un mot est progressivement acquis quand il est répété dans des contextes différents. Il n'est réellement maîtrisé que quand il est employé, à l'oral mais de préférence à l'écrit, par l'élève lui-même. C'est dire les liens étroits entre la lecture et l'écriture.

La trace de ces diverses lectures doit en effet figurer, c'est un de ses usages, dans la partie du cahier consacrée au travail des élèves. La forme prise par cette trace peut être très diverse : très bref résumé, portrait d'un personnage, réponse à une ou deux questions.

Mais l'écriture autonome des élèves n'est pas uniquement un rapport avec la lecture. Chaque heure d'enseignement doit nécessairement comporter la rédaction de quelques phrases; Ces brefs moment de réflexion et d'écriture rythment le temps de la classe. Au début de l'année, cet exercice pourra être descriptif ou porter sur la simple identification (reconnaissance d'un élément d'un texte, d'une carte, d'un paysage). Progressivement on introduira la rédaction de la légende simple d'une carte, des questions permettant la mise en relation, la transcription d'un langage à un autre. Par exemple, en géographie au début de l'année, les élèves sont invités à identifier et à localiser les zones les plus peuplées du monde, puis quelques séances plus tard, à mettre en relation ces zones densément peuplées et les données climatiques essentielles. Vers la fin de l'année scolaire, les élèves devraient être capables de rédiger une phrase simple pouvant servir de conclusion et qui répondrait ainsi à la question posée au début de l'heure.

C. Se documenter

L'histoire et la géographie participent, avec d'autres disciplines, à la formation intellectuelle et méthodologique assurée par le CDI. Comment guider la recherche des élèves ? La simple copie d'une notice de dictionnaire ou d'encyclopédie doit être exclue. La recherche doit porter sur une information précise, un document ou une image. Progressivement on demandera aux élèves de croiser les sources d'information. Ils seront ainsi habitués à manier atlas, recueils documentaires, chronologies, à identifier et classer des images.

Les élèves devront pouvoir lire des extraits des grands textes qui sont inscrits dans les programmes. En liaison avec les professeurs de français, les enseignants veilleront à ce que des éditions adaptées à l'âge des élèves soient à leur disposition au CDI.

Les programmes accordent une importance centrale à la lecture critique de l'image (œvres patrimoniales en histoire, paysages en géographie). Les professeurs peuvent dans ce domaine s'appuyer sur de nombreuses publications. De nombreux numéros de la *Documentation photographique* éclairent le programme de 6e (par exemple le n° 7028, avril 1995, *Premiers siècles chrétiens*, ou le n° 7031, octobre 1995, *Climats et sociétés*) : les professeurs peuvent s'appuyer sur une précieuse mise au point scientifique, les images (planches, diapositives) et les textes peuvent être utilisés en classe ou faire l'objet d'une recherche au CDI. Parmi les publications du CNDP, les *Textes et Documents pour la classe* qui croisent textes, images et documents, ainsi que les nombreuses collections d'images fixes et animées, sont précieux. On veillera à éviter toute passivité des élèves. La vidéo doit être brève (quelques minutes) et précisément analysée. Une nouvelle publication de CD photo, *Images de France*, regroupe pour chaque

région plusieurs centaines d'images (paysages, patrimoine archictectural) qui peuvent être directement commentées en classe sur un écran de télévision ou, au CDI, servir de support à une recherche sur un micro-ordinateur.
Le professeur d'histoire et de géographie ne peut plus ignorer en effet les multiples ressources des CD photo ou des CD-Rom. Les CDI sont dorénavant équipés d'ordinateurs et les élèves peuvent y être initiés aux démarches de recherche documentaire en un temps où le problème est moins d'accéder aux banques de données que de s'y repérer.
Cette pratique documentaire conduira également les élèves à apprendre à consulter, guidés par leur professeur et le documentaliste, les banques de données disponibles sur les réseaux télématiques.

D. L'évaluation du travail et des connaissances

L'évaluation indispensable du travail et des connaissances des élèves est nécessairement variée. Elle vérifie les acquis et elle aide à la construction du savoir, mais elle doit aussi inciter au travail, en constatant le progrès car la permanence de l'échec décourage tout effort.
L'évaluation porte d'abord sur le travail réalisé à la maison, en étude ou au CDI, d'une séance à l'autre. Ce travail doit être systématiquement précisé sur le cahier de textes : il comporte toujours la lecture croisée du cahier et des extraits du manuel auxquels il renvoie explicitement. Les repères chronologiques ou spatiaux doivent être mémorisés. À ce travail fondamental s'ajoute une lecture ou une petite recherche ; la rédaction d'une ou deux phrases peut être liée à cette lecture ou à cette recherche.

La vérification de ce travail doit être systématique au début de chaque séance, soit à l'oral, soit par une très brève interrogation écrite. La fin d'un chapitre est l'occasion d'une récapitulation : on vérifiera l'appropriation des repères chronologiques ou spatiaux, indiqués par les programmes,l'identification des monuments et des images,le souvenir des lectures.

Progressivement l'évaluation peut porter sur des compétences plus complexes : la mise en relation, l'élaboration de brèves synthèses, des croquis. On vérifiera que les élèves sont capables de réutiliser à bon escient le vocabulaire abordé et les notions acquises. Par exemple, les élèves doivent être capables d'identifier les éléments d'un paysage urbain à partir des connaissances acquises lors de l'étude des métropoles inscrites dans le programme de géographie. Cette capacité de transfert peut être aussi vérifiée à propos d'un temple grec ou du plan d'une ville romaine.

VI - L'histoire et la géographie dans la vie du collège

A. Les liaisons entre les disciplines

La première condition de l'établissement de ces liaisons est la lecture, par chaque professeur de 6e, des *programmes* des autres disciplines. Cette lecture, facilitée par la réunion de ces programmes en une brochure, est la source de bien des découvertes : les convergences apparaissent, l'imagination de chacun est stimulée pour proposer à ses collègues telle ou telle forme de collaboration. La lecture du cahier de textes de la classe est également suggestive : elle permet de savoir en quelques instants ce que les élèves étudient sur le moment et ont étudié depuis le début de l'année dans les autres disciplines.
Qu'il s'agisse des objets d'étude ou des démarches, les convergences entre l'histoire et la géographie d'une part, entre ces deux disciplines et les autres d'autre part, sont multiples. Dans tous les cas, sauf lors de la préparation d'une réalisation commune, il s'agit moins de

s'interroger longuement sur une coordination rigoureuse des programmations dans l'année (ce qui entrave la liberté d'action de chacun et transforme telle ou telle discipline en auxiliaire de telle autre) que de profiter le plus souvent possible de l'effet d'écho d'une discipline à l'autre, comme d'une séance de travail à l'autre.

On peut multiplier les exemples de ces liaisons : entre l'histoire et la géographie, l'acquisition du vocabulaire de base, la lecture des cartes et la confection de croquis ; entre l'histoire et le français, outre la pratique de la langue (commune à toutes les disciplines), l'inscription de grands textes (la *Bible*, l'*Odyssée*, l'*Énéide*) dans les deux programmes, ce qui invite à la concertation pour le choix des extraits et la cohérence des approches ; pour les conseils de lecture, l'indication d'œuvres de qualité dans la littérature pour la jeunesse ; entre la géographie et les sciences de la Vie et de la Terre, l'acquisition des repères fondamentaux dans l'espace terrestre, les problèmes de l'environnement...

Une liaison entre la géographie et les mathématiques est la bienvenue. Les cartes, en 6e, n'ont besoin que d'une échelle graphique. La longueur de référence indiquée suffit pour renseigner sur les dimensions d'un territoire. L'échelle numérique peut être utilisée lorsque la notion de rapport est assimilée en mathématiques.

Aucune discipline n'échappe à ce réseau de relations. On peut, par exemple, imaginer sans peine les occasions de convergence entre l'histoire, la géographie et les arts plastiques (cf. *le programme des arts plastiques en 6e*).

L'éducation civique, dont une partie importante est confiée au professeur d'histoire et géographie, est un lieu privilégié pour la coopération des disciplines (qu'il s'agisse, par exemple, du droit à l'éducation, de la citoyenneté, de l'environnement ou du patrimoine).

B. Les élèves en difficulté

Ces élèves cumulent souvent des difficultés de lecture et d'écriture et une motivation insuffisante. Ils ont d'autant plus besoin d'un enseignement de l'histoire et de la géographie qui stimule leur intérêt et leur communique l'appétit d'une formation à la fois culturelle et civique.

Ce n'est pas parce que des élèves sont en difficulté qu'il faut rester plus longtemps sur le même sujet ; bien au contraire, il faut compter avec un effet de lassitude intellectuelle plus rapide. L'ordre de grandeur des indications horaires du programme doit d'autant plus être respecté. La variété des centres d'intérêt présentés est un atout et ces élèves ont besoin encore plus que les autres des références essentielles qu'assure un parcours de l'ensemble du programme. C'est à l'intérieur de chaque séance de travail que l'adaptation est à réaliser, en concentrant l'attention sur l'essentiel, en réduisant le nombre des documents examinés afin d'éviter la dispersion (la liste indiquée par le programme fournit un bon guide pour la sélection). Avec ces élèves, la variété doit être, encore davantage, une préoccupation majeure du professeur : variété des sujets, variété des approches, variété des activités, des types d'exercices.

En même temps, ces élèves ont besoin de la sécurité qu'apportent, séance après séance, des indications simples et précises sur la tenue matérielle du cahier ou du classeur et sur l'usage du manuel. Leurs difficultés d'écriture ne doivent pas conduire à la fourniture par le professeur, sous forme de photocopies, de phrases toutes faites que l'élève n'aurait plus qu'à compléter d'un ou deux mots. Il faut au contraire leur donner l'occasion d'écrire non pas beaucoup mais souvent (recherche en autonomie d'une courte phrase pour exprimer ce qui vient d'être observé, moments de travail par groupes aboutissant à l'écriture par chaque élève d'une phrase, suivie de la correction, etc.). En coordination avec le professeur de français, il faut multiplier pour ces élèves les occasions de lire (en classe et hors de la classe) et d'écrire. Le professeur de français est le partenaire privilégié pour choisir les traductions et les extraits des grands textes patrimoniaux qui correspondent le mieux aux possibilités de ces élèves. Le récit, bref et coloré, possède un pouvoir attractif incontestable : le professeur peut mettre à profit ses talents de conteur pour amener ces élèves à lire, en dehors de la classe, des extraits des textes indiqués dans le programme et à les raconter brièvement à leur tour à leurs camarades, lors de séances ultérieures. Par ailleurs, pour s'assurer qu'un minimum de contenu reste perçu, il peut être judicieux de terminer la séance par une reformulation en quelques mots de ses points forts.

Conclusion : les programmes de 6e dans la cohérence de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège

Les programmes d'histoire et de géographie de 6e correspondent à une étape dans l'acquisition par l'élève d'une culture indispensable à la construction du citoyen. Les repères chronologiques et spatiaux qu'il aura assimilés lui seront nécessaires pour le parcours historique et géographique des trois années suivantes. L'étude de la totalité du programme s'impose d'autant plus. Les repères les plus importants seront à nouveau inscrits dans les programmes de troisième et donneront lieu à une évaluation au brevet. Pour toutes ces raisons, leur mémorisation doit être contrôlée par le professeur, tout au long de l'année et à la fin de celle-ci.

L'existence d'un ensemble récapitulatif de quelques pages, confectionné progressivement et contenant les grands repères et quelques cartes sur lesquelles seraient localisés les documents majeurs étudiés au cours de l'année (œuvres, paysages...), aiderait l'élève à garder en mémoire l'acquis de la 6e en vue des années suivantes. Ce serait une façon supplémentaire de souligner la cohérence de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège.

ogramme du cycle
adaptation : classe de 6e
ucation civique

alités et objectifs

Une formation de l'homme et du citoyen

L'éducation civique est une formation de l'homme et du citoyen.

Elle répond à trois finalités principales :

• l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté, par l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République, par la connaissance des institutions et des lois, par la compréhension des règles de la vie sociale et politique ;

• l'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives ;

• l'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation.

Ces trois finalités préparent et permettent la participation des élèves à la vie de la cité. Ainsi, l'éducation civique repose à la fois sur des savoirs et sur des pratiques, qui sont eux-mêmes objets de réflexion. L'éducation civique forme le citoyen dans la République française, au sein de l'Europe d'aujourd'hui et dans un monde international complexe. Compte tenu de l'importance de l'éducation familiale, on s'attachera à ne pas laisser les parents dans l'ignorance de ces objectifs.

ne démarche nouvelle

Les programmes de 1985, de la 6e à la 3e, s'articulaient autour d'une progression allant des institutions locales aux institutions nationales et internationales. La connaissance des institutions est importante, mais elle ne peut, à elle seule, tenir lieu d'apprentissage de la citoyenneté. Une démarche nouvelle est proposée : les

programmes s'organisent autour de notions fondamentales – la personne humaine et le citoyen – selon une progression qui prend en considération l'âge et le niveau des élèves. Avec des éclairages différents, les quatre niveaux du collège reprennent et approfondissent les notions et les valeurs fondamentales. Les élèves doivent s'approprier de façon plus personnelle les connaissances, valeurs et principes qui fondent un apprentissage progressif de la citoyenneté.

Tout au long du collège, les élèves acquièrent des notions clefs et un vocabulaire approprié. Ils prennent connaissance de quelques grands textes essentiels, références constantes évoquées selon les sujets étudiés (tout particulièrement, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, la Convention Européenne des Droits de l'Homme et des Libertés Fondamentales de 1950, la Convention Internationale des droits de l'Enfant de 1989, la Constitution de la V^{e} République). Ils sont formés et éduqués à l'analyse de situations de la vie quotidienne et de leurs enjeux, par la mobilisation et par l'utilisation des connaissances acquises. Ils sont initiés aux méthodes d'enquêtes et de recherche, à la sélection et à la compréhension de l'information, au jugement critique et à l'argumentation.

Lieu de culture et de connaissance, le collège est aussi un lieu d'apprentissage de la vie en société. L'entrée en 6^{e} exige que chaque enfant reçoive une éducation qui lui permette de réaffirmer son identité, d'acquérir le respect des autres, de participer à la vie de l'établissement, de faire preuve de responsabilité dans la conduite de ses études.

C'est pourquoi le programme de la classe de 6^{e} se construit à partir de la compréhension des droits et devoirs de la personne. Il se poursuit dans les classes de 5^{e} et de 4^{e}, qui constituent un cycle autour des valeurs constitutives d'une société démocratique : l'égalité, la solidarité, la liberté, la sûreté et la justice. Enfin, la classe de 3^{e} privilégiera les dimensions de la citoyenneté dans la République française, dans l'Europe et le monde d'aujourd'hui et présentera un tableau général des institutions politiques.

C – L'enseignement de l'éducation civique

L'éducation civique est un domaine d'enseignement essentiel qui, à l'égal des autres disciplines, forme à la construction de concepts. Elle ne peut donc pas faire l'économie de l'abstraction.

Cet enseignement doit figurer explicitement comme tel dans le cahier de textes. Il relève, pour une part, de la responsabilité des professeurs d'histoire et géographie (une demi-heure hebdomadaire est prévue à cet effet dans leur service) mais également de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe éducative. Les différents membres de celle-ci, (et plus spécifiquement, en 6^{e}, le professeur de sciences de la vie et de la terre), coordonnée par le professeur principal, y sont donc associés pour des activités spécifiques.

De plus, chaque discipline apporte sa contribution à l'éducation civique et l'intègre dans ses programmes et horaires. Ainsi, en histoire, les droits et les devoirs de la personne s'éclairent et sont mis

en perspective par l'étude de la citoyenneté dans la Grèce classique ou dans la cité romaine. Dans les sciences de la vie et de la terre, la responsabilité des élèves peut être soulignée dans le cadre de l'étude des modifications de l'environnement par l'homme, etc. Les disciplines peuvent, aussi, prendre appui sur leurs méthodes propres. Les mathématiques montrent que la vérité d'un raisonnement dépend de la rigueur avec laquelle il est mené, etc. Enfin, les disciplines contribuent à la formation de la personne par des conduites sociales et la créativité qu'elles favorisent. L'éducation physique et sportive permet de comprendre la nécessité des règles sans lesquelles la plupart des jeux sont impossibles ; l'éducation musicale permet de s'approprier l'attitude d'écoute, etc.

Pour qu'une mise en œuvre efficace puisse se faire, il importe d'abord que le programme d'éducation civique, avec ses objectifs, soit connu par tous les enseignants. Le principal du collège, en début d'année, organise une concertation interdisciplinaire pour permettre une progression coordonnée. Au sein de l'équipe éducative, le professeur d'histoire et géographie assure plus particulièrement l'organisation et le suivi de ce dispositif éducatif dans l'année.

Centrée sur l'élève, l'éducation civique donne un sens à l'ensemble du projet éducatif.

Programme de la classe de 6e

I - Le sens de l'école

Le collège, un lieu pour apprendre, une communauté éducative

PROGRAMME	COMMENTAIRES
1. La vie au collège Une communauté organisée, des acteurs, des partenaires.	L'étude de la vie au collège commence par la découverte des lieux et des personnes (administration, personnels d'enseignement, d'éducation et de service, élèves et parents d'élèves). La compréhension de leur rôle et l'analyse de leurs fonctions conduisent à étudier les structures de l'établissement et de son fonctionnement.
Un règlement intérieur	Le règlement intérieur essaie de concilier intérêt général et intérêts particuliers : il permet d'organiser la vie collective, le travail, les

	règles de sécurité dans le respect de soi et des autres. C'est dans cette perspective qu'il s'élabore et se réfléchit. Il s'accompagne d'obligations et de sanctions. Il s'agit de comprendre qu'une communauté organisée ne peut se passer de règles écrites, valables pour tous, stables et claires, respectueuses des droits des personnes, conformes aux lois de la République.
Un lieu d'information et de formation : le C.D.I.	Au CDI, l'élève apprend à devenir autonome dans ses recherches, mais aussi à coopérer avec autrui et à prendre en compte la diversité des sources et des supports de l'information.
Le collège, lieu d'apprentissage de la responsabilité	La responsabilité de chaque élève envers son propre travail est mise en évidence. Elle suppose notamment que les critères et les modalités d'évaluation soient expliqués.
Le collège, lieu d'apprentissage de la vie en commun	À partir de situations vécues, le respect de soi et des autres, le respect des biens publics et privés, la prévention des accidents, de la violence et des vols sont posés et explicités comme des principes de la vie sociale.
2. L'éducation : un droit pour tous	
Une conquête	Les grandes étapes de cette conquête (1791, Loi Guizot de 1833, Lois Ferry), l'école obligatoire, gratuite et laïque, l'allongement de la scolarité, l'égalité entre les filles et les garçons dans l'accès à l'éducation, sont mises en évidence dans leur signification.
Une mission de service public	En France, le droit à l'éducation est le même pour tous, quelles que soient l'origine, la nationalité, l'appartenance, la religion de chacun. Il confère à l'élève et aux parents des droits et des obligations. Il relève de la responsabilité de l'État qui le garantit dans le cadre du service public de l'éducation nationale. Les compétences du Conseil général et des autres collectivités locales sont étudiées.
La laïcité dans l'éducation	La laïcité, située dans sa dimension historique, est à la fois une valeur et une pratique. Elle se concrétise dans la vie de l'établissement scolaire, notamment en référence au règlement intérieur.

Documents de référence

- Le règlement intérieur du collège
- Le préambule de la Constitution de 1946 (particulièrement le paragraphe 13)
- La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 (article 26)
- La Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989 (article 28)
- Extraits de la lettre de Jules Ferry aux instituteurs (1883)

II - Les droits et les devoirs de la personne

L'enfant est une personne titulaire de droits et d'obligations *(Convention Internationale des Droits de l'Enfant)*

PROGRAMME	COMMENTAIRES
1. L'élève, une personne qui a des droits et des obligations	Toute personne a droit à une identité. L'élève construit son identité personnelle autour d'un certain nombre d'éléments qu'il déclinera à l'occasion des actes importants de sa vie : nom, prénoms, date de naissance, nationalité. Les supports de l'identité (carte nationale d'identité, passeport...) en sont une illustration. En France, la création d'un état civil laïc a favorisé l'égalité des droits des personnes. Aujourd'hui, le fonctionnement des services de l'état civil peut être étudié dans le cadre communal. La nécessité de protéger l'anonymat et de respecter la vie privée des personnes est présentée par quelques exemples. L'une des dimensions de l'identité est la nationalité.
Les dimensions de l'identité personnelle	Au sein de la classe, du collège, à l'intérieur d'une même famille, l'élève peut connaître des personnes de nationalités différentes. Lien de l'individu à l'État, la nationalité est attribuée à la naissance ou peut être acquise en cours d'existence. Les règles d'attribution et d'acquisition (par manifestation de volonté, par déclaration ou par naturalisation) sont fixées par chaque État. Avoir la nationalité d'un pays signifie qu'une personne est régie par les lois de ce pays pour tous ses droits personnels, familiaux et politiques.
2. L'élève et la citoyenneté La qualité de citoyen	Être citoyen, c'est participer à la vie de la cité. Aujourd'hui, la notion de citoyenneté est liée à l'idée de démocratie. Au sens strict, la citoyenneté est fondamentalement liée à l'exercice des droits politiques. En classe de 6e, on analyse, à partir de la commune, ce qu'implique être électeur, éligible, contribuable... L'exercice de la citoyenneté ne se limite pas au suffrage, elle exige le respect de la loi, le consentement à l'impôt, la défense du pays, le respect des autres citoyens. L'expérience des Conseils communaux de jeunes pourra être évoquée.

	Dans une conception élargie, la citoyenneté sociale est la pratique des droits et des devoirs de toute personne, notamment dans l'exercice des libertés collectives. En classe de 6e, on aborde surtout la participation à des associations, au sein du collège, du quartier, de la commune.
L'apprentissage de la citoyenneté	En classe de 6e, les élèves découvrent une communauté avec ses règles. L'exemple du collège montre que la citoyenneté est un apprentissage et une pratique des droits et des devoirs au sein de l'École. Le rôle et les responsabilités des délégués, la constitution de la liste des candidats, la procédure du vote, les modes de scrutin, le dépouillement... sont objets d'études et de réflexion.

Documents de référence

- La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (article 6)
- La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 (article 15 et 21)
- La Convention Internationale des Droits de l'Enfant
- La Constitution de la Ve République (article 3)
- Des extraits du Code civil sur le nom et la nationalité

III - Responsabilité vis-à-vis du cadre de vie et de l'environnement

Les dimensions sociales de la responsabilité des élèves

PROGRAMME	COMMENTAIRES
1. Responsabilité vis-à-vis du cadre de vie et de l'environnement Le respect et la mise en valeur des espaces bâtis, des espaces verts et du patrimoine naturel	L'étude du règlement intérieur du collège et de la législation sur les espaces verts, parcs et forêts de la commune, conduit à souligner les enjeux entre, d'une part, les dégradations de l'environnement (classe, murs, espaces récréatifs) et des parcs et forêts, et, d'autre part, les coûts (investissements financiers et humains) et les déséquilibres écologiques occasionnés. L'élève est ainsi placé en situation d'acteur d'une gestion harmonieuse de son cadre de vie et de la lutte contre la pollution.
L'aménagement de l'espace communal	Le droit à l'information sur le plan d'occupation des sols (POS) de la commune est présenté. Les pouvoirs du maire en matière de

protection, d'urbanisme et d'environnement sont mis en évidence. Les réglementations et les conventions propres à la protection de l'environnement (rejets des déchets industriels ; traitements agricoles ; réaménagements des espaces exploités – cours d'eau, forêts, carrières – font l'objet d'une étude.

2. Responsabilité face au patrimoine

La notion de patrimoine

Associé dès la fin du XVIII[e] siècle à la notion d'héritage culturel et à la mission d'éducation, le patrimoine n'a cessé d'élargir ses domaines (du monument historique au patrimoine industriel ou littéraire).

La responsabilité face au patrimoine historique et culturel de la commune

Les activités pratiquées au collège, au musée, dans la ville et le village, stimulent le plaisir de la découverte et de la création et éduquent à la responsabilité. Par la diversité de ses champs culturels, l'étude du patrimoine se prête au travail interdisciplinaire, notamment avec l'histoire, le français, les arts plastiques, la géographie, les sciences de la vie et de la terre.

Documents de référence

- Le plan d'occupation des sols
- La Convention Internationale concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel (UNESCO 1972)
- La loi sur la protection des monuments et des objets classés (1913).

ccompagnement
u programme de 6e

SOMMAIRE

Pages

Fiche I – Le sens de l'école – Exemple :

L'étude du règlement intérieur 46

Fiche II – Droits et devoirs de la personne – Exemples :

A. L'identité 48
B. La nationalité, dimension de l'identité personnelle . . . 49
C. La citoyenneté 51

Fiche III – Responsabilité vis-à-vis de l'environnement et du patrimoine – Exemples :

A. Environnement et cadre de vie 53
B. Le patrimoine 55

Fiche IV – La cohérence de l'éducation civique : la place des concepts

Ce document d'accompagnement contient des précisions relatives aux objectifs et finalités du nouveau programme d'éducation civique et des propositions de démarches pédagogiques. Il se propose de constituer une aide à la mise en œuvre du nouveau programme. Plusieurs de ces exemples peuvent s'appuyer sur les autres disciplines.
Les trois premières fiches traitent des points nouveaux du programme. La quatrième est une réflexion sur les concepts en éducation civique.
Ce programme répond à une cohérence d'ensemble dont l'objectif est d'atteindre une éducation civique à la citoyenneté, fondée sur les droits de l'homme et du citoyen, et impliquant une éducation de la responsabilité et du jugement. En classe de 6e, les élèves entament l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté, à partir de la conscience de leur identité et de leur statut de collégien.

Jacqueline Costa-Lascoux
Directrice de Recherches au CNRS
Alain Bergounioux
Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

Fiche I - Le sens de l'école

« Le collège, un lieu pour apprendre, une communauté éducative ».

Cette partie du programme comporte deux orientations : d'une part, l'initiation aux règles de la vie commune, d'autre part, le sens à donner aux différents savoirs.

La première est confiée à la compétence du professeur principal. La deuxième relève de la responsabilité de chaque professeur et de l'équipe éducative.

• Objectifs

- Reconnaître l'élève comme membre d'une communauté scolaire.
- Rendre l'élève responsable de sa scolarité.
- Favoriser l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté.

• Démarches

- L'accueil au collège.
- La découverte des responsabilités et des fonctions de chacun à l'intérieur du collège.
- L'explication du règlement intérieur et du fonctionnement du collège.
- La réflexion sur les critères et les modalités d'évaluation du travail des élèves.
- L'étude de la signification des grandes étapes de l'histoire de l'éducation.
- Le rôle des partenaires du système éducatif.

• Sources

- Organigramme du collège.
- Documents sur les différents services municipaux.
- Règlement intérieur du collège.

Un exemple : l'étude du règlement intérieur

Le règlement est porteur de savoirs, de valeurs et de pratiques,

- **les savoirs** : le règlement intérieur énonce les droits et obligations que les élèves doivent connaître. Il est soumis à des règles : il doit donc être conforme aux dispositions des textes constitutionnels. Il est assimilé à un acte administratif et donc susceptible de recours devant la justice administrative (arrêt du Conseil d'État de novembre 1992) ;
- **les valeurs** : le règlement intérieur énonce des principes qui ont pour but de faire comprendre la nécessité de la loi ; il contribue à l'apprentissage de la responsabilité au sein de la communauté éducative. Il est une garantie de la tolérance, du respect de l'autre, de la laïcité ; il affirme le principe du refus de toute forme de violence ;
- **les pratiques** : les élèves ont des droits et des obligations dont l'exercice constitue un

apprentissage de la citoyenneté. Les élèves sont éduqués à mesurer la portée de leurs actes et à comprendre que leurs droits engagent leur responsabilité.

Propositions de travail sur le règlement intérieur

– Travail sur les modalités d'élaboration du règlement intérieur jusqu'au vote par le Conseil d'administration.

– Le projet de règlement peut être discuté par l'ensemble de la communauté éducative. Les manques et les oublis peuvent faire l'objet d'une révision selon les modalités prévues par le règlement.

Le règlement fait référence à des principes : par exemple, en cas de conflit ou de faute, les élèves sont appelés à s'expliquer personnellement et si nécessaire en présence de leurs parents, auprès de l'administration ; les procédures prévues sont une garantie pour les élèves. La sanction ne peut être prise qu'en proportion de la gravité de la faute, et selon une échelle des sanctions connue des élèves et de leurs familles.

Le contenu du règlement intérieur recense les droits et obligations en relation avec le programme de la classe de 6e.

Droits	Obligations
– à un enseignement gratuit	– être présent à tous les cours – prendre soin des livres prêtés – payer certaines cotisations périscolaires
– à l'égalité d'accès au savoir	– se conformer à l'organisation du travail scolaire – faire le travail demandé
– à recevoir un enseignement conforme au principe de laïcité	– respecter les principes de laïcité – ne pas se livrer à des actions de prosélytisme

Le tableau ci-dessous permet de travailler sur les droits et obligations des enfants.

Droits	Obligations
– droit au respect de soi-même et de sa dignité	– respecter les autres – refuser toute forme d'atteinte à la dignité de chacun
– droit d'être protégé contre les agressions physique et morales	– ne pas faire usage de la violence
– droit à la liberté d'expression	– écouter les autres
– droit à l'information	– coopérer avec les délégués
– droit de participer aux élections de délégués et d'être candidat	– assurer le rôle de délégué quand on est élu
– droit à la solidarité	– aider toute personne en difficulté
– droit à la jouissance des biens collectifs	– respecter les biens collectifs – respecter les locaux et l'environnement

• Repères bibliographiques

Au catalogue du CNDP, des ouvrages méthodologiques, des cassettes vidéos et des expositions, en particulier au chapitre « éducation civique » mais aussi « environnement » et « système éducatif ».

– *Éduquer à la citoyenneté.* Cahiers pédagogiques, n° 340 de janvier 1996.

– *La Démocratie à l'école.* Cahiers pédagogiques, n° 319 de décembre 1993.

– *La Charte du civisme scolaire – le Règlement intérieur.* Gérard Mamou, CRDP de Bourgogne 1993.

Fiche II - Droits et devoirs de la personne

• Objectifs

- Présenter les diverses dimensions de l'identité personnelle (culturelle, familiale, juridique...).
- Construire et comprendre les notions de personne et de sujet de droit, titulaire de droits (civils et politiques) et d'obligations.
- Comprendre l'importance de la protection de la personne par la garantie des droits fondamentaux.

• Démarches

- L'identité : étude des éléments d'individualisation de la personne.
- L'état civil : son histoire, son fonctionnement.
- La nationalité : définition, son attribution à la naissance et son acquisition au cours de l'existence.
- La citoyenneté : définition, les droits et les devoirs du citoyen.

Exemples : l'identité, la nationalité et la citoyenneté

A. L'identité

La prise de conscience de l'identité personnelle suppose un temps de discussions avec les élèves sur ce qui constitue aujourd'hui leur identité. Les différents éléments de l'identité personnelle (sexe, âge, situation de famille...) sont mis en évidence ; histoire de l'état civil, laïcisation et son fonctionnement, sont exposés ; on insiste sur les preuves d'identité officiellement retenues par l'État (tableau 1).

L'identité une fois attribuée est un droit intangible. À partir de quelques exemples, on montre comment la loi protège l'identité de chacun (tableau 2).

Compte tenu de l'importance de l'identité dans la vie quotidienne et sociale, les circonstances dans lesquelles on est amené à présenter les preuves de l'identité sont indiquées.

1. L'identité : un droit personnel

L'identité c'est :	On atteste de son identité par :	On a une identité parce que :	On protège l'identité par :
Le nom patronymique qui est celui du père, de la mère ou des deux (la filiation) **Les prénoms** **La date de naissance** **L'âge** **La situation de famille** **La nationalité**	**Les preuves officielles :** - la carte nationale d'identité - l'extrait d'acte de naissance - le livret de famille - le titre de séjour pour les étrangers - le passeport - le permis de conduire **D'autres pièces :** - carte de sécurité sociale - carte d'électeur - carnet de santé - carte de famille nombreuse - carte d'étudiant **Des documents privés :** - cartes professionnelles, associatives	- Chaque individu a un rôle et une place qui lui est propre ; aussi peut-il être reconnu et identifié - On doit pouvoir recenser les habitants d'un pays	- La loi - L'état civil laïque - L'interdiction de porter atteinte à la vie privée - L'interdiction de noter dans des fichiers informatisés des renseignements confidentiels à l'insu des personnes - Le droit d'accès aux documents administratifs

2. Une identité établie et garantie par l'État

Établissement de l'identité de chacun	Les preuves de l'identité	Conservation des preuves de l'identité	Protection de l'identité de chacun
– L'officier d'état civil établit les actes de l'état civil qui peuvent être modifiés par le juge après une décision judiciaire	– Des extraits d'acte d'état civil (Mairie) – Des fiches d'état civil (décret de 1953) – Des papiers d'identité : carte nationale d'identité, passeport, permis de conduire – Des numéros d'identifications : INSEE, Sécurité Sociale	– Dans les communes, la Mairie archive les registres de l'état civil – Dans les départements, le TGI (Tribunal de Grande Instance) archive les registres de l'état civil	– La loi du 20/09/1792 – Le code civil – La loi *relative* à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, du 6 janvier 1978

B. La nationalité, dimension de l'identité personnelle

La nationalité est une composante de l'identité. Deux principes sont rappelés :
– tout individu a droit à une nationalité ;
– les apatrides sont, comme les réfugiés, protégés par le droit international.
La définition de la nationalité est expliquée dans sa double acception :
– lien de rattachement d'un individu à un État (allégeance) ;
– règle de partage des populations entre les États, qui assurent la protection diplomatique de leurs ressortissants.
La variété des nationalités représentées dans une classe, au sein du collège ou dans la commune peut, à partir d'exemples historiques (personnalités célèbres ayant acquis la nationalité française), illustrer la diversité des nationalités en France, pays d'immigration. On analysera éventuellement cette particularité à partir des sources statistiques publiées par le ministère des Affaires Sociales (Rapports annuels publiés à la Documentation française).
La différence de statut entre un national et un étranger qui désire devenir Français (cf. les tableaux ci-après) permet d'aborder la question de la souveraineté des États et les droits fondamentaux (droit à la protection sociale, à l'éducation, à la liberté de conscience...), qui doivent être garantis aux étrangers, quelles que soient leurs origines. L'étranger est, par ailleurs, défini positivement par les droits qu'il possède vis-à-vis de l'État dont il est ressortissant : ainsi, le droit de vote aux élections de son pays (possible dans les consulats et ambassades ou par correspondance). Les Français de l'étranger exercent également leurs droits sous la protection des autorités diplomatiques françaises.
L'évolution du droit de la nationalité est mise en relation avec une tradition d'émigration ou d'immigration et avec des événements historiques (annexion ou libération de territoires...) à travers des exemples comme la Savoie, l'Alsace ou la Corse (à un an près, Napoléon serait né italien), et l'accès à l'indépendance des anciennes colonies.
On étudie les modes actuels d'attribution (à la naissance) et d'acquisition (en cours d'existence) de la nationalité française en s'appuyant sur le tableau descriptif ci-après et les plaquettes *Nationalité* diffusés dans les établissements scolaires.

