

# SOMMAIRE

Attention. A compter de la rentrée 2005 le programme à option technologique est abrogé

	Pages
<b>Organisation de la formation au collège</b> .....	5
<b>Classe de 3<sup>e</sup></b> .....	133
• <b>Organisation des enseignements des classes de 3<sup>e</sup> de collège</b> .....	135
• <b>Histoire-Géographie</b> .....	145
– Programme à option LV2 .....	145
– Programme à option technologie .....	157
– Accompagnement du programme de 3 <sup>e</sup> .....	161
• <b>Éducation civique</b> .....	177
– Programme à option LV2 .....	177
– Programme à option technologie .....	185
– Accompagnement du programme de 3 <sup>e</sup> .....	189

# Organisation de la formation au collège

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

**Article 1<sup>er</sup>** – 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’établissement 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

**Classe de 3<sup>e</sup>**

# Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième)

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

**Article 1<sup>er</sup>** – Les horaires des enseignements obligatoires et facultatifs applicables aux élèves du cycle d'orientation de collège (classe de troisième) sont définis en annexe du présent arrêté.

**Article 2** – Les classes de troisième sont organisées en troisième à option langue vivante 2 et en troisième à option technologie. Le choix de l'une ou de l'autre ou d'une troisième en lycée professionnel appartient aux parents ou au responsable légal.

**Article 3** – Les élèves de troisième à option langue vivante 2 peuvent choisir un ou deux enseignements optionnels facultatifs de latin, grec ou langue régionale.

Les élèves de troisième à option technologie peuvent choisir un enseignement optionnel facultatif de deuxième langue vivante.

**Article 4** – 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 5** – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1999-2000 en classe de troisième.

Le nouveau dispositif d'enseignement des langues anciennes entre en vigueur à la rentrée scolaire 1998 dans le cycle d'orientation.

**Article 6** – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1999-2000, l'arrêté du 22 décembre 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de troisième des collèges 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 troisième technologique implantées en collège.

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

**Article 7** – 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 collèges  
Alain BOISSINOT

A compter de l'année scolaire 2005-2006,  
sont abrogés l'arrêté du 26 décembre 1996 et l'arrêté du 9 mars 1990.

**Horaires des enseignements applicables aux élèves du cycle d'orientation de collège  
(classes de 3<sup>e</sup>)**

<b>Enseignements obligatoires</b>	<b>3<sup>e</sup> à option langue vivante 2</b>	<b>3<sup>e</sup> à option technologie</b>
Français	4 h 30	4 h 30
Mathématiques	4 h	4 h
Première langue vivante étrangère	3 h	3 h
Histoire-Géographie-Éducation civique	3 h 30	3 h 00
Sciences de la vie et de la Terre	1 h 30	1 h 30
Physique-Chimie	2 h	1 h 30
Technologie	2 h	
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)	2 h	2 h
Éducation physique et sportive	3 h	3 h
<b>Enseignements optionnels</b>		
<b>Obligatoires</b>		
Deuxième langue vivante (**)	3 h	
Technologie		5 h (**)
<b>Facultatifs</b>		
Latin	3 h	
Grec	3 h	
Langue régionale (***)	3 h	
Deuxième langue vivante (**)		3 h

(\*) Enseignement en groupes à effectifs allégés.

(\*\*) Langue étrangère ou régionale.

(\*\*\*) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une deuxième langue vivante étrangère au titre de l'enseignement optionnel obligatoire.



# Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième)

Arrêté du 2 juillet 2004 - (BO n° 28 du 15 juillet 2004)

**Article 1** - Les enseignements du cycle d'orientation du collège (classe de troisième) sont organisés conformément à l'annexe du présent arrêté.

Ils sont constitués d'enseignements obligatoires et d'enseignements facultatifs, dans les conditions définies à l'article 2 du présent arrêté.

Chaque élève peut également participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement.

**Article 2** - Dans le cadre des enseignements facultatifs, les élèves peuvent suivre un enseignement de trois heures, soit de langue vivante étrangère ou régionale, soit de latin, soit de grec, soit de découverte professionnelle.

En complément des contenus enseignés dans le cadre des différentes disciplines et de l'éducation à l'orientation, le module de découverte professionnelle vise à offrir aux élèves une ouverture plus grande sur le monde professionnel et à les aider à poursuivre leur réflexion sur leur projet d'orientation. Ce module est ouvert à tous les élèves.

À titre transitoire, ce module peut être porté à six heures pour les élèves en grande difficulté repérés en voie de décrochage scolaire à la fin du cycle central : il vise alors à mieux préparer l'accès à une formation qualifiante au moins de niveau V. Dans ce cas, les élèves ne suivent pas, à titre dérogatoire, l'enseignement obligatoire de langue vivante 2. Cette dérogation requiert l'accord des parents ou du responsable légal.

L'éventuelle reconduction du module de six heures ne se fera qu'après évaluation du dispositif au terme de l'année scolaire 2006-2007 présentée et débattue au Conseil supérieur de l'éducation.

**Article 3** - Les élèves inscrits dans un module de découverte professionnelle peuvent recevoir tout ou partie de cet enseignement en lycée professionnel.

Si le module de six heures entraîne la constitution d'une classe, celle-ci est implantée plutôt en lycée professionnel, en concertation avec les équipes des collèges concernés.

L'implantation d'une classe en lycée professionnel est décidée par l'autorité académique, après consultation des instances compétentes.

Dans tous les cas, une convention doit alors être signée entre le collège et le lycée professionnel. Le choix de la scolarisation d'un élève dans une telle classe de troisième implantée en lycée professionnel incombe aux parents ou au responsable légal.

**Article 4** - Dans le cycle d'orientation, chaque collège dispose d'une dotation horaire globale de 28 heures 30 hebdomadaires par division de troisième, pour l'organisation des enseignements obligatoires.

L'autorité académique alloue les moyens nécessaires à la mise en œuvre d'une carte académique des modules de découverte professionnelle.

Un complément de dotation, modulé par les autorités académiques en fonction des caractéristiques et du projet de l'établissement, peut être attribué aux établissements, notamment pour le traitement des difficultés scolaires importantes.

**Article 5** - Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 2005-2006.

**Article 6** - À compter de l'année scolaire 2005-2006, sont abrogés l'arrêté du 26 décembre 1996 relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième) et l'arrêté du 9 mars 1990 modifié relatif aux programmes et horaires applicables dans les classes de quatrième et troisième technologiques.

**Article 7** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 2 juillet 2004  
Le ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur et de la recherche.  
François FILLON

## HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS APPLICABLES AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TROISIÈME

	HORAIRE ÉLÈVE
Enseignements obligatoires	
Français	4 h 30
Mathématiques	4 heures
Langue vivante étrangère	3 heures
Histoire-géographie-éducation civique	3 h 30
Sciences de la vie et de la Terre	1 h 30
Physique-chimie	2 heures
Technologie	2 heures
Enseignements artistiques :	
– arts plastiques	1 heure
– éducation musicale	1 heure
Éducation physique et sportive	3 heures
Langue vivante 2 (étrangère ou régionale)	3 heures
Enseignements facultatifs	
Découverte professionnelle ou	3 heures ou 6 heures (1)
Langue vivante 2 (régionale ou étrangère) (2) ou	3 heures
Langue ancienne (latin, grec) (3)	3 heures
Heures de vie de classe	10 heures annuelles
<p><i>(1) Le module découverte professionnelle peut être porté à 6 heures. Dans ce cas, les élèves ne suivent pas l'enseignement obligatoire de LV2.</i></p> <p><i>(2) Langue vivante régionale ou étrangère :</i></p> <p>– LV2 régionale pour les élèves ayant choisi une LV2 langue étrangère au titre des enseignements obligatoires;</p> <p>– LV2 étrangère pour les élèves ayant choisi une LV2 régionale au titre des enseignements obligatoires.</p> <p><i>(3) Dans la mesure des possibilités des collèges (capacité d'accueil et organisation des emplois du temps), certains élèves peuvent suivre à la fois un enseignement de latin et de grec.</i></p>	

Ce tableau horaire rentrera en application  
à compter de l'année scolaire 2005-2006

# Textes réglementaires

Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire 1999 en classe de 3<sup>e</sup> dans toutes les disciplines pour les classes de 3<sup>e</sup> à option langue vivante 2 à l'exception des programmes de deuxième langue vivante\*, et pour les classes de 3<sup>e</sup> à option technologie à l'exception des programmes d'histoire-géographie, d'éducation civique, de physique-chimie et de technologie, sont fixés en annexe de l'arrêté du 15 septembre 1998 paru au *JO* du 30-9-1998.

Pour les classes de 3<sup>e</sup> à option technologie, les programmes d'histoire-géographie, d'éducation civique, de physique-chimie et de technologie, sont fixés en annexe de l'arrêté du 18 juin 1999 paru au *JO* du 26-6-1999.

Les dispositions contraires aux arrêtés mentionnés ci-dessus et figurant en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 sont caduques à compter de la rentrée scolaire 1999.

\* Les programmes de langues vivantes 2 pour les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> sont définis en annexe de l'arrêté du 24 juillet 1997 paru au *JO* du 1-8-1997 et au *Bulletin officiel* hors série n° 9 en date du 9 octobre 1997 (deux volumes). Ils sont applicables en classe de 3<sup>e</sup> à compter de la rentrée scolaire 1999. Des documents publiés en 1998 accompagnent ces programmes. Ils ont été diffusés en nombre dans les collèges et sont disponibles auprès du CNDP et des CRDP.

# Histoire et Géographie

## 3<sup>e</sup> à option LV2

## A. La place de la classe de 3<sup>e</sup> dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie

L'enseignement de l'histoire et de la géographie en classe de 3<sup>e</sup> s'inscrit dans les finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles définies en introduction des programmes de 6<sup>e</sup>. Ces finalités prennent, au terme du collège, toute leur signification. En fin de 3<sup>e</sup>, les élèves doivent être capables de donner du sens au monde dans lequel ils vivent. Le programme, en offrant des clés de lecture et de compréhension critique est, avec l'éducation civique, un outil de formation du futur citoyen. Enfin, le programme de 3<sup>e</sup> prépare les élèves à aborder l'enseignement en lycée.

Le programme de 3<sup>e</sup> s'appuie sur les acquis des élèves. Ceux-ci ont, en histoire, mémorisé les principaux repères chronologiques et culturels de l'histoire de la France, de l'Europe et du monde jusqu'au début du xx<sup>e</sup> siècle. Ils ont acquis le vocabulaire essentiel de la discipline. Ils ont été entraînés à donner sens à des documents patrimoniaux. L'étude de l'histoire leur a donné une mémoire nationale et européenne, critique et ouverte aux autres cultures. En géographie, après une première approche, en 6<sup>e</sup>, des cartes et des paysages du monde à l'échelle du globe, les classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> leur ont permis un parcours géographique qui les a familiarisés avec les différents territoires, continents et états. En 4<sup>e</sup>, ils ont étudié l'Europe et la France.

Le programme de 3<sup>e</sup>, au terme du collège, lie étroitement l'histoire et la géographie. L'histoire a l'ambition de faire comprendre l'histoire du monde, de 1914 à nos jours ; la géographie de démontrer les principaux mécanismes de son organisation actuelle et d'expliquer la place de la France. Ainsi s'éclairent les finalités critiques et civiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie et leurs liens étroits avec l'éducation civique.

## B. Le programme

Les indications horaires proposées par le programme permettent d'apprécier l'importance relative de chaque thème d'étude. Elles représentent 80 % de l'horaire de référence afin de rendre possible une autonomie plus grande des enseignants, une adaptation aux caractères spécifiques de leur classe et donc aux besoins des élèves. Cependant, la cohérence exige que le programme soit étudié dans sa totalité.

Dans un premier temps, quelques cartes du monde actuel permettent des constats simples sur le monde et son organisation actuelle. Le programme explique ces constats. Sans nier la spécificité de chaque discipline, et sans imposer une progression annuelle, la présentation retenue souligne la complémentarité des deux disciplines.

La première partie est historique. Son titre oriente l'étude autour des deux guerres mondiales, des totalitarismes et des difficultés des démocraties. La deuxième partie propose de croiser les approches historiques et géographiques pour expliquer le monde d'aujourd'hui. La troisième partie est plus spécifiquement géographique, mais l'étude de trois puissances économiques majeures

prend en compte les éléments d'histoire indispensables à l'explication de leur rôle. La quatrième partie consacrée à la France croise enfin étroitement l'histoire et la géographie. Mais l'ordre proposé n'est pas un ordre imposé, d'autres parcours sont possibles. Les enseignants, s'ils respectent les thèmes majeurs du programme, sont libres d'organiser leur progression annuelle.

Comme pour la 5<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup>, la liste des documents a un caractère indicatif. Il est toujours loisible aux professeurs 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.

Afin que l'enseignement de l'histoire et de la géographie soit véritablement construction d'une culture et non juxtaposition de périodes ou de territoires, le programme de 3<sup>e</sup> reprend quelques-uns des repères chronologiques et spatiaux des programmes de 6<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>. Ces repères ne prennent sens que dans leur relation à une période, à une culture, à une mémoire collective, à un territoire. On vérifiera donc leur acquisition en évitant tout contrôle simplement mécanique de leur mémorisation.

## C. Approches et méthodes

Les enseignants sont donc libres de leurs itinéraires, de leurs problématiques et de leurs méthodes ; ils doivent cependant veiller à respecter la cohérence d'ensemble de l'enseignement des deux disciplines : de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, les élèves ont acquis progressivement des connaissances et des notions, ils ont pris l'habitude d'utiliser les démarches intellectuelles propres à l'histoire et à la géographie. La classe de 3<sup>e</sup> est un aboutissement, il est donc essentiel de s'appuyer sur les acquis clairement identifiés des classes précédentes.

Les grands axes d'une pédagogie de l'histoire et de la géographie ont été précisés dans les précédents programmes et développés dans les documents d'accompagnement. En classe de 3<sup>e</sup>, comme dans les classes précédentes, les élèves doivent être capables de pratiquer différents types de lecture (documentaire, analytique, cursive). Face à un document (texte ou image) en histoire, face à une carte ou à un schéma en géographie, ils ont appris à identifier des informations. En 3<sup>e</sup>, ils peuvent repérer des informations plus nombreuses, les mises en relation sont plus complexes : les élèves confrontent et classent les données rassemblées. Ainsi apprennent-ils la construction critique du savoir historique et géographique.

Depuis la classe de 6<sup>e</sup>, les documents patrimoniaux sont « au cœur des programmes ». En classe de 3<sup>e</sup>, les propositions sont plus diversifiées et donc la latitude de choix des professeurs est donc plus grande. L'étude des œuvres et plus particulièrement des images (photographies, films, affiches...), si envahissantes au xx<sup>e</sup> siècle, constitue un moyen privilégié de l'apprentissage de l'esprit critique et de la citoyenneté.