Être ou devenir Français (après le 1er janvier 1994) – Français à la naissance

Un droit	
1. Attribution par la filiation : – enfant né d'un parent français, (les enfants de « couples mixtes » sont Français à la naissance), – que la naissance ait lieu en France ou hors de France, – que la filiation soit légitime, naturelle ou adoptive.	**2. Attribution par la naissance en France :** (double droit du sol) – enfant né en France, – d'un parent lui-même né en France ou dans un territoire d'Outre-mer ou une colonie (Algérie) avant l'Indépendance. À partir du 01/01/1994, les enfants d'Algériens bénéficient toujours du double droit du sol et sont Français à la naissance, si leurs parents résident en France depuis cinq ans au moment de la naissance.

Français par acquisition

D'un droit	La naturalisation : un privilège accordé par décret
1. Acquisition automatique (sans formalité) • **avant 18 ans**, si l'un des parents devient Français (effet collectif), • **avant 21 ans**, si incorporation dans l'armée française. **2. Acquisition par simple manifestation de volonté entre 16 et 21 ans** (droit du sol simple) • **avant 18 ans** – être né en France, – avoir cinq ans de résidence en France. • **après 18 ans** (conditions supplémentaires) – ne pas avoir été condamné à plus de six mois de prison ferme pour certains délits, – ne pas avoir fait l'objet d'un arrêté d'expulsion ou d'une interdiction du territoire. **3. Acquisition par simple déclaration après mariage avec un conjoint français** – Deux ans de mariage, sauf lorsqu'il y a naissance d'un enfant avant ou après le mariage (dans ce cas, aucun délai n'est exigé), – communauté de vie effective, – conservation de la nationalité française par le conjoint, – ne pas avoir fait l'objet d'un arrêt d'expulsion ou d'une interdiction du territoire. Le gouvernement peut s'opposer par décret pour indignité ou défaut d'assimilation.	**Conditions** • majorité du postulant (18 ans), • assimilation « selon sa condition », • « bonnes vie et mœurs », • cinq ans de résidence (stage) en France, mais il y a « résidence de stage » pour : – celui qui appartient à l'entité culturelle et linguistique française (ressortissant de territoires ou d'États dont la langue officielle est le français, ou qui justifie de cinq ans dans un établissement enseignant en langue française), – l'étranger francophone qui contribue au rayonnement de la France et à la prospérité de ses relations économiques internationales, – l'étranger qui n'a pas manifesté sa volonté d'être Français avant 21 ans alors qu'il en avait le droit par la naissance et la résidence en France, – le conjoint ou l'enfant majeur de celui qui a acquis la nationalité française. *NB* : celui dont le séjour est irrégulier ne peut acquérir la nationalité française (le Conseil d'État assimilait déjà cette situation à un défaut de résidence) **Procédure** Désormais, toutes les décisions de rejet ou d'ajournement doivent être motivées.

Source : J. Costa-Lascoux, *Citoyennetés, Cahier du CEVIPOF* n° 10, 1994.

NB : ces tableaux font le point sur le droit actuel et n'ont pas à être étudiés dans leur détail mais dans leurs principes.

C. La citoyenneté

Objectifs

- Étudier les premiers éléments de définition.
- Étudier la citoyenneté dans la commune.
- Étudier les droits civils et politiques et obligations du citoyen.
- Apprendre les principes et règles de la représentation et de la participation.

Démarches

- À partir de l'élection des délégués d'élèves au collège, faire prendre conscience des notions de représentation, de participation au vote...
- À partir des élections municipales, dégager la signification et les règles des élections politiques.
- Étude d'un cas particulier, les conseils municipaux de jeunes.

Exemples : l'élection des délégués et droits-obligations du citoyen

1. L'ÉLECTION DES DÉLÉGUÉS

On insistera sur :
- le sens des élections de délégués : participation au fonctionnement de l'établissement, exercice d'un droit assorti de responsabilités, prise en considération de l'intérêt général,
- le principe d'égalité (tous les élèves de la classe participent aux élections sans aucune discrimination : âge, sexe, nationalité),
- le respect d'une procédure électorale (voir tableau),
- les différences et les similitudes avec les élections politiques.

Quelques propositions de travail
- des notions essentielles : représentativité, responsabilité, participation, mandat,
- le déroulement des élections selon une procédure précisée par des textes : réunion d'information, campagne de candidature, élections proprement dites.

Phases	Éléments du contenu	Notions
Réunion d'information par un professeur	– rôle des délégués, – 2 délégués par classe, – attributions, missions au conseil de classe, et dans les différentes instances au sein du collège	Droit d'information titulaire/suppléant
Campagne de candidature	– candidature individuelle, – tous les élèves peuvent être candidats.	Candidat, suppléant, suffrage direct Corps électoral, égalité, non discrimination.
Élection	– la date est fixée par les textes – inscription (affichage) des candidats, – le vote : à bulletins secrets à un ou deux tours, – le dépouillement, – proclamation des résultats.	Mode de scrutin : scrutin uninominal majoritaire à deux tours, majorité absolue, relative. Bulletins exprimés – bulletins blancs, nuls – élu – mandat – procès-verbal.

2. DROITS - OBLIGATIONS DU CITOYEN

– *« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ». Déclaration Universelle.* 10 décembre 1948. Art. 1.
– *« Les droits et les devoirs sont corrélatifs ; ils sont en parallèle ; l'on ne peut parler des uns sans parler des autres, de même qu'ils ne peuvent exister l'un sans l'autre, ils présentent des idées qui les embrassent tous les deux... »* (Abbé Grégoire. 4 août 1789).
– Mettre en évidence en classe de 6e l'articulation entre les droits et les devoirs, envers soi-même, envers les autres citoyens et envers l'État (une synthèse plus approfondie sera réalisée en classe de 3e).

Un exemple de la corrélation entre droits et devoirs du citoyen

Vis-à-vis des autres (voir aussi la fiche sur *le sens de l'école*), le citoyen a des droits mais aussi des devoirs :

– la liberté – les libertés	↔ respect de la liberté d'autrui ;
– droit à la vie et respect de la personne physique	↔ assistance à toute personne en danger ;
– droit à des garanties devant la justice	↔ témoigner lors d'un procès.

De même, au sein de la cité, dans la vie sociale le citoyen bénéficie de droits et d'obligations :

– droit de vote	↔ voter est un devoir civique ;
– consentement à l'impôt	↔ s'acquitter de l'impôt, contribuer aux finances publiques ;
– droit à l'éducation	↔ obligation d'assiduité des élèves

Un autre exemple

Au sein du collège, tout élève a droit au respect de sa liberté de conscience mais il doit se conformer au respect de la laïcité ; toute liberté est assortie de limites précisées par les textes (notamment *le règlement intérieur*).
À travers ces deux exemples, il faut rappeler l'importance du **débat**.

• Quelques références bibliographiques

– J. Costa-Lascoux. *De l'immigré au citoyen.* Documentation Française. *NED* n° 4886. 1989.
– D. Schnaper. *La Communauté des Citoyens.* Sur l'idée moderne de nation. NRF 1994.
– Rapport INRP / *Éducation Civique et initiation juridique dans les collèges.* INRP 1996.
– TDC / *La Laïcité.* n° 703 de novembre 1995.

• Sources et textes fondamentaux

– **Déclaration des droits de l'homme et du citoyen**. 1789
La loi est l'expression de la volonté générale. Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs représentants à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens, étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents (Art. 6).
– **Déclaration universelle des droits de l'homme**. 10 décembre 1948 (Nations unies)
1. Tout individu a droit à une nationalité
2. Nul ne peut être arbitrairement privé de sa nationalité, ni du droit de changer de nationalité (Art. 15).
1. Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis.
2. Toute personne a droit à accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions publiques de son pays.
3. La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des pouvoirs publics ; cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au suffrage égal et au vote secret ou suivant une procédure équivalente assurant la liberté du vote (Art. 21).

– **Convention relative aux droits de l'enfant.** 20 novembre 1989 ratifiée par la France, le 2 juillet 1990

1. L'enfant est enregistré aussitôt à sa naissance et a, dès celle-ci, le droit à un nom, le droit d'acquérir une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux (Art. 7).

1. Les États parties s'engagent à respecter le droit de l'enfant de préserver son identité, y compris sa nationalité, son nom et ses relations familiales, tels qu'ils sont reconnus par la loi, sans ingérence illégale (Art. 8).

– **Constitution** du 4 octobre 1958.

La souveraineté nationale appartient au peuple, qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum.

Aucune section du peuple ni aucun individu ne peut s'en attribuer l'exercice.

Le suffrage peut être direct ou indirect dans les conditions prévues par la Constitution. Il est toujours universel, égal et secret. Sont électeurs, dans les conditions déterminées par la loi, tous les nationaux français majeurs des deux sexes, jouissant de leurs droits civils et politiques (Art. 3).

Fiche III – Responsabilité vis-à-vis de l'environnement et du patrimoine

L'apprentissage de la citoyenneté s'inscrit dans une éducation à l'environnement et au patrimoine, champs à la fois scientifiques, culturels et civiques.

• Objectifs

– Tout en sensibilisant au plaisir de la recherche et de la découverte, aider les élèves à construire une attitude rationnelle harmonisant nécessités économiques et respect de l'environnement et du patrimoine.

– Rendre les élèves conscients de leur rôle et de leur responsabilité à l'égard de l'environnement et du patrimoine.

• Démarches

Les programmes d'éducation civique, des sciences de la Vie et de la Terre et de géographie, peuvent nourrir un projet interdisciplinaire sur le thème, par exemple, de la participation au maintien et à la sauvegarde d'un espace vert.

A. Environnement et cadre de vie

Chaque discipline apporte sa contribution en fonction des éléments suivants :

– identification des fonctions sociales de ce site ;

– situation et composantes biologiques, esthétiques, économiques et sociales des dégradations (pêche, chasse, rejet de déchets, piétinements et vols de plantations...) ;

– information et enquête sur les services d'entretien et les coûts ;

– connaissance et discussion de la réglementation communale de cet espace ;

– action de nettoyage ou de mise en valeur d'une partie de l'espace étudié en partenariat avec les services communaux (enlèvement des déchets, suppression des nuisances, aménagement d'un sentier) ;

– établissement d'une charte à confronter avec le règlement communal.

Exemple : exercer la citoyenneté dans un espace vert public, en ville nouvelle

1. PRISE DE CONTACT (SORTIE SUR LE SITE)

a. Découverte de la situation et des composantes du paysage étudié.

– l'espace, au centre de la ville nouvelle est constitué par une coulée verte (terrains plantés et massifs de fleurs) ;

– une série d'étangs, des cascades et des vannes, ponctuent l'ancien cours de la rivière ;

– des sentiers naturels et des pistes cyclables cheminent tout le long de la vallée ;

– un amphithéâtre, un écran de plein air, une piste de planche à roulettes sont aménagés.

b. Découverte des fonctions sociales et écologiques du site

Par une observation directe des activités humaines, les élèves identifient les fonctions sociales du site :

– promenades à pied ou à bicyclette sur des sentiers aménagés ;

– pratique de la pêche sur des étangs ;

– pratique d'expressions artistiques (théâtre, projection de film en plein air) ou sportives (jogging, planche à roulettes).

De même, les élèves remarquent la présence de canalisations conduisant des eaux de ruissellement dans les étangs et l'existence de grandes vannes. Ils peuvent en déduire ainsi deux fonctions écologiques : régulation des masses d'eau (évite les inondations) et autoépuration des eaux de ruissellement des rues de la ville nouvelle.

c. Organisation du monde vivant

Les élèves identifient les plantes et les animaux peuplant ce milieu (notamment la flore et la faune des étangs).

Une étude plus précise d'un étang peut faire l'objet de la construction d'un réseau trophique en milieu aquatique.

Un état des lieux sur les nuisances, les dégradations, les pollutions est réalisé.

2. RECHERCHE DES CONSÉQUENCES BIOLOGIQUES, ÉCOLOGIQUES, ESTHÉTIQUES ET ÉCONOMIQUES DES DÉGRADATIONS DE CE SITE

Connaissant d'une part les composantes et, d'autre part, les fonctions de cet espace, les élèves trouvent par eux-mêmes les effets des nuisances et des dégradations volontaires ou involontaires des usagers.

Les dégradations des plantations des berges des étangs, les dépôts de matériaux divers (papiers, canettes, caddies de magasin, huile de vidange, carcasse de voiture, de mobylette, de vélo, jets de pain ou de gâteaux aux oiseaux aquatiques), auront pour conséquences :

– soit d'obstruer les écoulements des eaux et de perturber la fonction de régulation des masses d'eau ;

– soit de détruire les chaînes alimentaires et donc l'équilibre écologique en milieu terrestre ou aquatique.

Ainsi un apport excessif de matières organiques dans l'eau (pain, appâts des pêcheurs, détritus divers) va permettre un développement excessif de certaines bactéries, qui vont consommer une grande quantité d'oxygène, ce qui sera néfaste aux poissons. Par voie de conséquence, les étangs ne pourront plus remplir leur fonction d'autoépuration naturelle des eaux de ruissellement.

De même, on peut faire une estimation du coût pour la société des dégradations matérielles (destruction, graffitis, vol de plantations) des divers aménagements.

3. ÉLABORATION DE RECOMMANDATIONS SUR L'ATTITUDE DES USAGERS

Connaissant les composants, les fonctions et les points sensibles des déséquilibres du site, les élèves peuvent alors proposer des règles de conduite de l'usager citoyen de la ville, afin de sauvegarder et de protéger cet espace public.

Une charte est ainsi élaborée. Elle peut faire l'objet de la construction d'un panneau de règlement susceptible d'être apposé en plusieurs points stratégiques du site.

4. CONFRONTATION AVEC LES SERVICES COMMUNAUX ET RESPONSABILITÉ

Au cours d'une enquête, les élèves peuvent s'informer :

– sur les plans d'aménagement et les fonctions de cet espace communal ;

– sur la gestion et donc sur les coûts (pour le contribuable) de l'entretien, et notamment sur ceux liés aux dégradations et diverses nuisances ;

– sur les réglementations en vigueur ;

– sur la situation de cet espace dans le POS.

Ils confrontent ainsi leurs propres découvertes, leurs propositions sur la sauvegarde et le respect du site, avec les réglementations de la gestion communale.
Pour se rendre acteurs et responsables de la protection de leur environnement, les élèves peuvent proposer aux services des espaces verts communaux une collaboration sur :
– la réalisation de panneaux de réglementation ou de sensibilisation des usagers aux zones à protéger en raison de leur intérêt biologique ou de leur fonction sociale ;
– la participation active à une opération de nettoyage et d'assainissement de zones dégradées ou polluées.
Ainsi, la construction d'une réflexion rationnelle, harmonisant nécessité économique et respect de l'environnement, incite l'élève à développer une conduite quotidienne responsable.
L'ensemble de l'activité peut être prise en charge pour tout ou partie par les professeurs d'éducation civique, de géographie, de sciences de la Vie et de la Terre, d'éducation physique et sportive.

B. Le patrimoine

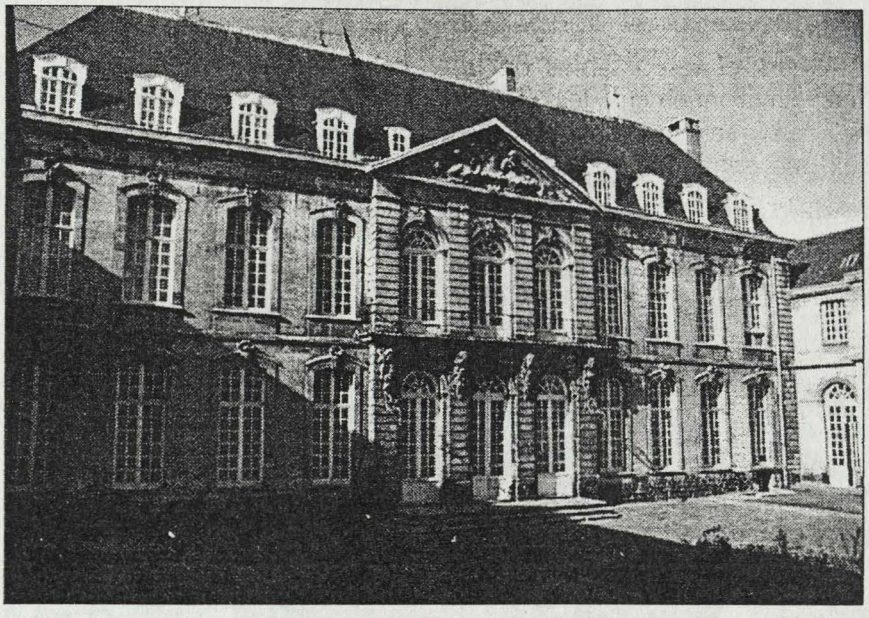
Quel que soit le champ patrimonial (église, château, rue, usine ancienne...), on s'appuiera sur une approche concrète (à l'occasion de laquelle on exercera l'élève à voir, à observer, à découvrir) ; puis on organisera les observations et les interrogations, afin d'enrichir les connaissances, de développer la sensibilité artistique et civique, d'expliquer les moyens d'agir pour la protection, la restauration, la mise en valeur d'un site. Cet objectif sera plus facilement atteint par l'étude d'un seul lieu significatif.

Évolution d'un mot et d'une pratique

À l'origine le mot ***patrimoine*** désigne l'héritage que l'on tient de son père et que l'on transmet à ses enfants. Le sens est alors celui d'un bien individuel.
À partir de la Révolution française le mot ***patrimoine*** prend son sens de bien collectif. C'est le rapport de l'abbé Grégoire à la Convention, en août 1794, qui théorise le devoir de protection des monuments historiques : « *les hommes ne sont que les dépositaires d'un bien dont la grande famille humaine a le droit de vous demander des comptes* ».
La politique de protection est mise en place par Guizot qui décide en 1830 de créer un poste d'Inspecteur général des monuments historiques. Elle est complétée par une législation spécifique (loi du 31 décembre 1913 suivie de celle du 2 mai 1925).

La notion, d'abord étroite, de conservation des monuments et des objets mobiliers s'est aujourd'hui considérablement étendue. La notion de patrimoine est devenue inépuisable : patrimoine archéologique, industriel, urbain, rural, maritime mais aussi littéraire, cinématographique, photographique, culinaire ou vestimentaire. Les critères de protection ont cessé d'être purement esthétiques. Tout ce qui, témoignant du passé, permet de comprendre le présent mérite d'être protégé et enrichit la liste de ce que l'on appelle aujourd'hui les « nouveaux patrimoines ». C'est pour répondre aux mêmes préoccupations que la conférence générale de l'UNESCO du 16 novembre 1972 a adopté une *convention pour la Protection du patrimoine mondial, culturel et naturel.*

Exemple : comment étudier un édifice ?
L'hôtel de Beauffort à Arras (actuel collège Bodel)



1. SITUER L'ÉDIFICE DANS SON ENVIRONNEMENT ACTUEL

Quartier résidentiel avec plan en damier centré sur une place octogonale (plan de la ville, extrait du plan cadastral).

2. OBSERVER ET ANALYSER

– le plan parcellaire et les espaces bâtis, leur disposition entre cour d'honneur et anciens jardins, leur orientation, leur accessibilité par les trois rues et la place arrière (Victor Hugo) ;
– la façade du corps de logis principal : harmonie et équilibre des lignes soulignées par la corniche, les cordons, le perron (horizontales), les travées des fenêtres, les pilastres (verticales) ; blancheur de la pierre calcaire ; élévation sur deux niveaux semblables ; toit d'ardoise avec mansardes dans les combles ; sobriété du décor... ;
– distribution intérieure des pièces révélant la majesté de l'escalier partant du vestibule d'honneur, la beauté des décors (boiseries et stucs), le souci du confort (lumière et nombreuses cheminées de marbre...).

3. FAIRE DES RECHERCHES,

des observations, s'interroger, s'informer (Bibliothèque municipale, archives communales ou départementales, DRAC...).

• **S'informer** : le premier propriétaire, le marquis de Beauffort, fit construire en 1755, ce vaste hôtel pour assumer sa fonction de maire et mener, pendant la saison hivernale, une vie mondaine et culturelle à Arras, capitale de la province d'Artois.

Les architectes de la ville (Lingua puis Beffara) imposèrent des contraintes d'urbanisme dans ce beau quartier aménagé au centre-ville, entre ville ancienne et citadelle, dans la deuxième moitié du XVIII[e] siècle. L'hôtel de Beauffort devint le modèle de référence.

• **Reconstituer** les grandes étapes de l'histoire de l'édifice : hôtel particulier, logement abbatial pour cardinal-abbé de Rohan, prison révolutionnaire, collège depuis 1820...

• **Observer** : chercher les transformations (surélévation des communs, portail extérieur, reconstruction sur la place Victor Hugo, allégories des frontons...) ; les dégradations (façade sur cour arrière).

• **S'interroger** : le patrimoine est-il protégé ? Rôle de l'architecte des bâtiments de France, de la Conservation régionale des Monuments historiques, du service régional de l'Inventaire ; de l'architecte en chef des Monuments historiques.

• Sources d'information

– Services municipaux et départementaux.

– Les directions régionales de l'environnement (DIREN) et de la culture (DRAC).

– Les conseils d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement (un CAUE par département).
– Les services éducatifs des services d'archives, des musées d'arts, des centres de patrimoine.

• Quelques ouvrages de référence

– Brochures : *Projet de loi / protection de l'environnement / protection de la nature.* Ministère de l'environnement, 1994.
– *Guide de l'environnement : Information / réglementation.* Éditeur Kirk, 1994.
– *L'homme et l'environnement.* PUF, 1993.
– *Le Patrimoine, mode d'emploi.* La Documentation Française, 1992.
– *Découvrir le Patrimoine.* Nathan, ministère de la Culture, 1993.
– *Des élèves au musée.* Revue *Éducation et Pédagogie* n° 16, CIEP Sèvres, 1992.
– *Patrimoine et didactique,* CRDP de Lille, 1994.

Fiche IV - La cohérence de l'éducation civique : la place des concepts

La formation aux concepts est explicitement inscrite dans les objectifs du programme d'éducation civique. Un certain nombre de concepts-clés, considérés comme fondateurs de l'éducation civique, et définis d'après les textes de référence, contribuent à l'élaboration des concepts majeurs de **personne** et de **citoyenneté**. Ceux-ci constituent l'objectif final de la formation au collège et tous les concepts, ainsi que les valeurs qui s'y rattachent, en sont constitutifs. Les études au lycée poursuivront ce même objectif.

L'exigence de formation aux concepts n'est pas spécifique à l'éducation civique, elle est inhérente à toute discipline qui, en même temps que des savoirs, délivre les outils de leur théorisation sans laquelle un apprentissage n'est jamais tout à fait réalisé. C'est ainsi que tout apprentissage, au-delà des connaissances qu'il apporte, contribue à la formation de la pensée. Par l'histoire, la géographie, les sciences, l'enfant apprend à voir, à observer, à retenir, en même temps qu'il est exercé à « concevoir » des notions aussi capitales que le temps et la durée, l'espace, le territoire, le site, et les relations entre les phénomènes. Toutes ces notions s'illustreront différemment dans le domaine des arts plastiques, des lettres, des mathématiques, de l'éducation physique, des langues. Elles contribuent à la construction de concepts qui permettront, à partir de l'apprentissage et de l'expérience, de comprendre le monde qui échappe à nos perceptions immédiates. Ainsi se trace l'itinéraire qui conduit du singulier à l'universel, et permet de penser sa place d'homme au sein de l'humanité. La maîtrise des concepts apparaît alors comme indispensable à l'affranchissement de la pensée.

Toutefois, la formation aux concepts ne saurait obéir seulement à une programmation linéaire, même si un certain nombre de concepts-clés jalonne le programme d'éducation civique. Elle demeure cependant un objectif majeur qui ne doit pas être « passé sous silence » et qui doit mobiliser la vigilance de tous ceux qui ont la responsabilité d'une éducation civique. Aussi l'élucidation des concepts sera-t-elle intégrée dans tous les savoirs, toutes les démarches et toutes les pratiques scolaires. C'est donc à l'enseignant de se poser explicitement le problème des concepts, d'inventer les situations où ils vont pouvoir « se jouer » comme enjeux ou comme symboles, d'aider à la verbalisation qui en fixe le sens. Toutefois, dans le domaine des concepts, l'enseignant doit recourir au débat, donc à la formation au débat, préconisée comme l'une des démarches essentielles à l'éducation civique.

On objectera que cette formation se heurte au problème de l'âge des enfants. Or, dans toutes les disciplines, les savoirs exigent de la part des élèves un degré de maturité sans lequel ils

demeurent inaccessibles : on ne renonce pas pour autant à leur enseignement. Les questions qui se posent alors sont d'ordre méthodologique et didactique. Il s'agit de distinguer ce qui relève de l'initiation, de la mémorisation, de l'entraînement, de l'approfondissement : on prévoit les exercices d'appropriation et les parcours d'apprentissages adaptés aux savoirs et aux aptitudes des élèves. Les exemples ne manquent pas en grammaire, par exemple, de structures abstraites complexes (les subordonnées infinitives, l'attribut du complément d'objet, pour ne citer que celles-ci) dont la maîtrise – et donc la conceptualisation – ne peuvent s'opérer précocement et ne peuvent s'envisager théoriquement qu'à partir d'un certain niveau d'âge et de compétence. Cependant, la complexité de ces structures n'exclut ni leur pratique, par la parole, ni leur maniement, par l'exercice, ni leur repérage, par la lecture, qui préparent le cadre conceptuel.

C'est pourquoi, la formation aux concepts ne doit pas être différée, ni surgir inopinément dans le parcours d'apprentissage. Par ailleurs, elle n'est jamais définitive. La démarche est d'autant plus délicate que chaque concept se situe au sein d'un réseau complexe de relations ou de contradictions ; elle doit se poursuivre tout au long de la scolarité. Les concepts émergent à la croisée des savoirs et des pratiques qui les illustrent et les comprennent. Leur construction s'appuie sur un pari d'aptitude. De jeunes enfants s'émerveillent d'un conte de fées où, à travers des figures, des stéréotypes, des histoires, ils distinguent aisément le bon et le méchant, le juste et l'injuste, et jubilent du triomphe des premiers sur les seconds. Des élèves de 6e déplorent ou dénoncent, dans des textes libres, l'injustice, l'abus d'autorité. Les uns et les autres manifestent, par leur émotion ou leur revendication, une vraie compétence morale, le sens des valeurs, et par là même, une aptitude à conceptualiser. Éduquer revient alors à s'emparer de l'événement pour le dépasser, à s'appuyer sur l'émotion pour instruire et former la réflexion,c'est-à-dire à entreprendre la leçon, au sens éthique du terme.

Cette œuvre de longue haleine ne peut reposer sur une seule discipline, ni s'inscrire dans une seule année. Elle exige la mise en œuvre de la pluridisciplinarité, ainsi que la transdisciplinarité.

La pluridisciplinarité se définit plutôt par une communauté de thèmes, traités à travers les objets et méthodes spécifiques de chaque discipline. On peut lire la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* en historien ; on peut en effectuer une lecture sémantique, syntaxique, philosophique : l'éducation civique met en lumière son actualité dans le débat démocratique et réfléchit à la notion de la citoyenneté. Au professeur d'histoire d'analyser des faits et des événements significatifs d'une époque donnée ; au professeur de lettres de travailler sur un texte, un poème, une scène de théâtre ; aux disciplines artistiques de mettre en lumière les productions esthétiques. On travaille ainsi à la cohérence d'un savoir.

La transdisciplinarité permet aux enseignants, aux conseillers principaux d'éducation, aux documentalistes, aux surveillants de contribuer à l'élaboration de concepts, comme ceux de citoyenneté et d'identité. Elle engage l'équipe éducative, elle incite à réfléchir sur le sens des savoirs, les fondements et les objectifs du projet, la responsabilité des acteurs : c'est pourquoi l'éducation civique pose explicitement, dans sa mise en œuvre, la question du sens de l'école.

Comme toute discipline, l'éducation civique utilise des outils d'évaluation permettant de contrôler les acquisitions indispensables, le sens du vocabulaire employé, la connaissance des textes inscrits dans son programme. Mais l'évaluation de la compréhension et de l'usage des concepts par les élèves est beaucoup plus ambitieuse et difficile. La formation aux concepts est une tâche qui exige d'être sans cesse explicitée, afin d'être mise en œuvre clairement. Elle est constitutive d'un projet d'éducation.

Cycle central :
Classes de 5e et de 4e (1)

(1) Le programme de 4e du cycle central entre en application à la rentrée scolaire 1998.

Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 26 décembre 1996 – (*BO* n° 5 du 30 janvier 1997)

Article 1er – Les enseignements du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

En plus des enseignements communs à tous les élèves, chaque élève suit un enseignement optionnel obligatoire de deuxième langue vivante en classe de quatrième et peut suivre un ou deux enseignements optionnels facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

Article 2 – Pour l'organisation des enseignements communs, chaque collège dispose d'une dotation d'au moins 25 h 30 hebdomadaires d'enseignement, hors enseignements optionnels, par division de cinquième et par division de quatrième.

Article 3 – Dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour assurer les enseignements définis par les programmes et apporter les réponses adaptées à la diversité des élèves.

Dans le cadre des 25 h 30 attribuées à chaque division il peut notamment utiliser les souplesses offertes par les horaires définis en annexe pour mettre en place des parcours pédagogiques diversifiés fondés sur les centres d'intérêts et les besoins des élèves et organiser des enseignements en effectifs allégés.

Article 4 – En classe de cinquième, des études dirigées ou encadrées peuvent être organisées au-delà des horaires d'enseignement.

Article 5 – En classe de quatrième, en vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale. L'admission d'un élève dans ce dispositif est subordonnée à l'accord des parents ou du responsable légal.

Article 6 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1997-1998 en classe de cinquième et de l'année scolaire 1998-1999 en classe de quatrième.

Le nouveau dispositif d'enseignement des langues anciennes entre en vigueur à la rentrée scolaire 1997 dans l'ensemble du cycle central.

Article 7 – À titre transitoire, l'enseignement de physique-chimie défini en annexe peut ne pas être organisé en classe de cinquième pour l'année scolaire 1997-1998. Pour les élèves n'en ayant pas bénéficié en classe de cinquième, l'enseignement de physique-

chimie sera dispensé en classe de quatrième, à raison de deux heures hebdomadaires, pendant l'année scolaire 1998-1999.

Article 8 – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1997-1998, l'arrêté du 26 janvier 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de cinquième des collèges et, à compter de l'année scolaire 1998-1999, les dispositions de l'arrêté du 22 décembre 1978 susvisé, pour ce qui concerne la classe de quatrième ainsi que les dispositions de l'arrêté du 9 mars 1993 modifiant l'arrêté du 9 mars 1990 susvisé, pour ce qui concerne l'organisation pédagogique des classes de quatrième technologique implantées en collège.

L'organisation pédagogique des classes de quatrième technologique implantées en lycée professionnel reste fixée par l'arrêté du 9 mars 1990.

Article 9 – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 26 décembre 1996

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche et par délégation

Le directeur des lycées et des collèges

Alain BOISSINOT

Horaires des enseignements applicables aux élèves du cycle central de collège (classes de 5e et de 4e)

Enseignements communs obligatoires		
Français	de 4 h à 5 h 30	
Mathématiques	de 3 h 30 à 4 h 30	
Première langue vivante étrangère	de 3 h à 4 h	
Histoire-Géographie-Éducation civique	de 3 h à 4 h	
Sciences de la Vie et de la Terre	de 1 h 30 à 2 h	
Physique-Chimie	de 1 h 30 à 2 h	
Technologie	de 1 h 30 à 2 h	
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)	de 2 h à 3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	
Enseignements optionnels	**5e**	**4e**
Obligatoire		
Deuxième langue vivante (*)	2 h	3 h
Facultatifs		
Latin		3 h
Technologie (**)		3 h
Langue régionale (***)		3 h

(*) Deuxième langue vivante étrangère ou langue régionale.
(**) Enseignement organisé en groupes à effectifs allégés.
(***) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une deuxième langue vivante étrangère au titre de l'enseignement optionnel obligatoire.

Cycle central des collèges

Arrêté du 10 janvier 1997. *JO* du 21 janvier 1997 – (*BO* hors série n° 1 du 13 février 1997)

Article 1er – Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de cinquième et de la rentrée scolaire 1998 en classe de quatrième dans toutes les disciplines, sont fixés en annexe au présent arrêté.

Article 2 – Les dispositions contraires au présent arrêté figurant en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé deviennent caduques à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de cinquième et de la rentrée scolaire 1998 en classe de quatrième.

Article 3 – Les programmes applicables en classe de troisième des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés.

Article 4 – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 10 janvier 1997

Pour le ministre de l'éducation
nationale, de l'enseignement supérieur
et de la recherche et par délégation,
le directeur des lycées et collèges
Alain BOISSINOT

Programme du cycle central

Histoire-géographie

I - La place du cycle central dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège

L'enseignement de l'histoire et de la géographie en 5e et en 4e s'inscrit dans les finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles définies en introduction des programmes de 6e.

Il s'appuie sur les acquis des élèves qui, en 6e, ont mémorisé quelques grands repères chronologiques de l'histoire de l'Antiquité et quelques grands repères spatiaux du globe terrestre. Ils ont appris à identifier, en liaison avec ces repères, des documents patrimoniaux et des paysages.

Le programme d'histoire leur a permis d'approcher le vocabulaire élémentaire du politique, du social et du religieux, qu'ils réutiliseront en 5e et 4e. Le programme de géographie leur a fourni une première grille de lecture du monde (population, relief, climat) qui doit leur permettre de situer et de caractériser les continents étudiés en 5e et en 4e.

Les élèves ont été entraînés à lire et donc à donner sens à des documents, des cartes et des images. Ils ont appris à rédiger des phrases simples, à élaborer des croquis élémentaires.

Les programmes du cycle central du collège sont consacrés, en histoire, au Moyen Âge et aux débuts des Temps modernes (en 5e) puis aux XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles (en 4e). En géographie, les programmes s'organisent comme une étude des continents : Afrique, Asie et Amérique en 5e, Europe – y compris la France – en 4e. Ainsi les élèves seront-ils préparés à comprendre les programmes de la classe de troisième : l'histoire au XXe siècle, les grands phénomènes géographiques qui permettent une lecture critique du monde d'aujourd'hui.