Les élèves, depuis la 6<sup>e</sup>, ont été entraînés à élaborer, de manière autonome, quelques phrases simples. En classe de 3<sup>e</sup>, ils sont progressivement capables, à partir ou non de documents, de

rédigé un paragraphe cohérent, de quinze à vingt lignes, impliquant la mise en ordre de connaissances et la recherche de facteurs d'explication. En géographie, ils apprennent à construire, à partir d'un fond de carte, un croquis explicatif et sa légende. L'histoire et la géographie mettent en relation, de manière raisonnée, différentes informations, contribuant ainsi à la formation intellectuelle d'ensemble des élèves.

## D. Convergences avec les autres disciplines

L'enseignement de l'histoire et de la géographie rencontre naturellement les objectifs de l'enseignement du français : lecture documentaire et cursive, écriture de textes narratifs ; pratique, à l'écrit comme à l'oral, de l'argumentation raisonnée. En histoire et en géographie comme en français, l'apprentissage de la lecture de l'image doit développer l'esprit critique. Sur ce dernier thème, l'enseignement de l'histoire et de la géographie rencontre également les arts plastiques.

L'éducation civique, enseignée par le même professeur, doit être étroitement coordonnée avec l'histoire et la géographie : l'apprentissage de la citoyenneté responsable s'appuie nécessairement sur la compréhension du monde actuel. On veillera donc à croiser les deux programmes ; en particulier, l'étude de l'histoire et de la géographie de la France doit être articulée avec les approches de la citoyenneté, de l'organisation des pouvoirs de la République, de l'inscription de la France en Europe proposées par le programme d'éducation civique. De même, on coordonnera l'étude des relations internationales depuis 1945 et de la carte politique du monde actuel avec la cinquième partie du programme d'éducation civique consacrée à la défense et à la paix. Enfin, en histoire et en géographie, comme en éducation civique, l'apprentissage du débat démocratique est une finalité permanente.

Les convergences avec les autres disciplines ne doivent pas être négligées : l'histoire des sciences et des techniques, les problèmes de l'environnement, l'approche de cultures étrangères peuvent être coordonnées avec la physique-chimie, les sciences de la vie et de la Terre, les langues vivantes. La programmation annuelle doit être suffisamment souple pour permettre la construction convergente des savoirs.

Enfin, les professeurs d'histoire et de géographie s'appuient sur les ressources du CDI ; en liaison avec les documentalistes, ils initient à la recherche documentaire autonome et à l'usage des technologies de l'information et de la communication.



# Le monde d'aujourd'hui

On part de cartes du monde actuel pour montrer, à partir d'exemples choisis par les enseignants, comment l'histoire et la géographie peuvent conjointement aider à le comprendre. (2 heures)

## A. 1914-1945 : guerres, démocratie, totalitarisme

(17 à 21 heures)

Histoire	Géographie	Commentaire
<b>1. La Première Guerre mondiale et ses conséquences</b> (4 à 5 heures)		Après avoir situé chronologiquement les grandes phases militaires du conflit, on insiste sur le caractère total de cette guerre (économie, société, culture), sur les souffrances des soldats et les difficultés des populations. Le bilan de la guerre inclut les révolutions de 1917 en Russie, la vague révolutionnaire qui suit et son écrasement.
<b>2. L'URSS de Staline</b> (2 à 3 heures)		L'étude porte sur la naissance de l'URSS et la construction d'un régime totalitaire qui impose la collectivisation de l'économie et l'encadrement de l'homme et de la société.
<b>3. Les crises des années 1930, à partir des exemples de la France et de l'Allemagne</b> (6 à 7 heures)		L'étude de l'Allemagne nazie met en évidence la substitution à une démocratie d'un régime de type fasciste. On insiste sur les pratiques totalitaires d'un régime fondé sur le mythe d'une « race pure » et sur la volonté d'expansion qui conduit à la guerre. Pour la France, dont la tradition démocratique est plus ancienne et plus solide, on montre la remise en cause du régime parlementaire, la violence de l'opposition droite-gauche, et l'expérience du Front populaire. Ces deux exemples permettent, dans le cadre européen, de présenter une vue d'ensemble des crises des années 1930 (aspects économiques, sociaux, politiques et culturels).
<b>4. La Seconde Guerre mondiale</b> (5 à 6 heures)		Les phases militaires de la guerre sont analysées à partir de cartes. L'étude de l'Europe sous la domination nazie conduit à décrire les formes de l'occupation, la politique d'extermination des Juifs et des Tziganes et à définir collaborations et résistances.

## Histoire

## Géographie

## Commentaire

Une place particulière est faite à l'histoire de la France : analyse du régime de Vichy, rôle de la France libre et de la Résistance. Le bilan de la guerre conduit enfin à en évaluer les conséquences politiques, matérielles et morales et à expliquer la naissance de l'ONU.

- Cartes : L'Europe et le monde en 1914. L'Europe dans les années vingt. L'Europe en 1939. La France en 1940. L'Europe et le monde en 1942. L'Europe et le monde en 1945.
- Documents : extraits du traité de Versailles. Un roman ou un témoignage sur la guerre de 1914-1918. Des affiches politiques et de propagande en France, URSS, Allemagne.
- Filmographie : Jean Renoir – S.M. Eisenstein. Discours du Maréchal Pétain du 17 juin 1940. Appel du Général de Gaulle du 18 juin. Extraits du statut des Juifs (1940). Témoignages sur la déportation et le génocide. Témoignages sur la Résistance.

## B. Élaboration et organisation du monde d'aujourd'hui

(19 à 23 heures)

### De 1945 à nos jours : croissance, démocratie, inégalités

(10 à 12 heures)

#### 1. La croissance économique, l'évolution démographique et leurs conséquences sociales et culturelles

(3 à 4 heures)

### Géographie du monde d'aujourd'hui

(9 à 11 heures)

#### 1. Les échanges, la mobilité des hommes, l'inégale répartition de la richesse et l'urbanisation

(7 à 8 heures)

La liaison étroite entre le programme d'histoire et celui de géographie constitue la spécificité de cette seconde partie.

La croissance économique et ses fluctuations, les évolutions démographiques contrastées depuis 1945, ont des conséquences sociales variables selon les états et les continents : transformation du travail, des niveaux et des modes de vie.

Ces évolutions ont aussi des conséquences géographiques à différentes échelles :

– l'accroissement de la circulation des hommes et des biens est étudiée à l'échelle mondiale ;

– en utilisant différents critères pour définir richesse et pauvreté, des cartes permettent de présenter et d'expliquer les contrastes entre les continents, entre les États (grandes puissances, pays émergents, pays pauvres) et au sein des sociétés ;

– l'accélération de l'urbanisation est étudiée à l'échelle de la planète et, à d'autres échelles, à partir de quelques exemples de paysages urbains.

Les principales étapes de l'évolution des relations internationales depuis 1945 (monde bipolaire, décolonisation, construction de l'Europe, dislocation des blocs) sont présentées en

## Histoire

## Géographie

## Commentaire

mettant en évidence les facteurs qui conduisent de la bipolarisation au monde d'aujourd'hui. L'étude ne peut être exhaustive ; pour les affrontements Est-Ouest, on se limite à l'exemple de l'Allemagne et de Berlin ; pour la décolonisation, aux exemples de l'Inde et de l'Afrique française.

Pour l'étude de la géographie politique du monde actuel, la notion de frontière (politique ou culturelle) sert de fil conducteur : multiplication des frontières d'une part (résurgence des nationalismes et des conflits locaux), tendance à l'effacement des frontières d'autre part dans le cadre des organisations régionales et mondiales.

- Cartes : le monde bipolaire. La décolonisation. La population mondiale. Les échanges mondiaux. Les inégalités dans le monde. Géographie politique du monde actuel et de ses zones de conflit.

**2. De la guerre froide au monde d'aujourd'hui (relations Est-Ouest, décolonisation, éclatement du monde communiste)**  
(7 à 8 heures)

**2. Géographie politique du monde**  
(2 à 3 heures)

- Documents : extraits de la doctrine Truman et de la doctrine Jdanov. Discours de J. F. Kennedy devant le mur de Berlin : « Ich bin ein Berliner » (23 juin 1963). Un témoignage sur la décolonisation.

## C. Les puissances économiques majeures

(15 à 19 heures)

**1. Les États-Unis**  
(6 à 7 heures)

L'étude des puissances économiques majeures est essentiellement géographique. Elle utilise cependant les éléments historiques indispensables à la compréhension de la situation actuelle.

Une présentation de l'immensité, du poids démographique et de la métropolisation du territoire introduit l'étude. L'analyse porte sur quelques éléments qui rendent compte de la puissance mondiale des États-Unis (ressources, technologies, poids économique, puissance militaire, rayonnement culturel). Le rôle joué par ce

## Histoire

## Géographie

## Commentaire

### 2. Le Japon (3 à 5 heures)

### 3. L'Union européenne (6 à 7 heures)

pays dans l'organisation du monde depuis 1945 permet d'éclairer quelques origines de sa puissance.

La présentation des caractères géographiques dominants du pays (insularité, exiguïté, concentration des hommes et des activités, faiblesse des ressources naturelles) introduit l'étude. L'analyse porte sur la place et le rôle du Japon dans le monde (puissance industrielle, maritime, financière et commerciale, capacités innovatrices). L'étude prend en compte la reconstruction politique sur le modèle américain de ce pays après sa défaite de 1945, son évolution originale entre tradition et modernisation rapide et l'influence qu'il exerce en Asie.

Après l'étude, au chapitre précédent, de l'origine et des grandes étapes de la construction européenne, on insiste ici sur l'originalité de ce pôle constitué d'une association d'États indépendants. Sans décrire les institutions de l'Union européenne, on présente sa puissance économique et commerciale, sa volonté inégalement partagée d'élargissement et d'approfondissement, le rayonnement mondial des États qui la composent, les limites de son poids politique.

- Cartes : l'organisation spatiale des États-Unis et du Japon. L'Union européenne (carte politique).

## D. La France

(15 à 19 heures)

### Histoire

(6 à 8 heures)

#### 1. La France depuis 1945

### Géographie

(9 à 11 heures)

#### 1. Les mutations de l'économie française et leurs conséquences géographiques

### Commentaire

On part des acquis de la classe de 4<sup>e</sup>. On présente les composantes et les mutations du système productif, agricole, industriel et de services, en soulignant le rôle des pouvoirs publics. On analyse les grandes phases de la vie politique depuis 1945 en relation avec les transformations matérielles et culturelles de la société, de ses modes et cadres de vie, de ses aspirations. Les institutions de la V<sup>e</sup> République et les questions de défense sont étudiées en éducation civique.

## 2. La France, puissance européenne et mondiale

L'histoire de la politique européenne de la France et des transformations de son rôle dans le monde introduit son étude géographique comme puissance largement ouverte sur l'Europe et le monde. Les investissements, le tourisme, les liens établis par les mouvements migratoires, l'influence politique et culturelle permettent de caractériser la place de la France en Europe et dans le monde.

- Cartes : les activités économiques. La France en Europe. La France dans le monde.
- Documents : préambule de la Constitution de 1946. Extraits du Discours de Bayeux (1946). Documents sur la décolonisation française. Photos du général de Gaulle et de Konrad Adenauer à Reims (1963) et de François Mitterrand avec Helmut Kohl à Verdun (1984). Documents sur les mutations de la société.

# Annexe : repères chronologiques et spatiaux

## Histoire

Le programme de 3<sup>e</sup> constitue l'aboutissement de l'enseignement de l'histoire au collège. Pour être étudié dans de bonnes conditions, il suppose acquis un sens de la durée sur le long et sur le court terme. Dans cet esprit, un certain nombre de repères chronologiques et culturels mis en place les années précédentes doivent être connus.

### Programme de 6<sup>e</sup>

- VIII<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. : naissance de l'agriculture (Mésopotamie).
- IV<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. : naissance de l'écriture.
- II<sup>e</sup>-I<sup>er</sup> millénaire av. J.-C. : le temps de la Bible.
- V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. : apogée d'Athènes (Périclès, le Parthénon).
- 52 av. J.-C. : victoire de César sur Vercingétorix à Alésia.
- I<sup>er</sup> siècle : début du christianisme.
- II<sup>e</sup> siècle : apogée de l'Empire romain.
- V<sup>e</sup> siècle : dislocation de l'Empire romain.

### Programme de 5<sup>e</sup>

- 496 : baptême de Clovis.
- 622 : l'hégire (début de l'ère musulmane).
- 800 : couronnement de Charlemagne.
- 987 : avènement d'Hugues Capet.
- XIII<sup>e</sup> siècle : Louis IX (Saint Louis), le temps des cathédrales.
- 1453 : chute de Constantinople.
- Milieu du XV<sup>e</sup> siècle : naissance de l'imprimerie en Occident (Bible de Gutenberg).
- 1492 : prise de Grenade – découverte de l'Amérique.

### Programme de 4<sup>e</sup>

- 1661-1715 : Règne personnel de Louis XIV (Versailles).
- Milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle : l'Encyclopédie.
- Deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle : machine à vapeur (James Watt), début de l'âge industriel.
- 1789 : prise de la Bastille, Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.
- 1792 : proclamation de la République.
- 1804-1815 : premier Empire (Napoléon I<sup>er</sup>).
- 1815-1848 : monarchie constitutionnelle en France.
- 1848-1852 : seconde République (suffrage universel, abolition de l'esclavage).

### Programme de 3<sup>e</sup>

- Août 1914 : début de la Première Guerre mondiale.
- 1917 : révolutions russes.
- 11 novembre 1918 : armistice.
- 1929 : collectivisation des terres en URSS.
- Janvier 1933 : Hitler, chancelier.
- 1935 : lois de Nuremberg.
- 1936-1938 : grands procès de Moscou.
- 1936 : lois sociales du Front populaire.
- Septembre 1939 : invasion de la Pologne.
- 18 juin 1940 : Appel du Général de Gaulle.
- 1944 : droit de vote des femmes.
- 1945 : Sécurité sociale.
- Mai 1945 : capitulation allemande.

## Programme de 6<sup>e</sup>

## Programme de 5<sup>e</sup>

- XVI<sup>e</sup> siècle : Réformes protestantes (Luther, Calvin).

## Programme de 4<sup>e</sup>

- 1852-1870 : Second Empire (Napoléon III).
- 1870-1940 : III<sup>e</sup> République.
- 1885 : Pasteur découvre le vaccin contre la rage.
- 1898 : Affaire Dreyfus.

## Programme de 3<sup>e</sup>

- Août 1945 : Hiroshima.
- 1947 : Plan Marshall ; indépendance de l'Inde.
- 1947-1958 : IV<sup>e</sup> République.
- 1949 : République populaire de Chine.
- 1954-1962 : guerre d'Algérie.
- 1957 : traité de Rome.
- 1958-1969 : les années de Gaulle.
- 1981-1995 : les années Mitterrand.
- 1991 : éclatement de l'URSS.
- 1992 : traité de Maastricht.

## Géographie

Le programme de 3<sup>e</sup> constitue l'aboutissement de l'enseignement de la géographie au collège. Pour être étudié dans de bonnes conditions, il suppose acquise la maîtrise de localisations fondamentales sans lesquelles l'étude de l'organisation du monde n'aurait pas de sens. Les élèves doivent donc être capables d'identifier en les nommant ou en complétant une légende, ou de localiser sur un fond de carte les repères spatiaux suivants :

### Grands repères terrestres

- Équateur, tropiques, cercles polaires.
- Zones chaudes, tempérées, froides.
- Continents et océans. Grandes chaînes de montagnes : Himalaya, Andes, Rocheuses, Alpes.
- Forêts denses (Amazonie, Afrique centrale).
- Déserts (Sahara).
- Les grands fleuves : Nil, Congo, Gange, Yangzi, Amazone, Mississippi.
- Les isthmes de Suez et de Panama, le détroit de Gibraltar.

### Population, États et villes d'Afrique, d'Asie et d'Amérique

- Les foyers de très fortes densités humaines, les mégapoles américaines et japonaises.
- Les États du Maghreb, l'Égypte.
- L'Union indienne, la Chine, le Japon, les États-Unis, le Canada, le Mexique, le Brésil.
- Le Caire, Pékin (Beijing), Shanghai, Bombay, Calcutta, Tokyo, New-York, Los Angeles, Sao Paulo, Mexico.

### L'Europe

- Les mers principales : Méditerranée, mer du Nord, mer Noire, mer Baltique.
- Les grands fleuves : Volga, Danube, Rhin.
- Les États de l'Europe.
- Les États de l'Union européenne et leur capitale.

### La France

- Les fleuves : Garonne, Loire, Rhône, Rhin, Seine.
- Les montagnes : Alpes, Jura, Massif central, Pyrénées, Vosges.
- Les grandes agglomérations : Bordeaux, Clermont-Ferrand, Lille, Lyon, Marseille, Metz, Nantes, Nancy, Nice, Paris, Strasbourg, Rennes, Rouen, Toulouse.
- Les régions administratives, les DOM-TOM.

# Histoire et Géographie 3<sup>e</sup> à option technologie

Attention. A compter de la  
rentrée 2005 le programme à  
option technologique est abrogé

Le programme d'histoire-géographie applicable dans les classes de 3<sup>e</sup> à option technologie est celui fixé pour la classe de 3<sup>e</sup> option LV2 à l'exception des parties suivantes :

Dans **A. 1914-1945 : guerres, démocratie, totalitarisme**

– la partie 2. L'URSS de Staline.

Dans **B. Élaboration et organisation du monde d'aujourd'hui**

– la partie Histoire, 1. La croissance économique, l'évolution démographique et leurs conséquences sociales et culturelles ;

– la partie Géographie, 1. Les échanges, la mobilité des hommes.

Dans **C. Les puissances économiques majeures**

– la partie 2. Le Japon.



# Accompagnement des programmes de 3<sup>e</sup> Histoire-Géographie

## SOMMAIRE

	Pages
<b>Préface</b>	162
<b>I – L’histoire et la géographie en 3<sup>e</sup></b> . . . . .	164
<b>II – Exemples d’approches du programme</b> . . . . .	165
A. 1914-1945, guerres, démocratie et totalitarisme . . . . .	165
B. Élaboration et organisation du monde d’aujourd’hui . . . . .	166
C. Les puissances économiques majeures . . . . .	167
D. La France . . . . .	168
<b>III – L’enseignement de l’histoire et de la géographie et le travail des élèves</b> . . . . .	169
A. La progression des apprentissages . . . . .	170
B. Faire travailler les élèves . . . . .	171
C. Faire la classe avec le document . . . . .	174
D. Faire mémoriser des repères chronologiques et spatiaux . . . . .	174
E. Utiliser le cahier et le manuel . . . . .	175
F. Évaluer le travail et les connaissances des élèves . . . . .	175
Conclusion : faire de l’histoire et de la géographie un projet civique et culturel . . . . .	176

# PRÉFACE

Dernière étape de la rénovation des programmes du collège, les programmes de 3<sup>e</sup> seront mis en application à partir de la rentrée de septembre 1999. Ils sont l'aboutissement, dans les différentes disciplines, de la logique retenue dans les programmes des années antérieures. Toutefois, il est important de garder en mémoire différentes spécificités de la classe de 3<sup>e</sup> :

- à la fin de l'année, les élèves ont à faire un choix d'orientation entre 2<sup>de</sup> professionnelle et 2<sup>de</sup> générale et technologique. Les enseignements préparent donc à ces deux poursuites d'études ; ils ne doivent ni privilégier l'une, ni moins encore préparer, dès la 3<sup>e</sup>, une éventuelle poursuite d'études vers un baccalauréat particulier ;
- à la fin de l'année, les élèves passent leur premier examen, le diplôme national du brevet. Au-delà de l'initiation aux méthodes de préparation d'un examen, les exigences et la forme des épreuves modélisent fortement les pratiques des enseignants en histoire-géographie, français et mathématiques.

Ces documents d'accompagnement prennent donc en compte ces deux particularités. Ils ont été conçus pour être utilisés dans le prolongement des documents portant sur les programmes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>. Le CNDP propose d'ailleurs dans sa nouvelle collection « Enseigner au collège » un recueil complet, par discipline, des programmes et des documents d'accompagnement des classes du collège.

Les documents d'accompagnement ne sont pas les prémices d'une pédagogie officielle ou d'une didactique institutionnelle : les professeurs l'ont bien compris. Dans chaque discipline, ils comportent des pistes de réflexion et des exemples d'organisation pédagogique ; ils proposent des points de repère susceptibles de faciliter la mise en œuvre des nouveaux aspects ou méthodes inscrits dans les programmes.

Les groupes qui ont rédigé les projets de programmes ont mis au point ces documents. Leurs choix se sont en général portés sur les aspects du programme qui ont fait l'objet de discussions au sein même du groupe ou au moment de la consultation des enseignants. En effet, la consultation a permis de mettre en évidence, sur certains points, une mauvaise compréhension des objectifs poursuivis : de nouvelles rédactions ont été proposées dans les programmes eux-mêmes et des illustrations sont également données dans les documents d'accompagnement pour faciliter le travail des professeurs.

Sources d'informations au moment du lancement des nouveaux programmes, les documents d'accompagnement ont vocation à être revus et complétés périodiquement ; dans les années à venir, de nouveaux documents seront mis à la disposition des professeurs en fonction des constats qu'il sera possible de faire sur la mise en

œuvre des programmes. Face à la réalité d'une partie non traitée ou mal traitée, la solution n'est pas toujours de la supprimer du programme : il est parfois préférable ou suffisant d'assurer une formation complémentaire ou de donner des outils aux enseignants. Les documents d'accompagnement peuvent également aider dans ce sens.

Comme pour ceux des années précédentes, ces documents d'accompagnement sont diffusés en nombre dans les collèges de façon que chaque groupe disciplinaire puisse disposer d'un exemplaire du livre correspondant à sa discipline.

## I – L’histoire et la géographie en 3<sup>e</sup>

Le programme d’histoire et de géographie de la classe de 3<sup>e</sup> s’inscrit dans la continuité de l’enseignement de ces disciplines au collège. Il est construit en fonction des finalités civiques, patrimoniales, culturelles et intellectuelles qui ont guidé l’élaboration de l’ensemble des programmes depuis la classe de 6<sup>e</sup>. Consacré à l’histoire du xx<sup>e</sup> siècle et à la compréhension du monde d’aujourd’hui, le programme de 3<sup>e</sup> doit être une contribution majeure à la formation du citoyen. Tout programme suppose des choix. Pour la classe de 3<sup>e</sup> ces choix ont été raisonnés en fonction de cinq principes :

- **Aller à l’essentiel plutôt que d’accumuler les connaissances factuelles.** Les repères chronologiques et spatiaux indiqués par le programme sont les seuls qui doivent être rigoureusement mémorisés. Cette mémorisation doit prendre sens dans une période pour l’histoire, dans un territoire pour la géographie. Cette prescription précise et donc limite les exigences et permet d’ancre l’essentiel.

- **Favoriser le choix raisonné non seulement des exemples et des documents, mais aussi des itinéraires et des démarches pédagogiques.** Ce principe doit lui aussi permettre d’aller à l’essentiel et de construire un enseignement qui puisse répondre aux besoins des élèves. Il définit les contours de la liberté pédagogique des enseignants. Les repères mémorisés fixent le cadre de l’étude de chaque thème ; il s’agit ensuite, à partir des documents fondamentaux et d’exemples, de montrer les caractères spécifiques soit d’une situation ou d’une évolution historique, soit d’un espace géographique. Pour ce faire il n’est pas obligatoire de suivre l’ordre des thèmes indiqué par le programme. Ces documents d’accompagnement indiquent quelques itinéraires possibles, il y en a d’autres. Enfin, le choix des démarches pédagogiques est de la responsabilité des professeurs. Elles sont construites en fonction des finalités de l’enseignement de l’histoire et de la géographie et des caractères spécifiques de chaque classe.

- **S’appuyer sur les acquis des élèves.** La mise en œuvre de ce programme n’est possible que si les acquis des élèves sont réellement utilisés. Les repères historiques des classes précédentes enracinent le xx<sup>e</sup> siècle dans un temps plus long. Les repères géographiques sont d’autant plus indispensables que l’étude du monde d’aujourd’hui conclut un parcours géographique entrepris dès la 6<sup>e</sup>. Plus précisément encore, l’étude géographique de la France commencée en 4<sup>e</sup> se poursuit en 3<sup>e</sup>. S’appuyer sur des acquis, c’est aussi utiliser tout le travail conduit pour apprendre aux élèves à utiliser un document, élaborer un croquis simple, rédiger de manière autonome.

- **Affirmer la cohérence d’un enseignement conjoint de l’histoire et de la géographie.** Pour la première fois, un seul programme réunit les deux disciplines. Ce doit être l’occasion non seulement d’affirmer la similitude des démarches et des finalités mais encore de montrer rigoureusement comment le croisement de l’approche historique et de l’approche géographique permet une compréhension plus approfondie du monde dans lequel nous vivons.

- **Permettre aux élèves de donner sens au monde dans lequel ils vivent et donc les préparer à l’exercice de la citoyenneté.** Donner sens au monde, c’est comprendre, de 1914 à 1945, le rôle des guerres et les enjeux des affrontements entre la démocratie et les totalitarismes ; c’est comprendre comment, de 1945 à nos jours, s’est construit le monde d’aujourd’hui, c’est être capable d’analyser son organisation et son fonctionnement. C’est, enfin, mesurer, à son échelle, l’évolution de la France et son insertion actuelle en Europe et dans le monde.

Ce parcours est inséparable du parcours proposé en éducation civique. En 3<sup>e</sup>, comme pour l’ensemble du collège, les programmes lient étroitement l’instruction du citoyen et son éducation.

## II – Exemples d’approches du programme

### Le point de départ : cartes du monde actuel

La cohérence de l’enseignement conjoint de l’histoire et la géographie est affirmée clairement dès le début du programme puisqu’il s’agit de « partir de cartes du monde actuel pour montrer comment l’histoire et la géographie peuvent ensemble aider à le comprendre ». Selon les finalités choisies par les enseignants, des planisphères simples, présentant le « pavage » politique du monde, les contrastes de développement, les organisations régionales, etc., constituent un bon point de départ. La carte politique du monde actuel est une première approche des problèmes géopolitiques. Une carte des contrastes de l’indice de développement humain dans le monde met en évidence les phénomènes d’inégalités de développement et de pauvreté. Elle peut être confrontée à une carte des zones de tensions et de conflits pour faire apparaître les liens entre ces zones et les problèmes de développement. Une carte des puissances économiques et des organisations régionales permet de souligner la place de premier plan de la triade États-Unis/Japon/Union européenne dans le maillage économique du monde. Ce ne sont que des exemples parmi d’autres. Ces cartes doivent amener les élèves à se poser des questions : quelle est l’organisation du monde actuel ? Comment fonctionne-t-il ? Quels sont ses déséquilibres ? Est-il construit par l’histoire ? Dans ce monde, quelle est la place de la France ?

### A. 1914-1945, guerres, démocratie et totalitarisme

Cette période est marquée par deux guerres mondiales et par la montée du totalitarisme dans le monde. Mais la démocratie résiste et, en 1945, le totalitarisme nazi est vaincu. Cette défaite est-elle pour autant une victoire de la démocratie ? La présence de l’URSS stalinienne dans le camp des vainqueurs rend cette question pertinente, d’autant plus que, bientôt, dans le cadre de leur affrontement avec le monde communiste, les États-Unis n’hésitent pas à soutenir des dictatures. Les rapports entre guerre, démocratie et totalitarisme sont donc bien le fil conducteur de cette période.

### 1. La Première Guerre mondiale et ses conséquences

On doit renoncer au récit chronologique des phases du conflit et privilégier la mise en évidence de ses grandes caractéristiques : son aspect total et la brutalisation des rapports humains qu’il a impliquée. Cela permet de faire comprendre, par delà les conséquences plus immédiates de la guerre, étudiées dans son bilan, sa résonance profonde et traumatique sur le siècle qui commence. La notion de brutalisation (mal traduite du terme anglais *brutalization* que le néologisme « ensauvagement » aurait mieux fait comprendre) reflète la place fondatrice de la violence liée à la guerre. Des recherches récentes ont mis en évidence cette violence d’un conflit marqué par le premier génocide du siècle, celui des Arméniens, et pendant lequel, pour la première fois en Europe, s’ouvrent des camps de concentration ; cette pratique, partagée par tous les belligérants pour les ressortissants de pays ennemis, atteint des groupes entiers de population (tels ces Français et surtout ces Françaises de la région de Lille qui ont été déportés en Prusse orientale). Si l’extermination des Juifs et des Tziganes n’est pas directement issue de la Première Guerre mondiale, certains des hommes qui ont vécu ce conflit deviennent capables d’appliquer une haine exterminatrice : à deux reprises, en 1931 et en 1939, Hitler invoque la déportation des Arméniens pour justifier sa politique antisémite. Il faut donc envisager le conflit dans son aspect fondateur d’une violence totale (totalitaire ?) qui marque le xx<sup>e</sup> siècle.