II - Les programmes de 5e et de 4e

Les indications horaires proposées par les programmes permettent d'apprécier l'importance relative de chaque thème d'étude. Elles représentent 80 % de l'horaire de référence afin de permettre une autonomie plus grande des enseignants et donc une adaptation aux besoins de leurs élèves. Cependant la cohérence des apprentissages exige que ces programmes soient traités dans leur totalité.

A. L'histoire

Le champ chronologique, s'il est moins étendu qu'en 6e, couvre cependant un millénaire environ en 5e et trois siècles en 4e. C'est dire que, en fonction du temps disponible, il est impossible de prétendre proposer le récit continu de l'évolution historique. Le programme repose donc sur des choix.

Il est organisé, en 5e, autour de trois temps forts envisagés de manière souple comme des observatoires privilégiés qui permettent de caractériser les différentes périodes du Moyen Âge et les débuts des Temps modernes : le monde au IXe siècle, le XIIIe et le XVIe siècles en Occident. Le premier temps permet une confrontation de trois grandes civilisations (Byzance, l'Islam, l'Occident chrétien). Le deuxième doit être conçu comme une approche des caractères essentiels de l'Occident médiéval. Le troisième permet de comprendre les bouleversements du XVIe siècle.

En 4e, trois temps forts sont également privilégiés, avec la même perspective : la monarchie absolue en Europe et ses remises en cause, la période révolutionnaire, le XIXe siècle. Comme en 5e, une place particulière est réservée à l'histoire de la France.

Les cartes, les repères chronologiques et les documents sont au centre des programmes et en constituent la trame nécessaire. Les repères chronologiques doivent être mémorisés. Ils ne sont pas de simples dates, et ils seront toujours mis en relation avec des faits de civilisation. Les documents, textes ou œuvres, ne sont pas destinés à simplement illustrer le programme, ils doivent être étudiés en eux-mêmes. Les textes ou extraits de textes seront lus par les élèves, les images identifiées et expliquées. Ainsi les élèves pourront-ils acquérir une véritable culture historique. Bien entendu, la liste des documents a un caractère indicatif. Il est toujours loisible au professeur de proposer, en fonction des situations locales, de la nature des fonds documentaires disponibles ou des possibilités de coopération interdisciplinaire, d'autres documents que ceux qui sont suggérés par le programme, à condition que leur valeur signifiante soit attestée.

B. La géographie

Les programmes de 5e et de 4e conduisent d'abord à décrire et expliquer les caractères essentiels des continents (Afrique, Asie et Amérique en 5e, Europe en 4e). Le programme conseille d'aborder cette étude à partir de cartes le croisement des données historiques,

naturelles, culturelles, démographiques et économiques observées évite de s'en tenir à la démarche analytique qui ne peut rendre compte de la complexité de l'organisation des territoires.

Cette étude des continents est complétée par une présentation de quelques grands États ou groupes d'États. Le Japon et les États-Unis sont étudiés en classe de 3e. En 4e, le programme associe l'étude de l'Europe et celle de la France ; à celle-ci est réservée la moitié du temps disponible. Le choix proposé entre quelques autres États européens est de nature à faciliter la coordination avec l'enseignement des langues vivantes.

Les programmes indiquent un certain nombre de cartes à partir desquelles seront mémorisés les principaux repères spatiaux. Afin de laisser une plus grande liberté aux enseignants, les paysages qui sont associés à ces repères ne sont pas indiqués. Comme en 6e cependant, il est indispensable de multiplier l'observation raisonnée de paysages. L'étude croisée des cartes et des paysages permet de reconnaître et de connaître le monde. C'est à partir de cette étude que l'appropriation par les élèves des notions spécifiques de la géographie est possible.

C. Les convergences entre les deux disciplines

L'histoire et la géographie n'ont pas seulement des démarches intellectuelles communes, les contenus des programmes permettent de multiples rencontres qu'il est indispensable de favoriser. Ainsi, par exemple, les programmes d'histoire préparent à l'étude de la géographie de l'Europe et de la France ; le peuplement et l'organisation des territoires en Afrique et en Amérique sont étudiés du point de vue de la géographie comme du point de vue de l'histoire dans le cycle central du collège.

III - Approches et méthodes

Les professeurs sont libres de leurs approches pédagogiques en fonction des besoins de leurs élèves et de leur personnalité. Ils doivent veiller à la progression des apprentissages et, quelle que soit la démarche pédagogique adoptée, faire que le temps de la classe soit celui du travail des élèves (acquisition de connaissances et de démarches intellectuelles).

A. Lire, observer, identifier

On poursuivra en 5e et en 4e, en liaison avec l'enseignement du français, l'incitation à la lecture de textes – ou d'extraits de textes – dans des éditions adaptées à l'âge des élèves. Ces lectures seront guidées et contrôlées. On habituera les élèves à observer, à identifier et à confronter cartes, images, textes et œuvres. En géographie

tout particulièrement, l'observation d'un même phénomène à différentes échelles sera privilégiée. Ce travail doit s'insérer dans le processus global de l'acquisition des savoirs.

L'utilisation des technologies actuelles de communication (images satellitales, télématique, CD-ROM) enrichit les pratiques documentaires en classe et au CDI.

B. Mettre en relation

En géographie, comme en histoire, on insistera sur la mise en relation des phénomènes observés et identifiés. En géographie, la comparaison de cartes et la confection de croquis, qui ne sont pas de simples reproductions, entraînent à l'analyse de ces relations. Ainsi les élèves comprendront-ils progressivement que le simple rapport de cause à effet ne suffit pas à expliquer la complexité des territoires et de leur organisation. De même, en histoire, la mise en relation d'événements ou de faits de civilisation ne doit pas se traduire par une conception linéaire du temps historique. Là encore, on approchera la complexité en se défiant des visions déterministes de l'évolution.

La mise en relation des phénomènes permet, tant en histoire qu'en géographie, d'apprendre à utiliser et à croiser les différents langages des deux disciplines : le texte écrit, l'image, la carte, le graphique.

C. Rédiger et cartographier

De multiples exercices, en classe, au CDI ou à la maison, permettent l'appropriation d'une culture maîtrisée et des langages fondamentaux des disciplines. La rédaction autonome doit prendre une place privilégiée. En 6^{e}, les élèves ont appris à rédiger des phrases simples ; en 5^{e} et en 4^{e}, on leur apprendra à lier entre elles ces phrases et à élaborer des textes courts mais démonstratifs. En 3^{e}, en effet, ils devront être capables de rédiger des paragraphes argumentés et cohérents. On veillera donc à ce que les contrôles fassent une large place à la rédaction autonome.

Langage privilégié du géographe, le croquis et ses techniques élémentaires doivent être abordés par les élèves. Comme en 6^{e}, on évitera la simple reproduction et on s'efforcera de passer de la carte de localisation au croquis démonstratif, en simplifiant, en hiérarchisant et en mettant en relation les phénomènes.

D. Mémoriser des repères, utiliser des notions

Les principaux repères chronologiques et spatiaux doivent être mémorisés. Afin de permettre l'appropriation structurée et cohérente d'une culture, on vérifiera périodiquement l'acquisition de ces repères.

L'acquisition des notions spécifiques aux deux disciplines ne doit pas être artificiellement séparée de l'analyse des événements historiques et des phénomènes géographiques. C'est en maniant ces notions au sein de la pratique même des programmes que les élèves en acquerront l'usage.

E. Le manuel et le cahier, outils du travail des élèves

Le cahier est le support et le guide du travail des élèves. Doivent y figurer les repères chronologiques et spatiaux qu'il est indispensable de mémoriser, la trace des lectures, des observations de cartes, d'images, de documents. Le cahier peut être aussi support d'exercices : rédaction autonome, élaboration de croquis. Un résumé complet est-il indispensable ? Pour guider l'acquisition des connaissances, le cahier doit permettre aux élèves de retrouver, en liaison constante avec le manuel, repères essentiels et fil conducteur. Ainsi les élèves pourront-ils acquérir une pratique autonome du manuel.

IV - Convergences disciplinaires

Les convergences entre les programmes d'histoire et de géographie et les autres programmes du cycle central du collège sont multiples. Les démarches intellectuelles inséparables de l'acquisition des connaissances historiques et géographiques (lire, observer, identifier, mettre en relation, rédiger...) sont également mises en œuvre par d'autres disciplines. Les contenus des programmes croisent les contenus de presque toutes les disciplines.

Les convergences avec l'enseignement de l'éducation civique sont évidentes en termes de finalités. Plus précisément, en 5e, le thème de la solidarité, en éducation civique, pourra s'appuyer sur l'étude, en géographie, de l'Afrique, de l'Asie et de l'Amérique. En 4e, le programme d'histoire permet de donner des fondements historiques à l'étude des libertés et des droits.

Les liens avec l'enseignement du français sont également naturels : lecture (un certain nombre de textes figurent dans les deux programmes), expression, élaboration de textes argumentatifs.

On veillera aussi à harmoniser les approches avec l'enseignement des langues vivantes (histoire et géographie des États), avec les mathématiques (courbes simples, proportionnalité). On pourra coordonner l'étude des œuvres d'art avec les professeurs des enseignements artistiques. L'histoire des techniques (surtout en 4e) pourra trouver appui en technologie et en physique. L'approche géographique de l'environnement et du paysage sera utilement confrontée aux approches des enseignants des sciences de la vie et de la terre.

Contenus des programmes de la classe de 5e

Histoire : le Moyen Âge et la naissance des Temps modernes

PROGRAMME	COMMENTAIRE
I. DE L'EMPIRE ROMAIN AU MOYEN ÂGE *(9 à 10 heures)*	Une carte permet de présenter l'Empire byzantin, le monde musulman et l'Occident chrétien au IXe siècle et d'étudier l'évolution territoriale de ces trois ensembles.
1. L'Empire byzantin *(2 à 3 heures)*	Deux aspects sont privilégiés : l'héritage de Rome, le christianisme grec et sa diffusion.

- Carte : l'Empire byzantin au temps de Justinien.
- Repères chronologiques : l'évangélisation des Slaves par Cyrille et Méthode (IXe siècle) ; rupture avec Rome (1054) ; fin de l'Empire byzantin (1453).
- Documents : Sainte-Sophie ; mosaïques de Ravenne.

2. Le monde musulman *(4 à 5 heures)*	L'essentiel est de présenter Mahomet, le Coran et la diffusion de l'Islam et de sa civilisation. On insistera davantage sur cette dernière et son rayonnement, abordés à partir de l'exemple d'une ville, que sur les constructions politiques qui résultent de l'expansion.

- Carte : le monde musulman au VIIIe siècle.
- Repère chronologique : l'hégire (622).
- Documents : extraits du Coran ; une mosquée.

3. L'Empire carolingien *(3 à 4 heures)*	Après avoir rappelé la naissance des royaumes barbares (ce qui permet d'évoquer Clovis et le royaume des Francs), les élèves étudient l'organisation et le partage de l'Empire de Charlemagne.

- Carte : l'Empire carolingien.
- Repères chronologiques : baptême de Clovis (496) ; couronnement de Charlemagne (800) ; partage de Verdun (843).
- Documents : Aix-la-Chapelle ; les Serments de Strasbourg.

II. LA CHRÉTIENTÉ OCCIDENTALE *(13 à 14 heures)*	Sans omettre les évolutions, le XIIIe siècle est choisi comme observatoire privilégié.
1. L'Église *(4 à 5 heures)*	L'Église est présentée comme une structure et un acteur essentiels de l'Occident médiéval.

Elle participe à son expansion (évangélisation, pèlerinages, croisades). L'enracinement social et les manifestations de la foi sont étudiés à partir des monuments et des œuvres d'art.

- Carte : diffusion de l'art roman et de l'art gothique.
- Repères chronologiques : la première croisade (1095) ; Bernard de Clairvaux (XII[e] siècle) ; François d'Assise (XIII[e] siècle).
- Documents : une abbaye ; une cathédrale.

2. Les cadres politiques et la société
(7 à 8 heures)

Il s'agit, non d'étudier en détail, mais de montrer la diversité et l'évolution des structures politiques de l'Occident médiéval (féodalité, royaumes, Empire).
Chevaliers et paysans sont décrits dans le cadre quotidien des campagnes. L'analyse de l'essor urbain et économique prend appui sur la description de deux ou trois villes (Venise, Bruges, Bourges, par exemple). Les trois grands fléaux (famine, peste, guerre) des XIV[e] et XV[e] siècles sont globalement analysés afin d'expliquer la crise de l'Occident.

- Cartes : carte politique de l'Occident au XIII[e] siècle ; routes commerciales et foires de Champagne (XIII[e] siècle).
- Repères chronologiques : les grands défrichements (XI[e]-XIII[e] siècles) ; la Grande Charte (1215) ; la peste noire (milieu du XIV[e] siècle).
- Documents : un château fort ; *le Roman de Renart* ; plan, palais et édifices municipaux des villes choisies comme exemples.

3. Le Royaume de France (X[e]-XV[e] siècles) : l'affirmation de l'État
(2 à 3 heures)

Il ne s'agit pas d'examiner tous les aspects de l'histoire de la France pendant ces six siècles. L'étude est centrée sur la constitution territoriale du royaume et l'affirmation de l'État.

- Carte : formation territoriale du royaume.
- Repères chronologiques : avènement d'Hugues Capet (987) ; le siècle de Louis IX (XIII[e] siècle) ; la chevauchée de Jeanne d'Arc (1429-1431).
- Documents : la basilique Saint-Denis ; la cathédrale de Reims ; Joinville : *la Vie de Saint-Louis.*

III. LA NAISSANCE DES TEMPS MODERNES
(11 à 14 heures)

À partir de textes et d'œuvres d'art, les élèves perçoivent le renouvellement des idées et des formes.

1. Humanisme, Renaissance, Réformes
(6 à 8 heures)

Ils étudient les Réformes protestante et catholique, manifestations d'une crise religieuse et réponses à l'exigence du salut.

- Cartes : les principaux foyers de l'humanisme et de la Renaissance ; les divisions religieuses de l'Europe à la fin du XVI[e] siècle.
- Repères chronologiques : la Bible de Gutenberg (milieu du XV[e] siècle) ; les thèses de Luther (1517) ; Calvin à Genève (milieu du XVI[e]) ; le concile de Trente (milieu du XVI[e] siècle).
- Documents : extraits d'œuvres de Rabelais ; la Chapelle Sixtine ; un château de la Renaissance.

2. L'Europe à la découverte du monde
(3 à 4 heures)

Les grands voyages de découverte terrestres et maritimes sont analysés à partir d'une carte. La destruction des civilisations amérindiennes et la constitution des premiers empires coloniaux font l'objet d'une étude synthétique.

- Cartes : les grandes découvertes ; les empires coloniaux.
- Repère chronologique : prise de Grenade, Christophe Colomb en Amérique (1492).
- Documents : Marco Polo : *le Livre des Merveilles* ; une caravelle.

3. Le Royaume de France au XVI^e siècle : la difficile affirmation de l'autorité royale
(2 à 3 heures)

Il s'agit seulement de montrer comment la monarchie française s'efforce d'asseoir son autorité et d'unifier le royaume en dépit des multiples forces centrifuges qui l'affectent.

- Carte : le Royaume de France au XVI^e siècle.
- Repères chronologiques et documents : l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) ; l'édit de Nantes (1598).

En conclusion, l'étude de deux cartes du monde (V^e siècle et fin du XVI^e siècle) permet de récapituler les connaissances acquises pendant l'année.

Géographie : l'Afrique, l'Asie et l'Amérique

Les changements rapides du monde conduisent à rappeler que c'est au professeur de déterminer, année après année, la ou les problématiques qui orientent l'étude des différents éléments du programme.

La diversité des cultures et des rythmes de développement peut être un des fils conducteurs de l'étude au long de l'année.

Il s'agit à la fois d'assurer la connaissance des grands traits des continents et d'un minimum de localisations et d'entraîner au raisonnement géographique, à travers quelques études de cas.

L'ordre de traitement des différentes parties du programme relève de la liberté du professeur.

PROGRAMME	COMMENTAIRE
I. L'AFRIQUE *(10 à 12 heures)* **1. La diversité de l'Afrique** *(6 à 7 heures)*	Les discontinuités du peuplement et sa diversité ethnique et culturelle liées ici plus qu'ailleurs à la zonalité bioclimatique sont présentées à partir de cartes. Le poids de l'histoire ancienne et récente est mis en évidence. Le rappel du rôle du milieu s'appuie sur les acquis de la classe de 6^e. La différenciation des grands ensembles régionaux est analysée comme le résultat de l'ensemble de ces facteurs.

2. Le Maghreb
(4 à 5 heures)

On insiste sur l'appartenance au monde méditerranéen et au monde musulman, sur les liens avec l'Europe, les contrastes littoraux/intérieurs/déserts et les problèmes démographiques.

– Repères géographiques : carte bioclimatique ; carte de la répartition de la population et des principales villes de l'Afrique ; carte des États et des grands ensembles régionaux de l'Afrique ; milieux, peuplement et ressources des pays du Maghreb.

II. L'ASIE
(13 à 15 heures)

1. Diversité de l'Asie *(5 à 6 heures)*

À partir de cartes (population, aires religieuses et culturelles, grands domaines oro-climatiques), la diversité de l'Asie (du Moyen-Orient à l'Extrême-Orient) est mise en évidence. La présence de forts contrastes de peuplement (foyers de forte densité et grands vides) est mise en relation avec l'ancienneté des grands systèmes agricoles (maîtrise de l'eau) et de l'organisation étatique. L'étude permet de souligner les contrastes entre zones de richesse et de pauvreté, littoraux et intérieurs, cités-États et États-continents.

N.B. Le Japon est étudié en classe de 3e.

2. L'Union indienne, la Chine *(8 à 9 heures)*

À partir des éléments examinés précédemment, l'analyse porte, en se gardant de toute étude exhaustive, sur ce qui fait la particularité de chacun des deux États.
Ainsi, la diversité culturelle, le poids du nombre et les problèmes sociaux, les contrastes régionaux et les rythmes de développement sont-ils examinés dans leurs traits spécifiques en Union indienne et en Chine.

– Repères géographiques : carte de la répartition de la population et des principales villes de l'Asie ; carte des États et des ensembles régionaux de l'Asie ; cartes de l'Inde et de la Chine.

III. L'AMÉRIQUE *(10 à 12 heures)*

1. Différenciation des espaces nord et sud-américains *(6 à 7 heures)*

Le clivage Amérique anglo-saxonne/Amérique latine permet de mettre en évidence le rôle des migrations dans le peuplement du continent. La répartition majoritairement littorale et urbaine de la population est étudiée. La différenciation des espaces nord et sud-américains en bandes méridiennes et zonales est expliquée. Les contrastes des conditions d'existence à l'échelle du continent comme à l'intérieur des États sont soulignés.

N.B. Les États-Unis sont étudiés en classe de 3e.

2. Le Brésil *(4 à 5 heures)*

L'étude porte sur l'importance des ressources du pays et les contrastes régionaux. Les inégalités sociales sont présentées à travers les déséquilibres de la répartition des terres et les problèmes liés à la croissance urbaine.

- Repères géographiques : carte de la répartition de la population et des principales villes de l'Amérique ; carte des États et des grands ensembles régionaux en Amérique ; carte des ensembles régionaux du Brésil.

Contenus des programmes de la classe de 4e

Histoire : des Temps modernes à la naissance du monde contemporain

PROGRAMME	COMMENTAIRE
I. LES XVIIe ET XVIIIe SIÈCLES *(9 à 10 heures)*	
1. Présentation de l'Europe moderne *(3 à 4 heures)*	À partir de cartes, le professeur met en évidence les contrastes politiques, économiques, sociaux, culturels et religieux de l'Europe. Dans le domaine artistique, c'est à partir de quelques exemples qu'est montrée la coexistence des tendances baroque et classique.
2. La monarchie absolue en France *(3 à 4 heures)*	L'étude de la monarchie française permet de montrer comment le principe du droit divin légué par la tradition se combine avec la création de structures étatiques modernes. Parallèlement est rappelé le principe de l'organisation de la société en trois ordres.
3. La remise en cause de l'absolutisme *(3 à 4 heures)*	Il s'agit, sans étudier les événements des révolutions anglaises du XVIIe siècle et de la Révolution américaine, de montrer que l'existence de régimes tels que la monarchie limitée en Angleterre et la république américaine et des aspirations politiques liées à la philosophie des Lumières mettent en cause les principes de la monarchie absolue. D'autres modèles politiques sont ainsi proposés à une société française en crise.

- Cartes : les États européens aux XVIIe et XVIIIe siècles ; économie et populations de l'Europe moderne.
- Repères chronologiques : règne personnel de Louis XIV (1661-1715) ; Déclaration des Droits (1689) ; début de la croissance démographique (milieu du XVIIIe siècle) : *l'Encyclopédie* (milieu du XVIIIe siècle).
- Documents : œuvres de Rembrandt ; Versailles ; Molière : extraits du *Bourgeois gentilhomme* ; préambule de la Déclaration d'indépendance des États-Unis ; extraits de philosophes du XVIIIe siècle (Montesquieu, Voltaire, Rousseau).

II. LA PÉRIODE RÉVOLUTIONNAIRE (1789-1815) *(9 à 10 heures)*

1. Les grandes phases de la période révolutionnaire en France, de 1789 à 1815 *(7 à 8 heures)*

Un récit synthétique permet de présenter les épisodes majeurs et les principaux acteurs de la période révolutionnaire et impériale en insistant sur la signification politique et sociale de chacune des phases retenues. Les événements extérieurs ne font pas l'objet d'une étude exhaustive, mais sont évoqués à l'aide de cartes.

2. Les transformations de l'Europe *(2 à 3 heures)*

Une comparaison entre la situation de l'Europe à la fin du XVIII[e] siècle et celle de 1815 conduit à mettre en évidence les transformations de tous ordres introduites par la période révolutionnaire et impériale dans les structures politiques et la société ainsi que les aspirations nées des idées nouvelles.

- Cartes : l'Europe napoléonienne en 1811 ; l'Europe en 1815.
- Repères chronologiques : prise de la Bastille (14 juillet 1789) ; abolition des privilèges (4 août 1789 ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (26 août 1789) ; chute de la monarchie (10 août 1792) ; chute de Robespierre (9 Thermidor an II - 27 juillet 1794) ; Consulat (1799-1804) ; le Franc germinal (1803) ; le Code civil (1804) ; Empire (1804-1815).
- Documents : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ; carte des départements français en 1791 ; David : *le Sacre de Napoléon* ; Goya : *Dos de Mayo, Tres de Mayo* (2 mai, 3 mai 1808).

III. L'EUROPE ET SON EXPANSION AU XIX[e] SIÈCLE (1815-1914) *(16 à 18 heures)*

1. L'âge industriel *(7 à 8 heures)*

À partir des transformations des techniques de production de la fin du XVIII[e] siècle à l'aube du XX[e] siècle, l'étude dégage les traits majeurs du phénomène industriel et de ses effets géographiques et sociaux. On décrit idées et mouvements qui analysent ce phénomène et en déduisent des conséquences sociales et politiques. Parallèlement sont tracés les grands traits de l'évolution culturelle et artistique.

2. Les mouvements libéraux et nationaux *(3 à 4 heures)*

À partir d'une carte, les mouvements libéraux et nationaux sont présentés comme les épisodes de la lutte qui oppose l'Europe traditionaliste restaurée en 1815 aux aspirations nouvelles des peuples léguées par la période révolutionnaire. Pour le montrer, on prend pour exemples les révolutions de 1848, les unités nationales en Italie et en Allemagne.

3. Le partage du monde *(2 à 3 heures)*

La comparaison de cartes du monde en 1815 et en 1914 permet de mettre en évidence le phénomène colonial, sans entrer dans les détails chronologiques mais en évoquant les multiples raisons qui rendent compte de l'expansion mondiale des puissances industrielles, les formes diverses de cette expansion et les tensions internationales qu'elle suscite.

4. La France de 1815 à 1914 *(4 à 5 heures)*

L'accent est mis sur la recherche, à travers de nombreuses luttes politiques et sociales et de multiples expériences politiques, d'un régime stable, capable de satisfaire les aspirations d'une société française majoritairement attachée à l'héritage révolutionnaire.

- Cartes : l'Europe industrielle à la fin du XIX^{e} siècle ; États et nations en Europe en 1914 ; les empires coloniaux en 1914.
- Repères chronologiques : la machine de Watt (deuxième moitié du XVIII^{e} siècle) ; la monarchie constitutionnelle en France (1815-1848) ; les révolutions de 1830 ; les révolutions de 1848 ; la Seconde République (1848-1852) ; le Second Empire (1852-1870) ; l'inauguration du canal de Suez (1869) ; proclamation de la République (4 septembre 1870) ; Rome, capitale de l'Italie (1870) ; proclamation de l'Empire allemand (1871) ; Pasteur : découverte du vaccin contre la rage (1885) ; l'Affaire Dreyfus (1898) ; exposition universelle à Paris (1900) ; la Ford modèle T (début du XX^{e} siècle).
- Documents : une locomotive à vapeur ; Delacroix : *La Liberté guidant le peuple* ; extraits du *Manifeste du parti communiste* ; Victor Hugo : extraits des *Châtiments* et des *Misérables* ; la loi sur la séparation de l'Église et de l'État (1905) ; Picasso : *les Demoiselles d'Avignon.*

Géographie : l'Europe et la France

Après une présentation du continent européen, le programme de 4^{e} est essentiellement consacré à l'étude d'États. Pour la France, une importance particulière est donnée à l'étude régionale. L'organisation européenne, l'économie française, la place de l'Europe et de la France dans le monde sont étudiées en classe de troisième.
Le professeur peut choisir librement l'ordre dans lequel il traite les différentes parties du programme.

PROGRAMME	COMMENTAIRE
I. LE CONTINENT EUROPÉEN *(16 à 19 heures)*	
1. Diversité de l'Europe *(4 à 6 heures)*	L'Europe est d'abord située sur le planisphère. Les cartes des États, du peuplement, des langues et des religions permettent de présenter la mosaïque européenne. On localise les grands ensembles du relief, les grands fleuves, les principaux domaines bioclimatiques et on les met en rapport avec l'urbanisation et les réseaux de communication pour expliquer les paysages et la structuration de l'espace européen.
2. Quelques États *(12 à 13 heures)* *On étudiera au moins trois États, au choix, dans la liste suivante :* • *l'Allemagne* • *la Russie* • *le Royaume-Uni* • *un État de l'Europe méditerranéenne*	À partir des éléments examinés précédemment, l'analyse porte, en se gardant de toute étude exhaustive, sur ce qui fait la spécificité géographique (notamment le peuplement et l'organisation du territoire) de chacun des trois États choisis. Dans cette perspective sont soulignés le poids de l'histoire et les aspects culturels qui permettent de renforcer la coordination avec l'enseignement des langues vivantes.

- Cartes de l'Europe : densités de population et principales villes ; les États européens ; les langues et les religions ; relief et climats ; axes et nœuds de communication ; cartes des États étudiés.

II. LA FRANCE *(16 à 19 heures)*

1. Unité et diversité *(4 à 5 heures)*

Les grands traits de la géographie de la France sont décrits par référence au cadre européen en insistant sur les éléments originaux comme sur les traits communs avec le reste de l'Europe. Les paysages s'inscrivent dans un territoire ouvert, au contact des grands domaines européens. Ces paysages constituent un environnement et un patrimoine à gérer et à préserver.

Les disparités du peuplement sont étudiées à partir d'une carte des densités et mises en rapport avec les évolutions récentes de la population (comportements démographiques, urbanisation et péri-urbanisation).

2. L'aménagement du territoire *(2 à 3 heures)*

On met en évidence, à partir de cartes, des déséquilibres régionaux. L'étude des réalisations et des projets de l'aménagement du territoire permet d'introduire à l'examen des grands ensembles régionaux.

3. Les grands ensembles régionaux *(10 à 11 heures)*

En excluant toute analyse exhaustive des régions (mais en accordant une attention particulière à la région parisienne et à la région où se trouve situé l'établissement), il s'agit d'étudier les traits spécifiques principaux qui caractérisent les six grands ensembles retenus : l'Île-de-France et le Bassin parisien ; les régions de tradition industrielle du Nord et de l'Est ; la région lyonnaise et ses périphéries alpines, bourguignonnes et auvergnates ; les Midis ; l'Ouest atlantique ; les départements et territoires d'outre-mer. L'accent est mis sur les paysages, les activités principales et les métropoles.

– Cartes de la France : relief et climats ; répartition de la population et principales villes ; les régions administratives ; les grands ensembles régionaux définis par le programme.

Accompagnement des programmes du cycle central 5e-4e

SOMMAIRE

Pages

I – L'histoire et la géographie dans le cycle central du collège

A. Convergences disciplinaires 80
B. Le travail des élèves 80
C. L'histoire et la géographie dans les parcours diversifiés du cycle central 81

II – Quelques exemples d'approches du programme d'histoire

A. De l'Empire romain au Moyen Âge, exemple de l'Empire byzantin (classe de 5e) 81
B. La chrétienté occidentale : l'Église (classe de 5e) 82
C. La chrétienté occidentale : les cadres politiques et la société (classe de 5e) 82
D. La place de l'histoire de la France 83
E. La remise en cause de l'absolutisme et les grandes phases de la période révolutionnaire en France, de 1789 à 1815 (classe de 4e) 83
F. L'âge industriel (classe de 4e) 84

III – Quelques exemples d'approches du programme de géographie

A. Comment aborder l'étude d'un continent ? (classes de 5e et de 4e) 85
B. Étudier des États ou des groupes d'États (classes de 5e et de 4e) 87
C. Géographie de la France : l'aménagement du territoire, les grands ensembles régionaux (classe de 4e) 88

IV – Enseigner avec le document, faire travailler les élèves

A. Le document 89
B. Le travail des élèves 90

Ces documents « d'accompagnement » sont destinés à aider les professeurs dans la mise en œuvre des programmes d'histoire et géographie du cycle central des collèges. Si les professeurs restent libres de leurs problématiques, choisies en fonction de leur culture, de leurs préférences et surtout des spécificités de leurs classes, des passages obligés caractérisent l'enseignement au cycle central. Il est, d'une part, absolument indispensable de traiter les programmes dans leur ensemble et dans leur esprit : les choix des professeurs excluent donc l'amputation pure et simple de telle ou telle partie. Il faut, d'autre part, que l'enseignement de l'histoire et de la géographie réponde, non seulement à des objectifs propres, mais s'inscrive délibérément dans les objectifs généraux du cycle central du collège.

Ces documents d'accompagnement constituent une explicitation du texte introductif des programmes. Sans souci d'exhaustivité ils proposent quelques pistes pédagogiques en privilégiant des exemples. Ils s'inscrivent dans la continuité de ceux qui ont été publiés pour la classe de 6e, avec la volonté de marquer une deuxième étape dans le projet d'ensemble fondant l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège : former à l'intelligence active, assurer la transmission d'un patrimoine culturel en exerçant le jugement critique, forger une identité citoyenne.

Serge Berstein,
Professeur des Universités
Dominique Borne,
Doyen du groupe histoire
et géographie de l'Inspection générale

I – L'histoire et la géographie dans le cycle central du collège

A. Convergences disciplinaires

La réussite des élèves implique que tout enseignement prenne sa part des objectifs généraux du collège. Ainsi, la construction progressive des savoirs et la définition même de ces savoirs en histoire et géographie ne peut se concevoir dans le cadre strict de la discipline : le programme du cycle central rappelle les indispensables convergences disciplinaires, sa mise en œuvre suppose une réflexion pédagogique d'ensemble comme la connaissance précise des objectifs des autres disciplines et notamment du français. Les enjeux de la maîtrise de la langue, « grille de lecture du monde et outil de la pensée », mobilisent tous les enseignements mais tout particulièrement l'histoire et la géographie par l'importance que ces disciplines accordent aux textes (et donc à la lecture) et aux discours, oraux et écrits, produits par les élèves. Or les épreuves d'examen, et en tout premier lieu le brevet, montrent une maîtrise globalement insuffisante de l'expression écrite. Elles traduisent par ailleurs – en dépit des efforts reconnus des professeurs pour communiquer une information organisée et hiérarchisée – un mauvais fonctionnement de la mémoire des élèves. D'une manière générale, mis en situation de travail autonome, les élèves de troisième éprouvent souvent des difficultés.

B. Le travail des élèves

Tout l'effort pédagogique au cycle central doit nécessairement conduire les élèves à plus d'autonomie et donc à un travail personnel plus efficace, pendant la classe et hors de la classe : en classe l'activité des élèves leur permet d'acquérir les connaissances fondamentales et de maîtriser les démarches propres à l'histoire et à la géographie ; en dehors de la classe, les élèves peuvent approfondir, effectuer des exercices d'application, exercer leur mémoire. Mais ils ne sont pas en mesure d'accéder seuls aux démarches fondamentales, comme à la maîtrise de l'expression écrite et graphique. Ce travail personnel organisé s'inscrit précisément dans les objectifs des programmes d'histoire et de

géographie du cycle central. Ainsi ne s'agit-il pas d'opposer artificiellement transmission de savoirs et acquisition de savoir-faire : l'exercice fait en classe, ou d'une manière générale le travail des élèves, ne sont pas le moyen de rendre concret le contenu des programmes ; ils sont la condition d'une accession plus complète à l'abstraction et au sens, d'une information plus compréhensible sur les points clés des programmes, puis enfin d'une mémorisation plus efficace. Il est en effet nécessaire de tirer les conséquences pédagogiques du fait que les cartes, les repères chronologiques et les documents sont au centre des programmes, qu'ils en constituent la trame et qu'ils doivent être mémorisés ; rappelons également la présence au programme du brevet des principaux repères des programmes d'histoire et de géographie des quatre classes du collège.