### 2. L’URSS de Staline

L’histoire chronologique « classique » de l’Union soviétique a montré ses limites. Comment est-on passé de la grande espérance de 1917 à la construction d’un type de régime totalitaire ? C’est la question majeure qui centre l’étude sur cette construction. Le choix de la collectivisation forcée et de la planification impérative (qui permet l’industrialisation du pays et de grandes mutations sociales et culturelles) débouche sur la mise au pas d’une paysannerie réticente, sur un durcissement des contraintes de travail jusqu’à la forme extrême de l’exploitation de la main d’œuvre au sein du Goulag, sur un encadrement de l’individu et de la société par le parti unique,

sa propagande et sa police politique. On peut rappeler que, si les grandes purges de 1936-1938 ont été spectaculaires parce qu'elles ont frappé de vieux bolcheviks et des intellectuels, la répression massive contre la paysannerie a été plus meurtrière mais s'est faite à bas bruit (les paysans « dékoulakisés » n'ont pas pu décrire leur martyre). Sur tous ces points, l'ouverture récente des archives soviétiques a permis d'ouvrir de nouveaux chantiers historiographiques.

### 3. Les crises des années 1930

La crise de 1929 ne doit pas être étudiée en détail en tant que telle. Les crises des années 30 sont multiformes, elles sont présentées à travers deux exemples : celui de la France, une démocratie qui résiste malgré des remises en cause, et celui de l'Allemagne, pays qui sombre dans la dictature. Ces exemples permettent de montrer ce qu'ont été les crises des années 30 en Europe dans toutes leurs dimensions : économiques, sociales, culturelles et politiques. Une approche technique (l'effondrement de Wall Street, ses conditions, ses facteurs et les détails de l'enchaînement mondial de la dépression) ne rendrait pas compte de la complexité des crises qui ont marqué les années 30. Les aspects économiques, sociaux, politiques et culturels de ces crises sont interdépendants : il faut expliquer, par exemple, les effets de la montée du chômage et de la misère en Allemagne (6 millions de chômeurs au début de 1933, soit 33 % de la population active) dans la crise politique qui amène Hitler au pouvoir, comment cette crise débouche sur un totalitarisme fondé sur le mythe de la race pure et l'expansion guerrière. Il faut montrer la façon dont, en France, l'enlisement dans les difficultés débouche sur une poussée d'antiparlementarisme et une crise des valeurs et comment le Front populaire a pu donner une brève impression d'embellie au cours de ces « années tristes ». Mais, en France, la démocratie résiste. Cette histoire alimente notre mémoire collective et rejoint les préoccupations du présent.

Une fois ces deux exemples analysés, on peut proposer, dans le cadre européen, une vision plus globale des crises des années 1930. Partir d'exemples permet d'éviter les démarches abusivement déterministes.

Il faut noter que le professeur, qui doit traiter l'intégralité du programme, est libre de choisir ses itinéraires. Ainsi il peut opérer un rapprochement, autour du thème du totalitarisme, entre l'étude de l'URSS stalinienne et celle de

l'Allemagne nazie. Il s'agit de faire réfléchir les élèves sur ces deux grands types de totalitarisme, les modalités de leur mise en place, leurs buts et leurs pratiques. Dans la quatrième partie, un rapprochement avec la politique d'extermination des Juifs et des Tziganes permet de bien montrer que comparaison ne signifie pas identification et que cette politique d'extermination est une sinistre singularité du totalitarisme nazi. Comme l'a montré H. Arendt, le concept de totalitarisme ne vise pas à banaliser le nazisme mais à souligner le caractère criminel du stalinisme.

### 4. La Seconde Guerre mondiale

L'étude de la Seconde Guerre mondiale, comme celle de la première, ne doit pas se perdre dans un récit chronologique. Elle doit insister sur les catastrophes qu'ont engendrées la domination nazie et tout particulièrement la politique d'extermination des Juifs et des Tziganes, sur les résistances et les collaborations face à cette domination, en insistant notamment sur le cas de la France. Un second thème permet de mettre en évidence le rôle des États-Unis et celui de l'URSS. L'étude débouche donc naturellement sur un bilan de la guerre et une présentation du monde en 1945 qui sert de point de départ à l'étude de l'élaboration du monde d'aujourd'hui depuis cette date.

## B. Élaboration et organisation du monde d'aujourd'hui

Cette partie affirme la cohérence de l'enseignement conjoint de l'histoire et de la géographie. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui, son organisation et son élaboration, la complémentarité des deux disciplines s'avère particulièrement éclairante. On peut commencer par l'étude géographique de ce monde puis passer à l'étude historique pour l'expliquer ou, inversement, partir de cette étude historique pour aboutir au tableau géographique du monde actuel. Quel que soit l'ordre adopté, c'est la mise en évidence des phénomènes historiques depuis 1945 qui permet de comprendre ce monde ; la croissance économique et démographique, les transformations sociales et culturelles accompagnent les bouleversements du paysage géopolitique mondial : depuis la constitution de blocs, puis l'émergence du tiers monde, et enfin la dislocation du monde communiste, on arrive, au terme du parcours, à un nouveau « pavage » du monde

sous l'influence plus ou moins contestée des États-Unis.

Cette partie II est fondée sur un double constat incitant à une confrontation féconde entre l'histoire et la géographie :

- **Premier constat :** l'extraordinaire croissance qu'a connue le monde depuis 1945, tant sur le plan économique que sur le plan démographique. Ce phénomène, inégalement distribué et réparti, débouche sur le maillage géographique du monde actuel : échanges, mobilités, inégalités de développement, métropolisation (B.1. en histoire et en géographie). Cette période d'accélération technologique explique qu'à la fin du siècle, on puisse partager les mêmes informations et les mêmes images, d'un bout à l'autre de la planète. La vitesse et la mondialisation, caractéristiques de notre époque, sont le fruit de cette « accélération » historique qui a été qualifiée de « plus grande révolution depuis le Néolithique ». Cette révolution des mobilités et des communications repose sur des éléments aussi divers que l'audiovisuel, l'informatique et internet, le téléphone portable, le tourisme de masse, le TGV et la navette spatiale.

- **Deuxième constat :** le paysage politique du monde a été bouleversé en un demi-siècle par une remise en cause de la hiérarchie des puissances issues de 1945 (B.2. en histoire et en géographie). Il faut éviter une étude chronologique de la période qui juxtaposerait les crises successives. Cela ne signifie pas que l'analyse soit abstraite : pour appréhender globalement ce que fut le monde bipolaire et l'affrontement Est-Ouest, une carte, qui en précise l'extension mondiale, suffit. Ensuite, l'exemple de l'Allemagne est plus particulièrement analysé. Il permet de voir concrètement ce que fut cette bipolarité, marquée dans le territoire même et dans cette ville symbole qu'est Berlin. Il offre l'exemple d'une succession de crises, du blocus de 1948-1949 à la chute du Mur en 1989, qui rythment l'affrontement Est-Ouest et il symbolise sa fin, avec le démantèlement du mur, qui précipite la dislocation du bloc soviétique avant que l'URSS n'implose elle-même.

De même une étude chronologique détaillée de la décolonisation n'est pas possible. Deux cartes suffisent pour présenter globalement le phénomène, avant de centrer l'étude sur deux exemples particulièrement significatifs de la fin des deux grands empires coloniaux :

- celui de la décolonisation de l'Inde, représentatif des modalités du désengagement britannique et des conséquences, post-coloniales, de ce désengagement ;

- celui de la décolonisation de l'Afrique française qui montre bien que la France a rompu avec son passé colonial, progressivement et sans conflit sanglant en Afrique noire, mais difficilement en Algérie où l'affrontement s'est accompagné d'un drame national. Ces difficultés ont joué un tel rôle dans la vie politique de notre pays depuis 1945 qu'un rapprochement entre ce thème, prévu dans la partie II, et celui de la vie politique française, prévu dans la partie IV, semble tout à fait souhaitable : une mise en perspective des conséquences de la guerre d'Algérie sur l'évolution de la IV<sup>e</sup> République et sur celle du début de la V<sup>e</sup> est tout à fait pertinente.

La comparaison de cartes de l'Europe et du monde de la fin des années 1970 et d'aujourd'hui permet d'aborder « la géographie politique du monde ». Elle montre comment l'éclatement du monde communiste a conduit à un nouveau « pavage » du monde sous l'égide des États-Unis, dont l'hégémonie tend à se diffuser partout, mais qui rencontre des réticences et des oppositions. Certes, la globalisation semble confirmer le succès des États-Unis, qui n'ont plus d'adversaire précisément désigné à combattre. Mais, dans la mesure même où l'ennemi n'est plus clairement identifié, des menaces ponctuelles peuvent surgir là où on ne les attend pas. La carte de la géographie politique du monde actuel met en évidence zones de fractures, lieux centraux et regroupements régionaux. Le paradoxe, à mettre en évidence, est que les phénomènes liés à la mondialisation, le rôle croissant des organisations internationales vont de pair avec la naissance de nouvelles nations et, parfois, l'exacerbation de nationalismes agressifs. C'est pour cela que le programme propose de prendre pour clef d'explication les frontières qui, simultanément, s'effacent et se multiplient.

## C. Les puissances économiques majeures

La troisième partie du programme invite à changer d'échelle et à réfléchir sur les caractères essentiels de trois puissances économiques majeures. Il n'est pas question de faire un inventaire géographique de ces trois puissances mais de mettre en évidence l'originalité de chacune d'entre elles en fonction des formes, des fondements et des manifestations de la puissance. Cette étude des puissances économiques majeures doit, bien entendu, s'appuyer sur les acquis des années antérieures. L'Asie et

l'Amérique figurent au programme de la classe de 5<sup>e</sup>, l'Europe est abordée en classe de 4<sup>e</sup> (caractères généraux et étude de trois États). L'utilisation de ces acquis permet d'organiser la réflexion autour de la notion de puissance, en mettant l'accent sur l'originalité de chaque entité. On peut ainsi donner du sens à cette étude à partir de trois problématiques :

- **la puissance hégémonique des États-Unis**, qui s'appuie sur les aptitudes à valoriser les potentialités d'un vaste territoire et à exercer un leadership mondial, qui n'est pas seulement économique ou militaire, mais aussi culturel ;
- **la puissance japonaise**, qui repose sur une économie moins extravertie qu'on veut bien le dire, mais qui doit, du fait de son histoire (la défaite de 1945), limiter ses ambitions à l'économique ;
- **la puissance européenne**, réelle mais inachevée, dans la mesure où elle demeure encore une addition de nations au poids, à l'influence et au rayonnement très inégaux. L'Europe a presque tous les éléments de la puissance (économique, monétaire, culturel...), il lui manque l'élément stratégique. Le point de vue adopté dans cette troisième partie permet d'aller à l'essentiel plutôt que d'accumuler les connaissances factuelles. Il s'agit, dans chacun des trois cas, de mettre en évidence les éléments qui rendent compte de la puissance, qui l'expliquent et qui lui donnent une dimension originale. Tout inventaire trop précis qui s'écarterait de ces objectifs fondamentaux est à proscrire. Ainsi, une analyse régionale de l'agriculture américaine n'est pas dans le programme alors que l'étude des fondements de l'agri-power en fait partie. De même une revue de détail de l'agriculture japonaise et des ressources du sous-sol de l'archipel est superflue. Il vaut mieux caractériser sa situation de dépendance sur ce double plan. La part de l'histoire, ici, est mineure, elle ne doit pas cependant être absente. La puissance américaine s'est construite dans une histoire : les États-Unis ont choisi, dès 1941, d'assumer le leadership de l'Occident. Les grandes orientations de la puissance japonaise s'expliquent en partie par les effets durables de la situation de l'archipel en 1945. L'inachèvement de la puissance européenne doit être naturellement mis en relation avec l'étude de la construction européenne, prévue dans la deuxième partie.

## D. La France

Cette quatrième et dernière partie, consacrée à la France, est l'aboutissement logique du pro-

gramme. Qu'est devenue cette démocratie qui a résisté aux crises des années trente mais qui a été mise à mal par le régime de Vichy ? Comment a-t-elle évolué depuis 1945 ? Qu'est devenue la puissance française ébranlée par la guerre et la décolonisation ? Quelles ont été les raisons et les conséquences de son orientation européenne ? Quelle place peut-elle revendiquer en Europe et dans le monde ? Le regard complémentaire de l'histoire et de la géographie (et de l'éducation civique) est ici de nouveau nécessaire.

La démarche peut être historique, dans un premier temps, pour déboucher ensuite sur une étude géographique ou au contraire s'attacher d'abord au présent, c'est-à-dire à la géographie, avant d'aborder la perspective historique explicative. Ainsi, le premier chapitre d'histoire de cette partie (« la France depuis 1945 ») peut introduire au chapitre 1 de géographie (« les mutations de l'économie française et leurs conséquences géographiques ») mais la démarche peut aussi être inverse. Le chapitre 2 (« la France puissance européenne et mondiale ») est commun aux deux disciplines. La construction européenne a déjà été évoquée, il suffit de souligner les permanences d'une politique comme la volonté de maintenir, malgré la décolonisation, une présence dans diverses parties du monde. Cette articulation avec la géographie ne doit pas faire oublier le lien également fondamental avec l'éducation civique : des citoyens responsables doivent comprendre le pays dans lequel ils vivent. Cependant, il n'est pas inutile de souligner que, si les deux enseignements sont convergents, leur nature est différente. L'éducation civique, en abordant les institutions de la France et les questions de défense, vise à former le citoyen, la perspective historique est plus attentive à l'inscription dans une époque.

Comment aller à l'essentiel dans cette partie ? Présenter les grandes phases de la vie politique ne doit surtout pas reposer sur une étude chronologique détaillée de cette évolution politique : il faut montrer comment s'est reconstruite, à partir de 1944, une vie politique démocratique, comment et pourquoi le régime est entré en crise, quelle nouveauté politique a représenté la V<sup>e</sup> République et comment elle a duré. L'étude précise des institutions de la IV<sup>e</sup> République n'est pas nécessaire. Il suffit de faire comprendre ce qu'était l'instabilité gouvernementale. Inversement, en liaison avec l'éducation civique, doivent être analysées les institutions de



la V<sup>e</sup> République et leur évolution. On peut se limiter pour cela à une étude de la période gaulliste (1958-1974) et à une étude des années Mitterrand (1981-1995). Cela permet de montrer aux élèves en quoi le régime, même s'il est juridiquement parlementaire (l'article 49 de la Constitution prévoit la responsabilité du Gouvernement devant le Parlement), laisse de grands pouvoirs au président de la République et fait de l'élection présidentielle, depuis la réforme constitutionnelle de 1962 et l'élection de 1965, le temps fort de notre vie politique. La cohabitation n'a pas remis en cause fondamentalement ce fonctionnement des institutions.

Outre l'analyse des institutions et l'examen de deux temps forts, l'évolution des grandes forces politiques peut constituer un troisième thème d'étude. En liaison avec l'éducation civique, cela peut être l'occasion de montrer comment s'articulent, dans une démocratie, les affrontements politiques, et quelles sont les règles et les enjeux du débat.