C. L'histoire et la géographie dans les parcours diversifiés du cycle central

Le développement du travail personnel, la gradation des exercices en fonction des classes et des compétences de chacun doivent permettre à l'histoire et à la géographie de prendre leur juste place dans l'organisation des parcours diversifiés des élèves en classe de 5e et en classe de 4e : tous doivent avoir accès au sens que portent les programmes ; tous doivent accéder à la culture commune qui fonde la citoyenneté. Ainsi, les moyens d'accès à la connaissance peuvent et doivent être diversifiés, dans la conviction que la maîtrise des principaux repères comme le contact avec les grands documents patrimoniaux sont l'ultime justification de notre enseignement, quels que soient les publics auxquels ils sont destinés. Les élèves en difficulté scolaire ont, plus encore que les autres, besoin de s'extraire de leur environnement quotidien pour accéder à un autre univers culturel, celui dans lequel s'inscrivent les programmes. Il s'agit bien d'enraciner une culture commune à tous. Les parcours et les rythmes pédagogiques diversifiés, ne doivent donc pas, sous peine d'échec, conduire à des pratiques de classe moins ambitieuses quant aux objectifs fondamentaux de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. C'est au contraire cette ambition intacte qui fonde et justifie la recherche de situations pédagogiques adaptées. Bref, les exercices formels, construction de graphique ou reproduction de croquis, sous le prétexte qu'ils sont susceptibles de retenir l'attention des élèves moins aptes à se satisfaire et à profiter de situations pédagogiques classiques et qu'ils constitueraient – sans que rien ne l'ait jamais démontré – une base méthodologique indispensable et préalable à l'accession à la connaissance, doivent être évités voire bannis.
Mais l'histoire et la géographie peuvent, en liaison avec l'enseignement du français, être parties prenantes dans des actions concernant la lecture, la mémorisation et l'écriture (Cf. IV.2). Plus largement, les démarches intellectuelles utilisées par l'histoire et la géographie (identifier l'information, mettre en relation, rédiger une synthèse) sont communes avec d'autres disciplines.

II - Quelques exemples d'approches du programme d'histoire

A. De l'Empire romain au Moyen Âge, exemple de l'Empire byzantin (classe de 5e)

La première partie du programme met d'emblée les élèves en contact avec la Méditerranée que le programme de 6e leur a rendu familière. L'examen de la carte au IXe siècle permet d'évoquer les ruptures de l'unité romaine et de caractériser l'évolution contrastée et les relations de trois grandes civilisations, en évoquant très brièvement les modifications territoriales. La carte et les repères chronologiques, nécessaires et suffisants, qu'indique le programme ont pour fonction de situer dans l'espace et dans le temps.

Cette introduction ne doit pas occuper plus d'une heure. Il est naturel ensuite d'aborder l'Empire byzantin. Comment transmettre aux élèves de 5e l'essentiel en deux ou trois heures ? L'étude de l'Empire byzantin doit, comme l'indique le programme, se limiter à quelques thèmes. Plusieurs démarches sont possibles. Partir de Constantinople en s'appuyant sur les acquis de la classe de 6e permet de montrer la filiation avec l'Empire romain (Code Justinien) et la splendeur de la civilisation byzantine et de présenter le *basileus* (mosaïques de Sainte-Sophie et de Ravenne) sans pour autant entrer dans l'examen des structures du pouvoir et de l'économie. Pour l'orthodoxie, il est inutile, en classe de 5e, d'expliquer les raisons complexes du schisme ; il suffit d'évoquer le patriarche et sa soumission de fait au basileus, le rôle des icônes, le mariage des prêtres. On peut enfin aborder le rayonnement de la civilisation byzantine et la diffusion de l'orthodoxie (Cyrille et Méthode, rôle de l'alphabet cyrillique) qui marquent durablement les Balkans et l'Europe de l'Est. On peut, pour conclure, revenir à Sainte-Sophie ; ses minarets, et donc sa transformation en mosquée, rappellent la chute de Constantinople en 1453 et la fin de l'Empire byzantin.

B. La chrétienté occidentale : l'Église (classe de 5e)

Il n'est pas envisageable de proposer une histoire chronologique de l'Église médiévale. L'Église est présentée comme l'élément fédérateur de l'Occident chrétien en montrant que son autorité s'exerce aussi bien dans le domaine religieux et politique que dans la vie privée de chacun.

Les monuments et les œuvres d'art ne doivent pas être considérés comme des illustrations. Ils sont au centre du programme. Les représentations de l'abbaye disent, de Cluny à Cîteaux, le sens de la vie et de la prière des moines. Les cathédrales affirment la montée en puissance de la ville et l'affirmation du pouvoir épiscopal. Leur architecture et leur décor sculpté ne sont pas d'abord destinés, comme on l'a cru longtemps, à l'enseignement des humbles mais, conçus par des théologiens, ils expriment une vision de Dieu et des hommes qu'il faut expliquer. L'étude des édifices religieux permet enfin d'analyser les pratiques religieuses pour lesquelles ils ont été édifiés.

Ainsi, dans cette partie du programme comme dans l'ensemble de l'enseignement de l'histoire au collège, les œuvres ne doivent pas être d'abord analysées d'un point de vue formel. Il est essentiel d'expliquer prioritairement aux élèves leur sens et leur fonction.

C. La chrétienté occidentale : les cadres politiques et la société (classe de 5e)

Cette question a pour objectif de mettre en évidence la division politique de la chrétienté. La carte politique du XIIIe siècle montre la naissance de l'Europe moderne. Il suffit, en les caractérisant globalement, d'insister sur les grands ensembles : émergence des royaumes de France et d'Angleterre, effacement relatif du Saint-Empire, puissance des villes et des principautés.

L'état de la documentation fait apparaître l'extrême diversité des situations économiques et sociales et de leur évolution dans le temps. Il faut donc analyser des exemples et éviter de présenter seigneurie et château-fort comme des « modèles ».

La société peut être étudiée à partir des rapports « dominants-dominés » en prenant en compte toutes les contraintes que les uns font peser sur les autres. On explique la féodalité en insistant sur les relations d'homme à homme, le lignage et les solidarités à partir de documents iconographiques. Les paysans ne sont pas présentés dans leur cadre juridique mais dans celui de leur travail. L'étude des défrichements peut, par exemple, permettre de mieux appréhender les diversités ainsi que le rôle de chacun : volonté des seigneurs, mais aussi souhait d'autonomie des paysans. À travers le *Roman de Renart*, les élèves découvrent les mentalités médiévales, les structures sociales et leur satire.

Les marchés s'élargissent et l'usage de la monnaie se développe alors même que la société reste essentiellement rurale. L'essor urbain et économique est présenté à partir des exemples de villes (plan, palais, édifices municipaux, etc.). Le programme suggère trois exemples. L'étude de Venise, ville patrimoniale par excellence, permet de montrer les liens avec l'Orient (mondes byzantin et musulman) et d'utiliser les acquis des leçons sur l'Église (les croisades,

l'art, etc.). Il n'y a pas de « modèle » de la ville médiévale et l'on veille pour ces approches à utiliser de véritables documents datés et non des reconstitutions. L'autonomie urbaine s'affirme par le mouvement communal et une organisation sociale particulière, mais aussi dans les différentes formes de solidarité et par un art de vivre et une culture spécifiques (rôle des universités).

Pour la crise des XIV^{e} et XV^{e} siècles, on insiste sur la trilogie : famines, peste et guerre. Les famines se succèdent et sont socialement sélectives. La guerre cause des ravages et coûte cher (on ne la présente pas dans le détail). La propagation de la peste suit les routes commerciales. La peste noire laisse les pays ruinés, les familles décimées. Cette crise débouche sur des remises en cause politiques, religieuses, culturelles et exacerbe les comportements intolérants, mais dans le même temps on assiste au renforcement des structures de l'État.

D. La place de l'histoire de la France

La France, seul État étudié en tant que tel, a une place particulière dans un programme dont les finalités sont culturelles mais également civiques. Les élèves doivent s'approprier une mémoire nationale. Mais cette place particulière ne doit pas se faire au détriment du reste des programmes : l'exhaustivité est impossible. Cependant, nombre de sujets étudiés dans les autres parties permettent de prendre des exemples dans le cadre de la France (représentation du serment féodal, château de la Renaissance, entreprise industrielle, etc.).

Le royaume de France du X^{e} au XV^{e} siècles : l'affirmation de l'État (classe de 5^{e})

L'intitulé du chapitre déborde ici explicitement le temps fort du programme de 5^{e} que constitue le XIII^{e} siècle ; inscrit sur le long terme, il invite en fait à aller à l'essentiel : deux à trois séances seulement doivent en effet y être consacrées.

Deux thèmes sont privilégiés : la constitution territoriale du royaume et l'affirmation de l'État, inséparable au moins jusqu'au XIII^{e} siècle de la personne du roi. Ces deux thèmes peuvent être abordés en trois temps :

• L'étude du premier temps (du X^{e} au XIII^{e} siècle) permet de présenter les atouts et la faiblesse des premiers Capétiens : atouts, la pyramide vassalique dont ils occupent le sommet, le sacre ; faiblesse qui se manifeste par l'exiguïté du territoire qu'ils contrôlent. Les lieux symboles de la monarchie, Saint-Denis où étaient conservés les insignes royaux et Reims, sont rappelés. Une carte montre les agrandissements du domaine royal et les efforts des souverains pour assurer durablement leur pouvoir.

• L'œuvre de Philippe-Auguste constitue le début du second temps : « rassembleur de terres », le roi est en effet conduit par l'extension considérable du domaine royal à mettre en place une amorce de centralisation. L'État se renforce, avec ses hommes, les légistes, avec ses institutions (Parlement, Cour des Comptes) installées à Paris. Une description du Paris de Philippe-Auguste, un portrait de Louis IX, à partir de l'œuvre de Joinville, aident les élèves de la classe de 5^{e}, sensibles au récit, à fixer cette évolution dans leur mémoire.

• Il ne peut être question de traiter la Guerre de Cent ans en elle-même dans le temps imparti ; la réflexion porte sur deux thèmes :

– la permanence de l'affirmation de l'État qui se manifeste dans cette période chaotique par un passage à une certaine modernité : la lutte pour récupérer les territoires perdus se traduit par la fin de la guerre chevaleresque, par la professionnalisation de l'armée qui rend nécessaires des impôts permanents ;

– la manifestation du sentiment national, sensible dès la chevauchée de Jeanne d'Arc, et qui s'accroit dans les années qui suivent.

Le chapitre « *Le royaume de France au XVI^{e} siècle* » est étudié dans le même état d'esprit. Il accorde une place particulière à l'ordonnance de Villers-Cotterêts et à l'Édit de Nantes.

E. La remise en cause de l'absolutisme et les grandes phases de la période révolutionnaire en France, de 1789 à 1815 (classe de 4^{e})

Aborder en trois ou quatre heures l'étude de la remise en cause de l'absolutisme suppose de s'en tenir à quelques idées essentielles, en s'appuyant sur les exemples de l'Angleterre et des États-Unis et sur l'analyse de la philosophie des Lumières sans pour autant conduire un récit événementiel. Ainsi, l'approche des « libertés

anglaises », à partir de documents comme l'*Habeas corpus* (1679) ou la *Déclaration des droits* (1689), suffit à mettre en évidence un exemple de limitation à l'absolutisme. De même, sans étudier la révolution américaine, il est possible de faire réfléchir les élèves à la portée de l'événement où une nation s'affirme en se libérant de la tutelle de sa métropole européenne et se donne la première constitution écrite de l'histoire, librement discutée et acceptée par les citoyens, s'inspirant des principes puisés dans le « droit naturel ».

L'analyse d'extraits de textes des philosophes du XVIII[e] ou de planches de l'Encyclopédie aide à cerner quelques idées fondamentales développées par la philosophie des Lumières. On peut partir des philosophes (la pensée politique de Montesquieu, l'esprit critique de Voltaire, le contrat social de Rousseau) ou mettre en évidence quelques notions fondamentales et nouvelles (liberté, égalité, nature, tolérance, etc.).

Ces idées qui remettent en cause les principes de l'absolutisme sont celles d'une minorité cultivée. Elles rencontrent en 1789 une conjonction de mécontentements qui s'expriment dans la réunion des États généraux et débouchent sur une révolution. L'état de la France à la veille de la Révolution se lit dans les événements de 1789 et non dans un tableau préalable.

L'étude des grandes phases de la Révolution française, en sept à huit heures, doit donner une vision de l'ensemble de la période. Il importe avant tout que les élèves soient capables d'identifier et de caractériser trois moments essentiels : 1789, 1793 et la dictature impériale. Plusieurs solutions sont possibles, étant entendu que le « récit synthétique » ne peut se réduire, ni à une chronique linéaire, ni à une épure théorique de la Révolution.

La première solution propose une approche chronologique. On peut distinguer un premier temps (1789), celui de la révolution politique et juridique, un second moment (1790-1792), tentative d'une monarchie constitutionnelle qui échoue avec la chute de la monarchie et la proclamation de la République, un troisième temps (1793-1794) avec une République menacée à l'intérieur comme à l'extérieur, qui adopte des mesures d'exception et met en place la Terreur, puis (1794-1799), la recherche d'une stabilisation et les dérives de la guerre, et enfin (1799-1815) le Consulat et l'Empire qui jettent les bases de la France contemporaine dans le cadre d'un régime autoritaire.

La deuxième solution est plus ambitieuse. Le professeur peut d'abord proposer (en deux heures) un panorama de la période en dégageant les principales phases, quelques événements porteurs de sens. Puis, quelques aspects importants sont approfondis avec le recours possible à des documents locaux : les premiers acquis (nuit du quatre août, Déclaration des droits de l'homme, les départements, le système métrique), la question religieuse (de 1789 au Concordat, en montrant la division des Français à partir de la Constitution civile du clergé), une journée révolutionnaire (comme le dix août 1792, où seraient mis en évidence le rôle du roi et celui des sans-culottes), les différentes formes du pouvoir de 1789 à 1815, la Terreur, l'œuvre du Consulat et de l'Empire (à la fois centralisation administrative et dictature autoritaire).

Quelle que soit la solution retenue, il est indispensable de proposer les portraits de quelques-uns des principaux acteurs de la Révolution qui caractérisent ou symbolisent un des moments de la période étudiée (Lafayette, Danton, Robespierre, Bonaparte). Quelques articles de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, de portée universelle, méritent d'être mémorisés par les élèves.

L'établissement d'un bilan permet de montrer la mise en place d'une nouvelle organisation politique et sociale dans laquelle se fondent l'héritage du passé et les conquêtes révolutionnaires. La diffusion et l'importance du message révolutionnaire en France et en Europe s'apprécient aussi par les transformations politiques, sociales et idéologiques qu'il amorce.

F. L'âge industriel (classe de 4[e])

Le programme, mais aussi la carte, les repères chronologiques et les documents orientent l'étude. L'industrie transforme l'Europe et les États-Unis, leurs paysages et leurs sociétés. Il n'est pas possible au collège d'entrer dans l'explication complète des origines des révolutions industrielles. Il suffit d'insister d'abord sur le charbon et le textile, le rôle de la machine à vapeur et ses multiples usages, la progressive naissance de l'usine et des concentrations ouvrières. Puis, l'énergie électrique et le premier essor de l'automobile introduisent aux transfor-

mations de la fin du siècle. La construction des chemins de fer et du Canal de Suez montrent l'ouverture des régions et l'expansion économique de l'Europe dans le monde.
Les transformations sociales sont analysées sans schématisme car le monde paysan est très inégalement bouleversé, et la croissance du monde ouvrier ne fait pas disparaître l'artisanat traditionnel. Il faut aussi se défier d'un excessif misérabilisme : certes, les ouvriers subissent la précarité et des conditions de vie très difficiles ; le salariat est encore vécu, dans une société qui considère que la propriété est un signe de notabilité, comme une malédiction ; la très grande inégalité de la répartition des richesses perdure. Cependant, la croissance économique permet un mieux-être général et les luttes sociales contribuent à améliorer la condition ouvrière. Les résultats des recherches de Louis Pasteur sont un bon indice de la progressive transformation des conditions de vie. Nombreux sont ceux qui dénoncent les conséquences de l'industrialisation. Les textes de Marx, mais aussi la pensée de Jean Jaurès témoignent des aspirations à une égalité qui ne serait pas seulement juridique (principes de 1789), mais aussi sociale. Leur analyse permet d'évoquer la diffusion du socialisme, la naissance et le rôle des organisations syndicales.
La carte de l'Europe à la fin du XIX^{e} siècle permet de conclure sur ce thème. Elle montre les grandes régions industrielles en liaison avec le programme de Géographie ; elle permet de comparer la puissance économique de l'Allemagne, de la France et du Royaume-Uni et de souligner leur rayonnement mondial alors qu'apparaissent les États-Unis et le Japon.
L'évolution culturelle et artistique est liée à l'évolution économique et sociale sans en être exclusivement dépendante. Ainsi, la généralisation de l'alphabétisation coïncide avec l'ouverture des terroirs mais elle correspond, aussi, à l'affirmation de l'État. De même la laïcisation des sociétés n'est pas un phénomène univoque. Le XIX^{e} siècle voit, avec le développement des ordres religieux, des pèlerinages et des missions, une tentative des Églises pour s'adapter au monde moderne. De même, dans le domaine artistique, si la tour Eiffel, édifiée pour l'Exposition Universelle de 1889 est bien le symbole de l'âge du fer, les recherches artistiques, du romantisme au réalisme, de l'impressionnisme au cubisme, ont une évolution propre. Dans ce domaine comme dans d'autres, il faut éviter la nomenclature. Quelques exemples bien choisis pour leur forte charge symbolique (cf. les documents indiqués par le programme) suffisent pour initier les élèves à la couleur artistique du siècle.
Les quelques indications qui précèdent n'imposent aucune démarche, elles suggèrent des pistes. L'essentiel, pour le professeur, est de construire son enseignement autour de deux ou trois grandes idées qui servent de fil directeur et qui sont concrètement développées à partir d'exemples précis.

III - Quelques exemples d'approches du programme de géographie

A. Comment aborder l'étude d'un continent ? (classes de 5^{e} et de 4^{e})

Le programme de géographie du cycle central invite à l'étude du monde selon deux échelles : l'échelle des continents et l'échelle des États. L'étude des continents ne doit pas être abordée de manière analytique. On peut ordonner la démarche autour de trois approches successives. Le premier moment de l'analyse est global ; il tente de mettre en évidence l'identité du continent, ses caractères spécifiques. Le deuxième temps est sous le signe de la différenciation : quels sont les éléments géographiques qui permettent de distinguer de grands ensembles régionaux ? On peut enfin conclure sur les

problèmes actuels des continents étudiés en les situant dans l'espace mondial. Ces études s'appuient nécessairement sur les acquis de la classe de 6e. Elles croisent les données de l'histoire et celles de la géographie. Elles sont fondées sur une démarche pédagogique qui, comme en 6e, utilise prioritairement la mise en relation de cartes et l'identification de paysages. Les approches proposées sont des suggestions. D'autres itinéraires sont possibles pourvu qu'ils soient dans le sens des grandes finalités de notre enseignement : apprendre à identifier et à comprendre le monde, de manière sensible et critique ; apprendre aussi à comprendre et à respecter l'autre.

L'Afrique

L'examen de la carte de la répartition de la population conduit à constater une distribution très discontinue. La mise en relation avec la carte bioclimatique s'impose, mais le recours à l'histoire est nécessaire pour rendre compte du découpage en États et des frontières actuelles. L'explosion urbaine, par ailleurs, analysée à partir d'exemples, est le produit d'autres facteurs, économiques, sociaux et culturels.

Le deuxième temps de l'étude peut être consacré à l'identification de grands ensembles régionaux. D'autres données doivent alors être mises en relation avec les éléments déjà observés : répartition ethnique, religieuse, activités, richesse, pauvreté. Cette identification des grands ensembles s'appuie sur la mise en évidence de quelques exemples de paysages.

On peut enfin, dans un troisième temps, s'interroger sur les difficultés actuelles de l'Afrique et la permanence des conflits : s'expliquent-elles par les structures de la démographie et de l'économie ? la dépendance extérieure ? la fragilité des sociétés post-coloniales et de certains États ?

L'Asie

La première approche repose sur une double mise en relation. La carte des grandes aires culturelles et religieuses est croisée avec celle des États : on met ainsi en évidence l'ancienneté des civilisations, l'existence d'États très organisés et centralisés. Puis on compare la carte de la répartition de la population et la carte des précipitations (sans entrer dans l'explication des mécanismes climatiques). Ainsi sont dégagés, à partir de quatre cartes, les caractères spécifiques du continent.

Dans un deuxième temps, on utilise les données déjà rassemblées que l'on croise avec d'autres phénomènes géographiques (activités, richesse, pauvreté) pour identifier les grands ensembles régionaux : spécificité de l'Asie occidentale, de l'Asie centrale, de la Sibérie, de l'Asie du Sud, de l'Asie Pacifique, par exemple. C'est l'occasion d'analyser quelques paysages qui peuvent représenter ces grands ensembles.

La troisième approche permet de distinguer l'inégale intégration des États, des régions ou des ensembles régionaux dans l'économie mondiale.

L'Amérique

La première approche porte sur l'analyse du clivage entre Amérique anglo-saxonne et Amérique latine. La carte des milieux physiques permet de souligner la disposition méridienne du relief et la zonalité climatique. Mais c'est l'histoire du peuplement et la localisation des ressources qui expliquent les grands clivages ethniques et linguistiques et la répartition majoritairement littorale de la population. Ainsi, le croisement de la géographie et de l'histoire conduit à s'interroger sur l'identité de chacune des deux Amériques et sur leurs limites.

La deuxième approche permet d'identifier de grands ensembles caractérisés par la prédominance des phénomènes naturels (l'Amazonie, le Grand Nord canadien, par exemple) ou par une très forte inscription des sociétés dans les paysages (mégalopoles des États-Unis ou du Brésil, grandes plaines de l'Amérique du Nord ou Pampa).

Pour conclure, on s'interroge sur les rapports entre les deux Amériques (complémentarité ? dépendance ?) et sur la place du continent dans le monde.

L'Europe

L'approche du continent européen, en classe de 4e, ne peut être exactement identique. L'analyse des grands ensembles, qui pourront être identifiés à partir de l'étude des États, est plus rapidement esquissée. Plus que tout autre continent sans doute, l'Europe porte la marque de l'histoire ; il est donc indispensable de s'appuyer sur les acquis des classes de 6e et de 5e (divisions religieuses et linguistiques, par exemple) et de croiser les informations avec le pro-

gramme d'histoire de 4e (l'âge industriel, les mouvements nationaux, etc.). Les élèves doivent être capables de comprendre les grandes fractures encore vives de la « mosaïque européenne ».

La deuxième approche met en relation, en évitant toute démarche analytique, les grands ensembles naturels, la répartition de la population, les grands pôles d'activité et les axes qui structurent l'économie européenne. Là encore, il est indispensable d'apprendre aux élèves à identifier quelques grands types de paysages.

Cette étude doit préparer l'analyse de la France et des États européens indiqués par le programme.

B. Étudier des États ou des groupes d'États (classes de 5e et de 4e)

En classe de 5e comme en classe de 4e, l'étude d'États ou d'un groupe d'États (le Maghreb en 5e) est l'occasion d'une analyse à une autre échelle. Dans ce cadre, le croisement avec l'histoire qui permet de comprendre la construction du territoire est évidemment indispensable. L'analyse préalable des continents permet de gagner du temps (les caractères généraux ont été étudiés) et de se consacrer aux spécificités de chaque État.

L'étude des États ne peut se réduire à une nomenclature qui recenserait séparément et successivement les éléments de leur géographie. Le cheminement doit s'efforcer d'être chaque fois différent. Aussi, le plan « à tiroirs » qui présenterait successivement et invariablement, selon un rituel trop rebattu, le relief, le climat, la population, les activités, etc., quel que soit l'État étudié, doit être banni parce qu'il fournit une approche désarticulée. L'étude géographique doit toujours croiser les données humaines, culturelles, économiques, historiques et physiques utiles pour faire comprendre les caractères de l'organisation d'un État.

En classe de 5e

Comment étudier le Maghreb ? Il faut éviter une monographie de chacun des trois États, mais souligner les liens particuliers de cette région avec la France. Le programme indique plusieurs pistes : la situation du Maghreb entre la Méditerranée et le désert, la diversité de ses populations, son appartenance au monde musulman sont essentielles à analyser. L'étude démographique introduit à l'examen des problèmes du développement. On peut conclure sur la place du Maghreb en Afrique et ses relations avec l'Europe.

En classe de 4e

L'étude d'au moins trois États européens doit conduire l'enseignant à identifier des éléments géographiques selon une problématique librement choisie afin de donner intérêt et sens à la question traitée. Ainsi, les spécificités du peuplement ou de la répartition de la population, l'originalité de la constitution du territoire national, la diversité et les contrastes des formes d'aménagement de l'espace qui révèlent des logiques successives ou des emboîtements d'échelle, la différenciation régionale de l'espace d'un État, offrent un éventail de thèmes parmi lesquels il faut choisir. Aborder le Royaume-Uni par la spécificité de ses rapports à la mer, l'Allemagne par l'histoire de son territoire, la Russie par ses dimensions et ses contrastes naturels sont des choix parmi d'autres possibles. L'intégration plus ou moins grande des États dans les relations régionales et mondiales offre d'autres approches.

Comme pour l'étude des continents, cartes et images sont des documents privilégiés. Leur étude croisée avec celle d'autres documents (textes, tableaux, graphiques, etc.) doit permettre à l'élève de dégager les traits essentiels et caractéristiques de l'organisation d'un territoire. Ces caractères peuvent être traduits en phrases comme ils doivent l'être aussi en croquis géographiques. Ces représentations cartographiques simples aident à comprendre les éléments structurants de l'espace et les localisations.

L'analyse de ces maillages particuliers que sont les États à l'intérieur d'un continent a pour ambition de fournir, chaque fois, une image significative de l'organisation des espaces à cette échelle. Elle permet d'appréhender des notions géographiques réutilisables. Il s'agit de former progressivement l'élève au raisonnement géographique par l'identification et la mise en relation des phénomènes géographiques et par l'explication des organisations spatiales produites par les sociétés. Bref, il s'agit d'initier peu à peu l'élève à penser l'espace géographique pour le comprendre.

C. Géographie de la France : l'aménagement du territoire, les grands ensembles régionaux (classe de 4e)

Le paragraphe 2, « *l'aménagement du territoire* », est consacré à l'organisation régionale de la France et à ses problèmes. Le temps disponible ne permet pas une approche historique : on se limite donc à la situation actuelle autour de deux thèmes qui permettent d'introduire l'analyse des grands ensembles régionaux.

• L'étude des déséquilibres régionaux évite les classements sans nuance, les jugements sommaires et les formules à l'emporte-pièce (« France du vide », « diagonale aride », par exemple). L'importance économique et le niveau de vie ne sont pas les seuls éléments de l'analyse des inégalités. La situation d'une région peut être diversement appréciée, des contraintes peuvent devenir des atouts et inversement.

• On évoque les grandes divisions administratives (communes, départements, régions) et le rôle des autorités locales, régionales, nationales mais aussi européennes dans l'aménagement du territoire.

Le paragraphe 3 est consacré aux *« grands ensembles régionaux »*. Le programme définit ces grands ensembles sans préciser leurs limites afin de permettre aux enseignants de faire réfléchir les élèves aux critères de ce découpage. À quel ensemble rattacher la Normandie ? Au Bassin parisien ou à l'Ouest atlantique ? Le Jura appartient-il aux régions frontières de l'Est ou est-il dans l'orbite lyonnaise ? Chaque grand ensemble doit être simplement identifié ; les paysages sont présentés à partir d'images. Quelques activités caractéristiques sont retenues, les métropoles sont analysées dans leurs aspects et leurs rôles spécifiques. Comme l'indique le programme, il est recommandé d'insister sur la région où est situé le collège, et, dans ce cas, l'étude de la région administrative est souhaitable dans le cadre du grand ensemble où elle se situe.

Les « traits spécifiques » retenus, ainsi que le demande le programme, pourraient être :

– l'importance nationale et internationale, la zone d'influence directe de Paris, la morphologie urbaine, dans le cas de l'Ile-de-France et du Bassin parisien ;

– les mutations et l'insertion européenne des régions frontières de tradition industrielle du Nord et de l'Est ;

– le développement des pôles et des axes de la région lyonnaise et de ses périphéries alpines, bourguignonnes et auvergnates ;

– les paysages et la trame urbaine des Midis ;

– l'adaptation des régions rurales et l'ouverture maritime de l'Ouest atlantique ;

– l'insularité ou la « tropicalité », les relations avec la métropole des départements et territoires d'outre-mer.

Paysages étudiés, activités, métropoles doivent figurer sur un croquis dont l'élaboration progressive est le fil directeur de l'étude et son essentielle traduction sur le cahier des élèves. Ce travail est l'occasion d'initier les élèves au langage cartographique : quels éléments géographiques retenir ? Quels symboles utiliser ? Comment construire une légende ? Il est indispensable de veiller à une mémorisation intelligente qui inclut naturellement la localisation des grands repères géographiques mais qui ne s'y limite pas.

IV - Enseigner avec le document, faire travailler les élèves

Le programme du cycle central trace dans son propos introductif les fondements de l'enseignement de l'histoire et de géographie au collège puis au lycée. Ils se présentent en quatre temps pédagogiques à la base de toute approche et de toute méthode : **lire, observer, identifier** (apprendre à s'informer) – **mettre en relation** (apprendre à relativiser et à compléter l'information reçue et à croiser les différents langages) – **rédiger et cartographier** (apprendre à restituer une information en utilisant différents langages) – **mémoriser** pour réutiliser des notions ; la mémoire immédiate crée des mécanismes, elle donne son contenu au raisonne-

ment. Le statut de ces fondements pédagogiques leur confère un caractère d'obligation, sans qu'ils limitent pour autant la liberté des approches des professeurs : ils constituent la référence obligatoire de toute activité pédagogique et de tout travail demandé aux élèves. Ces fondements sont mis en œuvre par le professeur dans son enseignement et dans l'approche des documents qu'il conduit avec ses élèves. Ils orientent le travail des élèves.

A. Le document

L'enseignement de l'histoire, mais aussi de la géographie, utilise des documents, plus ou moins construits pour un usage qui se prétend pédagogique : transcription ou élagage des textes, cadrage des images, etc., sont des pratiques courantes. Les documents sont alors considérés comme un moyen pour rendre l'histoire présente, les territoires concrets. Souvent le texte ou l'image, dont on tire une ou deux informations, sont utilisés comme des preuves qui authentifient la parole du professeur, voire tendent à se substituer à elle. Ces pratiques pédagogiques, fort peu scientifiques, sont en marge des évolutions épistémologiques.

Les programmes du cycle central du collège, comme ceux de la classe de 6e, innovent en plaçant les documents au cœur du programme, de manière explicite en histoire, de manière plus implicite en géographie. Les perspectives pédagogiques et épistémologiques ont changé.

1. Le document « patrimonial »

Enseigner l'histoire et la géographie, c'est contribuer à donner aux élèves une vision du monde et une mémoire commune par la reconnaissance d'une culture dont l'appropriation fondera l'identité du citoyen éclairé. Cette appropriation passe par l'acquisition de repères chronologiques, spatiaux et culturels dits« fondamentaux », porteurs de sens et dont l'enseignement doit être étroitement coordonné avec l'étude de documents. Ces documents sont choisis par les enseignants en fonction des finalités définies. Certains d'entre eux, « prioritaires », sont enseignés pour eux-mêmes. Leur étude fait désormais partie intégrante des programmes : ils sont qualifiés et avec quelque insistance, de « patrimoniaux ».

En effet, même si l'histoire et la géographie restent, comme le disait Marc Bloch, « une connaissance par traces », l'évolution scientifique des deux disciplines atteste qu'il faut se déprendre des illusions de la juxtaposition des données, de la multiplication des prélèvements ou de la croyance naïvement positiviste en la vérité que porteraient en eux-mêmes les sources et les faits. Au reste, l'exercice même du métier d'historien et de géographe a toujours imposé des tris et des choix critiques dans la masse documentaire. De surcroît, la vocation de l'enseignement, tout à la fois savoir dispensé et transmission assumée, appelle à une hiérarchisation, indispensable à la fondation d'une culture. Tous les documents n'ayant donc plus aujourd'hui scientifiquement le même statut, nos enseignements voulant moins que jamais céder à l'illusion d'un éveil des élèves à quelque sensibilisation historique ou géographique par l'étalage d'un foisonnement documentaire, les programmes exigent donc que la mise en évidence spatiale et temporelle de références communes passe par l'étude de ces documents « patrimoniaux ».

Il s'agit de traces et d'œuvres que les générations précédentes ont déjà lues, qu'elles ont gratifiées d'un sens et qu'elles ont distinguées au point d'en faire des références pour chacun et pour tous. Il est indispensable que les générations présentes en acquièrent au collège une connaissance intime et critique à la fois, pour s'intégrer dans la chaîne du temps et de l'espace, avant d'en poursuivre à leur tour la lecture. Le professeur d'histoire et de géographie a la charge, scientifique, culturelle et civique à la fois, d'aider ses élèves à connaître et reconnaître ces documents singuliers et significatifs, dont la position hiérarchique a fondé des territoires, des destins et des mémoires, dont la fréquentation est un passage obligé pour la constitution d'une culture authentique et vivace. Leur enseignement peut être approfondi par leur confrontation avec d'autres documents de toute origine, locale, nationale, européenne ou mondiale, dont le commentaire comparé éclaire leur vocation « patrimoniale » ; il fait l'objet de constantes rencontres et projets pluridisciplinaires. C'est ainsi que l'étude du document « patrimonial », nouveauté affichée des programmes d'histoire et de géographie, contribue à faire apparaître l'unité des apprentissages au collège.

2. La pédagogie du document

Éléments centraux des processus d'apprentissage, en histoire comme en géographie, les documents deviennent les points d'ancrage du sens et des connaissances : ils entrent dans la mémoire des élèves et acquièrent ainsi une nouvelle fonction pédagogique.

Les documents doivent permettre d'accéder à la dimension culturelle et critique de la démarche historique et géographique. Enseigner l'histoire au collège n'est pas transmettre une vérité établie – fût-elle fondée sur l'actualité bibliographique – mais stimuler l'exigence de vérité. Enseigner la géographie n'est pas communiquer une information actualisée sur les États ou les régions, mais faire réfléchir au processus complexe d'organisation des territoires. Il ne s'agit naturellement pas de rechercher vainement à reproduire la démarche complexe et érudite du chercheur mais, simplement, par l'**identification et la mise en relation** de documents, de transmettre aux élèves le sens du relatif et du complexe. Cette mise en conformité épistémologique minimale est scientifiquement nécessaire et se fonde sur la conviction que tous les élèves du collège sont aptes aux démarches intellectuelles qu'elle implique, quelles que soient leurs difficultés d'expression.

Ces bases méthodologiques nécessaires autorisent des pratiques de classe variées et librement choisies. Pour ce qui concerne les documents patrimoniaux, un traitement particulier s'impose puisqu'ils sont explicitement une partie de la connaissance transmise et doivent donc être mémorisés en tant que tels. Cependant, leur situation exceptionnelle dans la hiérarchie documentaire ne les exclut pas par principe de l'étude critique : leur sens s'éclaire par d'autres références, leur pluralité de signification est mise en évidence, les lectures successives dans le temps sont évoquées.