Cette étude de l'évolution de la France depuis 1945 doit aussi porter sur les grandes mutations de l'économie et de la société française depuis la Libération. Au partage binaire entre les « Trente glorieuses » et la longue crise depuis le milieu des années 70, on préférera l'idée d'une reconstruction économique jusqu'au début des années 80, suivie d'une phase de croissance rapide avec ses déséquilibres, débouchant à partir du milieu des années 80 sur une période de croissance ralentie, commodément baptisée « crise », et au cours de laquelle la France a continué à se transformer très

rapidement. Les mutations sociales et culturelles qu'a connues notre pays depuis la guerre se poursuivent à un rythme qui s'est encore accentué à partir du milieu des années 70.

L'étude géographique de la France n'est pas redondante avec celle qui a été faite en 4<sup>e</sup>. Elle est complémentaire dans la logique d'un changement d'échelle : en 4<sup>e</sup>, on a étudié un État et ses régions, en 3<sup>e</sup> on étudie cet État en Europe et dans le monde. La problématique adoptée se situe aussi dans la cohérence du programme d'histoire et de géographie de 3<sup>e</sup> : dans le monde actuel, quelle est la position de la France ? Il faut donc aborder l'étude géographique de la France sous un angle global, en éclairant sa position de puissance européenne et mondiale. Il n'est pas opportun de se lancer dans de fastidieux inventaires et de longues descriptions. Il faut là aussi dégager les points essentiels en termes d'atouts (et de limites) de puissance et d'originalité de cette puissance : la place de la France en Europe, le dynamisme de certaines filières productives (nucléaire, agricole, aérospatiale...), certaines faiblesses structurelles de l'industrie (notamment par rapport au voisin allemand), les mutations financières, etc.

Au total, le professeur veille en permanence à donner du sens à l'enseignement qu'il dispense. Chaque élève doit se sentir directement concerné par cet enseignement et, grâce à lui, mieux armé pour affronter, en citoyen responsable, la nation, l'Europe et le monde où il vivra sa vie de citoyen. Cela suppose que le travail des élèves, seule voie de l'appropriation raisonnée des savoirs, soit médité et souvent repensé.

### III – L'enseignement de l'histoire et de la géographie et le travail des élèves

Les méthodes pédagogiques relèvent de la libre appréciation des professeurs. En histoire et géographie, ces méthodes permettent aux élèves d'acquérir une culture mais aussi de comprendre les processus par lesquels s'élabore la connaissance et de découvrir que le discours historique, comme le discours géographique, tend vers la vérité sans en être l'expression avérée : le développement de l'esprit critique – fondé sur des savoirs – et la formation du jugement personnel – fondée sur des mécanismes intellectuels – sont des objectifs permanents dans une perspective d'éducation civique au sein d'une cité démocratique. Naturellement,

l'enseignement de l'histoire et de la géographie ne vise pas à introduire en tout jugement une distance qui proscrireait l'engagement et réduirait la liberté individuelle à un principe. Comme tout enseignement, il permet la confrontation des faits, des choix et des comportements humains, individuels ou collectifs, aux valeurs universelles, référence intangible. Si l'histoire ou la géographie, pas plus que les autres sciences, ne sont morales en elles-mêmes, elles ont une finalité civique et portent des valeurs ; l'exigence d'esprit critique ne conduit pas au relativisme.

Au collège, complément essentiel des objectifs spécifiques à l'histoire et à la géographie,

l'enjeu de la maîtrise de la langue doit mobiliser les professeurs : la lecture sous toutes ses formes et sur tout type de support, comme l'expression orale et écrite des élèves, sont le dénominateur commun de tous les choix pédagogiques. L'apprentissage de l'argumentation, nourrie par des connaissances scientifiques diverses, s'impose par ailleurs comme une préoccupation partagée par différentes disciplines. Les professeurs d'histoire-géographie-éducation civique doivent placer cet apprentissage au premier plan de leurs pratiques pédagogiques : forme élaborée de l'expression, la capacité à argumenter donne du sens à l'effort personnel exigé des élèves ainsi qu'une dimension concrète aux finalités civiques et culturelles de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. La pratique de l'argumentation et du raisonnement paraît enfin l'outil privilégié de l'acquisition des connaissances et de la mémorisation.

Il résulte de ces considérations d'ensemble que le travail personnel des élèves, en classe et hors de la classe, s'inscrit comme une composante nécessaire des enseignements d'histoire et de géographie ; le temps de l'effort intellectuel ou de l'exercice ne peut être dissocié du temps de la prise d'information. Les examens – le diplôme national du brevet d'abord, mais aussi le brevet d'études professionnelles, le baccalauréat professionnel et le baccalauréat général – reposent désormais sur des épreuves conformes aux pratiques d'apprentissage qu'implique cette orientation pédagogique : elles permettent l'expression de compétences, connaissances et savoir-faire combinés, patiemment acquises par l'exercice individuel, guidé et autonome.

## A. La progression des apprentissages

- En 6<sup>e</sup>, une maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture par les élèves est la condition nécessaire de l'appropriation des connaissances et donc d'une culture : le temps de la classe doit être celui du travail des élèves. La pratique de la lecture, notamment silencieuse, de l'écriture de quelques phrases simples, de l'exposé oral d'une idée ou d'un fait, sont consubstantiels à l'acquisition des savoirs. Ces pratiques, par l'utilisation d'un type de vocabulaire et de notions particulières ainsi que par un usage spécifique du temps des verbes et de la langue française parlée et écrite, appartiennent

fondamentalement à l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

En fin de 6<sup>e</sup>, les élèves devraient être capables de rédiger une phrase simple pouvant servir de conclusion à une séquence de classe, de transcrire une information tirée d'une image ou d'une carte, de mettre en relation deux documents. Ils devraient également être capables d'élaborer un croquis élémentaire mettant en jeu ces mêmes opérations intellectuelles de confrontation ou de transcription.

Au cycle central, ces démarches pédagogiques fondamentales demeurent, mais les élèves sont conduits à plus d'autonomie et donc à un travail personnel plus exigeant. Le travail en classe – cours du professeur et exercices – leur permet d'acquérir les connaissances fondamentales et d'identifier les démarches propres à l'histoire et à la géographie ; en dehors de la classe, ils effectuent des exercices d'application, ils exercent leur mémoire, ils approfondissent aussi leurs connaissances, en toute liberté, mais selon des pistes tracées par le professeur. Dans ce projet pédagogique, la transmission de savoirs et l'acquisition des savoir-faire ne sont pas dissociées : l'accession à l'abstraction et au sens, puis, au bout du compte, la mémorisation durable et l'acquisition de réflexes intellectuels, impliquent la pratique simultanée de l'exercice et de la documentation sous ses différentes formes.

Au cycle central, les élèves doivent commencer à s'exercer à la synthèse dont la première étape est le croisement de quelques informations tirées de documents, d'une leçon, d'un chapitre du manuel. Les élèves doivent par ailleurs apprendre, dans le cadre linguistique précédemment évoqué, à exposer les étapes de leur raisonnement : sans formalisme superflu, « on les entraînera à la conception d'une phrase par idée et au classement logique de ces phrases ». L'expression de cette synthèse peut être écrite (texte ou croquis) ou orale. Dans cette démarche, une attention particulière devra être accordée **aux repères chronologiques et spatiaux** : trame de l'écriture, comme de l'exposé oral, ces repères font de l'expression historique et géographique un genre bien spécifique. Sans cette mise en situation et sans ce lien signifiant avec le travail personnel, leur mémorisation s'avérerait difficile et pourrait paraître vaine aux élèves.

- En 3<sup>e</sup>, ces apprentissages progressifs et cette attention pédagogique portée aux différentes formes d'expression doivent permettre une meilleure mobilisation des connaissances

acquises. Le sens de la durée et de l'espace que donne la maîtrise de repères permet d'envisager des activités qui conduiront en fin d'année les élèves à une certaine maîtrise du discours historique et géographique : l'écriture d'un récit ou d'un paragraphe argumenté, d'une page environ, mettant en jeu des connaissances et des attitudes intellectuelles acquises depuis la 6<sup>e</sup> est un objectif à atteindre.

Ces exigences de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique (1), comme cela a été précisé dans les documents d'accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup> et du cycle central, rencontrent les objectifs d'autres enseignements. La progressivité des acquisitions en matière d'aptitude à la communication écrite et parlée tient compte du rythme des apprentissages en français : programme après programme, la formulation d'exigences en des termes communs doit faciliter la concertation entre professeurs et une meilleure répartition des tâches. Derrière les spécificités de chaque discipline, les élèves sont en mesure dans ces conditions de ressentir un projet fondamental commun.

## B. Faire travailler les élèves

### L'expression orale

La participation des élèves au cours d'histoire et géographie est une exigence pédagogique désormais courante : lecture de texte, réponses volontaires à des questions posées à la classe, brèves sollicitations de la mémoire, etc., forment la trame du cours dialogué. Dans cette pratique, quand elle est la mieux réussie, seuls quelques élèves prennent une part continue à la construction du sens ; le professeur guide les réponses, conduit les élèves aux éléments nécessaires à sa progression, choisit a priori le contenu à privilégier dans un document, écarte le plus souvent sans explications approfondies les réponses qui s'éloignent de ses attentes immédiates. Le professeur a généralement le monopole des questions quand il n'effectue pas lui-même, par le jeu des interrogations, le travail de sélection et de classement des informations qui forment en histoire et géographie la base de l'exercice intellectuel. La contribution de certains élèves peut être très riche et le dialogue très profitable ; le sens global de l'échange échappe néanmoins à beaucoup de ceux dont les apports se limitent à des réponses brèves ne nécessitant pas toujours la construction d'une phrase complète.

L'expression orale des élèves en classe ne peut se limiter à la forme du dialogue du professeur avec sa classe. Certains moments, précédés du temps nécessaire à la réflexion, en silence, doivent permettre une expression plus complète des élèves, prenant à l'occasion la forme du débat nourri d'arguments puisés dans le cours, d'informations tirées d'un document, de connaissances personnelles. Dans cette situation pédagogique, l'erreur de jugement, d'interprétation ou même de lecture prennent toute leur place dans la construction du sens ; le document ou le fait retenu n'authentifie pas la parole de celui qui s'exprime mais fondent une argumentation ; l'acquisition d'une culture historique ou géographique ne paraît pas une nécessité abstraite, distante et décontextualisée, mais s'avère un outil quotidien pour la pensée ; la mémorisation de repères s'insère dans un processus de formation.

Loin de se réduire à une pratique informelle et spontanée, l'expression orale des élèves s'inscrit donc comme une nécessité pédagogique de premier plan : la lecture à haute voix, le dialogue (formulation de questions et de réponses), l'argumentation, le récit et la description, le compte rendu et l'exposé, doivent logiquement devenir des situations pédagogiques courantes. Ce passage du visuel et de l'écrit au verbal caractérise les formes d'énonciation propres à l'enseignement de l'histoire ou à la géographie et doit faire l'objet d'apprentissages progressifs et d'évaluation.

### L'expression écrite

La prise de notes, liée à la densité accrue des cours d'histoire et de géographie, retient prioritairement et traditionnellement l'attention des professeurs en classe de 3<sup>e</sup>, tandis que, de loin en loin, les évaluations constituent l'entraînement principal aux différentes épreuves de l'examen final. Dans ce contexte pédagogique général, les insuffisances de l'expression écrite des élèves, constatées année après année par les correcteurs du diplôme national du brevet, ont conduit à de nouvelles orientations portées par les programmes du collège : l'expression écrite des élèves doit devenir une pratique courante en classe d'histoire et géographie. La synthèse d'informations principalement tirées d'un dossier documentaire, en réponse à un sujet donné,

1. Voir le paragraphe relatif à l'argumentation dans les documents d'accompagnement du programme d'éducation civique.

aboutissant à la rédaction d'un paragraphe argumenté, est désormais une exigence de l'examen.

La maîtrise requise de l'argumentation écrite repose sur les apprentissages progressifs des années précédentes et relève donc de la responsabilité pédagogique collective des professeurs depuis la classe de 6<sup>e</sup> ; elle fait néanmoins l'objet en 3<sup>e</sup> d'entraînements spécifiques à l'écriture, en classe et hors de la classe. Les exercices possibles sont nombreux et ne peuvent être détaillés dans ce cadre. Ce nonobstant, la mise en ordre des notes de cours complétées par des informations tirées de la lecture d'un paragraphe du manuel ou d'un document, la rédaction d'un texte dans l'ordre chronologique ou organisée par une thématique déduite de la mise en relation de deux ou trois documents, l'explication des éléments saillants d'une carte, la présentation de deux opinions relatives à un événement ou enfin l'exposé de leur propre opinion, constituent de grandes catégories d'exercices auxquelles les élèves doivent être régulièrement confrontés. La transposition d'un langage à l'autre, le passage du verbal et du visuel à l'écrit, l'acquisition de la notion de paragraphe (texte construit en réponse à une question, très brièvement introduit et conclu), le passage de la carte de référence au croquis explicatif correctement légendé, constituent des savoir-faire régulièrement évalués tout au long de l'année scolaire.

Ces exigences méthodologiques sont constitutives des savoirs historiques et géographiques qui ne sont maîtrisés que s'ils sont exprimables et transposables d'une situation de communication à une autre. La pratique de l'écrit qui oblige à choisir, à organiser puis hiérarchiser ses connaissances est fondamentale dans le processus de mémorisation. D'autre part, l'exercice écrit mobilise les notions et les repères mémorisés, mais active aussi les attitudes intellectuelles fondamentales – ou connaissances procédurales – comme les réflexes liés à l'étude de document (examen de la date, de la source, examen de l'échelle, etc.). Les connaissances et les attitudes acquises ou en cours d'acquisition, aussi bien que les automatismes résultant du travail effectué au cours des années antérieures sont sollicités.

### La lecture

Depuis la classe de 6<sup>e</sup>, la lecture est normalement placée au cœur des pratiques quotidiennes des élèves : le nouvel usage du

document, proposé par les programmes, implique en effet un entraînement continu à la lecture de cartes, d'images et de textes ne se limitant pas aux supports habituels du cours dialogué. Ils ont peu à peu établi la différence entre lecture documentaire – recherche d'une information dans un manuel, un atlas ou un ouvrage de référence – et lecture analytique – recherche plus précise du sens d'un texte, du contexte, des techniques de l'argumentation. À côté de ces pratiques pédagogiques guidées par le professeur en classe, les élèves ont été habitués à lire des extraits plus longs d'œuvres essentielles, fréquemment abordées par ailleurs en français, et placées au cœur des programmes.