B. Le travail des élèves

Le travail des élèves s'exerce de manière continue en classe, au CDI, en étude surveillée ou à la maison. Les activités suggérées ci-dessus peuvent donner lieu à des exercices encadrés et à des exercices autonomes : les deux sont nécessaires. La progression des travaux est indiquée dans les cahiers de textes de la classe et des élèves.

Le travail des élèves suppose, en toute circonstance, des objectifs clairs, énoncés en classe par le professeur : tout exercice doit avoir du sens pour les élèves et son but, fixé par le professeur, doit être parfaitement identifié par les élèves. Au collège, la passation des consignes de travail revêt donc une importance capitale. Un exercice pertinent *a priori* où une séance de travaux dirigés perdent une grande partie de leur intérêt, si les élèves ne les situent pas par rapport au projet du cours et n'en saisissent pas les enjeux.

Quatre activités pratiques spécifiques de l'histoire et de la géographie, mais transférables à d'autres domaines, sont à privilégier. Elles s'inscrivent dans une progression des apprentissages de la classe 6e à la la classe de 3e. Afin de compléter les propos qui suivent, les professeurs d'histoire et géographie se reporteront avec profit aux programmes de français et aux documents d'accompagnement correspondants.

1. Se documenter

La capacité d'autodocumentation des élèves est la mesure de l'autonomie acquise. Parmi les disciplines enseignées, l'histoire et la géographie sont celles qui offrent les occasions les plus fréquentes de recourir au CDI pour rechercher une information, compléter une documentation, voire préparer une exposition. Dès l'école élémentaire, les élèves ont commencé – notamment par la fréquentation des bibliothèques centres de documentation (BCD) – à utiliser fichiers, tables et index. En classe de 6e, ils ont effectué des recherches au CDI, en faisant connaissance avec les outils de classement informatique ; ils ont eu l'occasion d'utiliser les supports actuels de documentation, CD-photo ou cédéroms. Au cycle central, ces activités au CDI doivent être développées et conduire à un véritable apprentissage méthodologique : à l'issue du collège les élèves devront avoir acquis une réelle capacité d'autodocumentation.

Le travail au CDI s'inscrit principalement dans la perspective de l'enseignement de l'histoire et de la géographie et commence par une préparation en classe. L'indication d'un thème de recherche n'est donc pas suffisante : il est souhaitable qu'une ou deux questions, assorties d'une liste de mots-clés, délimitent le champ de la prospection. Il faut aussi que soient fixées les directions documentaires : de quel ouvrage partir ? Dans tel livre, à quelle partie se référer

d'abord ? etc. La compétence du documentaliste ne suffit donc pas pour conduire un travail de recherche au CDI : les contenus disciplinaires, la situation de l'activité dans le programme, les objectifs sont de la responsabilité du professeur d'histoire et de géographie.
Développer l'aptitude à se documenter concerne différentes matières, mais cet objectif de formation est consubstantiel à l'histoire et à la géographie, notamment à cause de la place des documents dans l'enseignement de ces disciplines. Si en classe de 6e de nombreux élèves, parmi ceux qui lisent avec peine, sont perdus face à la masse documentaire que représente un CDI, beaucoup en classe de 3e sont définitivement découragés. Pour combien de ces derniers, le livre et l'écrit deviennent-ils peu à peu des repoussoirs, faute notamment d'un encadrement associant mieux les compétences pédagogiques des enseignants et du documentaliste ?

2. Lire

Les documents d'accompagnement pour la classe de 6e insistent sur la nécessité du contact personnel des élèves avec les textes, ce qui suppose, en plus de la lecture de courts extraits, habituelle en classe, que les élèves soient conduits à lire des textes plus longs, voire des œuvres entières dans des éditions adaptées. Cet effort pour encourager la lecture doit se poursuivre tout au long de la scolarité au collège. Il convient, pour cela, de différencier la lecture individuelle et la lecture guidée d'extraits choisis en liaison avec une activité pédagogique, précise, l'objectif étant d'accroître l'autonomie des élèves.

• **La lecture documentaire** consiste en la recherche d'une ou plusieurs informations dans un texte ou dans le manuel, dans un atlas ou dans un ouvrage de référence. Elle suppose que l'élève sait précisément ce qu'il recherche et que la consigne de lecture se réfère explicitement au travail courant, en histoire et en géographie. Elle implique également l'apprentissage des techniques documentaires (utiliser une table des matières, un index, etc.).

• **La lecture analytique** consiste en une recherche plus précise du sens d'un texte (découverte du contexte, d'une argumentation, d'une technique d'exposition, etc.). Cette activité est essentielle en histoire et en géographie puisqu'elle est constamment mise en œuvre dans l'étude documentaire.

• **La lecture individuelle**, cursive et silencieuse, permet de donner tout leur sens aux activités pédagogiques. Ainsi, en classe de 5e par exemple, la découverte du *Roman de Renart*, de *La vie de Saint-Louis* ou du *Livre des Merveilles* prolongera l'étude de l'histoire du Moyen Âge. Mais, en continuant à développer le goût des histoires, ces lectures convaincront les élèves que les œuvres fondamentales de notre patrimoine culturel ne constituent pas une astreinte scolaire supplémentaire mais, qu'au contraire, stimulant l'imaginaire, elles accroissent la liberté individuelle, en cultivant le plaisir de lire.
Naturellement, l'acte de lire, en histoire et en géographie, ne se limite pas aux textes et la recherche documentaire, comme l'analyse, ou même la lecture cursive, s'applique aux images, aux cartes et à leurs légendes. Les programmes du cycle central sont de ce point de vue, comme ceux de 6e, explicites.

3. Exercer sa mémoire

Un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, « *le rôle de la mémoire des élèves dans les enseignements et les pratiques pédagogiques* », met l'accent sur la nécessité d'entraîner la mémoire des élèves car « *comprendre ne suffit pas* ». En effet, pour que des mécanismes simples deviennent des automatismes, il faut qu'ils soient mémorisés : la mémorisation méthodique d'une règle de grammaire ou d'une définition, comme d'un repère chronologique, est nécessaire pour une utilisation ultérieure automatique. Ainsi peut-on admettre, en histoire ou en géographie, qu'avoir compris une explication ne suffit pas et qu'un travail rigoureux de mémorisation de connaissances factuelles est indispensable au développement d'une mémoire sans laquelle le raisonnement tourne à vide, faute de contenu mobilisable : la formation intellectuelle, la maîtrise des savoirs et la transmission d'une culture en dépendent.
On n'aura aucune peine à concevoir, en histoire et en géographie, des exercices différenciés : entraîner les élèves à retenir des faits précis, des mécanismes élémentaires, les étapes obligatoires d'un exercice, etc. Les professeurs doivent faciliter le travail de mémorisation par l'affirmation d'une exigence continue et par un soutien constant de l'effort. Dans l'énoncé des informations à retenir, ainsi que dans leur présentation au tableau, l'organisation doit être soignée, les points forts mis en valeur ; afin de

devenir un véritable outil pour la mémoire, une page de cahier doit être structurée. L'efficacité de cet apprentissage passe enfin par des évaluations régulières et construites : les exercices simples de vérification des connaissances, comme les exercices plus ambitieux de réinvestissement ou de transposition des savoirs à d'autres domaines, constituent des indicateurs pour le professeur et un entraînement progressif et organisé pour les élèves.

4. Écrire

Pas plus qu'en classe de 6e, l'écriture en histoire et en géographie ne peut se limiter à la copie ou à la dictée plus ou moins contrôlées de résumés de cours. C'est l'écriture autonome des élèves qu'il convient de développer. En classe de 6e, l'objectif est d'aboutir, à la fin de l'année, à la rédaction autonome d'une phrase en réponse, par exemple, à une question posée en début de cours. Pour aboutir à ce résultat, première étape vers le texte de synthèse, les élèves apprennent, par exemple, à décrire et à mettre en relation deux informations simples tirées d'un document (texte, carte ou image). Ces activités doivent se poursuivre au cycle central et notamment en classe de 5e ; elles correspondent, en histoire et en géographie, aux objectifs de l'enseignement du français qui assigne aux premières années du collège l'apprentissage de la narration, sous la forme notamment de la transcription d'un langage à l'autre.

Cependant, en classe de 5e puis en classe de 4e, les élèves doivent commencer à s'exercer à la synthèse d'information et à l'argumentation. Un premier niveau de maîtrise de ces techniques sera exigé en fin de classe de 3e, notamment pour le brevet ; il ne s'agit donc que d'une étape, dans la réalisation d'un objectif à atteindre en fin de collège. Afin d'exercer les élèves à la synthèse, on leur demandera progressivement, et en réponse à une question, de croiser quelques informations tirées de documents, d'une leçon, d'un chapitre du manuel, mais aussi de leur mémoire. Dans la même perspective, on les exercera à la réalisation d'un croquis et de sa légende à partir d'informations complémentaires tirées de deux cartes. Les élèves doivent, par ailleurs, apprendre, là aussi progressivement, à démontrer et à exposer par écrit les étapes de leur raisonnement. Sans exiger une construction savante, on les entraînera à rédiger une phrase par idée et à classer logiquement ces phrases. On les encouragera à utiliser les mots et expressions employés par le professeur dans le cours. En classe de 3e, les élèves pourront être conduits à la rédaction d'un paragraphe.

Programme du cycle central

Éducation civique

Les valeurs et les principes de la démocratie sont fondés sur les droits de l'homme. Ce sont eux qui ordonnent les contenus des programmes et qui en constituent la philosophie d'ensemble.

Ces valeurs et principes correspondent à des concepts clefs qui, avec les élèves, sont appréhendés et construits, pour l'essentiel, à partir d'études de cas. L'approfondissement des concepts jalonne l'itinéraire civique des élèves.

Il s'agit d'éduquer le jugement en présentant des situations qui favorisent la réflexion des élèves et leur permettent de comprendre comment les institutions humaines s'efforcent d'inscrire les valeurs et les principes dans la réalité.

En classe de 6e, les élèves ont réfléchi aux droits et aux devoirs de la personne, aux principes d'égalité et de justice à travers la traduction qu'en donne le droit à l'éducation. Les enseignants leur ont présenté le collège comme un lieu institutionnel où leur participation est requise pour que l'éducation devienne une chance à saisir par chacun.

En classe de 5e, la lutte contre les discriminations permet de comprendre le principe d'égalité dans toutes ses implications. Les concepts de solidarité et de sécurité sont étudiés, à partir d'exemples, dans le cadre global de la société et dans un cadre de proximité. Ils sont liés à l'idée de responsabilité. La connaissance des risques majeurs et l'examen des problèmes de santé publique peuvent être mis en œuvre à la lumière conjointe des programmes de géographie et des sciences de la vie et de la terre.

En classe de 4e, différents droits sont présentés et leur sens est explicité en relation avec les libertés fondamentales. L'étude de la justice conduit les élèves à réfléchir à la place du droit dans la vie sociale. Dans un État de droit, la justice repose sur des principes, qui fondent le respect de la dignité et des droits de l'individu. Elle est l'exemple d'une institution où l'on peut débattre et faire valoir ses droits. L'étude de la défense des droits de l'homme en Europe permet d'appréhender le problème des fondements d'une citoyenneté européenne en prélude à l'étude des institutions européennes qui sera menée, l'année suivante, en liaison avec le programme d'histoire et de géographie.

Dans ce cycle, les élèves prennent conscience que les principes et les valeurs fondamentaux sont constitutifs de la démocratie. Ils découvrent que les institutions n'épuisent pas les valeurs, que le droit, s'il essaie de les concrétiser au mieux, laisse insatisfaites les

aspirations des hommes pour plus de justice, plus d'égalité, plus de liberté ; ce qui explique les tensions existantes entre l'État garant du droit et la conscience humaine, elle-même garantie dans sa liberté d'exercice en régime démocratique ; ce qui rend compte aussi de l'écart qui existe entre les valeurs et la réalité ; ce qui permet enfin de comprendre, à côté de l'État, le rôle des citoyens, des associations ou des organisations non gouvernementales, pour mettre en œuvre les valeurs. L'exercice de l'esprit critique et la pratique de l'argumentation sont privilégiés dans les démarches pédagogiques.

Les documents de référence proposés à l'appui du programme formalisent les valeurs et les principes ; ils ne sont pas en tant que tels objets de leçon ni d'explication de texte. Seuls les articles essentiels de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789, de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 et de la Constitution de 1958 font l'objet d'une évaluation. Quant aux documents d'étude cités, ils ne doivent être compris que comme des suggestions.

Les programmes du cycle central explicitent, au fil des thèmes et des notions abordés, le rapport qu'entretiennent les citoyens avec la loi. C'est un préalable nécessaire pour donner son sens au programme de la classe de 3^{e} centré sur les responsabilités du citoyen dans la démocratie française et dans le monde.

Comme en classe de 6^{e}, l'éducation civique est l'affaire de tous. En classes de 5^{e} et 4^{e}, l'horaire d'éducation civique comporte une heure hebdomadaire, confiée au professeur d'histoire et de géographie. Mais il importe que le principal du collège organise en début d'année une concertation interdisciplinaire. Il favorise l'implication de toute l'équipe éducative dans l'éducation civique. Sur certains thèmes du programme, des projets communs peuvent être mis en œuvre, parfois avec le concours d'intervenants extérieurs. L'éducation civique fait partie en tant que telle du projet d'établissement.

La formation du citoyen comprend une éducation à la civilité, une éducation à la vie en société, une éducation civique au sens politique qui désigne l'initiation aux formes de la vie politique, aux institutions et à leur fonctionnement. La République est fondée sur une Constitution, elle requiert en même temps une vertu civique.

Classe de 5e

Égalité, solidarité, sécurité

I. L'ÉGALITÉ *(8 à 10 heures)*

Tout être humain a une égale dignité du simple fait qu'il est homme. Tout citoyen, tout administré, tout justiciable a droit à l'égalité devant la loi et à un égal accès aux fonctions et aux institutions.

PROGRAMME	COMMENTAIRE
L'égalité devant la loi *(1 à 2 heures)*	Résultat d'une conquête historique, le principe d'égalité est affirmé et garanti par les textes constitutionnels (constitution de la Ve République). Cependant, les individus sont confrontés à des situations d'inégalité sociale, économique, culturelle. Ils sont animés par ailleurs par des aspirations et des intérêts différents. Quelques exemples de lois qui visent à sauvegarder le principe d'égalité (l'impôt progressif, l'aide judiciaire...) servent d'illustration.
Le refus des discriminations *(4 heures)*	Toute distinction n'est pas discriminatoire. Des différences de statuts (être célibataire ou marié, être travailleur ou retraité...) induisent des catégories différentes de droits. Mais les discriminations deviennent illégitimes et sont condamnées comme un délit lorsqu'elles introduisent une exclusion, un refus de service, une restriction ou préférence qui a pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits des personnes. Des exemples sont donnés sur les différentes formes de discrimination (racisme, sexisme, rejet des handicapés et des malades...) et d'intolérance.
La dignité de la personne *(3 à 4 heures)*	Le respect de l'intégrité physique et morale de la personne est garanti par la loi. L'enfant a droit à une protection contre les violences et les formes d'exploitation (travail des enfants, mauvais traitements...). La responsabilité de chacun est abordée en relation avec l'éducation à la santé et les problèmes de santé publique. La prévention contre l'alcoolisme, le tabagisme, la drogue, donne des objets d'étude. Une réflexion est

menée sur l'importance personnelle et collective des règles d'hygiène au sein du collège et hors du collège.

Documents de référence

- Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen (articles 1 et 6).
- Déclaration universelle des Droits de l'homme (articles 1 et 7).
- Constitution de 1958 (article 1).
- Convention internationale des droits de l'enfant (articles 2, 32, 33 et 34).

Documents d'étude

- Campagnes nationales et internationales officielles de prévention (brochures, affiches, spots télévisés).
- *Les Misérables*, Victor Hugo.

II. LA SOLIDARITÉ *(8 à 10 heures)*

Signe d'appartenance à une communauté humaine où chacun a sa part de responsabilité, la solidarité est liée à la valeur de fraternité, à l'idée de justice et à la dignité de la personne.

PROGRAMME	COMMENTAIRE
L'esprit de solidarité *(4 à 5 heures)*	Au sein de la classe, au collège et dans la vie quotidienne, les élèves ont l'occasion de réfléchir au sens de la solidarité et de mettre en œuvre diverses formes d'entraide. Au plan international, la coopération et la solidarité se concrétisent par des actions, des projets, des réalisations. On illustre par un exemple (actions humanitaires, jumelage entre villes et régions, échanges entre établissements scolaires).
La solidarité instituée *(4 à 5 heures)*	En France, la protection sociale s'est organisée progressivement depuis le XIX^{e} siècle. Elle a été instituée sous sa forme actuelle avec la Sécurité sociale en 1945. Elle repose sur le principe de la solidarité entre les actifs et les inactifs, entre les bien-portants et les malades, entre les générations. L'État assure une mission sociale en garantissant ce système de protection.

Document de référence

Préambule de la Constitution de 1946 (alinéas 11 et 12).

Documents d'étude

- Textes et rapports de l'UNESCO et de l'UNICEF.
- Les publications des clubs UNESCO et leur rôle.

III. LA SÉCURITÉ *(8 à 10 heures)*

Les lois et les règlements sur la sécurité garantissent les droits de chaque individu.

PROGRAMME	COMMENTAIRE
Au collège et dans la vie quotidienne *(5 à 6 heures)*	L'importance des règles dans toute société est soulignée à partir des situations observées dans la vie au collège et dans son environnement. Le rôle et les fonctions de la police, de la gendarmerie, des pompiers sont expliqués. La sécurité routière offre un exemple majeur d'éducation aux différentes dimensions de la responsabilité dans une société. Il ne s'agit pas d'apprendre le Code de la route mais de réfléchir avec les élèves aux comportements qui peuvent mettre en cause leur propre vie et celle de leurs concitoyens.
Face aux risques majeurs *(3 à 4 heures)*	La sécurité civile, au sens institutionnel, informe, gère le risque et prend des mesures de sauvegarde. Les menaces graves aux personnes et aux biens, les atteintes à l'environnement (risques naturels, technologiques) requièrent la responsabilité de chacun, de l'État et des collectivités territoriales. Elles sont étudiées à partir de situations concrètes. On insiste sur l'importance de la prévention ; selon la localisation du collège, on développe un exemple d'organisation face à un risque majeur.

Documents d'étude

- Règlement intérieur du collège.
- *Code d'alerte nationale* (circulaire ministérielle n° 90-239 du 9 octobre 1990).
- *Code de la route* (décret et arrêté du 12 février 1993).
- Matériel pédagogique : mallettes, *École et risque majeur* (CDDP Dijon).
- Documents et cassettes audiovisuelles du ministère de l'Environnement.
- *Enseigner la sécurité routière au collège*, MEN DLC, 1996.

JUSTICE EN FRANCE *(10 à 12 heures)*

Dans un état de droit, la justice assure une protection effective des libertés et des droits fondamentaux.

PROGRAMME	COMMENTAIRE
Principes de la justice *(2 à 3 heures)*	À partir des représentations des élèves, les principes de l'institution judiciaire sont mis en évidence dans leur signification : droit à un procès équitable devant un tribunal indépendant et impartial, débat contradictoire, présomption d'innocence, droits de la défense, non rétroactivité des lois pénales... Toute personne a le droit de saisir la justice pour faire valoir ses droits. L'État reconnaît le droit de l'enfant à ce que son opinion soit entendue et prise en compte dans toute procédure le concernant.
Organisation judiciaire *(7 à 8 heures)*	La distinction entre le rôle de la police et celui de la justice est expliquée. Les juridictions sont présentées à partir de litiges de natures différentes. Deux exemples sont étudiés : le fonctionnement de la cour d'assises, juridiction pénale, et le conseil des prud'hommes, juridiction professionnelle. Tous les litiges ne donnent pas nécessairement lieu à un procès (accords amiables, médiation...). Le rôle du juge des enfants est expliqué aux élèves.
Voies de recours *(1 heure)*	Le droit à la sûreté garantit contre l'arbitraire. Toute personne qui est l'objet d'une décision qu'il conteste, ou qui est victime d'un acte arbitraire portant atteinte à sa propre sûreté a le droit à un recours devant les juridictions nationales et internationales (la Cour des droits de l'homme à Strasbourg). La mise en œuvre de ce droit permet d'illustrer le principe d'égalité devant la loi étudiée en classe de 5e.

Documents de référence

- Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (articles 7, 8 et 9).
- Déclaration universelle des droits de l'homme (articles 8, 9, 10 et 11).
- Constitution de la Ve République (article 66).

Documents d'étude

- Traité sur la tolérance à l'occasion de la mort de Jean Calas, Voltaire.
- Dessigner la justice (CDDP Val-de-Marne).

Classe de quatrième

Libertés, droits, justice

I. LES LIBERTÉS ET LES DROITS

(10 à 13 heures)

Les droits concrétisent les libertés.

PROGRAMME	COMMENTAIRE
Les libertés individuelles et collectives *(4 à 5 heures)*	L'étude de libertés comme la liberté conscience, la liberté d'expression, le droit respect de la vie privée, la liberté d'aller venir, montre qu'elles sont fondamentales m qu'elles ont des limites : elles s'arrêtent à liberté des autres, elles peuvent entrer conflit avec d'autres droits et liber L'exercice des libertés est réglementé par la et ne peut enfreindre les règles de l'ord public en tant qu'il représente l'intérêt génér
Des droits de nature différente *(3 à 4 heures)*	Plusieurs types de droits coexistent dans no société. Ils résultent des luttes politiques dep la Révolution française et permettent les p grès de la démocratie. Les uns défendent promeuvent avant tout les libertés, les aut défendent et favorisent l'égalité. Le rôle l'État est, aujourd'hui comme hier, en déb Les élèves sont éduqués à exercer leur réflexi critique à partir d'exemples : le fonctionnem du système électoral, le droit au travail d l'entreprise, l'accès à la protection sociale.
Les enjeux de l'information *(3 à 4 heures)*	Une présentation des différents médias (pres télévision, supports multimédias) permet d souligner l'importance dans nos sociétés d'en préciser aussi les limites et les risqu L'analyse du traitement de l'information perm l'exercice de l'esprit critique chez les élèves.

Documents de référence

- Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen (1789).
- Préambule de la Constitution de 1946 (alinéas 6, 7, 8, 11 et 13).
- Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (articles 12, 13, 18, 19, et 23).

Document d'étude

- Charte de la déontologie des journalistes de la presse régionale (janvier 1996).
- Productions du CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information).

III. LES DROITS DE L'HOMME ET L'EUROPE

(5 à 7 heures)

Les fondements d'une citoyenneté européenne.

PROGRAMME	COMMENTAIRE
Des valeurs communes *(2 à 3 heures)*	Les pays qui constituent l'Union européenne se reconnaissent dans les valeurs démocratiques, dans la défense des droits de l'homme et des libertés fondamentales. La Convention européenne des droits de l'homme exprime ce patrimoine commun.
Des identités nationales *(2 à 3 heures)*	Chaque État, selon son histoire et sa culture, met en œuvre des principes communs dans des institutions différentes. Des exemples de cette diversité peuvent être pris à propos des systèmes éducatifs, de la place des minorités, de la laïcité, de la justice dans différents pays européens...
Une citoyenneté européenne *(1 heure)*	L'Union a une citoyenneté européenne qui suppose des droits communs dans les pays membres comme la libre circulation des personnes. Cette citoyenneté se concrétise par le droit de vote dans les élections européennes et municipales.

Document de référence

Convention européenne des droits de l'homme (articles 24-25)

Documents d'étude

- Discours d'Aristide Briand (5 septembre 1929).
- Discours de Winston Churchill (19 septembre 1946).

Accompagnement des programmes du cycle central 5e-4e

SOMMAIRE

Pages

I – Introduction

A. La question de l'ordre du programme 102
B. Lever la loi du silence à l'école 103
C. Le débat, élément constitutif d'une société démocratique 104
D. L'éducation au droit, dans la formation du citoyen . . . 105
E. Construire un projet en éducation civique avec les partenaires de l'Éducation nationale 106

II – Programme de 5e

A. L'égalité 108
B. La solidarité 111
C. La sécurité 112

III – Programme de 4e

A. Les droits et les libertés 116
B. La justice en France 121
C. Les droits de l'homme et l'Europe 126

Comme ceux précédemment adjoints au programme de la classe de 6e, ces documents sont destinés à faciliter la mise en œuvre du programme d'éducation civique du cycle central du collège. Ils tentent d'apporter des réponses aux questions posées à l'occasion de la consultation nationale qui a suivi la publication du projet de programme.

Ces programmes des classes de 5e et de 4e s'inscrivent dans un parcours cohérent de la classe de 6e à la classe de 3e. Ils revêtent une importance décisive dans la mesure où ces deux années présentent les valeurs et les principes qui nourrissent une démocratie. Dans le cycle central, le programme proposé est conçu pour un enseignement d'une heure hebdomadaire confié aux professeurs d'histoire et de géographie.

L'horaire proposé pour le cycle central constitue un ensemble « histoire-géographie – éducation civique » compris entre 3 et 4 heures hebdomadaires. Il est important que l'éducation civique ait toute sa part compte tenu de la priorité nationale qu'elle représente. Les « parcours diversifiés » tels qu'ils sont conçus ne constituent pas seulement une possibilité de soutien, ils permettent des choix. L'éducation civique peut à l'évidence être comprise dans ces « parcours diversifiés ».

Chaque document présenté ici veut d'abord offrir une analyse des notions ou des problèmes que posent certains points du programme. Des clarifications, des précisions, des approfondissements sont proposés par rapport à des énoncés qui, en raison des contraintes de rédaction et de publication, peuvent parfois paraître trop succincts.

Selon les cas, les documents d'accompagnement contiennent des réflexions méthodologiques et des exemples de mise en œuvre susceptibles d'éclairer la philosophie générale du programme et les problématiques soulevées. Enfin, ces documents fournissent des indications bibliographiques plus complètes permettant d'approfondir des notions ou des questions importantes.

Jacqueline Costa-Lascoux,
Directeur de recherche au CNRS
Alain Bergounioux,
Inspecteur général de l'Éducation nationale

I - Introduction

A. La question de l'ordre du programme

Au cours des concertations nationales qui ont suivi la publication des programmes de 6e, la question s'est posée de l'ordre des notions inscrites au programme d'éducation civique. Ce programme obéit à des critères relatifs à sa philosophie d'ensemble, à la logique des apprentissages, à la cohérence du système de valeur et des connaissances qui jalonnent sa progression. Il exige donc d'être traité dans son entier et selon la progression proposée.

L'actualité, l'urgence, les situations particulières peuvent cependant induire un traitement différent du programme, adapté aux priorités qui s'imposent à l'équipe éducative. Ce programme exige, en effet, pour prendre sens, d'être en permanence confronté à l'expérience des élèves. C'est ainsi que dans une classe peut se poser en « urgence » le problème de la solidarité, avant même que n'intervienne, conformément à l'ordre du programme, l'examen des faits et valeurs se rattachant à l'égalité. Des élèves, de plus en plus nombreux, ne peuvent pas payer les fournitures scolaires, le montant de la demi-pension, assumer les dépenses d'une sortie ou d'un voyage scolaire. C'est l'occasion de poser d'une manière tangible le problème de solidarité.

Cette démarche n'empêchera pas de retrouver l'ordre du programme si la réflexion amorcée à l'occasion du point de départ dépasse la situation locale et immédiate pour s'étendre à des questions plus vastes, comme l'étude des institutions mondiales de solidarité, ce qui permettra de revenir au principe d'égalité sans nuire à la cohérence du programme.

B. Lever la loi du silence à l'école

Lorsqu'elle est prise au dépourvu par des situations imprévisibles, face à des événements graves, voire délictueux, l'institution scolaire **adopte parfois la loi du silence**, par crainte, entre autres choses, de compromettre « l'image de l'établissement ». Il est légitime qu'une institution ait le souci de se protéger contre l'indiscrétion, de s'épargner des scandales. Comment ne pas redouter en effet pour l'école ce phénomène de diffusion engendré par les médias, la fascination de certains événements pourtant répréhensibles, le prestige que peuvent dégager certains délits ?

Le silence est **illusoire** quand il n'opère qu'une accalmie provisoire. Le problème qui éclate et qu'il tente d'étouffer, risque d'être seulement différé, et la crise d'éclater ultérieurement avec plus de gravité encore. Tout événement doit être envisagé comme un symptôme. L'éducation civique préconise le débat comme dispositif essentiel pour examiner les notions du programme et gérer les situations qui surgissent dans la vie même de l'école ; il doit prendre le risque d'aborder n'importe quel sujet qui contient une menace ou qui constitue une infraction que l'on ne peut soustraire à l'épreuve de la loi.

L'adolescence, la pré-adolescence sont des états de fragilité. Un enfant ne dépose pas, à l'entrée de l'école, les questions qui l'assaillent ou l'agitent qu'elles soient liées à sa situation sociale ou à sa personnalité. Ces questions deviennent inévitablement l'affaire de tous les acteurs d'éducation. Il n'existe pas d'apprentissage aseptisé, fondé sur la seule mise en œuvre de compétences intellectuelles, à l'exclusion des autres dimensions de l'être et des préoccupations qui s'y rattachent. Informer les élèves sur les risques qui les menacent **est une démarche civique**. L'organisation de la prévention des risques est de la responsabilité du chef d'établissement et concerne toute la communauté des adultes.

On n'imaginait pas, voilà quelque vingt ans, évoquer à l'école les problèmes liés à la sexualité. Le péril du sida a frappé d'archaïsme des réserves et des tabous, pourtant légitimés par une morale ; il a imposé des urgences et des mesures nouvelles qui commandent aujourd'hui de ne pas méconnaître la sexualité des élèves. Cette exigence ne doit pas être confondue avec une indiscrétion impudique ou complaisante ; elle relève de la prise en compte de la personne humaine, de l'information due aux personnes sur les risques de vivre, du droit à la protection de la santé et à la prévention. Elle est étayée de **valeurs fortes** comprises dans le programme d'éducation civique, relatives au respect de soi-même et au respect de l'autre.

Aucun sujet ne sera éludé de l'information ni du débat. Il ne suffit pas de l'affirmer, encore faut-il construire des attitudes et des procédures qui éviteront, quand le silence est levé, les dérives de la démagogie ou de la dramatisation. Dans certains cas délicats, l'intervention est difficile et les moyens d'agir limités. Que faire, que dire – et surtout comment le dire ? – lorsque l'on s'aperçoit que des enfants, qui reprennent l'école le lundi matin, ont faim ? Que faire encore lorsque l'on découvre que de jeunes élèves sont porteurs d'armes plus ou moins dangereuses ? Comment agir à la découverte de pratiques illicites ? Dans tous les cas, **lever la loi du silence n'est ni une décision ni une résolution faciles** surtout quand les faits concernés s'inscrivent dans des perturbations sociales qui dépassent largement le champ de l'école, et sur lesquelles elle n'a aucune prise.

On peut comprendre qu'un débat « bien mené » n'a pas pour but « d'étaler » des situations particulières, encore moins d'y remédier – la solution n'appartient pas à l'école – mais de dédramatiser des situations génératrices d'inquiétude, d'incompréhension, d'intolérance, d'empêcher des sentiments ou des comportements d'exclusion et de repli. La parole n'est pas obligatoirement spectaculaire et le silence peut se lever à la faveur d'entretiens, de débats, où se dispensent la compréhension et l'écoute.

Le silence est coupable quand il couvre, par exemple, des situations de brimade que l'on échoue à enrayer. Il y a, dans ces situations, le silence des victimes qui craignent les sévices et

les représailles ; le silence des témoins, car la limite est ambiguë qui sépare le témoignage de la délation ; le silence des autorités qui ne savent comment agir. Et au total, une véritable **non-assistance à personne en danger**, bel et bien réprimée par le Code pénal.

Des textes existent qui engagent la responsabilité de tous les acteurs. Le règlement intérieur, adopté par le Conseil d'administration, détermine souvent les garanties de protection contre toute agression physique ou morale, et le devoir qui en découle pour chacun de n'user d'aucune violence. Le chef d'établissement représente l'État au sein de son établissement ; à ce titre, il prend toutes dispositions, en liaison avec les autorités compétentes, pour assurer la sécurité des personnes et des biens ; il engage les actions disciplinaires et intente les poursuites devant les juridictions compétentes : il représente donc l'établissement en justice, et dans tous les actes de la vie sociale. On ne saurait toutefois préconiser des dispositifs modèles qui permettent de savoir lever la loi du silence et de prendre les mesures qui s'imposent. Mais briser le silence, c'est avant tout restaurer la priorité de l'information, réaffirmer la nécessité de la sanction et sa valeur symbolique, examiner le bien-fondé des interdits, débattre du caractère légitime du principe ou de la loi qui ont été enfreints. Parfois, le système scolaire n'y pourra suffire : le recours aux partenaires spécialisés s'impose, qu'ils soient les représentants de la loi, de la santé ou de l'action sociale. Aussi l'équipe tout entière, à l'image de toute organisation sociale, est-elle plus que jamais concernée par cette obligation éthique.

C. Le débat, élément constitutif d'une société démocratique

Une situation ponctuelle : une situation d'urgence (vol entre élèves, réflexion désobligeante, acte de violence) peut conduire un enseignant à improviser un débat. Or, les élèves confondent souvent débat et show télévisé. L'enseignant rappelle que le collège est un lieu d'apprentissage de la démocratie et non l'équivalent du « café du commerce ». Le débat n'est pas simplement une discussion.

Le débat est un moyen pour tout individu d'exprimer sa pensée. Se confronter avec la pensée de l'autre est la condition *sine qua non* de l'existence du débat et de l'avènement d'une société démocratique ; se référer à la loi et à ses exigences ne prive pas l'individu du droit de critiquer, de contester, de revendiquer.

La liberté de pensée et la liberté d'expression font partie des droits de l'homme (articles 10 et 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789).

La liberté d'expression a pour corollaire l'acceptation de la diversité de la pensée ; le débat permet l'expression de cette diversité. Toutefois, il ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions ont la même valeur. L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté. Ainsi, l'expression du racisme n'est pas une opinion, mais un délit.

C'est pourquoi organiser un débat est l'objet d'un apprentissage qui a pour but de montrer aux élèves qu'il est un élément constitutif de la démocratie. Le rôle de l'enseignant est essentiel. Au-delà du sujet choisi, il fera comprendre la notion même de débat dans le cadre d'une pratique qui doit d'autant plus s'appuyer sur des aspects formels que le sujet est source de questionnements, d'angoisses et de passions.

Il est intéressant de mettre en place cet apprentissage formel assez tôt dans l'année scolaire pour pouvoir l'utiliser et le perfectionner tout au long de l'année.

Les savoir-faire nécessaires dans la préparation du débat sont aussi travaillés dans d'autres disciplines mais l'éducation civique est un moment privilégié pour renforcer ces compétences : collecter des informations, les classer, les hiérarchiser, etc.

Le soin apporté à l'organisation formelle du débat favorise les échanges. La disposition traditionnelle de la salle de classe n'y semble guère adaptée. Il faut faire en sorte que les élèves puissent se voir et s'écouter. Les échanges respectent les principes du droit à la parole qui s'accompagne du respect de la parole de l'autre. Ils impliquent non seulement l'interdiction des cris et des attaques personnelles, mais aussi le recours à un vocabulaire correct. Le professeur amène les élèves à prendre la distance nécessaire et à ne pas personnaliser les interventions. On apprendra que des exemples vécus n'ont pas tous une valeur universelle.

L'enseignant définit son rôle. Il peut choisir de n'intervenir qu'à la fin pour dresser un bilan ; il peut intervenir régulièrement pour apporter des précisions juridiques, historiques ou éthiques.

Il veille à ce que le débat ne se réduise pas à un simple échange de points de vue ou n'aboutisse à des généralisations hâtives.

Les élèves pourront désigner un président de séance pour donner la parole alternativement aux uns et aux autres au fur et à mesure qu'ils la demandent. Ils pourront s'aider d'une montre pour que tous puissent également s'exprimer en évitant que certains monopolisent la parole. Un ou deux rapporteurs seront chargés de noter les différentes interventions.

Organiser un débat, c'est pour l'enseignant apprendre à animer, à réguler.

Pour les élèves, apprendre à débattre, c'est apprendre à penser, à écouter et à argumenter. C'est apprendre à construire leur personnalité en respectant les exigences de la vérité, de l'éthique et de la loi. C'est donc l'occasion d'un travail sur l'identité : il faut apprendre à s'exprimer, à écouter l'autre et consentir à changer d'avis, sans craindre de « perdre la face ».

D. L'éducation au droit, dans la formation du citoyen

Le citoyen se définit comme le titulaire de droits et d'obligations dans une société démocratique. C'est pourquoi la dimension juridique est un axe organisateur de l'éducation civique. Elle s'efforce de répondre à des questions : quels sont les droits et obligations nécessaires à la définition et à l'exercice de la citoyenneté dans la République française, au sein de l'Union européenne, dans la communauté internationale ? Quels sont les droits et obligations du citoyen dans sa vie quotidienne, dans ses relations avec les autres, avec les institutions publiques ?

Des liens avec les autres disciplines, notamment l'histoire et la géographie, sont indispensables, les programmes en témoignent. Mais ces liens sont à tisser à partir des exigences d'une authentique formation à la citoyenneté. En éducation civique, l'enjeu est d'aider les élèves à entrer dans l'univers des règles de vie collective.

Le droit définit les règles de vie commune, il trace ainsi un espace de liberté. L'absence de droits conduit au règne de la force et à la loi de la jungle. Il est très important d'insister avec les élèves sur cette dimension qui va souvent à l'encontre de leurs représentations spontanées, qui associent la loi à la contrainte, la liberté à l'absence de règles. L'individu, tout au long de son existence, rencontre et utilise le droit dans nombre de ses actes : signer un contrat de location, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, contracter une assurance, etc. Ces actes ne se font pas n'importe comment. Il est important que les élèves le sachent, même s'il est tout aussi évident que l'on ne saurait leur enseigner la totalité de ces actes. Là encore, il s'agit de travailler avec eux, à partir d'exemples, sur ce que cela implique pour chacun et signifie pour la société. Enfin, le droit intervient dans la résolution des conflits, dans les litiges. Il est une manière de résoudre les conflits en refusant la violence privée, il met en œuvre des règles qui respectent les droits de la personne.

La dimension juridique est partie intégrante de l'éducation civique :

– elle aide les jeunes à analyser et à s'approprier les règles de la vie sociale et politique, les principes et les valeurs qui les sous-tendent ;

– elle facilite la compréhension des relations entre droits et obligations, entre droits et devoirs ;

– elle initie à l'argumentation.

Toutes les sociétés n'ont pas la même législation, ni la même conception du droit. Cependant, il existe une Europe du droit fondée sur les droits de l'homme qui affirment l'égale dignité de la personne humaine. Résultat d'un processus historique et d'une construction continue, ils constituent, aujourd'hui, le socle des droits des États de l'Union.

Droit et droits de l'homme impliquent une référence à la communauté internationale. Depuis la Seconde Guerre mondiale, des règles de droit protectrices de la personne ont été reconnues à tout individu au sein d'organisations internationales telles les Nations unies ou le Conseil de l'Europe et accompagnées de systèmes de protection comme, par exemple, la Cour européenne des droits de l'homme à Strasbourg.

Les lois ne sont pas nécessairement justes. Leur élaboration, leur application, leur interprétation sont inscrites dans les rapports de force de nos sociétés. Des lois liberticides ont existé : loi de prairial 1794, ordonnances de 1830, législation de Vichy, etc. Le droit n'est ni figé, ni immuable ; les lois changent, elles expriment des choix à un moment donné et sont le produit d'un débat public. Travailler sur ces questions avec les élèves, c'est travailler sur ces dimen-

sions sociales et politiques. Le droit implique également une réflexion sur l'adaptation des normes aux réalités sociales et sur les décalages entre les principes, les intentions, les formulations et les mises en œuvre. L'éducation civique ainsi conçue n'enferme pas les élèves dans un enseignement formel : faire appel au droit n'est aucunement le sacraliser ou en faire un absolu.

Le droit, dans une société démocratique, tente de concrétiser les valeurs et les aspirations des hommes à plus de justice, plus d'égalité, plus de liberté. Les démentis de la réalité ne rendent pas caduques les valeurs républicaines et démocratiques ; inversement, c'est parce que ces valeurs et les principes à mettre à œuvre ont été déclarés, que nous avons à notre disposition des outils pour penser, organiser et juger.

Travailler sur la dimension juridique demande de privilégier les études de cas et toutes les situations qui donnent la parole aux élèves. La vie quotidienne, y compris au collège, offre de multiples occasions pour travailler avec eux les mots et les méthodes du droit.

Lorsqu'elles portent sur des conflits, les études de cas permettent de dégager les principes de fonctionnement de la justice. Ainsi sont étudiés, mis en scène et expliqués, différents aspects pratiques et théoriques du droit : identification des personnes, qualification des faits, délimitation des pouvoirs et des compétences, attribution des statuts ou des droits, compréhension de l'organisation des rapports privés et publics. La démarche d'ensemble vise à montrer que le droit est un langage spécifique qui obéit à des valeurs communes et dont chacun peut se saisir.

L'initiation juridique nécessite une démarche appropriée à l'objet d'étude et au type de séquence. On peut suggérer trois étapes principales qui permettent l'élaboration des concepts :

– un temps d'expression et de mise en commun des images et des représentations ;

– un temps de travail sur des cas avec toute la rigueur nécessaire : les situations peuvent être réelles, scolaires ou non scolaires, actuelles ou plus anciennes, empruntées aux médias ou non ;

– enfin, un temps de formalisation où ce qui est important à retenir et à mémoriser est clairement identifié et énoncé.

Les textes fondamentaux sont la référence des professeurs et des élèves ; il est souhaitable qu'ils soient utilisés et étudiés.

E. Construire un projet en éducation civique avec les partenaires de l'Éducation nationale

Si les programmes du cycle central et de la classe de 3e sont confiés aux professeurs d'histoire et de géographie, l'éducation civique demeure l'affaire de tous les enseignants. Aussi est-il souhaitable qu'elle s'insère dans le projet d'établissement en favorisant une réflexion et une action interdisciplinaire : être couplé avec des projets sur l'environnement, sur l'éducation à la santé, par exemple, et bénéficier des expériences déjà réalisées pour lesquelles on trouve une documentation au CDI.

Ces projets sont élaborés de façon démocratique en impliquant les élèves et les partenaires. Ils correspondent, dans leur esprit, aux finalités du Fonds d'Action Pédagogique (FAP) ainsi qu'aux expériences soutenues à la fois par l'Éducation nationale, par certaines administrations comme la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) ou le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS), et par les collectivités locales.

1. La diversité des approches

À partir du programme d'éducation civique, un thème pourra être abordé sous plusieurs angles et à différents niveaux d'appréhension, afin de favoriser le jugement critique.

Citons les modes d'entrée les plus féconds :

– l'analyse d'un texte historique ou d'une œuvre littéraire (sur la justice, les inégalités, la liberté d'expression, etc.) ;

– la confrontation avec les sources médiatiques, y compris audiovisuelles, relatant une actualité ou un fait divers sur un sujet comparable à celui du texte historique ou littéraire analysé ;

– le travail sur la loi et les textes officiels se rapportant à la question, en soulignant les définitions, les mesures proposées et adoptées (en étudiant l'histoire d'une loi ou d'une convention internationale) ;

– l'organisation du débat d'idées avec des thèmes voisins (par exemple, la justice rappor-

tée au principe du contradictoire, les discriminations étudiées avec le principe d'égalité, les limites à la liberté d'expression en cas d'injure ou de diffamation, etc.).

2. L'implication des élèves

L'éducation civique implique une réflexion sur la responsabilité, sur les droits et les devoirs de chacun, sur les modes de représentation et de participation.
La démarche du projet comporte plusieurs dimensions :
– l'éducation au débat démocratique, notamment en distinguant et en articulant les trois dimensions – historique, critique, normative – dans la présentation des points de vue et l'argumentation ;
– l'expression de la réflexion individuelle et du jugement personnel, sous des formes orales et écrites ;
– l'élaboration d'une production des élèves : matériel de documentation et d'exposition, spectacle ou organisation d'une sortie pour rencontrer des représentants des institutions, des associations, d'autres établissements scolaires, des personnes travaillant dans des entreprises locales, dans le monde du spectacle ou des arts, au musée ou en recourant aux ressources de la ville et du département.

3. L'évaluation des résultats

L'éducation civique visant à une éducation à la responsabilité, tout projet, une fois réalisé, pourra être évalué au regard de quelques critères en lien avec l'exercice de la citoyenneté :
– les difficultés rencontrées et les solutions recherchées par les élèves ;
– les résultats obtenus dans des domaines des savoirs et savoir-faire ;
– une évaluation par les élèves eux-mêmes sur les apprentissages, leur implication et leur désir de faire fructifier l'expérience ;
– une analyse de ce qui pourrait être transférable à un autre projet du même type ;
– le retentissement du projet sur l'image et la vie du collège.

4. Conclusion

L'éducation civique, par ses objectifs, ses méthodes et ses contenus, rejoint et conforte les autres disciplines. La diversité des approches possibles stimule l'implication des élèves dans la communauté scolaire, renforce le désir de travailler ensemble, développe le sens de la responsabilité vis-à-vis de soi et des autres, aide à la construction d'une citoyenneté active car vécue.

II - Programme de 5e

A. L'égalité

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 pose l'égalité comme un principe de la démocratie ; cela signifie une égalité des citoyens devant la loi. En 1948, la Déclaration universelle adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies proclame que *« tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits »* : la dignité de la personne, inhérente à tous, l'égalité des droits et leur caractère inaliénable, la liberté et le principe de justice.
Toutefois, si le principe d'égalité est proclamé et garanti par les textes (Constitution, loi, conventions internationales, etc.), des circonstances et des situations de la vie quotidienne peuvent lui porter atteinte et mettre en cause la dignité des personnes. C'est ce principe qui justifie, dans une société démocratique, ce qui peut être entrepris pour réduire les inégalités.
Dans son application, l'égalité revêt deux composantes : l'égalité devant la loi et la lutte contre les discriminations.

1. L'égalité devant la loi

Objectifs

Montrer que l'égalité des citoyens résulte d'une conquête historique jalonnée par des textes fondamentaux.

Analyser la distinction entre égalité juridique et égalité de fait à partir de quelques exemples.
Comprendre que la loi peut contribuer à corriger certaines inégalités de fait.

Problématique

L'égalité demeure un objet permanent de débat dans une démocratie. La tension entre égalité des droits et égalité de fait conduit les citoyens à reconnaître l'autorité d'une même loi, fondement du contrat social. Le conflit des intérêts particuliers doit être dépassé par la référence à un intérêt général, respectueux de la dignité de chacun.

Démarche

L'égalité entre les personnes résulte d'une conquête historique. Si le principe d'égalité juridique des citoyens est ancien (exemple : les citoyens à Athènes au V^e^ siècle), l'égalité juridique entre tous les individus proclamée en 1789 s'est construite par étapes. L'article 1^er^ de la Constitution de 1958 précise que [la République] *« assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens »*. La formulation reprend ainsi le contenu de la Déclaration de 1789 et le principe d'égalité se retrouve dans la devise de la République : l'égalité est l'un des fondements de l'idéologie républicaine.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Pour mieux définir l'égalité, l'analyse des textes (articles 1, 6 et 13 de la Déclaration de 1789, articles 2 et 3 de la Constitution de 1958) sera menée parallèlement à un travail sur les représentations que les élèves se font de l'égalité et des inégalités.
À partir d'exemples, il s'agit de montrer comment l'État et le législateur peuvent remédier à une situation qui met en cause l'exercice d'un droit individuel confronté au principe d'égalité. Toutefois, on montrera que l'égalité devant la loi n'interdit pas les différenciations ; le Conseil constitutionnel considère que l'égalité ne s'oppose ni à ce que la loi règle de façon différente des situations différentes, ni à ce que la loi déroge à l'égalité pour des motifs d'intérêt général, pourvu que, dans l'un et l'autre cas, la différence de traitement qui en résulte soit en rapport avec l'objet de la loi qui l'établit.

a. Le principe d'égalité face à la justice

La justice est fondée sur le principe d'égalité : tous les individus ont un droit d'accès à la justice. Elle est un service public organisé selon le principe d'égalité : toute personne a une égale vocation à être jugée par les mêmes juridictions et selon les mêmes règles.

En principe, la justice est gratuite, c'est-à-dire que les usagers ne paient pas les juges comme sous l'Ancien Régime (voir *Les Plaideurs* de Racine), mais tout procès entraîne des frais : payer des honoraires aux auxiliaires de la justice (avocat, huissier). La charge de ces frais incombe en principe à celui des plaideurs qui perd son procès ; de ce fait, les personnes hésitent à saisir les tribunaux à tout propos mais reculent aussi pour engager un procès afin d'obtenir la défense de leurs droits et éventuellement demander réparation.

Face à cette situation portant atteinte au principe d'égalité, l'État a institué l'assistance judiciaire en 1851 remplacée par l'aide judiciaire (loi du 3 juin 1972) devenue, en 1991, l'aide juridique. Elle permet aux personnes les plus démunies ou ayant des ressources modestes d'avoir accès à la justice. L'aide comprend deux aspects :

AIDE À L'ACCÈS AU DROIT	AIDE JURIDICTIONNELLE
• Aide à la consultation juridique : obtenir des informations sur les droits et obligations, des conseils pour faire valoir ses droits. • Assistance devant les commissions non juridictionnelles. *Exemple : recours aimable devant la commission des ASSEDIC.*	• Accès à la justice par la prise en charge des frais du procès tout ou en partie selon les revenus de l'intéressé.

Afin de pouvoir porter une affaire devant les instances de Strasbourg (Commission et Cour européennes), la Convention européenne de 1950 a prévu la possibilité d'accorder au requérant une assistance judiciaire.

b. Les élections politiques : une mise en application du principe d'égalité

Le corps électoral et sa composition

C'est l'ensemble des personnes ayant juridiquement le droit de vote. *« Sont électeurs, dans les conditions déterminées par la loi, tous les nationaux français majeurs des deux sexes, jouissant de leurs droits civils et politiques »* (article 3 de la Constitution).

Tous les citoyens ayant les conditions requises exercent leur droit de vote, même s'ils résident à l'étranger ou s'ils sont dans l'incapacité de voter sur le lieu du vote pour des raisons motivées et dûment constatées ; par exemple : les malades, les citoyens en déplacement professionnel, les « sans domicile fixe » dans les communes auxquels sont rattachés leurs foyers, les détenus (non frappés d'incapacité électorale). Les diverses situations sont prévues par le Code électoral : ces personnes votent alors par procuration ; le mandant est celui qui donne la procuration, celui qui la reçoit est le mandataire.

Le scrutin et le déroulement de l'élection

Le principe de l'égalité est garanti par le secret du vote ; la loi de 1913 a exigé l'enveloppe, l'isoloir et l'urne (transparente aujourd'hui) ; des scrutateurs vérifient sur les lieux la régularité des votes. À partir de la lecture de l'ouvrage : *La journée d'un scrutateur,* d'Italo Calvino, un travail est proposé sur les réalités du vote, les principes de la démocratie, le sens et les enjeux d'une élection.

BIBLIOGRAPHIE

– Calvino Italo, *La journée d'un scrutateur,* Paris, Le Seuil, Points Roman n° 417, 1990.

2. La lutte contre les discriminations

Objectifs

Parce qu'elles constituent des atteintes délibérées au principe d'égale dignité des personnes, les discriminations sont traitées dans le chapitre consacré à l'égalité.

Dans cette perspective, trois objectifs sont à considérer :
– analyser la diversité des formes de discrimination ;
– caractériser les discriminations condamnées par le droit ;
– faire prendre conscience de la responsabilité de chacun vis-à-vis de propos ou d'attitudes discriminatoires.

Problématique

La facilité avec laquelle les élèves utilisent le terme de « racisme » oblige à un travail de définition. Tout ce qui est discriminant n'est pas nécessairement discriminatoire ; toute distinction de statuts ou différence de droits n'est pas attentatoire à la dignité des personnes. La réflexion portera donc sur la logique du jugement global, péjoratif et intolérant, et sur les moyens d'oppression ou de rejet discriminatoires.

L'analyse de différentes formes de discrimination permettra d'aborder la question de la dignité de la personne, quelles que soient ses origines, ses appartenances, son apparence physique, ses croyances, réelles ou supposées.

Enfin, les moyens de lutter contre les discriminations alimenteront la réflexion sur les responsabilités, individuelles et collectives, sur le rôle de la loi et du juge, sur la place des associations, sur l'importance d'une éducation aux droits de l'homme.

Démarche

Sur une question aussi sensible que celle des discriminations, la perspective comparative, dans le temps et dans l'espace, favorise la connaissance et la mise à distance critique au profit d'une implication raisonnée.

La démarche pourra donc utiliser plusieurs approches :
– le travail historique sur les idées et les régimes politiques qui ont mis en œuvre des systèmes de discriminations et qui ont tenté de les légitimer ; on s'appuiera sur les programmes d'histoire et de géographie, sur des exemples littéraires, sur le préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme ;
– l'analyse des stéréotypes à travers la presse, la caricature, le livre, le discours politique, la chanson, le cinéma, etc. ;
– le commentaire d'une affaire judiciaire, avec un rappel de la loi, éventuellement un extrait du jugement, une analyse de la relation des faits et de la décision, par les médias en

comparant ces différents niveaux d'information ;
– une étude de sondages sur les attitudes qualifiées de discriminatoires (cf. les sondages annuels publiés par la Commission nationale consultative des droits de l'homme) ;
– la collecte de données sur les moyens de combattre les discriminations auprès des services officiels (brochures du ministère de la Justice sur la loi, documents de l'Unesco, par exemple), auprès des mouvements associatifs, et à l'occasion de campagnes de sensibilisation comme la Semaine contre le racisme, la Journée pour les femmes, pour les handicapés... Des concours organisés sur le thème du racisme et des droits de l'homme, comme le concours René Cassin, peuvent également être l'occasion de mobiliser les élèves pour un travail de documentation, de rédaction, de représentation ou d'exposition.
Cette démarche pédagogique favorisera la réflexion sur :
– les dangers que représentent les idéologies pour les libertés fondamentales et les attitudes de discrimination caractérisée ;
– l'implication de tout citoyen dans la lutte contre l'intolérance et sa responsabilité dans la complaisance à l'égard des diverses formes de rejet de l'altérité : glissement de la simple moquerie au mépris, du dénigrement à l'atteinte à la dignité de la personne.

ÉTUDE DE CAS

Pour ne pas centrer tout le débat sur le racisme, trois types de discrimination pourront être abordés :
– le racisme et l'antisémitisme ;
– le sexisme et les discriminations sexuelles ;
– la discrimination à l'égard des handicapés ou des malades.
Ces études de cas pourront être menées :
– à travers des exemples historiques ;
– à partir de situations prises dans la société française ou d'exemples étrangers.
Les études de cas permettront de mesurer la difficulté qu'il y a, parfois, à définir et à caractériser certains propos ou certains agissements pouvant être condamnés en justice. Elles montreront la nécessité de distinguer ce qui est regrettable de ce qui est inacceptable, et ce qui doit être condamné comme tel. Elles illustreront les limites de l'application de la législation contre le racisme (loi de 1972 et suivantes), notamment pour des questions de preuve et par respect de la liberté d'expression. Corrélativement, la complémentarité des autres moyens, préventifs et éducatifs, pour combattre les discriminations, sera ainsi soulignée.

BIBLIOGRAPHIE

– *Ce racisme qui menace l'Europe*, Paris, La Documentation française, 1996.
– Fontette François de, *Le racisme*, 4e éd., Paris, PUF, Que sais-je ? n° 1603, 1981.
– Levi-Strauss Claude, *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1990.
– Memmi Albert, *Le racisme : description, définitions, traitement*, nouv. éd. rev., Paris, Gallimard, Folio Actuel n° 41, 1994.
– *Rapports annuels de la Commission nationale consultative des droits de l'homme*, publiés à La Documentation française.

FILMOGRAPHIE

– Malle Louis, *Au revoir, les enfants*, 1987.
– Bormann John, *La forêt d'émeraude*, 1985.
– Van Dormael Jaco, *Le huitième jour*, 1996.

3. La dignité de la personne : l'éducation à la santé

La dignité de la personne, le respect de son intégrité supposent une éducation à la santé.
L'éducation à la santé se décline dans un certain nombre de thèmes éducatifs qui peuvent être abordés au choix. Ils portent, d'une part, sur la prévention de la toxicomanie, du sida, de l'alcoolisme, du tabagisme, des autres conduites dangereuses et, d'autre part, sur la sensibilisation aux questions concernant l'hygiène de vie, l'alimentation, les rythmes du sommeil, et les comportements qui peuvent avoir une conséquence sur la santé.

Objectifs

Fournir à tous les élèves les informations leur assurant une protection face au risque de la maladie et donc garantir la dignité de leur personne.
Prévenir les comportements à risque.
Construire un comportement responsable vis-à-vis de son corps.

Problématique

Tous les individus n'ont pas un égal accès à l'information sur les causes, les effets, les règles de prévention des maladies liées à des comportements sociaux. L'éducation civique, au travers

de l'éducation à la santé, apporte aux élèves des connaissances pour exercer leur jugement, mais aussi pour les sensibiliser à l'importance d'adopter des comportements responsables vis-à-vis d'eux-mêmes et d'autrui.

Démarche

Elle peut s'appuyer sur la méthodologie suivante : observer, connaître pour comprendre et exercer son jugement, comprendre pour agir.

Les connaissances sur le sujet abordé s'enrichissent et se complètent à partir des différentes disciplines, notamment les SVT et l'éducation physique et sportive.

EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE SUR LA PRÉVENTION DES MALADIES CARDIO-VASCULAIRES

Observer

– L'analyse d'enquêtes épidémiologiques montre la corrélation entre une alimentation qualitativement déséquilibrée, la sédentarité, le stress, l'hypertension, l'abus de certaines substances comme le tabac et la fréquence des maladies cardio-vasculaires.
– L'analyse de statistiques montre que les maladies cardio-vasculaires sont responsables des 2/3 des cas de mortalité en France.

Comprendre

– Une étude des comportements alimentaires (dans le cadre du chapitre : fonctionnement et nutrition en SVT), notamment des enfants et des adolescents, peut permettre de souligner les déséquilibres qualitatifs (abus des matières grasses d'origine animale, des sucres, etc.).
– Les conséquences anatomiques et physiologiques sur l'appareil cardio-vasculaire sont soulignées en SVT.

Agir et exercer son jugement

À partir de ces informations et de celles fournies par les associations de consommateurs, l'adolescent peut exercer son jugement et adopter une attitude responsable :
– se comporter en consommateur averti ;
– choisir une alimentation équilibrée dès l'adolescence ;
– choisir des habitudes de vie saine (pratique du sport, non-consommation d'alcool, de tabac, de drogue) ;
– s'intégrer dans une association et agir en citoyen responsable et solidaire.

BIBLIOGRAPHIE

– *La prévention du sida*, INRP ; AFLS, 1993.
– *Repères pour la prévention des conduites à risque dans les établissements scolaires*, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, DLC (bibliographie jointe).

FILMOGRAPHIE

– Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie : *Tempo solo*, Paris, MEN, 1996.

B. La solidarité

LA SOLIDARITÉ INSTITUÉE

Objectifs

Il s'agit à ce point du programme de la classe de 5e de :
– montrer que la protection sociale est une conquête historique ;
– mettre en évidence la manière dont se répartit l'effort social de la nation ;
– faire prendre conscience que la protection sociale engage la responsabilité de tous.

Problématique

Notre système de protection sociale est un des piliers de la citoyenneté. Il institue un principe de réciprocité et de redistribution entre les citoyens ; il est un enjeu de société.
Il est nécessaire d'expliquer aux élèves que les procédures et les organismes sociaux de la « solidarité instituée » ont un sens humain fort : ils jouent désormais un rôle aussi important que les solidarités familiales.

Démarche

Ce point du programme peut être traité selon trois moments. L'exemple de la France sera privilégié pour la clarté des exposés.

Une mise en perspective historique rapide des efforts pour mettre en place des formes d'aide sociale est nécessaire. Elle permet de faire comprendre que cette évolution n'allait pas de soi et qu'elle a amené des débats encore utiles pour notre actualité et les problèmes de demain.

On peut évoquer :
– les premières mesures pour certains corps de métier sous l'Ancien Régime ;

– le droit à l'assistance proclamé par la Révolution française dans la Constitution de 1791 ;

– le mouvement mutualiste au XIX^{e} siècle ;

– la loi de 1841 sur le travail des enfants ;

– les premières grandes lois sociales – notamment celle de 1898 sur les accidents du travail ;

– les assurances sociales de 1930 ;

– les ordonnances de 1945 inspirées par le Programme du Conseil national de la Résistance.

C'est principalement le sens de ces étapes qu'il importe de mettre en lumière.

Pour clarifier la notion de la Sécurité sociale, la manière dont l'effort social de la Nation se répartit peut être montré selon les grands secteurs (santé, famille, vieillesse, assurance chômage, action sociale). Quelques tableaux et les grandes données statistiques (cotisations salariales et patronales, impôts et taxes affectés, subventions de l'État) donnent une idée des transferts opérés pour permettre le financement de l'ensemble de la protection sociale. Les problèmes peuvent être indiqués (notamment la question des retraites qui permet de poser le problème de la solidarité entre les générations).

Pour donner une forme concrète à ce thème, il serait intéressant d'organiser la visite d'un établissement sanitaire ou social. Le réseau de ces établissements couvre l'ensemble du territoire. Cette visite peut faire ressortir trois idées fondamentales. Toute personne est confrontée au vieillissement, connaît la maladie, peut être victime d'un accident ; la société ne supprime ni le vieillissement, ni la maladie, ni le handicap ; l'exercice de la solidarité permet à tous de mieux surmonter les épreuves de l'existence. À l'intérieur de ces établissements et services ouverts à toute la population, la parole pourrait être donnée à des professionnels et des bénévoles qui contribuent à réduire la souffrance, à maintenir ou à recréer un lien social. Cette solidarité institutionnelle passe par le paiement d'impôts et de cotisations sociales.

BIBLIOGRAPHIE

– Hatzfeld Henri, *Du paupérisme à la Sécurité sociale 1850-1940 : essai sur les origines de la Sécurité sociale en France*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1989 (Espace social).

– Majnoni d'Intignano Béatrice, *La protection sociale*, Paris, LGF, Le livre de poche Références n° 502, 1993.

– « Les 50 ans de la Sécurité sociale – Pourquoi une protection sociale ? », *Revue française des affaires sociales*, oct.-déc. 1995.

C. La sécurité

1. La sûreté, la sécurité et la police

Objectifs

Analyser le rôle de la police qui, dans toute société, assure la sécurité de tous.

Connaître les titulaires du pouvoir de police et ses différentes missions.

Comprendre l'équilibre qui doit exister entre le besoin de sécurité et les exigences de la liberté et les droits des personnes.

Problématique

Comment concilier les exigences de l'ordre public et la sûreté de la personne ?

Une tension permanente existe entre le respect de la liberté des personnes et la sauvegarde de l'ordre public et par-delà même la sécurité des biens et des personnes.

Démarche

La police est l'objet de présentations nombreuses et contrastées, notamment chez les jeunes. Deux approches complémentaires : un travail sur les notions (sûreté, sécurité, prévention, répression, police administrative, judiciaire) et une meilleure connaissance des missions de la police.

• La sûreté depuis la proclamation de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789) est l'un des droits de l'homme ; la notion de sûreté non définie par le texte (la déclaration de 1793 précise qu'il s'agit de la conservation de la personne) prend un sens à la lecture des articles 7 à 9 qui associent la sûreté à la justice.

• La sécurité recouvre à la fois :

– La protection contre l'arbitraire qui apporte des garanties à l'individu en cas de privation de liberté (arrestation, détention, etc.). C'est la sûreté personnelle (voir l'étude de la Justice en classe de 4^{e}).

– Le droit à l'ordre public qui assure la sécurité des personnes (tranquillité, hygiène, etc.) et des biens.

– La confiance raisonnée dans la loi et la justice ; cette sécurité est garantie juridiquement par la loi et les conventions : *« Toute personne [...] a droit à la liberté et à la sûreté »* – article 5 de la Convention européenne. Les cas de privation de liberté sont prévus par la loi. Il ne saurait y avoir de liberté sans respect de la légalité : *« [la liberté] consiste dans la sûreté ou dans l'opinion que l'on a de la sûreté »*. (Montesquieu, *L'esprit des lois*)

La police est une des plus anciennes institutions (création d'une lieutenance de police à Paris en 1667), mais ses missions se sont beaucoup diversifiées.

L'histoire montre que les missions de police sont confiées à :

– la gendarmerie (principalement en milieu rural) qui dépend du ministère de la Défense ;

– la police urbaine qui relève du ministère de l'Intérieur ou de l'autorité du maire.

Aujourd'hui, la police est à la fois le représentant de l'autorité de l'État et l'auxiliaire de la Justice dans l'exercice de certaines missions. Les personnels chargés d'une mission de police exercent une fonction préventive et une fonction répressive. On insistera sur cette dernière en rappelant que dans le cadre de la police judiciaire, elle est chargée de constater les vols, de rechercher les preuves, d'effectuer des perquisitions, des saisies, etc.

La police est essentiellement sous la responsabilité de l'État. Les formes de sécurité municipale ou privée (sociétés de vigiles, de gardiennage, etc.) se sont développées dans la période récente. Elles sont sous le contrôle de la loi.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Des études de cas sont élaborées autour de quelques thèmes :

– organisation de la venue dans les établissements de policiers ; les élèves préparent une réflexion sur les activités et les responsabilités de la police ;

– la sécurité au collège : elle engage la responsabilité de chacun des acteurs de la communauté éducative. On insiste sur la prévention des risques. La sécurité exige un effort de solidarité au sein du collège (voir texte sur « La loi du silence ») ;

– la commune et la sécurité ; un travail de recherche est mené sur les pouvoirs de police du maire.

2. La sécurité face aux risques majeurs

Le risque résulte de la conjonction d'un aléa (probabilité d'un événement qui peut affecter le système étudié) et des enjeux en présence : humains, économiques ou environnementaux. Si l'organisation des secours demande une très grande mobilisation des hommes et des systèmes, on parle alors de risque majeur.

Le risque nul n'existant pas, les pouvoirs publics doivent porter à la connaissance des citoyens les risques encourus et les former à leur protection personnelle. De son côté, chaque citoyen a le devoir de s'informer sur ces risques dans sa commune.

Objectifs

Répertorier les risques encourus dans la commune.

Informer sur les mesures d'alerte et de sauvegarde individuelle et collective.

Assurer une prévention des risques majeurs.

Construire un comportement responsable vis-à-vis du risque, en liaison avec l'apprentissage d'attitudes face au risque, en liaison avec l'apprentissage d'attitudes adaptées.

Problématique

Comment les enseignants, avec les autres partenaires de la société civile, peuvent-ils contribuer à la mise en œuvre de l'information, de la formation du citoyen à une meilleure approche individuelle et collective des risques ?

Démarche

S'informer, connaître pour comprendre et exercer son jugement, comprendre pour agir dans la prévention et les mesures de sauvegarde individuelle et collective.

Le chapitre de SVT sur « l'activité de la planète engendre des risques pour l'homme », s'il a été abordé au niveau de la classe de 5e, a permis aux élèves d'appréhender le risque sismique et volcanique. Une action interdisciplinaire est alors envisageable sur ces exemples.

EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE SUR LE RISQUE INDUSTRIEL

L'article 21 de la loi du 22 juillet 1987 stipule que : *« Les citoyens ont un droit à l'information sur les risques majeurs auxquels ils sont soumis dans certaines zones du territoire et sur les mesures de sauvegarde qui les concernent »*.
La circulaire du 10 mai 1991 précise aux préfets les conditions de mise en œuvre de la loi et du décret. Le maire établit alors un dossier d'information sur les risques de la commune et les mesures de sauvegarde.

Observer et s'informer

Situation géographique du collège par rapport à l'aléa industriel.
Proposition de construction d'une carte des enjeux (ou carte de vulnérabilité) humains, sociaux, économiques, écologiques.

Comprendre

En relation avec la technologie ou les SVT, des explications sont proposées sur les risques technologiques ou industriels et les conséquences d'ordre physiologique sur l'homme.

Agir : mise en œuvre des actions

- Projet de moyens d'alerte de la population en cas de crise déclarée, pour les habitants et pour la population de l'établissement scolaire.
- Proposition d'un plan de secours, de moyens de sauvegarde et d'une gestion de la crise (hospitalisation des victimes, relogement, choix des voies de circulation, etc.) en fonction des zones atteintes (hôpitaux, écoles, central téléphonique, mairie, lotissement, etc.), ainsi que pour la communauté scolaire de l'établissement (confinement ou évacuation selon les cas).
- Proposition de mesures de prévention (connaissance du risque, protection et parades, prise en compte du risque dans l'aménagement) : enquête à la mairie permettant une confrontation entre les projets des élèves et le DDRM (Dossier Départemental des Risques Majeurs) ou le DCS (Dossier Communal Synthétique) définissant les risques, précisant les mesures prises de prévention, de protection et les consignes pour les citoyens ; confrontation avec le plan SESAM (Secours dans un Établissement Scolaire face à l'Accident Majeur) s'il existe. Dans le cas contraire, solliciter le chef d'établissement pour l'élaboration de ce plan qui apporte une aide à la préparation des conduites à tenir et donc à la gestion du risque à l'intérieur même du collège (*BO* n° 45 du 12.12.1996).
- Confrontation avec les moyens d'alerte de la sécurité civile consignés dans le livret blanc inséré au début des « Pages jaunes » de Fance-Télécom.