En 3<sup>e</sup>, l'objectif est que les élèves maîtrisent la lecture cursive et silencieuse afin qu'ils puissent accéder, seuls, à des récits historiques et des descriptions géographiques, à des textes documentaires variés (ouvrages de référence, articles de revues ou de journaux, banques de données, etc.), mais aussi à des textes argumentatifs montrant comment se bâtit un raisonnement, s'établit une réfutation. Les supports de l'argumentation, le passage d'un langage à l'autre, le lien entre texte et image si fréquemment utilisés dans les manuels ou les outils documentaires multimédias, feront l'objet d'une attention particulière. La lecture des cartes enfin, dont le langage de base (projection et échelle, signes et couleurs) est normalement connu en 3<sup>e</sup>, doit prendre une dimension nouvelle et amener les élèves à saisir que, pas plus que d'autres documents, les cartes ne disent le vrai : elles mettent en évidence, démontrent, expriment un point de vue.

La pratique de la lecture personnelle doit par ailleurs aider les élèves à approfondir les notions et le vocabulaire abordés en cours. Elle donne aussi le sens du contexte indispensable à l'activation de la mémoire profonde : mobiliser une notion d'histoire pour la compréhension d'une situation romanesque ou inversement saisir une situation fictive pour donner sens à un concept ne deviennent des automatismes intellectuels que progressivement. La pratique de la lecture individuelle est la condition nécessaire de cette acquisition fondamentale qui aboutit à une véritable appropriation des savoirs permettant une réutilisation ultérieure. Dans cette perspective, là encore en liaison avec le programme de français, le contact avec des œuvres littéraires du xx<sup>e</sup> siècle contemporaines des moments historiques étudiés, s'impose : la lecture de *La ferme des animaux* de

Georges Orwell, ferait saisir aux élèves ce que fut le stalinisme, celle de *L'ami retrouvé* de Fred Uhlman ou des *Guichets du Louvre* de Roger Boussinot ce que furent le nazisme et l'occupation, etc. Il s'agit au total de convaincre les élèves que l'accès à la culture n'est pas une démarche d'érudition réservée à un petit nombre mais qu'il résulte du plaisir de lire.

### La documentation

Les documents d'accompagnement des programmes du cycle central affirment que, si l'aptitude à réunir une documentation concerne différentes matières, l'acquisition de cette compétence est indissociable de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, notamment à cause de la place des documents dans ces disciplines : les recommandations formulées concernant le CDI et l'utilisation des outils actuels de la communication demeurent fondamentales. En 3<sup>e</sup>, on insistera sur le développement de la capacité d'autodocumentation des élèves, mise en action directe de connaissances assimilées en histoire et géographie et mesure de l'autonomie acquise. Cependant la documentation est une activité pédagogique exigeante requérant l'intervention du professeur spécialiste de la discipline comme des objectifs et des contenus des programmes : le travail de recherche des élèves doit donc être préparé en amont et donner lieu à des consignes précises ; il doit en aval déboucher sur une production, orale ou écrite, dans le cadre des exigences détaillées précédemment.

L'activité de documentation valorise l'écrit sous toutes ses formes et sollicite toutes les formes de lecture : les élèves qui maîtrisent mal la lecture l'associent souvent à un parcours – subvocalisé le plus souvent – linéaire et continu. Le travail du professeur, avec l'aide du documentaliste, est d'abord de les convaincre que parcourir la table des matières, les introductions et les conclusions des chapitres d'un livre, c'est aussi lire et prendre rapidement de l'information. Il faut conduire les élèves à oser cette pratique ! La manipulation rapide des ouvrages, pour peu qu'elle soit fondée sur une méthode élémentaire de recherche et associée à des objectifs précis (que recherche-t-on ? à quels outils recourir d'abord ?) rapproche des livres et développe la confiance en soi. Quelles que soient les insuffisances techniques ou cognitives maintenues à l'issue de la classe de 3<sup>e</sup>, le livre ne doit pas rester pour l'élève en difficulté le symbole de ses incompétences.

L'activité de documentation met enfin les élèves en contact régulier avec tous les outils actuels de la communication. Le projet n'est certes pas celui d'une mise à jour technique, vouée à la fuite en avant, mais d'une mise en œuvre des aptitudes intellectuelles développées par l'enseignement de l'histoire et de la géographie : l'exigence absolue de la localisation des sources, la mise à distance critique de l'information, la capacité à trier et à hiérarchiser sont des qualités indispensables dans un monde où l'accroissement exponentiel des informations disponibles se double de la difficulté croissante à identifier les émetteurs. Toutes les questions au programme se prêtent à une recherche documentaire autonome et à l'élaboration avec les élèves d'une méthode conforme aux exigences scientifiques de l'histoire ou de la géographie.

### Le travail en classe et le travail autonome

Les exercices quotidiens en classe et hors de la classe sont la traduction concrète des objectifs fondamentaux du collège et des objectifs propres de l'enseignement de l'histoire et de la géographie qui allient projet culturel et acquisition d'attitudes intellectuelles. Ce travail exigé des élèves, selon les directions suggérées ci-dessus, prépare aussi, directement, aux épreuves du diplôme national du brevet : cette assurance peut être en soi une motivation.

Au CDI, en étude surveillée ou à la maison, le travail des élèves doit faire l'objet d'un suivi et s'inscrire clairement dans une progression : le soutien constant de l'effort doit accompagner la formulation des exigences en des termes précis. Cela suppose du travail encadré et du travail autonome. En classe principalement, le travail encadré permet essentiellement d'aborder les contenus et savoir-faire principaux exigibles à l'examen. En ce sens la différenciation des travaux proposés selon le niveau des élèves ne peut conduire à différer pour certains un exercice essentiel. À la maison, en étude ou au CDI, le travail autonome est un entraînement ou une reprise d'exercices du type de ceux que les élèves ont effectués en présence du professeur ; il peut être aussi, en fonction des projets d'orientation de chacun, un approfondissement. Dans tous les cas le lien avec le cours, qui donne le sens et oriente la pensée, doit apparaître dans les cahiers de textes de la classe et des élèves.

## C. Faire la classe avec le document (2)

Le programme de 3<sup>e</sup> comporte, comme ceux du cycle central, une liste de documents et de cartes à étudier. Son caractère indicatif préserve la liberté de choix des professeurs. Cependant, les documents finalement retenus, dans l'esprit et dans le cadre définis par le libellé des différentes questions d'histoire et de géographie, doivent avoir « une valeur signifiante attestée » : indispensables à la fondation d'une culture, leur statut scientifique reconnu les place au cœur du programme et ils constituent en eux-mêmes un élément de la connaissance. En d'autres termes, ils ne sont pas de simples outils pédagogiques ; leur valeur patrimoniale et leur portée universelle impliquent qu'ils soient mémorisés. Naturellement, le professeur est libre de valoriser des atouts de proximité : il peut, dans le cadre du programme et de son cours, consacrer le temps nécessaire à toute forme d'exploitation des ressources locales, avec le souci de ne pas en rester à la singularité.

Les documents ne sont donc pas utilisés pour rendre le passé plus présent ou les territoires plus concrets. La volonté de leur donner dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie une place plus conforme aux exigences scientifiques suppose que l'aggiornamento pédagogique initié au cours des premières années du collège soit poursuivi en 3<sup>e</sup>. Le foisonnement documentaire ne fait pas la richesse d'un cours, il entraîne au contraire les élèves à la confusion. La vérité historique ou géographique ne résidant pas dans les sources, on admettra également que, contrairement à un fréquent usage, la parole du professeur n'a pas à être authentifiée, à chaque étape du raisonnement ou de l'exposé des faits, par un document.

Les documents d'accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup> et du cycle central rappellent les passages obligés de toute pédagogie de l'histoire et de la géographie : « 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 liberté des approches est tout à fait compatible avec le caractère obligatoire de ces fondements pédagogiques qui doivent orienter le travail en classe de 3<sup>e</sup>. En fin de 4<sup>e</sup>, les élèves

maîtrisent des notions et un vocabulaire spécifique, ils ont pris l'habitude de lire un texte en le confrontant à sa date et à son auteur, ils savent puiser des informations dans une image en réponse à une question précise, ils ont été entraînés à l'écriture et à l'exposé oral en sollicitant leur mémoire.

Sans oublier ces compétences de base, les professeurs orientent en 3<sup>e</sup> leurs efforts et le travail en classe et hors de la classe vers la rédaction d'un paragraphe argumenté. Les élèves doivent en particulier apprendre à établir le lien entre documents et intitulé d'un sujet et donc à dégager les informations utiles au raisonnement ; ils doivent apprendre à mettre celles-ci en relation avec le contenu du cours. Cette démarche qui conduit du particulier au général permet l'argumentation en histoire et en géographie. Processus ordinaire de la pensée, elle ne paraît difficile que parce qu'elle se heurte aux difficultés d'expression d'élèves trop habitués à un enseignement qui privilégie encore la transmission orale de connaissances.

## D. Faire mémoriser des repères chronologiques et spatiaux

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. Le constat de cette évidence a conduit à l'idée d'organiser les programmes d'histoire et de géographie du collège autour de quelques repères chronologiques et spatiaux, instruments de la mémoire des élèves et points d'ancrage des connaissances exigibles à l'issue de quatre années d'étude. Ce choix repose sur la certitude que la difficulté à mobiliser des connaissances acquises tient à une maîtrise insuffisante de la trame chronologique et spatiale : ne pas savoir situer Louis XIV peut induire l'impossibilité de répondre à une question sur le XVII<sup>e</sup> siècle ; ne pas savoir placer sur un planisphère les grands repères terrestres rend vaine toute référence à une aire bioclimatique, etc. L'absence de repères rend inopérantes les connaissances acquises et impossible l'accès à un niveau supérieur du savoir. En outre, toute connaissance erratique ne peut être mémorisée à long terme.

2. On se reportera sur ce point aux documents d'accompagnement des programmes du cycle central.

Les repères chronologiques retenus dans le programme sont des durées ou des événements clefs : ils ne prennent sens que dans l'association avec une époque. Les exercices qui en facilitent la mémorisation font réfléchir les élèves aux différentes valeurs du temps historique, à la simultanéité des faits ou des phénomènes. Les repères géographiques sont des lignes ou des localisations fondamentales par rapport auxquelles peuvent être situés des territoires et des étendues ; au fil des programmes, leur mémorisation suppose non seulement le recours systématique à la carte pour toutes les explications, mais aussi la réalisation de croquis simples les mettant en relation avec les phénomènes étudiés. Ainsi la mémorisation mécanique des repères chronologiques et spatiaux ne saurait être acceptable. Conçus comme des outils destinés à faciliter la mobilisation des connaissances historiques et géographiques, ces repères ne doivent pas occasionner, faute d'organisation pédagogique, une surcharge de dernier moment de la mémoire : en perdant leur efficacité mnémotechnique, ils perdraient leur sens. Cela implique obligatoirement que les repères des programmes de 6<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> inscrits au programme du diplôme national du brevet sont acquis à l'entrée en 3<sup>e</sup>.

## E. Utiliser le cahier et le manuel

Le manuel, quand il n'est pas devenu pour l'élève un recueil documentaire ou méthodologique inextricable dans lequel le professeur seul se repère, demeure le premier ouvrage de référence : livre de lecture, il apporte l'essentiel des connaissances exigibles sur le programme et, même quand le volume du texte des leçons est réduit, il vaut toujours mieux qu'un cours photocopié ou que des notes éparses ; premier instrument de l'accès à l'autonomie, il peut prolonger l'enseignement reçu en classe et il offre l'essentiel des références de recours quotidien indispensables au travail personnel. Chaque heure de cours doit pour le moins se prolonger par la lecture, hors de la classe, de la leçon du manuel. Cette utilisation élémentaire paraît trop irrégulièrement encouragée, d'où, peut-être, les dérives constatées vers le recueil documentaire et méthodologique. Enfin, malgré les insuffisances soulignées, le manuel représente pour la

majorité des élèves la seule lecture accessible d'histoire ou de géographie.

Paradoxalement, tandis que le manuel perdait sa fonction première, qui est d'abord de mettre la connaissance à la portée de l'élève, le cahier personnel a progressivement connu la dérive inverse. Devenu un substitut du manuel, il contient généralement le résumé du cours complété par la photocopie des principaux documents. Condensé du savoir historique et géographique jugé indispensable, il trouve sa justification essentielle au moment des révisions. Quelle partie de la durée disponible d'enseignement de l'histoire et de la géographie prend la copie d'un cours somme toute assez voisin de celui du manuel ?

Si l'on admet que le travail personnel est indispensable aux acquisitions, il faut que le cahier personnel porte la trace des différents exercices effectués. Que, à titre d'exemple et de suggestion, le travail d'identification des documents apparaisse, que le travail de mise en relation constitue une rubrique particulière, que le cheminement vers la maîtrise de l'écriture d'un paragraphe soit consigné, que divers types de croquis et de schémas permettant la mémorisation des repères fondamentaux trouvent leur place, et le cahier deviendra un véritable recueil personnel, témoin des difficultés et des erreurs mais aussi des progrès de l'élève. Complément personnalisé d'un manuel aux attributs restaurés, il trouverait, sous le contrôle du professeur, une place plus conforme aux ambitions formatrices de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

## F. Évaluer le travail et les connaissances des élèves

Dans la mesure où le recours au travail personnel est plus systématique, la mémorisation des repères chronologiques et spatiaux plus régulièrement exigée, la place des exercices oraux et écrits plus importante dans l'enseignement, l'appréciation différenciée des divers acquis devient possible. Chaque situation de travail, dirigé ou autonome, chaque compétence, jusqu'à celle qui forme l'exigence centrale de l'examen, doivent faire l'objet d'évaluations : aptitude à mettre en relation, capacité à réutiliser à bon escient le vocabulaire relatif aux notions nouvelles, maîtrise de base du croquis de géographie, etc. En effet, quelques notes trimestrielles, correspondant à

un nombre forcément limité de contrôles lourds, qui ne prennent le plus souvent en compte que les compétences à l'écrit alors que l'oral est peu valorisé, ne permettent pas d'apprécier les progrès effectués. La moyenne d'histoire et géographie indique trop rarement à l'élève ses domaines d'excellence et, moins encore, la nature de ses insuffisances : manque de travail, ou incapacité à traduire ses savoirs en raison d'une mauvaise maîtrise de la langue ? Connaissances limitées, ou inaptitude à établir des relations entre le général du cours et le particulier du document ? Pour qu'elle incite véritablement au travail, l'évaluation doit permettre de pointer la nature des échecs comme de mettre en valeur les domaines de réussite, ce qui encourage à l'effort. La pesanteur excessive de l'examen de fin d'année conduit trop fréquemment à des évaluations globales, entraînements indifférenciés aux épreuves et indicateurs sommaires d'un niveau, qui enferment trop tôt les élèves dans une certitude quant à leurs possibilités. Explication détaillée des exigences, les pratiques d'évaluation sont le prélude indispensable du consentement à l'effort.