On peut espérer ainsi que la prise en compte du risque puisse devenir chez l'élève, une attitude, un réflexe, un état d'esprit.

En complément et en contrepartie à son droit à l'information, aux dispositions prises pour sa protection et sa défense, le citoyen a l'obligation morale d'apporter sa contribution à sa protection et à sa propre défense, à celle de ses concitoyens et du patrimoine national, notamment au sein des associations locales.

BIBLIOGRAPHIE

– France, ministère de l'Environnement, *Maquette nationale du plan SESAM : plan d'organisation des secours dans un établissement scolaire face à l'accident majeur*, Paris, ministère de l'Environnement, 1996.

3. La sécurité routière

Objectifs

L'éducation à la responsabilité et à la citoyenneté est au cœur des apprentissages de la sécurité routière. Il s'agit, pour l'élève, de prendre conscience de sa responsabilité en tant que piéton, cycliste ou cyclomotoriste et d'adapter ses comportements pour ne pas risquer sa vie ou celle de ses concitoyens. À cette occasion, il acquiert dans une pratique concrète la dimension du rapport à la loi.
Les élèves de 5e et de 3e de collège, SES, SEGPA passent les épreuves de l'*attestation scolaire de sécurité routière* ou l'ASSR. Le décret n° 96-601 du 4 juillet 1996 rend désormais obligatoire la possession d'un *brevet de sécurité routière* (BSR) pour conduire un cyclomoteur entre 14 et 16 ans – brevet qui ne peut être obtenu qu'après avoir réussi l'ASSR. Les équipes éducatives doivent préparer les élèves

à passer les épreuves, éventuellement avec l'aide d'intervenants extérieurs. La réussite à ces épreuves constitue en outre un moyen d'évaluer les degrés de sensibilisation atteints et les degrés de connaissances acquis au cours de la préparation. Elle constitue donc en elle-même un objectif pédagogique.

Démarche

Dans tous les collèges, deux à quatre exemplaires du livret de préparation aux épreuves sont à la disposition des enseignants à partir du mois de novembre.

Dans chaque discipline, un entraînement aux épreuves est proposé aux élèves en rapport avec les questions de l'examen du mois de mars.

Les cassettes des années précédentes peuvent aider à la préparation des élèves et à vérifier les acquis.

Le professeur d'éducation civique en 5e et en 3e peut assurer la coordination de cette préparation dans sa classe.

Cette préparation nécessite de 6 à 8 heures de travail avec les élèves, réparties entre les différentes disciplines. Pour la plupart d'entre elles, notamment pour les disciplines scientifiques, les notions abordées et les exemples proposés font partie intégrante du programme des classes concernées. Il s'agit de construire une progression qui permet de les aborder avant le mois de mars, date à laquelle les élèves passent l'examen.

L'horaire imparti au professeur d'éducation civique (2 à 4 heures) peut sembler important, mais il est justifié par les enjeux considérables que constituent la sensibilisation à la sécurité routière et l'apprentissage de la responsabilité : chaque semaine, 50 jeunes de moins de 24 ans décèdent des suites d'un accident de la route.

UN ACCIDENT : FACTEURS ET COÛT POUR LA COLLECTIVITÉ

Conditions extérieures	ACCIDENT	Facteurs relevant de la responsabilité du conducteur
Conditions météo État de la route	Handicap/décès Dégâts matériels	État du véhicule Non respect du code

Coût pour la collectivité	
Coût Sécurité sociale	Coût intervention
Soins Hospitalisations Indemnités	Police Pompiers SAMU
Entreprise (employeur)	Assurances
Indemnités Remplacement	Remboursements matériels Rentes Augmentation cotisations
État et collectivités territoriales	
Travaux Recherche / sécurité avec constructeurs automobiles Prévention routière Frais de justice	

BIBLIOGRAPHIE

- *Code cyclo, L'attestation de sécurité routière 1er niveau,* Lyon, Rousseau, Delagrave, 1996.

III - Programme de 4e

A. Les droits et les libertés

1. Les libertés individuelles et collectives

Objectifs

Montrer que les libertés offrent à chacun la possibilité d'exercer sa responsabilité.
Comprendre que les libertés sont assorties de limites fixées par la loi qui vise à concilier leur exercice avec l'ordre public et avec les libertés d'autrui.
Savoir que des contradictions et des conflits existent dans l'exercice des libertés.

Problématique

Les libertés sont classées et répertoriées afin de les analyser selon :
– leur objet, leur finalité : liberté de presse, liberté de pensée, liberté d'expression, etc. ;
– leur mode d'exercice : liberté individuelle, liberté collective.
Le type de classement adopté, quel qu'il soit, reste relatif ; l'organisation du régime juridique des libertés obéit à une cohérence dans la complémentarité ; ainsi, la liberté d'expression qui revêt de multiples aspects, est à la fois individuelle et collective ; de même, la liberté de réunion illustrant une liberté de l'action sociale et politique, suppose un droit personnel en même temps qu'elle suppose dans son exercice le regroupement de plusieurs personnes. D'autres libertés s'exercent dans le cadre de rapports économiques et sociaux : la liberté syndicale ou le droit de grève.
L'organisation des libertés dans une société suppose un régime politique démocratique fondé sur les principes d'un État de droit (légalité, séparation des pouvoirs, accès au juge, etc.).

Démarche

En France, à la différence d'autres pays, les libertés fondamentales ne sont pas énumérées dans un texte unique ; elles sont inscrites à la fois dans les textes fondateurs (Constitution de 1958 et son préambule), dans des conventions internationales et dans les décisions du Conseil constitutionnel.
Les problèmes que soulève l'exercice des libertés ne sont pas abstraits ; il convient de saisir, dans la vie quotidienne et à travers les médias, les faits qui s'y rattachent, puis de les analyser afin d'éclairer le contenu et l'étendue de telle ou telle liberté.
L'étude des libertés revêt un aspect d'actualité mais concerne aussi l'avenir ; les libertés restent fragiles et exigent vigilance et responsabilité de chaque citoyen.

UN EXEMPLE :
LA LIBERTÉ D'ALLER ET VENIR

La liberté d'aller et venir ou liberté de circulation est une des libertés fondamentales proclamée et garantie par les textes internationaux : « *Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État. Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays* ».

Déclaration universelle, article 13 (1948)

« *Quiconque se trouve régulièrement sur le territoire d'un État a le droit d'y circuler librement et d'y choisir librement sa résidence. Toute personne est libre de quitter n'importe quel pays y compris le sien.* »

Protocole n° 4 (1963) de la Convention européenne des droits de l'homme.

Même si, comme toute liberté, elle reste soumise à restrictions et à des conditions d'exercice, la liberté d'aller et venir est considérée par le Conseil constitutionnel comme un principe fondamental reconnu par les lois de la République.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

- Travail sur les représentations des élèves : la liberté de circulation est considérée comme allant de soi, toute limitation à son exercice est ressentie comme une atteinte à la liberté individuelle.
- La liberté de circulation n'a pas toujours bénéficié d'une reconnaissance officielle. Quelques exemples montrent que les États ont institué, à des époques variées, des limitations à l'exercice de cette liberté.
- Des études de cas sont menées avec les élèves afin de mettre en évidence l'exercice de

cette liberté dans la France d'aujourd'hui, c'est-à-dire :

– des réglementations nécessaires à la vie en société. Dans la vie quotidienne, on réglemente la circulation des personnes pour des raisons de sécurité (Code de la route). Dans le cadre des migrations internationales, les États établissent des conditions d'entrée et de séjour des étrangers, tandis que les nationaux bénéficient de la liberté d'aller et venir, de sortir du territoire et d'y rentrer. Enfin, les « gens du voyage » sont soumis à une réglementation spécifique.

Dans l'Union européenne, la circulation internationale des personnes obéit au principe de la liberté de circulation et d'établissement proclamée par le traité de Rome et réaffirmée par le traité de Maastricht, le 7 février 1992. Les accords de Schengen, signés entre les trois pays du Benelux, la France, l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne, prévoient la suppression des frontières physiques entre ces États et un contrôle aux frontières extérieures ;

– des restrictions conformes aux exigences de la démocratie. L'exercice d'une liberté ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles prévues par la loi : mesures nécessaires à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au maintien de l'ordre public, à la protection de la santé (exemple : la loi sur l'air de janvier 1997) de la morale, ou encore, à la protection des droits et libertés d'autrui. Les restrictions ne peuvent être ni générales, ni absolues.

Une réflexion sur les tensions nées de l'exercice de la liberté d'aller et venir est menée. L'exercice de cette liberté peut être à l'origine de litiges et de conflits liés aux contradictions dans la mise en œuvre d'autres droits et libertés ; exemple : la liberté de circulation et le droit de manifester, la liberté de circulation et la liberté du commerce (marchés, etc.).

2. Des droits et libertés de nature différente

Objectifs

Montrer que les libertés définies par le droit se sont construites au fil du temps.

Mettre en relation l'extension de libertés avec les progrès de la démocratie.

Comprendre la mission de l'État et son rôle dans la mise en œuvre et la garantie de ces droits.

Problématique

La réflexion sur la liberté est au cœur du débat philosophique depuis l'Antiquité ; la liberté n'est pas un fait de nature mais de culture : elle s'est développée au cours de l'Histoire, d'abord comme une résistance à l'oppression avant de devenir au Moyen Âge, en Occident, un ensemble de libertés, c'est-à-dire de droits, de franchises, de privilèges souvent à caractère collectif (libertés communales, provinciales, etc.).

La liberté individuelle apparaît plus tardivement, avec le débat sur la liberté de conscience et la tolérance. La liberté et les libertés articulées à l'égalité sont consacrées par le droit, avec la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (26 août 1789). La proclamation des droits civils et politiques a été suivie d'une esquisse (Constitution de 1791 – titre premier) puis d'une énonciation des droits économiques, sociaux et culturels, jalonnée par plusieurs textes (notamment le préambule de la Constitution de 1946).

On a coutume de distinguer :

– **les droits-libertés :** ces droits confèrent à l'individu un pouvoir d'autodétermination, pouvoir d'agir ou ne pas agir. Selon la perspective libérale issue du XIX^{e} siècle, l'État assure la sécurité et l'ordre par la police et la justice ; il préserve l'espace de liberté de chacun et l'exercice des droits fondamentaux. Si l'État porte atteinte à la liberté garantie par la loi, le devoir du citoyen est de résister (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen - article 2) ;

– **les droits-créances :** ce sont des moyens d'obtenir des prestations de la part de l'État. Les droits-créances trouvent leur origine dans la vie économique et sociale : droit à l'éducation, à la protection de la santé, etc. Ces droits défendent et favorisent l'égalité. En les promouvant, hier et aujourd'hui, l'État rend la citoyenneté plus effective.

Toutefois, les missions de l'État dans une société démocratique restent l'objet de débats permanents ; la discussion sur l'État-providence porte sur la place à réserver à l'initiative privée et à la responsabilité collective. Elle demeure un enjeu de société. La reconnaissance de ces deux types de droits est affirmée par le préambule de la Constitution de 1946, auquel fait référence le préambule de la Constitution de la V^{e} République (voir tableau ci-après).

PRÉAMBULE DE LA CONSTITUTION DE 1946

Titulaires de droits		Objet du droit	
		Droits - libertés	Droits de créances
Les droits reconnus et proclamés dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 + Principes fondamentaux reconnus par la République			
Individu	Femme	→ Égalité entre les sexes (alinéa 3)	
	Individu persécuté	→ Droit d'asile (alinéa 4)	
	Enfant et adulte	→	Droit à l'instruction Droit à la culture (alinéa 13) Droit à la protection de la santé et droit au repos et aux loisirs (alinéa 11)
	Travailleur	→	Non-discrimination, droit d'obtenir un emploi (alinéa 5)
Groupe	Travailleur	→ → →	Droit syndical (alinéa 6) Droit de grève (alinéa 7) Conventions collectives (alinéa 8)
	Famille	→ →	Conditions nécessaires à son développement (alinéa 10) Droit à une existence décente
	Collectivité (nation)	Propriété	Nationalisation (service public)
	Nation	→	Droit à la solidarité nationale (alinéa 12)

Source : INRP, d'après *L'éducation aux droits de l'homme.*

Démarche

Les élèves s'exercent à une réflexion critique en analysant quelques libertés.

EXEMPLE : LE DROIT DU TRAVAIL DANS L'ENTREPRISE

Cet exemple permet de :
– comprendre que ce droit met en jeu à la fois plusieurs droits individuels et des libertés collectives ;
– montrer que ce droit résulte d'une histoire sociale jalonnée par des revendications, des grèves, des négociations, des réformes ;
– expliquer l'importance de l'intervention de l'État pour sa mise en œuvre : législation, institutions et moyens matériels.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Le droit du travail dans l'entreprise met en jeu la dignité de la personne ; en tant que travailleur, la personne entend être traitée comme un sujet de droit et non comme un outil ou un simple numéro dans une « chaîne » (taylorisme) ; chaque travailleur bénéficie aujourd'hui d'un statut lui conférant certains droits et libertés (voir tableau ci-après).

Toutefois, la situation des travailleurs doit s'accommoder de la subordination qui caractérise leur condition dans l'entreprise (principe de hiérarchie). Le droit du travail est né de l'inégalité qui est au cœur des relations du travail. Il s'agit de montrer comment l'État a partiellement concilié la relation droits des travailleurs – droits de la personne (Exemple : lois de 1982).

	L'employeur	Travailleurs - Salariés
LIBERTÉS	• Liberté individuelle ou personnelle (exemple : liberté à la vie privée) • Liberté du travail • Liberté d'entreprendre et liberté de choix • Liberté contractuelle • Liberté syndicale • Liberté d'expression	• Liberté individuelle ou personnelle (exemple : liberté à la vie privée) • Liberté du travail • Liberté d'entreprendre *(un salarié peut se mettre à son compte)* • Liberté contractuelle • Liberté syndicale • Liberté d'expression
DROITS	• Droit d'embauche et de licenciement • Droit de propriété (capital, outils, locaux, marque, etc.) • Droit de cessation d'activité • Droit à la justice	• Droit de démissionner • Droit à un contrat de travail (à durée déterminée ou indéterminée) • Droits d'action des travailleurs : – Droit d'expression et de représentation – Droit de se syndiquer ou non – Droit de participation (gestion, conditions de travail) et de protection des délégués syndicaux • Droit de grève • Droit à la protection des salariés : – Droit à la sécurité et à la protection de la santé – Droit au repos et aux congés – Droit à une rémunération minimale (SMIC) • Droit à la justice
PRINCIPE D'ÉGALITÉ	• Égalité entre les sexes • Égalité de traitement entre Français et étrangers (salaire, conditions de travail)	• Égalité entre les sexes • Égalité de traitement entre Français et étrangers (salaire, conditions de travail) • Égalité entre travailleurs syndiqués et non-syndiqués

La démarche consiste à choisir des études de cas qui visent à :
- montrer, à partir d'une étude comparée, par des règlements d'entreprise, que les droits des travailleurs résultent d'une lente conquête tout au long des XIX^{e} et XX^{e} siècles ;
- analyser un contrat d'élève en classe de BEP afin de favoriser l'implication et la responsabilité individuelles ;
- procéder à une analyse des droits d'expression des travailleurs au sein de l'entreprise ;
- étudier une affaire judiciaire afin de démontrer la manière dont sont protégés les droits des travailleurs.

Les études de cas sont prolongées par une réflexion sur les tensions pouvant naître entre la protection des libertés des travailleurs et les contraintes de la production, la liberté du travail et le droit de grève, le respect des intérêts privés et celui de l'intérêt général.

BIBLIOGRAPHIE

– Heyman-Doat Arlette, *Libertés publiques et droits de l'Homme*, 3^{e} éd. Paris, LGDJ, 1994 (Systèmes Droit public).

– Ferry Luc, *Des droits de l'Homme à l'idée républicaine*, Paris, PUF, Quadrige n° 213, 1996.

– *Pour une éducation aux droits de l'Homme : ressources documentaires collectées et commentées par des enseignants et chercheurs de l'INRP*, Paris, CNDP, Références documentaires n° 30, 1989.

– *La législation du travail*, Nathan, Repères pratiques n° 6.

3. Information et pluralisme démocratique

Le pluralisme, en matière d'information, définit la démocratie. Mais l'égalité devant l'information ne peut exister que si l'individu en a compris les mécanismes et peut, en citoyen responsable, se faire sa propre opinion.

Objectifs

Il est donc essentiel que l'élève puisse :
– comprendre l'importance sociale et politique des médias ;
– maîtriser de manière critique les différents supports et sources d'information ;
– construire son savoir et sa culture ;
– se préparer ainsi à être autonome pour exercer ses responsabilités de citoyen.

Problématique

Nécessité est de faire prendre conscience aux élèves des enjeux de l'information dans une société démocratique pluraliste, car tous les individus n'ont pas un égal accès aux sources d'information. Comment souligner l'importance des médias, mais aussi en préciser les limites et les risques ? Par quels moyens développer chez les élèves l'esprit critique dans l'analyse du traitement de l'information ?

Démarche

Les activités pédagogiques peuvent être conduites au CDI dans le cadre d'un travail interdisciplinaire entre professeurs et documentalistes ; elles visent à atteindre un certain nombre d'objectifs opérationnels. Il s'agit pour les élèves de :

- **Connaître la diversité des sources et supports d'information**

Les élèves apprennent que les sources et supports d'information sont multiples et ont évolué. L'écriture, l'invention de l'imprimerie, de l'audiovisuel et du multimédia, ont permis d'internationaliser la diffusion de l'information de manière asynchrone en variant les supports au rythme de l'évolution technologique : papier, film, cassette audio et vidéo, cédérom. La télécommunication – en particulier la télévision et la numérisation – permettent à présent de mondialiser l'information de manière synchrone et interactive (télévision par satellite, Internet). Le travail de l'enseignant consiste à faire d'une ressource d'information un produit pédagogique.

- **Comprendre le pluralisme de l'information**

Pouvant utiliser les différents médias existants, chaque individu a la possibilité et le droit d'informer, de s'informer. Cela peut consister en un simple message individuel, transmis oralement à une personne identifiée ou émis sur Internet à destination de quiconque, ou bien en une communication plus élaborée, faite par voie de presse écrite, de presse parlée ou télévisée ; il s'ensuit une variété très grande et un impact différent selon le média utilisé. La réalisation d'une revue de presse écrite ou télévisée, par exemple, permet aux élèves de bien appréhender ce qu'est le pluralisme de l'information.

- **Maîtriser le traitement de l'information**

Au cours de la réalisation d'une revue de presse, l'élève comprend que l'information subit un traitement en amont et en aval : elle est construite par l'émetteur, elle est reçue différemment de la part des récepteurs. On pourra ainsi insister sur la différence de mise en forme de l'information en fonction du média utilisé et du public visé.

- **Réfléchir à l'objectivité de l'information**

Il faut démythifier l'information. D'un côté, l'émetteur doit faire preuve de la plus grande honnêteté en vérifiant ses sources d'information ; de l'autre, le récepteur doit faire preuve de discernement critique. Les chartes des journalistes et autres codes de déontologie des documentalistes permettent aux élèves de réfléchir sur la notion d'objectivité dans l'information.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Activité 1

« La semaine de la presse à l'École » peut être un temps fort pour aborder le pluralisme de l'information. Professeurs et documentalistes pourront faire un choix varié et pertinent de périodiques, par voie télématique, en suivant les instructions qui paraissent chaque année au *BO* (*Bulletin officiel* de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie). Cette manifestation peut, par exemple, donner lieu aux deux démarches pédagogiques suivantes :

- La mise en place d'un kiosque permet de bien montrer la diversité des centres d'intérêt. N'est-ce pas une façon de confronter l'élève, futur citoyen, à la variété des productions proposées dans une « Maison de la presse », de lui

faire comprendre les techniques de vente, de lui faire développer une argumentation sur les raisons de son choix ?

• L'analyse d'un fait divers à travers la presse peut permettre de :
– découvrir les ressemblances et les différences entre presse nationale et régionale (mise en page, public visé) ;
– comparer la une de divers quotidiens ;
– identifier la source de l'information ;
– relativiser l'importance accordée à tel événement : présence ou absence de ce fait divers dans la presse nationale ;
– analyser les manières différentes dont ce fait a été traité ;
– appréhender les convergences et les divergences ;
– suivre éventuellement le « feuilleton » si le fait s'inscrit dans la durée (informations démenties, contrevérités) ;
– avoir un recul critique par rapport à l'importance donnée à ce type d'information et à son mode de traitement.

Activité 2

Le scénario suivant permet d'aborder divers aspects liés au pluralisme de l'information :
– Un utilisateur d'Internet habitant en France est témoin d'un accident dont est mortellement victime une personnalité étrangère en visite privée : cet individu a-t-il le droit d'informer ?
– Il diffuse cette information sur Internet : respecte-t-il la liberté individuelle ? Est-ce la même démarche que de prévenir les secours dans le cadre de l'assistance à personne en danger ? Mesure-t-il toutes les conséquences d'une telle information ?
– Un groupe d'étudiants d'une école de journalisme de ce pays étranger reçoit cette information. Ils veulent s'assurer de sa véracité ; cette démarche est-elle louable ? N'est-ce pas déjà la preuve d'un certain professionnalisme ?
– Ils téléphonent à un quotidien régional qui nie cette information, arguant du fait qu'aucune agence de presse ne s'en est fait l'écho ; pourquoi mettre en doute une information sous prétexte qu'elle n'émane pas d'une agence de presse ?
– Ils font de même avec la télévision régionale qui donne la même réponse.
– Quelques heures plus tard, l'information est officielle : qui avait raison ?
L'activité 1 montre à quel point, jusqu'à présent, les journalistes de la presse écrite ou télévisée étaient maîtres de l'information. Compte tenu des chartes et autres codes de déontologie, on pouvait penser que l'information était jaugée, vérifiée, avant d'être diffusée.
Avec l'activité 2, on voit bien que, désormais, les autoroutes de l'information ouvrent l'ère de la société de l'information planétaire où chaque citoyen peut informer le monde entier et être informé du monde entier.
Dans une concurrence exacerbée entre les différents médias, l'équilibre nécessaire entre droit d'informer et d'être informé, entre liberté et respect d'autrui, relève d'une démarche citoyenne, défi que l'École doit contribuer à relever dans le cadre de l'éducation civique de tous les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

– *Apprendre la citoyenneté avec la presse et la télévision*, CRDP de Lyon, Coll. Suggestions, 1996.
– Balle Francis, Eymery Gérard, *Les nouveaux médias*, 3e éd, Paris, PUF, 1992.
– Breda Isabelle, *L'information météo, les médias, l'École*, Paris, CLEMI, 1995.
– Gonnet J., *De l'actualité à l'école, pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin, 1995.
Gonnet J., *Éducation et médias*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1997.
– *L'information dans les médias : 75 fiches pédagogiques*, Paris, CLEMI, CNDP, Coll. Autrement dit, 1991.
– *Mieux connaître l'information audiovisuelle au collège et au lycée*, Paris, CFPJ, CLEMI, 1994.
– Spirlet Jean-Pierre, ARPEJ, *Utiliser la presse au collège et au lycée*, Paris, CFPJ, 1990.
– *Déontologie du documentaliste*, Documentaliste, vol. 28, n° 1, janv.-fév. 1991, p. 38-39.
– *La presse écrite au collège*, L'École des lettres des collèges, n° 8, 15 février 1997.

Adresse utile :

CLEMI
391 bis, rue de Vaugirard
75015 Paris
Tél. : 01 53 68 71 00

B. La justice en France

Objectifs

Comprendre que la justice recouvre plusieurs dimensions : une valeur, des droits, une institution.

Saisir l'importance de la justice pour la garantie des droits fondamentaux et les effets de l'exercice des libertés.
Connaître les principes qui fondent l'organisation de la justice en France.
Savoir que tout individu dispose de recours.

Problématique

La justice est une institution clef dans une démocratie. Or, les élèves ont souvent des représentations erronées qui peuvent nourrir leur sentiment d'injustice. Dès lors, une meilleure connaissance des principes et des rouages de l'institution judiciaire est indispensable à la formation du citoyen.

La justice demeure l'objet de débats au sein de la société : présomption d'innocence, secret de l'instruction, indépendance des juges, jury populaire, etc.

Démarche

Elle se déroulera en plusieurs étapes :

1. Les principes de la justice (voir tableau ci-dessous)

À partir des représentations qu'ont les élèves de la justice, on insistera sur les trois dimensions de la justice : une valeur, un droit d'accès au juge, une institution ; en effet, les représentations de l'institution judiciaire ne sont pas

LA JUSTICE DOIT GARANTIR LES DROITS DE LA PERSONNE (Source INRP)

La justice, c'est :	Son rôle est :	Ses principes sont :	Mais elle a des limites :
- un pouvoir, une autorité de l'État qui a ses symboles - une institution qui s'intègre dans un espace juridique européen	- de rendre, au nom du peuple français, « la justice » qui est un monopole d'État - de s'exercer au nom de l'intérêt général de la société	- d'être séparée des pouvoirs : exécutif et législatif - d'être accessible à tous - d'être égale pour tous - d'être fondée sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789) et la Convention européenne (1950) - d'avoir droit à des recours	- un langage technique et quelquefois hermétique
- une organisation, c'est-à-dire un ensemble de juridictions	- d'être un service public qui vise à réparer le dommage, à sanctionner le coupable, à protéger la société - de régler pacifiquement des litiges, des conflits dans des tribunaux, des cours, organisés selon la nature du conflit, la gravité du délit	- son fonctionnement est assuré par le budget de l'État - double degré de juridiction	- une administration centralisée et complexe
- un personnel avec des statuts différents	- de faire appliquer par des magistrats (siège ≠ parquet) les lois en vigueur et de rechercher les éléments de la preuve - de faire assurer la défense des deux parties par des avocats	- de posséder en son sein des fonctionnaires impartiaux et indépendants soumis au devoir de réserve - de permettre l'aide judiciaire	- une indépendance en question
- un fonctionnement qui doit respecter des règles dans un État de droit	- d'assurer « un procès juste et équitable » - de respecter la procédure	- de garantir les droits de la personne : présomption d'innocence, non-rétroactivité des lois pénales, principe de la légalité, principe de la proportionnalité	- un fonctionnement quotidien difficile : • encombrement • lenteur • problème de la détention provisoire • risque d'erreur judiciaire • les prononcés du jugement

nécessairement étayées par une véritable connaissance mais s'appuient plus volontiers sur un imaginaire ancré dans et par les médias.
À partir d'exemples pris dans les faits divers, des récits ou d'autres supports, les élèves travaillent sur les principes d'organisation de la justice (principe du contradictoire et droits de la défense, nécessité de la preuve, égalité face à la justice, etc.) ; l'analyse des textes fondamentaux constitue une aide (articles 7, 8, 9 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789).
La formalisation est un moment essentiel ; le tableau de la page précédente est un guide. L'accent est mis sur la corrélation entre justice et respect des droits de la personne.

2. L'organisation judiciaire

La connaissance de la justice ne se réduit pas à l'image exclusive du procès pénal. L'organisation judiciaire est analysée à partir d'études de cas, choisis parmi des conflits de nature différente, qui impliquent la justice civile, pénale et administrative. Pour formaliser ce travail, un tableau simplifié de l'organisation judiciaire est élaboré avec les élèves afin de resituer les compétences respectives des différents tribunaux.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

– En classe, les études de cas sont abordées à partir de supports variés : coupures de presse, extraits de films, cassettes vidéo, etc.

– Une visite à un tribunal (en liaison avec les journées de la justice) ; le travail est guidé par une fiche de consignes (voir ci-après), comme par exemple, le tribunal correctionnel. Au cours de l'audience, on recherche les fonctions et la mission de chaque intervenant lors du procès.
La même démarche est à utiliser pour un procès en assises.

La Cour d'assises

On insistera sur l'originalité de la Cour d'assises par rapport à l'organisation et au fonctionnement de la justice. Sa situation toute spéciale, objet de débats, mérite que son étude mette l'accent à la fois sur sa composition et ses arrêts (rendus en dernier ressort et non susceptibles d'appel). La Cour d'assises associe des magistrats professionnels et un jury populaire (citoyens tirés au sort). Être juré, c'est exercer un des devoirs de chaque citoyen. Une réforme de la Cour d'assises est à l'ordre du jour.
L'étude de cette juridiction permet d'étudier le rôle du juge d'instruction et d'insister sur l'importance des témoins qui participent à la recherche de preuves, indispensables pour le juge.

Les juridictions spécialisées

Ce sont des tribunaux compétents pour trancher les seules affaires qui leur sont attribuées par un texte particulier (tribunal des affaires de Sécurité sociale, tribunal paritaire des baux ruraux, tribunal de commerce, conseil des prud'hommes).

Intervenants / Étape du procès	Président du Tribunal	Assesseurs (juges)	Procureur de la République	Prévenus	Avocats	Greffier
Énoncé des faits						
Reconnaissance ou contestation des faits						
Présentation du casier judiciaire des prévenus						
Réquisitoire						
Plaidoiries						
Délibéré						
Prononcé du jugement						

UN EXEMPLE : LE CONSEIL DES PRUD'HOMMES (270 EN 1996)

C'est une juridiction de l'ordre judiciaire, il règle tous les litiges individuels qui naissent entre employeurs, salariés et apprentis dans le cadre d'un travail ou d'un apprentissage (en liaison avec l'étude du droit du travail dans l'entreprise, voir 1re partie du programme). Cette juridiction est originale à plusieurs titres par :

– sa composition : ce sont des magistrats non professionnels (conseillers prud'homaux) élus pour moitié par des salariés et pour moitié par des employeurs. Les élections ont lieu tous les cinq ans ;

– son fonctionnement (voir schéma ci-dessous) : on insiste sur la phase de conciliation (tous les litiges en justice ne se terminent pas nécessairement par un procès).

LITIGE ENTRE EMPLOYEUR ET SALARIÉ
DÉPÔT DE DEMANDE AU GREFFE DU CONSEIL (GÉNÉRALEMENT AU LIEU DE L'ENTREPRISE) CONVOCATION DES PARTIES

1re phase obligatoire	**la conciliation** ↓	en présence de 2 conseillers qui tentent de mettre d'accord les 2 parties → *Si conciliation :* **fin de l'affaire**
2e phase possible	*Si aucun accord :* **bureau du jugement** ↓	2 conseillers salariés + 2 conseillers employeurs → *Si le bureau rend le jugement :* **fin de l'affaire**
3e phase envisageable	Si pas d'accord ou égalité des voix au sein du bureau : Le **juge d'instance** départage les conseillers lors d'une audience ↓ **Jugement**	(possibilité d'appel)

10 % des litiges sont réglés grâce à la procédure obligatoire de conciliation.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Une étude de cas est menée à partir de l'analyse d'un conflit à l'aide de supports écrits ou/et audiovisuels ; un questionnaire est proposé à titre indicatif (tableau page 126). La méthode consiste à différencier l'intérêt général et les intérêts particuliers, à partir d'un exemple de litige (voir le cas Vanessa) ; il s'agit de montrer aux élèves que pour déterminer la solution de droit applicable à une situation particulière, le juge recherche des critères, la règle à appliquer au nom de l'intérêt général à partir de la qualification des faits.

Le juge ne procède pas à une application mécanique du droit, mais dispose d'un pouvoir d'appréciation et adapte la règle de droit à chaque situation particulière, pour parvenir à une décision à la fois juste et équitable.

UN EXEMPLE : « UNE HISTOIRE SINGULIÈRE : LE CAS VANESSA »

Vanessa n'a pas eu de chance ! Pourtant, elle avait réussi son passage en première et avait même trouvé un job au mois de juillet pour se payer des vacances en Corse avec des copains de classe. Le genre restauration rapide. Elle connaissait le patron, pour y déjeuner le midi. C'est lui qui lui a proposé de venir. « Tu remplaceras Agnès au service, pendant qu'elle sera en congé. » L'aubaine.

Vanessa n'avait pas pensé à demander un contrat de travail. C'était la première fois qu'elle travaillait. Tout juste s'était-elle inquiétée, le premier soir : vers 19 heures, elle continuait à servir et la salle ne désemplissait pas. « On finit à quelle heure ? » avait-elle demandé à Étienne qui tenait la cuisine. « Quand il n'y a plus personne », lui a-t-il répondu. Vanessa avait trouvé ça un peu dur. Mais pour un mois... et la Corse ! Et puis, elle avait tellement entendu son père parler des heures supplémentaires, qu'elle se mettait à espérer gagner un peu plus : elle savait déjà quoi faire de l'argent. Vers 20 heures, elle avait pris son courage à deux mains pour demander au patron s'il les payait, les heures supplémentaires. « Et puis quoi, encore ? » avait été la seule réponse. Elle avait compris. Mais bon, restait la Corse.

Les ennuis commencèrent une semaine plus tard. Un matin, tandis qu'elle est encore seule, elle se coince la main dans une plaque chauffante qu'elle a l'habitude de mettre en marche en arrivant. Ça fait gagner du temps à Étienne. Elle se retrouve avec une méchante plaie sur la main. La pharmacienne d'à côté l'envoie chez un médecin. Désinfection, piqûre, pansement. « Vous remplirez vous-même votre feuille de Sécurité sociale. » Vanessa paye la consultation en se disant qu'elle demandera à sa mère : d'habitude, c'est elle qui s'occupe de ça. Lorsqu'elle retourne à la boutique, l'accueil est plutôt glacial. « Qu'est-ce que tu fabriques ? » Elle montre sa main, explique son retard. Rien à faire. « Tu pars sans rien dire. Tu laisses la plaque chauffer. Ça aurait pu mettre le feu à la baraque. T'es complètement dingue. D'ailleurs, c'est pas compliqué : t'es virée. Tu peux rentrer chez toi. » Étienne évite son regard. Vanessa se retrouve sur le trottoir.