L'évaluation doit aussi être un contrôle du travail des élèves et une sanction qui responsabilise, car l'élève – comme, au-delà de sa personne, ses parents – doit comprendre que ses échecs ne sont pas forcément imputables à un déni pédagogique. L'interrogation brève de

début de séance, orale ou écrite, paraît indispensable : alerte individuelle, elle ne doit pas occasionner pour autant la reprise du cours. De même, la fin d'un chapitre doit être l'occasion d'un contrôle plus global, à travers notamment la vérification de l'appropriation des repères chronologiques et spatiaux ou du sens des documents de référence.

### **Conclusion : faire de l'histoire et de la géographie un projet civique et culturel**

Ces documents d'accompagnement font une place importante à l'exercice, au travail personnel et à l'autonomie des élèves. L'expression des exigences pédagogiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège, construite sur le refus de l'artificielle opposition des savoirs et des savoir-faire, sert simplement les finalités et le projet intellectuel de ses disciplines. Ainsi affirme-t-on que la méthode, indissolublement liée à la connaissance, porte aussi le sens. La finalité civique de l'histoire et de la géographie implique le développement du goût de l'effort et la maîtrise de la langue, inséparable de la maîtrise des savoirs ; la finalité culturelle ne prend corps que dans la capacité à transposer les connaissances historiques et géographiques du champ scolaire au champ social.



# Éducation civique 3<sup>e</sup> à option LV2

## La classe de 3<sup>e</sup>

La classe de 3<sup>e</sup> marque la fin d'un cycle d'enseignement. En éducation civique, les programmes sont construits, depuis la classe de 6<sup>e</sup>, sur une progression qui part de la personne pour aller vers le citoyen. Le programme de la classe de 3<sup>e</sup> s'appuie donc sur les acquis antérieurs, principalement la première partie, qui approfondit des notions clés abordées les années précédentes. Les thèmes étudiés visent à éduquer le jugement tant par la connaissance des institutions politiques que par la compréhension des logiques à l'œuvre dans la vie politique et sociale. Ils favorisent l'appréhension concrète des valeurs et des principes qui fondent une démocratie vivante.

## Principes et objectifs

Une question fédère les thèmes du programme de la classe de 3<sup>e</sup> : que veut dire « être citoyen » aujourd'hui dans notre démocratie républicaine ? La première partie, « Le citoyen, la République, la démocratie », explicite les fondements de notre vie politique ; elle le fait en reliant entre eux des éléments déjà étudiés dans les classes précédentes. La seconde partie, « L'organisation des pouvoirs de la République », présente les institutions et l'administration du pays. La troisième partie, « La citoyenneté politique et sociale », met l'accent sur la vie collective, les acteurs, les modes et les lieux de la participation politique et sociale. Une quatrième partie propose quelques thèmes d'actualité dans le débat public : le premier sur l'opinion publique et les médias est obligatoire, un autre thème peut être abordé au choix du professeur. Une cinquième partie, « La défense et la paix », définit les responsabilités de la France au moment où l'évolution du contexte mondial et européen change les données de la défense nationale.

## Démarche

Les approches et les méthodes de l'enseignement d'éducation civique ont été précisées dans les précédents programmes et développées dans les documents d'accompagnement. Les démarches pédagogiques privilégient l'exercice de l'esprit critique et la pratique de l'argumentation. Un travail est mené sur les représentations initiales que les élèves ont des notions étudiées. L'étude de cas suscite la réflexion à partir de la commémoration d'événements historiques ou de faits tirés de l'actualité (élections, émissions télévisées, articles de presse...).

La maîtrise du vocabulaire de la citoyenneté, la connaissance des principales institutions politiques, la compréhension des articles essentiels de textes de référence et de la Constitution, la capacité d'argumenter et de mener une enquête, l'analyse de documents, écrits ou audiovisuels, la faculté d'argumentation, constituent les objectifs de la fin de 3<sup>e</sup>. Ils déterminent le type d'évaluation organisée dans cette classe, particulièrement pour la préparation du brevet. À partir d'un document simple (étude de cas, extrait du préambule de la Constitution, article de la Déclaration des droits de

l'homme et du citoyen, résultats d'élections...), les élèves répondent à deux ou trois questions permettant d'évaluer la connaissance et la compréhension des questions traitées dans le programme.

L'éducation civique suppose une démarche de projet qui répond à des missions cognitives et éducatives se donnant mutuellement sens. Elle s'articule avec d'autres disciplines. C'est pourquoi il est souhaitable qu'en début d'année scolaire, une réflexion et une concertation de l'ensemble des enseignants et de l'équipe éducative soit organisée.

En classe de 3<sup>e</sup>, plus encore que dans les classes précédentes, le programme d'histoire et de géographie est un appui indispensable. La crise des démocraties dans l'entre-deux-guerres intéresse la vie de notre démocratie contemporaine. La dimension internationale, privilégiée en histoire et géographie, permet de situer dans son contexte la partie du programme portant sur la défense et la paix. Les institutions de la V<sup>e</sup> République sont analysées sous deux aspects : une présentation en éducation civique, nécessaire au développement logique du programme pour les élèves, et en histoire, plus en avant dans l'année scolaire, dans leur contexte historique.

D'autres convergences s'imposent. Avec les sciences de la vie et de la Terre, pour évoquer les problèmes posés par les progrès de la science dans une démocratie. La liaison avec l'enseignement du français va de soi pour des textes qui offrent un intérêt commun ; quant à la formation à l'argumentation et à la maîtrise du discours, elles sont inscrites dans le programme de français et participent à l'éducation du citoyen. Les langues vivantes donnent l'occasion d'étudier différents types de systèmes démocratiques. L'étude du vote favorise un travail avec les mathématiques, sur les notions de majorité, de proportionnalité, d'égalité. Les médias prenant une part grandissante dans le monde actuel, la formation à la connaissance et à la maîtrise des techniques d'information et de communication souligne la nécessité des apprentissages documentaires, particulièrement au CDI.

Produits de l'histoire, les principes de la morale civique et du droit sont nécessairement impliqués dans l'exercice du pouvoir. Dans une démocratie, ils en imposent les règles et fixent des limites à ce qu'il est légitime ou non de faire. Le respect de ces principes distingue l'éducation du citoyen dans une démocratie de l'endoctrinement idéologique dans les États où ils sont bafoués.

## A. Le citoyen, la République, la démocratie

(6 à 8 heures)

### La citoyenneté

La citoyenneté se définit par l'appartenance à une communauté politique et par l'allégeance à un État. En France, elle est liée à l'idée de démocratie et elle s'inscrit dans l'histoire de la construction de la nation. Dans une démocratie, chaque citoyen est détenteur d'une part de la souveraineté politique ; directement ou par ses représentants, il participe aux choix et aux décisions qui concernent l'intérêt général. Le citoyen est titulaire de droits et d'obligations, qui obéissent au principe d'égalité, indépendamment de ses appartenances particulières ou de ses convictions. Dans chaque État, la loi détermine les conditions qui définissent le statut de citoyen. Dans l'Union européenne, le traité de Maastricht donne une première approche de la définition des droits des citoyens européens.

## Les valeurs, principes et symboles de la République

En France, les principes républicains et les valeurs auxquelles ils se rattachent sont énoncés par la Constitution : une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Ils sont le produit d'une élaboration historique et inspirent les lois et l'organisation des pouvoirs. La République française a ses symboles : une devise (liberté, égalité, fraternité), un hymne national (la Marseillaise), un drapeau, une effigie (Marianne).

## La démocratie

La République française est une démocratie. Comme les autres états démocratiques (par exemple l'Allemagne et le Royaume-Uni), elle respecte les principes suivants : la garantie des libertés fondamentales, la séparation des pouvoirs, le pluralisme politique, la règle de la majorité, les voies de recours contre un excès de pouvoir.

## Documents de référence

- La Constitution de 1958 (Préambule, article 1<sup>er</sup>, titre premier).
- Loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État.
- Loi sur la nationalité – 17 mars 1998.
- Traité sur l'Union européenne – deuxième partie : la citoyenneté de l'Union, (articles 8, 8 A, 8 B, 8 C, 8 D).
- Convention européenne (préambule) – 1950.

## B. L'organisation des pouvoirs de la République

(8 à 10 heures)

### Les institutions de la V<sup>e</sup> République

La Constitution est la loi suprême. Elle organise les pouvoirs. Toutes les lois doivent être conformes à la Constitution, sous le contrôle du Conseil constitutionnel. Le rôle des différents pouvoirs est illustré par l'étude du cheminement de la loi, à partir de son élaboration (parlementaire, gouvernementale ou référendaire) jusqu'à sa mise en œuvre. Le régime politique de la V<sup>e</sup> République allie un pouvoir exécutif (le président de la République et le Gouvernement) et un Parlement composé de deux assemblées (l'Assemblée nationale et le Sénat). L'articulation de ces pouvoirs est expliquée.

*N.B. : L'autorité judiciaire a été étudiée en classe de 4<sup>e</sup>.*

### L'administration de l'État et les collectivités territoriales

La France est un État unitaire. On présente l'administration centrale, les magistratures (Conseil d'État, Cour des comptes), l'administration territoriale (les préfets). Les lois de décentralisation de 1982 et 1983 ont modifié les responsabilités et les fonctions respectives de l'État et des collectivités territoriales (communes, départements, régions). Ces différents niveaux de compétence sont distincts.

### Les institutions françaises et l'Union européenne

Les principales institutions européennes sont présentées (Conseil des ministres, Commission européenne, Parlement, Cour de justice). À l'aide d'un exemple (politique agricole commune, politique de l'environnement, etc.), les étapes de la construction européenne sont mises en évidence.

### Les élections

Le sens des élections et des modes de scrutin fait l'objet d'une réflexion. On étudie quelques exemples de mode de scrutin (élection présidentielle, élections législatives, élections municipales, cantonales, régionales, élections européennes).

## Documents de référence

- La Constitution de 1958 (Titre II)
- Les lois de décentralisation du 2 mars 1982 (notamment article 59), du 7 janvier et du 22 juillet 1983 (Titre I, articles 2 à 26)

## C. La citoyenneté politique et sociale

(4 à 6 heures)

### Les acteurs

La connaissance des acteurs de la vie politique et sociale (partis politiques, syndicats, associations ainsi que groupes de pression) met en évidence le pluralisme propre à une société démocratique.

### Le citoyen dans la vie sociale

Aujourd'hui, dans une démocratie, l'exercice des droits économiques et sociaux fait partie de la citoyenneté (droit du travail, libertés collectives, droit syndical, droit d'association).

### Documents de référence

- La Constitution de 1958 (article 4)
- Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (articles 22-23 et 24)
- La loi du 1<sup>er</sup> juillet 1901 sur les associations

## D. Les débats de la démocratie

(4 heures)

### L'opinion publique et les médias

(thème obligatoire)

La notion d'opinion publique est une notion couramment utilisée. Son sens est précisé par une réflexion sur le rôle des médias et celui des sondages. Un débat est mené sur l'éthique de l'information, les chances et les risques d'une connexion planétaire, les pratiques d'information et la différence entre le monde réel et le monde virtuel.

### L'État en question

(au choix)

La place et le rôle de l'État dans l'économie et la société sont un objet de débat permanent. Les termes de ce débat sont expliqués en prenant un ou deux exemples (la protection sociale, le service public, la décentralisation...).

### L'expertise scientifique et technique dans la démocratie

(au choix)

Les progrès de la science et de la technique donnent une place accrue aux experts. Les comités d'éthique et les commissions multiples jouent un rôle important. Les débats qui concernent la gestion des déchets radioactifs et la recherche biologique et médicale permettent de comprendre l'enjeu démocratique que représente l'information des citoyens et la prise de conscience de leurs responsabilités.

### La place des femmes dans la vie sociale et politique

(au choix)

L'égalité entre les hommes et les femmes est un principe républicain. Les différenciations sociales et politiques qui existent nourrissent un débat sur la notion de parité.

### Documents de référence

- La loi du 1<sup>er</sup> juillet 1881 sur la liberté de la presse
- La Constitution de 1958 (préambule et titre premier)
- Les lois du 29 juillet 1994 sur la bioéthique
- La loi du 30 décembre 1991 : la recherche sur la gestion des déchets radioactifs
- La Constitution de 1958 (article 3)

## E. La défense et la paix

(4 heures)

### **La Défense nationale, la sécurité collective et la paix**

Les missions de la Défense nationale sont étudiées, dans le nouveau contexte mondial et européen. Aujourd'hui, la sécurité collective est organisée au service de la paix définie par les principes de la charte des Nations unies.

### **La solidarité et la coopération internationale**

La responsabilité des États, le rôle des Nations unies et de ses agences (pour les réfugiés, pour l'enfance, pour le développement), l'action des ONG sont mis en évidence.

### **Documents de référence**

- La Constitution de 1958 (articles 5, 15, 21, 34 et 35)
- Charte des Nations unies de 1945 (article 1 et chapitre 7)
- Traité sur l'Union européenne du 7 février 1992 (Titre V : Dispositions concernant une politique étrangère et de sécurité commune)

# Éducation civique 3<sup>e</sup> à option technologie

Attention. A compter de la rentrée 2005 le programme à option technologique est abrogé

Le programme d'éducation civique applicable dans les classes de 3<sup>e</sup> à option technologie est celui fixé pour la classe de 3<sup>e</sup> à option LV2 à l'exception des parties suivantes :

Dans **B. L'organisation des pouvoirs de La République**

la partie L'administration de l'état et les collectivités territoriales.

La totalité de **D. Les débats de la démocratie.**



# Accompagnement du programme de 3<sup>e</sup>

## SOMMAIRE

	Pages
<b>Préface</b>	190
<b>I – Problèmes transversaux d'éducation civique</b>	193
A. La question de l'ordre du programme	193
B. La cohérence de l'éducation civique : la place des concepts	193
C. Outils et valeurs de l'argumentation	194
D. Le débat, élément constitutif d'une société démocratique	196
E. L'éducation au droit dans la formation du citoyen	197
F. Droits et obligations des mineurs : une entrée progressive dans la citoyenneté pleine et entière	198
G. Lever la loi du silence à l'école	201
H. Construire un projet avec les partenaires de l'Éducation nationale	202
Conclusion	203
<b>II – Fiches thématiques</b>	203
A. La citoyenneté	203
B. La nationalité française à compter du 1 <sup>er</sup> septembre 1998	204
C. Les valeurs républicaines	205
D. La laïcité	207
E. La démocratie et les institutions de la République	208
F. Les institutions françaises et l'Union européenne	211
G. Les forces politiques et sociales	212
H. L'opinion publique	213
I. Médias et démocratie	214
J. L'État en question	216
K. L'expertise technique et la démocratie	217
L. Les femmes dans la vie politique	219
M. La Défense et la paix	220
<b>III – L'évaluation</b>	221
A. La construction de l'épreuve	221
B. Exemples d'épreuves	222

# Préface

Dernière étape de la rénovation des programmes du collège, les programmes de 3<sup>e</sup> seront mis en application à partir de la rentrée de septembre 1999. Ils sont l'aboutissement, dans les différentes disciplines, de la logique retenue dans les programmes des années antérieures. Toutefois, il est important de garder en mémoire différentes spécificités de la classe de 3<sup>e</sup> :

- à la fin de l'année, les élèves ont à faire un choix d'orientation entre 2<sup>de</sup> professionnelle et 2<sup>de</sup> générale et technologique. Les enseignements préparent donc à ces deux poursuites d'études ; ils ne doivent ni privilégier l'une, ni moins encore préparer, dès la 3<sup>e</sup>, une éventuelle poursuite d'études vers un baccalauréat particulier ;
- à la fin de l'année, les élèves passent leur premier examen, le diplôme national du brevet. Au-delà de l'initiation aux méthodes de préparation d'un examen, les exigences et la forme des épreuves modélisent fortement les pratiques des enseignants en histoire-géographie, français et mathématiques.