C'est une fois rentrée chez elle qu'elle s'est mise à réfléchir. Après tout, elle avait travaillé une semaine. Il lui devait au moins ça. Sans parler de la consultation chez le médecin. Décidée, Vanessa retourna au fast-food. « Quoi ? Mais je ne te dois rien ; il est où ton contrat de travail ? J'ai rien signé ! » Vanessa n'en croyait pas ses oreilles. Un type qu'elle trouvait plutôt sympa ! « T'en fais pas. » Son père a bien essayé de la consoler. « Après les fêtes du 14 juillet, on ira ensemble aux prud'hommes. J'ai un copain de l'entreprise qui a été élu conseiller. Il va nous aider. Ton patron, il va entendre parler du pays ». Mais Vanessa s'en moquait. Les prud'hommes, elle ne savait pas ce que c'était. Elle s'était fait avoir. Et la Corse tombait à l'eau... Son père expliqua la situation à son collègue. « Elle est encore mineure, elle n'a pas eu la présence d'esprit de demander un contrat écrit. Elle se retrouve le bec dans l'eau, avec en plus une main abîmée ». On était fin juillet. « Le jugement n'aura sûrement pas lieu avant septembre » prévint le conseiller, « mais vous pouvez essayer une conciliation avec l'employeur dès que vous aurez saisi le Conseil. Ça ne vous coûtera rien. Il suffit d'aller au greffe du Conseil des prud'hommes. » L'espoir renaissait. « Mais l'absence de contrat ? », s'inquiéta son père. « Ce n'est pas grave », répondit son ami en s'adressant à Vanessa. « Bien sûr, il aurait mieux valu en avoir un qui stipule le type de travail, l'horaire hebdomadaire et le salaire. Mais dans ton cas, si le contrat est verbal, il n'en existe pas moins. Pour le Conseil des prud'hommes, ce qui compte c'est que tu as fait un travail en contrepartie d'un salaire. »

Deux jours plus tard, le patron du fast-food recevait une lettre recommandée, le convoquant au bureau de conciliation. Vanessa et son père s'y sont retrouvés avec le patron, qui semblait agacé. « Qu'est-ce que c'est que cette embrouille ! », se plaignit-il. « Pourquoi vous me cherchez des histoires ? » L'un des deux conseillers prud'hommes lui dit calmement : « Cette jeune fille affirme qu'à la suite d'un accident, vous l'avez renvoyée sur le champ. Sans la payer. Vous seriez donc en infraction par rapport au code du travail. Si tel est le cas, vous risquez de devoir payer les dommages et intérêts qui vous seraient réclamés ». À ces mots, l'employeur parut moins fier : « Il n'y a pas de contrat. De toute façon, il n'a jamais été question de la payer, cette petite. Je pensais que c'était clair entre nous : je l'ai prise en stage pour un mois, c'est tout ». Vanessa n'en revenait pas. Le conseiller reprit la parole. « Bon, on est là pour trouver un compromis, pas pour juger. Si vous ne vous mettez pas d'accord, il y aura jugement. Réfléchissez. Vous dites qu'il s'agit d'un stage. Pouvez-vous nous montrer la convention qui vous lie à l'école de Vanessa ». Cette demande parut frapper. Un stage, en effet, sert à l'acquisition d'une qualification et fait l'objet d'un accord entre l'entreprise et l'école. Le restaurateur perdit de son assurance. « De toute façon, il y a des témoins, certains clients, le cuisinier, le docteur », intervint le père. « Il vaut mieux qu'on essaye de se mettre d'accord. Ça vous coûtera moins cher et vous serez tranquille ». L'employeur parut hésiter. Finalement, il accepta de régler sa semaine à Vanessa et de faire une déclaration d'accident du travail.

Aux dernières nouvelles, Vanessa est allée en Corse, en se jurant bien que la prochaine fois, elle demandera un contrat de travail.

Source : ministère de la Justice.

QUESTIONNAIRE INDICATIF

Le conflit et les parties en présence :
– Identifier et qualifier les deux parties en conflit.
– Quels renseignements utiles pour résoudre le conflit nous apporte le texte (ou un autre support) ?

Le conflit et les faits :
– Qualifier la nature du conflit.
– Qui est en infraction vis-à-vis de la loi ?
– Quels sont les points précis, objets du conflit ?
– Quelle juridiction est chargée de juger ce genre de conflits ?
– Quel texte (loi, convention, etc.) n'a pas été respecté ?

Le conflit et sa résolution :
– L'affaire a-t-elle fait l'objet d'un jugement ?
– Rechercher les arguments soulevés par les deux parties.
– Quelle est la solution du conflit ? Éventuellement, comment le dommage est-il réparé ?
– Le jugement est-il susceptible d'un appel ou d'un autre secours ?

Le conflit et la justice :
Démontrer que la justice a rempli sa mission en argumentant les phrases suivantes :
– « La justice sanctionne et protège ».
– « La justice est accessible à tous ».
– « La justice respecte une procédure ».

BIBLIOGRAPHIE

– Audigier François, Lagelée Guy, *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP, Didactiques des disciplines, 1996.

– France, ministère de la Justice, *Les 200 mots clés de la justice*, Paris, ministère de la Justice, 1995.

– France, ministère de la Justice, *Les chiffres clés de la justice*, Paris, ministère de la Justice, 1996.

– France, ministère de la Justice, *Les fiches de la justice*, Paris, ministère de la Justice.

– Lecomte Jean-Michel, *La justice en France : organisation et fonctionnement*, Dijon, CRDP, 1996.

– Martin François, *Enseigner la justice*, Créteil, CDDP, 1994.

– Sudre Frédéric, *La Convention européenne des droits de l'Homme*, 3e éd. Paris, PUF, Que sais-je ? n° 2513, 1994.

– *Vade-mecum de la Convention européenne des droits de l'Homme*, Luxembourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1991.

– *La justice au quotidien*, Textes et documents pour la classe, n° 499, 23 novembre 1988.

– *La justice*, Cahiers français, n° 251, mai-juin 1991.

Adresse utile :

MINISTÈRE DE LA JUSTICE :
13, place Vendôme,
75001 – PARIS,
Tél. : 01 44 77 60 60
Minitel : 3615 JUSTICE

C. Les droits de l'homme et l'Europe

Objectifs

Montrer que l'identité de l'Europe se construit sur un patrimoine historique commun et se fonde sur l'application des principes définis par la Convention européenne des droits de l'homme.
Mettre en perspective la volonté commune qui anime l'Union européenne et les diversités liées à l'histoire et aux traditions culturelles des États membres.
Souligner l'émergence d'une citoyenneté de l'Union européenne.

Problématique

La citoyenneté européenne est aujourd'hui complémentaire de la citoyenneté nationale qu'elle ne remplace pas. Comment cet engagement communautaire peut-il s'affirmer dans le respect des identités nationales ?

Démarche

Elle est détaillée ci-après :

1. Une culture et des principes communs

De Londres à Budapest, de Bruges à Lübeck, de Rome à Prague, l'Europe se lit d'abord à travers un patrimoine qui témoigne des héritages gréco-romain, judéo-chrétien, classique, baroque, industriel, etc. Les grandes villes européennes se distinguent toutes par leur centre historique rassemblant la cathédrale, le château, le palais, l'hôtel de ville, la Grand-place. L'Europe, dont l'identité géographique demeure imprécise, s'est forgée un patrimoine commun

par son histoire, ses fondements culturels et ses lieux de mémoire. L'articulation avec les programmes d'histoire et de géographie s'impose très naturellement.

On rappellera que, si la coupure entre l'Ouest et l'Est constitue un fait ancien de civilisation, l'identité européenne – en fait, celle de l'Europe occidentale – se caractérise avant tout par une référence à l'universel : les droits de l'homme, la démocratie, la protection sociale, etc. Émanation du Conseil de l'Europe créé en 1949 dans un contexte de guerre froide (discours de Churchill du 19 septembre 1946 sur les Nations unies d'Europe), la Convention européenne pour la sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, signée à Rome le 4 novembre 1950 par quinze États, est un des textes fondateurs. Les signataires s'obligent librement à garantir des droits indivisibles et justiciables. Elle énonce les droits et libertés de la personne (droit à la vie ; interdiction de la torture, de l'esclavage, du travail forcé ; droit à la sûreté ; respect de la vie familiale et privée ; etc.). Les droits politiques accompagnent dès lors les droits civils : liberté d'expression, d'opinion, de réunion, d'association, droit à des élections libres. Pour la première fois, des dispositions concernent aussi le droit des personnes face à la Justice et le recours possible (article 25) devant la Commission européenne des droits de l'homme et la Cour de justice de Strasbourg. On insistera sur le caractère novateur de cette convention associant et liant des droits de nature diverse.

2. Des identités nationales marquées

La diversité culturelle des nations d'Europe en fait sa richesse et sa beauté. Aussi, chacun des quinze États, membres actuels de l'Union européenne, décline ces principes communs selon son histoire et sa culture. L'existence de communautés nationales fortement singularisées est une donnée première, d'ailleurs prise en compte, en 1973, par la Déclaration de Copenhague sur l'identité européenne.

Le programme d'éducation civique suggère plusieurs exemples de cette diversité ; nous avons choisi d'en retenir deux : **les systèmes éducatifs et la laïcité** en France, en Allemagne et au Royaume-Uni.

Dans chacun des deux cas étudiés, on s'efforcera de présenter les caractères les plus spécifiques, mais aussi de souligner les problèmes communs et les évolutions perceptibles.

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Chacun des trois États conserve des systèmes aux statuts historiquement marqués.

La France garde une forte centralisation avec des programmes d'enseignement nationaux pour le primaire et le secondaire. Le collège pour tous, l'absence de filières entre la 6e et la 3e, l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau d'un baccalauréat général, technique ou professionnel, constituent des axes forts de la politique éducative.

En Allemagne, la Constitution confie l'éducation, comme la culture, les affaires sociales et religieuses aux prérogatives des *Länder*. Un système de trois filières verticales prolonge une longue tradition de séparation entre formations « académique » et « populaire ». L'enseignement professionnel, dispensé dès la douzième année, concerne environ 45 % des 17/18 ans, dont beaucoup pratiquent l'alternance école/entreprise.

Le Royaume-Uni se singularisait par des types d'établissements très contrastés du fait de leur recrutement, de leurs disciplines optionnelles, de la multiplicité des pouvoirs organisateurs, etc. Les conservateurs ont essayé, depuis 1988, d'imposer des programmes nationaux avec des tests réguliers. Au-delà de 14 ans, deux cycles successifs d'étude de deux ans mènent, soit au GCSE (General Certificate of Secundary Education), soit au A Level (équivalent du baccalauréat), examens organisés par des responsables extérieurs aux établissements.

Le traité sur l'Union européenne, dans son article 126, affirme sa volonté de respecter les diversités linguistique, culturelle et organisationnelle. Il insiste toutefois sur le développement d'une éducation de qualité, en encourageant la coopération et les échanges entre les États membres. Les problèmes sont d'ailleurs semblables et posés dans un même esprit : comment faciliter l'égalité des chances, comment atténuer l'hétérogénéité culturelle, comment concilier massification et qualité de l'enseignement, comment adapter la formation professionnelle ?

LA LAÏCITÉ

La France est un des rares pays de la Communauté des quinze où la laïcité soit posée comme l'un des principes constitutionnels de l'État (article 2 de la Constitution). La laïcité n'appartient pas à la tradition allemande et encore moins à celle du Royaume-Uni, même si la liberté de conscience et de culte est garantie en Allemagne, tolérée au Royaume-Uni. L'Allemagne ne possède pas d'Église d'État, mais la Constitution (article 140) assure aux communautés religieuses majoritaires (Églises protestantes 38 % et Église catholique 36 %) une législation particulière ainsi que le droit de percevoir un impôt sur tous ceux qui se déclarent protestants ou catholiques (75 % de la population).

Si l'impôt d'Église n'existe pas au Royaume-Uni, la confusion entre l'État et l'Église y est grande, symbolisée par le cumul de la fonction royale et de la fonction de chef de l'Église anglicane ainsi que par la présence de dignitaires ecclésiastiques à la Chambre des lords. Sur le plan de l'état-civil, perdure la mixité d'un régime qui reconnaît la légalité des cérémonies religieuses (comme, par exemple, le mariage chrétien ou musulman qui possède la même valeur aux yeux de la loi que le mariage civil). Des écoles confessionnelles existent à l'intérieur du « système public » d'enseignement, qui a maintenu la célébration religieuse quotidienne. La loi reconnaît cependant le droit des parents de soustraire leurs enfants à cette éducation religieuse commune.

La laïcité est devenue objet de débat dans la plupart des pays de l'Union européenne. En France, la réflexion évolue : le concept, marqué par ses origines historiques, enrichi par le débat philosophique et par une jurisprudence fournie, conserve toute son actualité. En Europe se fait jour l'idée d'une école valorisant les droits de l'homme et la connaissance et le respect des diverses cultures. Il y a là un enjeu important de la citoyenneté européenne.

3. Une citoyenneté européenne

Le traité signé à Maastricht, le 7 février 1992, a institué une citoyenneté de l'Union en définissant le statut juridique du citoyen européen. Aux droits civils et politiques garantis par la Convention de 1950 s'ajoutent des droits nouveaux :

- libre circulation et séjour dans l'Europe des quinze ;
- libre exercice d'une activité dans un autre État membre ;
- tout citoyen de l'Union, résidant dans un État membre dont il n'est pas ressortissant, a le droit de vote et d'éligibilité au Parlement européen et aux élections municipales dans l'État membre où il réside.

Concept dynamique susceptible d'évolution, la citoyenneté européenne, objet de nombreux débats, est une question d'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Bauberot Jean, Gauthier Guy, Legrand Louis, Ognier Pierre, *Histoire de la laïcité*, CRDP, Besançon, 1994.
- Costa-Lascoux Jacqueline, *Les trois âges de la laïcité*, Paris, Hachette, Questions de politique, 1996.
- Le Goannec Anne-Marie, *L'état de l'Allemagne*, Paris, La Découverte, L'état du monde, 1995.
- Philip Christian, *Textes institutifs des Communautés européennes*, 3e éd., Paris, PUF, Que sais-je ? n° 2182, 1993.
- Soulier Gérard, *L'Europe, histoire, civilisation, institutions*, Paris, Armand Colin, Collection U, 1994.
- Vaniscottee Francine, *Les écoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimension européenne*, Paris, INRP ; IUFM de Toulouse, Horizons pour la formation, 1997.
- *La laïcité*, Pouvoirs, n° 75, 1995.

Adresses utiles :

CENTRE D'INFORMATION
ET DE DOCUMENTATION
« SOURCE D'EUROPE »,
Socle de la Grand'Arche,
92054 Paris-La Défense Cedex 61
Tél. : 01 41 25 12 12
CONSEIL DE L'EUROPE, BP 67075,
Strasbourg Cedex

Classe de 4e (2)

(2) Le programme de 4e reste en application jusqu'en juin 1998.

TEXTE OFFICIEL

Arrêté du 14 novembre 1985
fixant les programmes des classes des collèges

BO n° 44 du 12 décembre 1985, p. 3129

Les compléments aux programmes sont publiés :

- pour la classe de Quatrième dans le supplément au *BO* n° 25 du 30 juin 1988
- pour la classe de Troisième dans le *BO* n° 12 du 23 mars 1989

PROGRAMME

Histoire

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.

COMPLÉMENTS

Explicitation des contenus de programme

1. Vue d'ensemble

Sur la trame d'une continuité — la succession et la coexistence des civilisations de la Préhistoire 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^.

L'originalité du programme d'histoire de 4e 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 XVIIIe et XIXe 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 XXe 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 XIXe 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 XVIIe et XVIIIe 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 XVIIIe siècle avec les Indes franco-anglaises et l'exploration de l'Océanie. L'exploration de l'Afrique et l'ouverture de l'Asie marqueront le XIXe 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 XVIIe au XIXe 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 XVIIe la science change la représentation du monde (Galilée, Harvey, Descartes, Newton), au XVIIIe les inventions technologiques précèdent la révolution industrielle, au XIXe 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 XXe 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 XVIIe et le XIXe siècles des accomplissements décisifs : édification d'une théorie de l'Etat à travers l'absolutisme du XVIIe, le despotisme éclairé du XVIIIe, le parlementarisme du XIXe, affirmation de l'idée de nation qui remet en cause au XIXe 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'accentuer 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. Lavisse) 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 « vicaire 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 bicentenaire 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 bicentenaire 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 du 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 4e. 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 XIXe 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 XIXe 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 Epoque. C'est ici que l'on fera le mieux percevoir le temps écoulé et les grandes transformations du XIXe 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 XIXe siècle français dont l'importance et la signification ne le cèdent en rien à celles de la succession des régimes politiques.

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.

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.,

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 6e et en 5e.

— 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*** (6e), 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 sureroît, 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 3e ; 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 3e. 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 4e, par rapport à celle, faite en 6e, du sujet « Les hommes dans les milieux tempérés ». Les Compléments pour la classe de 6e 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 6e en garde donc une ***image moyenne*** de la géographie des milieux tempérés. C'est en 4e 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 4e, 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 XVIIe 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 6e (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 6e (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 4e. 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 pannonienne...).

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 3e, 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 4e 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 4e 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 3e (3)

(3) Le programme de 3e reste en application jusqu'en juin 1999.

PROGRAMME

Histoire

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.

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 préparent, 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 collèges 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 ? Quelles sont les conséquences du

décalage entre le rythme accéléré des 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'État). 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 don-

nées 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'engagement 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.

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.

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 asseoir 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-continents, 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 économico-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 innerve 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 avantageusement 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.

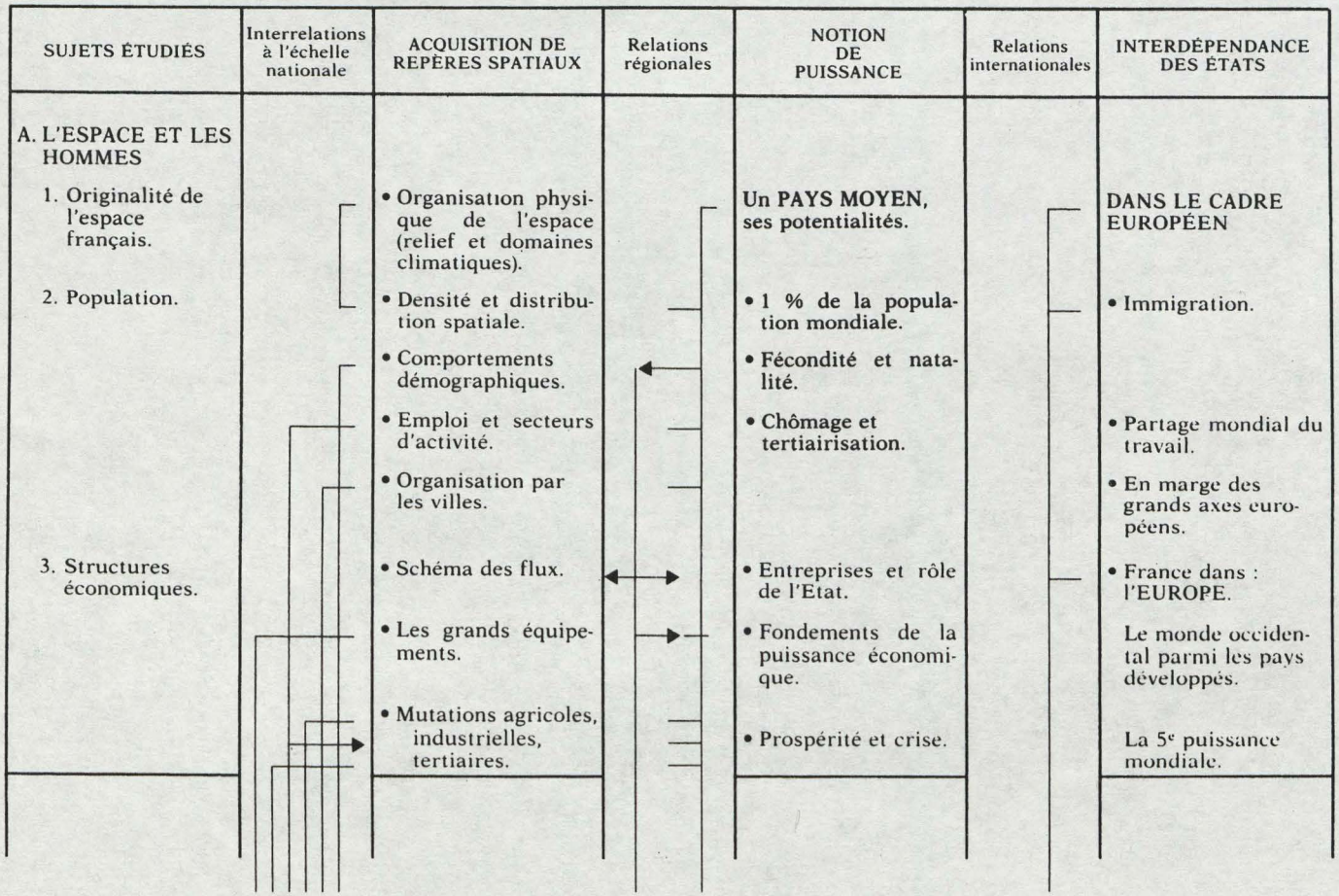
• Etude de deux puissances : les Etats-Unis d'Amérique et la Russie.
— Cadre spatial et grands contrastes régionaux.
— Population et occupation du territoire.
— Structures de l'économie et mise en valeur des ressources.
— Puissance et rôle mondial.

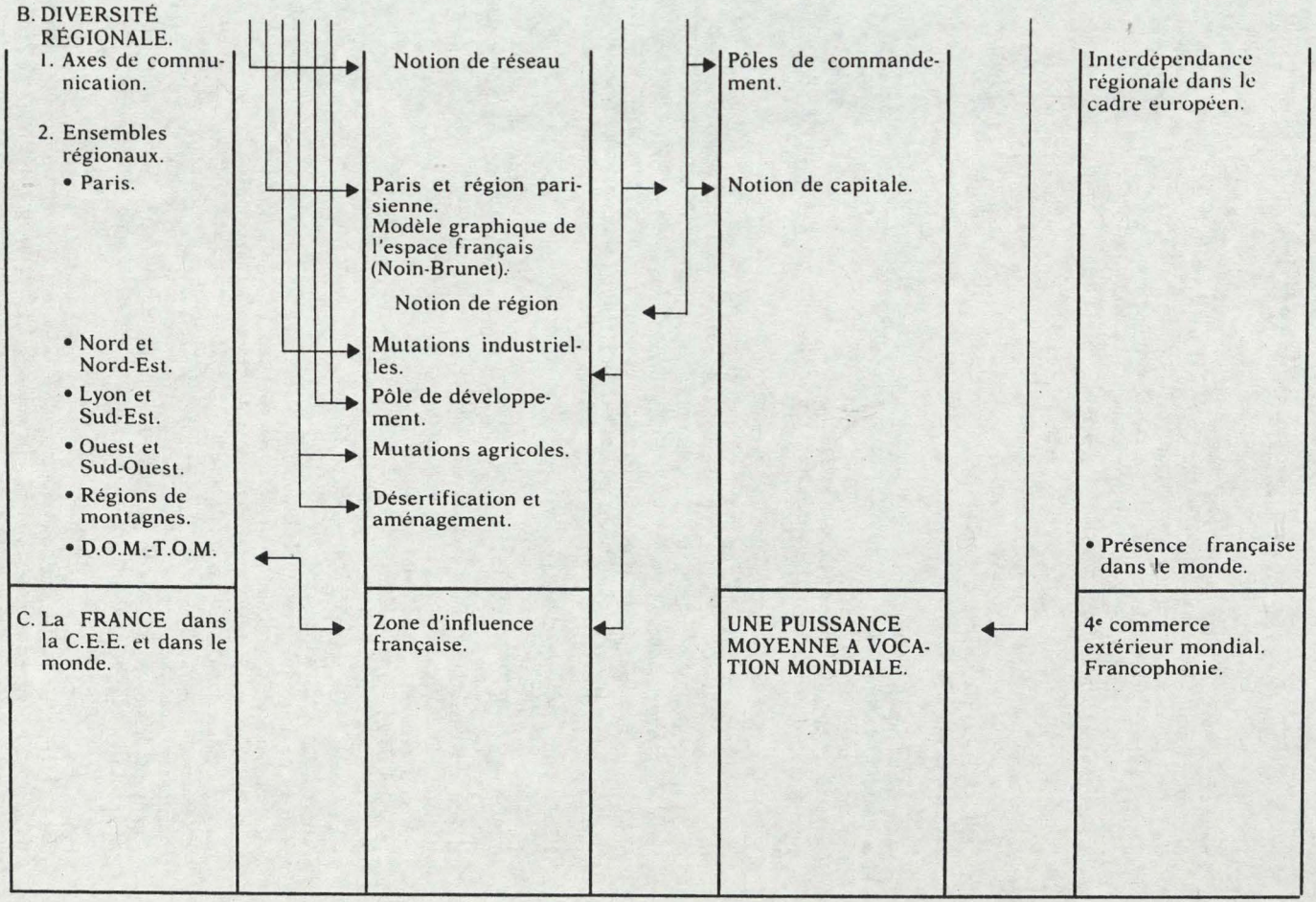
• La notion de puissance. L'interdépendance des Etats.

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
A. L'ESPACE ET LES HOMMES
1. Originalité de l'espace français.
2. Population.
3. Structures économiques.
• 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.
Un PAYS MOYEN, ses potentialités.
• 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.
DANS LE CADRE EUROPÉEN
• Immigration.
• Partage mondial du travail.
• En marge des grands axes européens.
• France dans : l'EUROPE.
Le monde occidental parmi les pays développés.
La 5e puissance mondiale.


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.
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.
Pôles de commandement.
Notion de capitale.
Interdépendance régionale dans le cadre européen.
• Présence française dans le monde.
C. La FRANCE dans la C.E.E. et dans le monde.
Zone d'influence française.
UNE PUISSANCE MOYENNE A VOCATION MONDIALE.
4e 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 4e. 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 3e qui doit être préparée dès la 4e.

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 4e, 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 6e de la préhistoire et des civilisations de l'Antiquité, en 5e 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 offraient d'autre part des cadres commodes pour structurer les connaissances. Le programme de 4e 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 (règnes 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'écrit 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 recoupent 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 5e pour introduire le terme de « monnaie », ni celle de 4e 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 6e et peu à peu complétés année après année (cf. 3.1.). Après ces apprentissages, les élèves, en classe de 3e, 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 6e, petite entreprise artisanale en 5e, grosse entreprise industrielle en 4e, entreprises tertiaires en 3e : 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 6e, 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 5e, 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 4e, 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 3e, ils appliquent l'ensemble des connaissance 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 6e, 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 tranversaux » : 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 5e, 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 4e, 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 XIXe 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 3e, 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 5e (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 6e à la 3e.

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.

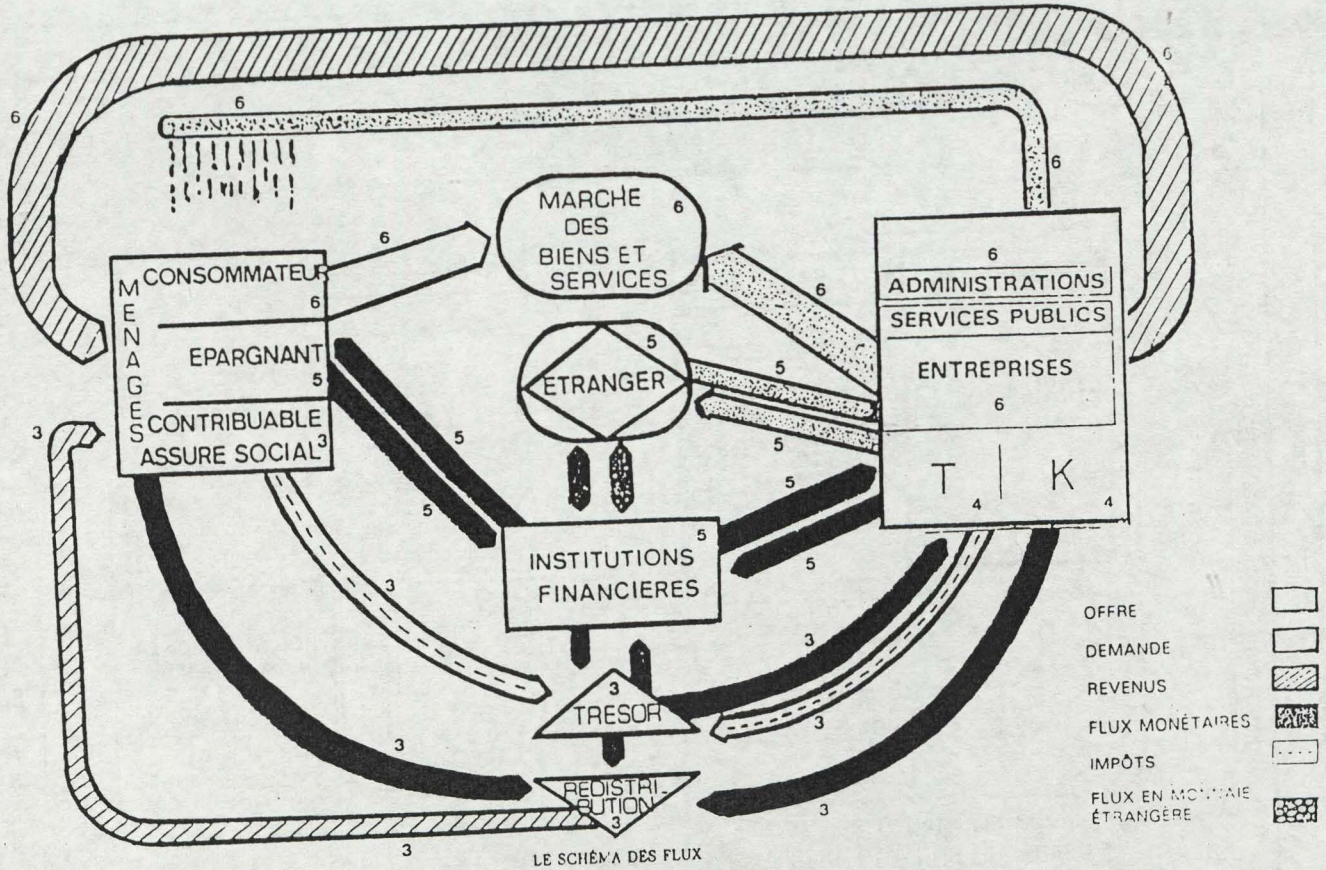
tome I, 1984, « L'économie au pays d'histoire et de géographie », 352 p.

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.

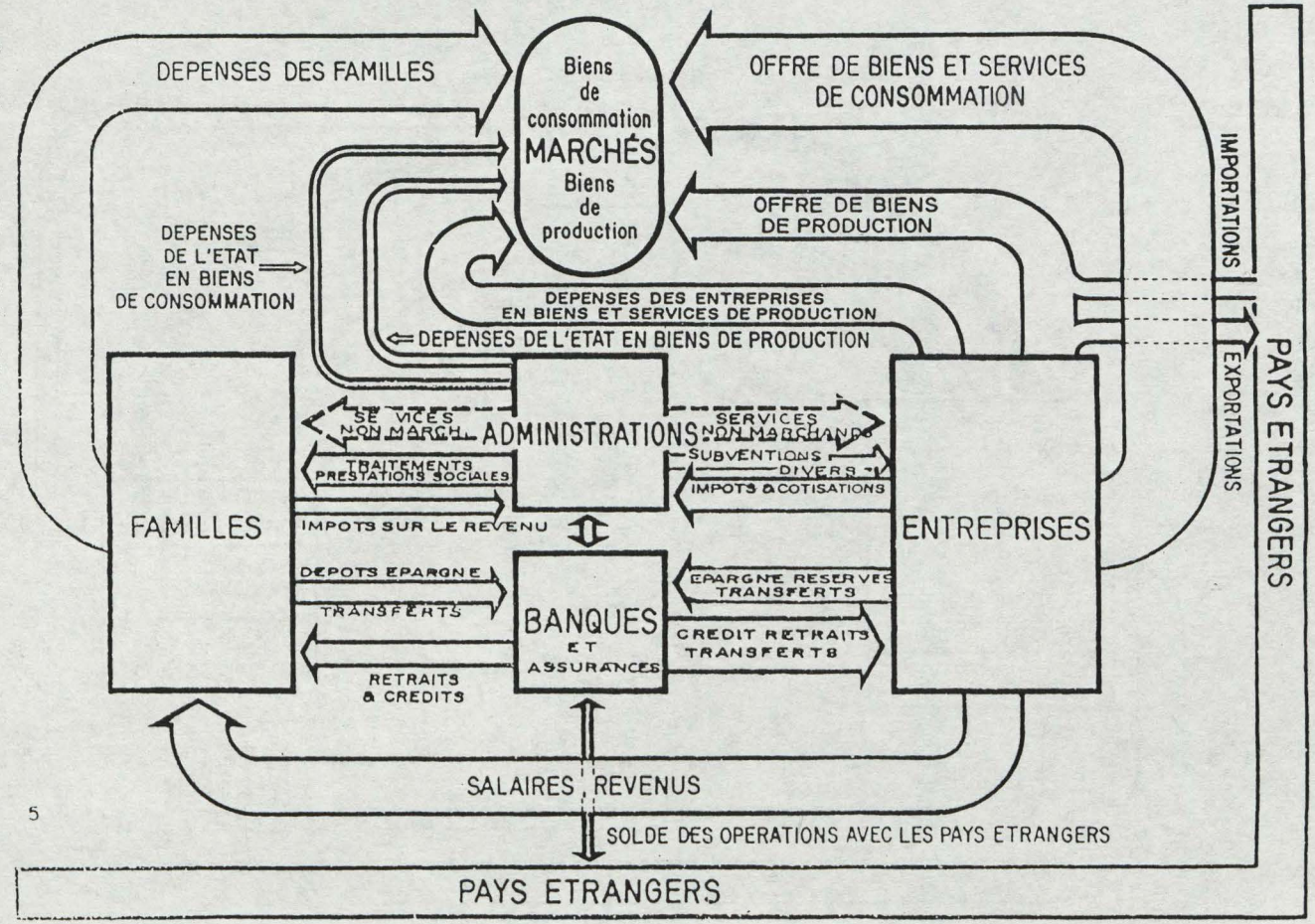
— une partie du bulletin n° 30 (pp. 117 à 131) qui vient d'être publié sur le nouveau programme de 6e.



LE SCHÉMA DES FLUX

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

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



TOUS DROITS RESERVES J M ALBERTINI

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 du *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 (1re et 3e 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 (1re et 3e 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 instutionnels 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 LÉCHENAULT

Chef du service des publications administratives

Christine NOTTRELET

Responsable des brochures administratives et des rapports de jurys de concours

et son équipe

Christine ALABERT - Jeannine DEVERGILLE - Maryse LAIGNEL

SERPAD

37, rue Jacob - 75006 PARIS

Tél. : 01 44 55 61 87

01 44 55 61 89

01 44 55 61 88

01 44 55 61 91

Fax : 01 44 55 61 90

Imprimé en France par INSTAPRINT S.A.

1-2-3, levée de la Loire – LA RICHE – B.P. 5927 – 37059 TOURS Cedex 1

Tél. 02 47 38 16 04

Dépôt légal 3ème trimestre 1998