Ces documents d'accompagnement prennent donc en compte ces deux particularités. Ils ont été conçus pour être utilisés dans le prolongement des documents portant sur les programmes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>. Le CNDP propose d'ailleurs dans sa nouvelle collection « Enseigner au collège » un recueil complet, par discipline, des programmes et des documents d'accompagnement des classes du collège.

Les documents d'accompagnement ne sont pas les prémices d'une pédagogie officielle ou d'une didactique institutionnelle : les professeurs l'ont bien compris. Dans chaque discipline, ils comportent des pistes de réflexion et des exemples d'organisation pédagogique ; ils proposent des points de repère susceptibles de faciliter la mise en œuvre des nouveaux aspects ou méthodes inscrits dans les programmes.

Les groupes qui ont rédigé les projets de programmes ont mis au point ces documents. Leurs choix se sont en général portés sur les aspects du programme qui ont fait l'objet de discussions au sein même du groupe ou au moment de la consultation des enseignants. En effet, la consultation a permis de mettre en évidence, sur certains points, une mauvaise compréhension des objectifs poursuivis : de nouvelles rédactions ont été proposées dans les programmes eux-mêmes et des illustrations sont également données dans les documents d'accompagnement pour faciliter le travail des professeurs.

Sources d'informations au moment du lancement des nouveaux programmes, les documents d'accompagnement ont vocation à être revus et complétés périodiquement ; dans les années à venir, de nouveaux documents seront mis à la disposition des professeurs en fonction des constats qu'il sera possible de faire sur la mise en œuvre des

programmes. Face à la réalité d'une partie non traitée ou mal traitée, la solution n'est pas toujours de la supprimer du programme : il est parfois préférable ou suffisant d'assurer une formation complémentaire ou de donner des outils aux enseignants. Les documents d'accompagnement peuvent également aider dans ce sens.

Comme pour ceux des années précédentes, ces documents d'accompagnement sont diffusés en nombre dans les collèges de façon que chaque groupe disciplinaire puisse disposer d'un exemplaire du livre correspondant à sa discipline.

Le programme de 3<sup>e</sup> s'appuie sur les acquis des classes précédentes. Il doit permettre de rappeler les concepts principaux déjà étudiés et de les articuler avec de nouvelles connaissances. Il demande, en outre, que soit privilégiée la pratique de l'argumentation.

Les documents d'accompagnement pour le programme de la classe de 3<sup>e</sup> remplissent une double fonction. Les fiches qui ouvrent cet ensemble ont un caractère transversal et ont une valeur pour les quatre années du collège. Les autres fiches font le point sur les thèmes principaux – tout particulièrement sur les aspects nouveaux. Elles suggèrent avant tout des démarches pédagogiques en partant de problématiques propres à l'éducation civique. Elles donnent quelques indications bibliographiques.

Une épreuve d'éducation civique figure à l'examen du diplôme national du brevet. L'évaluation est un enjeu important. Elle ne peut pas se réduire à des connaissances factuelles qui serviraient à répondre à des questions stéréotypées. Ce document propose donc un type d'épreuve qui permette d'exercer plusieurs compétences à partir d'une étude de cas.

**Alain Bergounioux**

Inspecteur général de l'Éducation nationale

**Jacqueline Costa-Lascoux**

Directrice de recherche au CNRS

# I – Problèmes transversaux d'éducation civique

## A. La question de l'ordre du programme

Au cours des concertations nationales qui ont suivi la publication des programmes de 6<sup>e</sup>, 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 valeurs 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 la 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. 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 clefs, 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 civique, 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 clefs 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'apprentissage 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 6<sup>e</sup> 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.

## C. Outils et valeurs de l'argumentation

- **La formation à l'argumentation.** Elle est inséparable de la maîtrise des discours. Elle est ainsi inscrite dans les programmes de français. Elle contribue explicitement à l'éducation à la citoyenneté.

La voie de la coopération disciplinaire est donc toute tracée entre le français et l'éducation civique. En préconisant la formation au débat, en permettant la confrontation des idées et des concepts, parfois paradoxaux, voire contradictoires, l'éducation civique développe l'aptitude à argumenter, la rend nécessaire et s'appuie sur la pratique de l'argumentation. Le travail sera complémentaire dans les deux disciplines concernées. Toutefois, cette formation ne doit pas se signaler comme une spécialité disciplinaire (appartenant strictement au français et à l'éducation civique) ; aucune discipline n'en est exclue, ni dispensée. Dans le domaine scientifique, par exemple, comme l'atteste l'histoire

des sciences, l'argumentation soutient les hypothèses, éclaire et accrédite les preuves, réfute des idées fausses, combat, en un mot, l'obscurantisme, garantissant par là une science avec conscience, vigilante à ses propres dérives. La démarche d'argumentation est utile chaque fois qu'un savoir peut être mis en débat. Le projet civique l'intègre dans son entier. L'argumentation intervient en effet dans de nombreuses situations de la vie scolaire : les prises de décision, le règlement des conflits, et tout ce qui exige réflexion, analyse, initiative, tout ce qui précède, favorise et éclaire les choix qui engagent le fonctionnement de la communauté scolaire.

- **Que signifie argumenter ?** La question mérite d'être clarifiée avec les élèves, pour qui l'impréca-tion fait souvent office d'argument, quand ce ne sont pas la simple onomatopée véhémement et toutes les formes de violence. Par ailleurs, ils sont parfaitement capables d'argumenter quand il s'agit d'arracher un avantage parmi tous ceux que les adultes leur refusent, ou de défendre leurs droits. Leur âge les expose en même temps à toutes les argumentations fallacieuses des discours environnants : la publicité ne s'y trompe pas qui fonde ses campagnes très largement sur la jeunesse et tous ses mythes. Ce domaine, par ailleurs, offre un bel exemple des démarches argumentatives, jusque dans ses perversions. Argumenter, c'est à la fois défendre et tenter de convaincre ; c'est mettre en œuvre toutes les ressources du langage, mais aussi tous les talents de la personne dans l'exercice de la parole, en particulier de la parole militante ; c'est tenter aussi de légitimer et d'accréditer une thèse, s'efforcer de la faire adopter ou partager, tenter aussi de la réhabiliter contre ses adversaires ou ses détracteurs, c'est en premier lieu donner à tout citoyen les moyens de son engagement. Certaines situations historiques ont montré que l'enjeu de l'argumentation pouvait parfois être une question de vie et de mort : Galilée, entre autres, pour exemple.

La formation à l'argumentation relève autant de l'instrumentation que de la morale, alimentées d'exemples fameux que toutes les disciplines mettront aisément en lumière dans leurs champs respectifs. L'instrumentation s'intéresse aux outils et à la syntaxe de la parole argumentative. La morale concerne la validité des thèses défendues et veille aussi à la sérénité des débats : l'argumentation étant toujours mise au service d'une conviction est souvent exposée aux égarements de la passion. On doit donc avoir le souci

de la rapporter aux principes de la raison et au respect de la diversité.

La formation à l'argumentation relève aussi d'une démarche culturelle. Que sont la littérature, la philosophie, et toutes les formes de l'art, sinon des tentatives pour mettre en mots, en œuvres, des idées, des visions de l'homme et du monde, des réflexions sur les grandes questions qui agitent l'humanité, des tentatives pour y répondre ? Le français, mais aussi les arts plastiques, montrent comment ces idées sont exposées au lecteur, au public, et quels arguments les soutiennent, autant ceux qui s'appliquent à convaincre que ceux qui veulent séduire. Ce qui revient à travailler sur les outils de l'énonciation, les marques du discours. Ce qui exige encore de travailler sur l'art du syllogisme, et de ses détournements ; de débusquer tous les implicites qui émaillent les messages et entretiennent l'équivoque ou l'approximation. Le travail sur l'argumentation contribue aussi à l'élaboration d'une pensée qui, plus ou moins confuse, plus ou moins naïve, plus ou moins élaborée, se fortifie à être défendue et à construire la mise en action de sa conviction. Des savoirs essentiels comme l'orthographe et la grammaire vont prendre du sens, envisagés véritablement comme outils d'une langue et d'une pensée en action. Le français construira aussi le corpus culturel de l'argumentation à travers l'histoire et les grands textes de la littérature (dont le *J'accuse* de Zola est un emblème). Le champ est suffisamment vaste pour découvrir de grandes idées dont certaines, sur le mode du débat, se construisent en contradiction.

- **L'éducation civique forme au débat**, en mettant en jeu les valeurs paradoxales qui se succèdent dans l'histoire, ou cohabitent en l'homme et dans les sociétés. En même temps qu'elle délivre ses savoirs, elle entretient la vigilance de l'élève à propos d'événements clefs où l'argumentation intervient dans le destin politique d'un pays – les élections et leurs campagnes, pour ne citer que celui-ci, les grands scandales qui jalonnent l'histoire des idées et des événements. Les grandes institutions, la démocratie elle-même, se sont construites aussi grâce aux arguments – et aux actes qui les illustrent – de ceux qui les ont défendues, et en ont assuré le triomphe contre toutes les iniquités.

- **L'éducation du citoyen** dans ce domaine exige une subtilité particulière qui évite de céder aux apparences. En même temps qu'elle le forme au libre exercice de l'argumentation, elle l'avertit de ses dangers. L'art et les mécanismes

de l'argumentation sont constants. Ils nourrissent les entreprises les plus généreuses, mais aussi les entreprises de propagande, de prosélytisme et d'endoctrinement. L'argumentation la plus habile soutient toutes les idéologies qui menacent la liberté de pensée. Jamais une notion n'a fait surgir avec autant de force le concept de citoyen éclairé. Voilà pourquoi tout le travail mené en français sur les rouages de la publicité, les séductions de l'image, l'analyse d'un débat télévisé – sa mise en scène et ses contenus –, l'observation d'une prestation d'orateur, est hautement formateur et porteur de leçons. Il permet de démonter les rouages d'un message et avertit contre ses dérives et ses perversions. Il permet de distinguer l'œuvre d'un Gandhi de celle d'un Hitler. Les deux personnages sont animés de compétences égales de langage, d'un art identique de la persuasion, et d'une conviction semblable. Le premier, cependant, élève, émancipe, proclame une certaine idée de l'homme qui mérite l'adhésion ; le second, en revanche... L'histoire a gardé la mémoire de toutes les entreprises de conviction qui ont entraîné le progrès de l'humanité, ainsi que de toutes celles fondées sur des argumentations illicites qui ont entraîné son anéantissement.

C'est pourquoi, dans ce domaine de formation à l'argumentation, le dernier mot appartient à l'éthique. Sans l'éthique, sans valeurs de référence, la formation à l'argumentation risque de n'être qu'un entraînement à la performance verbale, à la séduction fallacieuse. L'école a le devoir d'espérer rallier les élèves à l'œuvre et à la pensée de Gandhi contre celle d'Hitler ; mais, ne se donnant pas le droit d'avoir recours aux stratégies de ceux qu'elle réfute, l'entreprise d'éducation n'est jamais assurée de son succès ; elle se distingue en cela du prosélytisme, et ne doit pas, pour autant, déposer ses valeurs. La fonction suprême de l'argumentation consisterait donc à affirmer en permanence la suprématie de l'humain contre toutes les thèses qui le menacent ; c'est pourquoi elle est morale, se réclamant des valeurs essentielles de tolérance, de respect et de liberté. Elle substitue la véhémence de la pensée à la voix des armes. Elle s'inscrit dans le projet éducatif dans sa totalité.

En dernier lieu, la coopération des disciplines se joue essentiellement dans la transparence et l'explicitation des valeurs qui fondent l'exercice de l'argumentation, et sans lesquelles elle n'est rien d'autre qu'un exercice de style ou de rhétorique. La fréquentation de l'histoire, les récits de

la littérature, l'apprentissage du langage et la connaissance des lois permettent de leur opposer l'avènement d'un citoyen éclairé, pertinent à discerner le juste, et talentueux à le défendre.

## D. Le débat, élément constitutif d'une société démocratique

- **Une situation ponctuelle** : une situation d'urgence (vol entre élèves, réflexion désobligante, 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.

## E. 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 la 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'égalité de 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 dimensions 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 sacrifier 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 en 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 de 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.

## F. Droits et obligations des mineurs : une entrée progressive dans la citoyenneté pleine et entière

Cette fiche transversale concerne tous les niveaux d'enseignement du collège. Elle a pour objet de préciser quelques aspects des droits et obligations des mineurs. Si l'âge de la majorité est une distinction essentielle, les droits de la personne ne se découpent pas en deux temps totalement disjoints et marqués par le seuil des dix-huit ans.

Toute personne, dès sa naissance, a des droits. Les jeunes, à partir de treize ans, acquièrent progressivement un ensemble de droits qui leur permettent d'intervenir et de se prononcer à l'égard d'actes et de décisions les concernant ; ils acquièrent progressivement le droit de faire un certain nombre d'actes dans leur vie personnelle et sociale. Cette reconnaissance juridique va évidemment de pair avec la reconnaissance d'une autonomie croissante qui se traduit par l'affirmation de leur responsabilité. Celle-ci engage les mineurs à assumer les conséquences de leurs actes quand ils sont contraires aux règles de vie collective et à la loi.

Cette fiche permet d'introduire des moments de travail avec les élèves sur leurs droits et leurs obligations, sur ce que les uns et les autres signifient. La compréhension de la citoyenneté se fait tout au long de la scolarité et tout au long de la vie.

### Responsabilité des parents

Le principe général est la responsabilité des parents à l'égard du mineur. Cela se traduit par la

soumission du mineur à l'autorité parentale et son incapacité juridique. Il ne peut faire d'actes juridiques sans son tuteur légal. Mais cette dépendance implique des devoirs de la part des adultes, qui doivent au mineur protection, prise en charge, etc. Les adultes, responsables des mineurs, ont à leur égard, comme à l'égard de toute personne, le devoir de respecter les grands principes des droits de l'homme. Ainsi, « l'autorité parentale [...] est un réseau complexe de droits et de devoirs reliant l'enfant à ses parents, destiné à le protéger et à l'éduquer » (Laroche-Gisserot, 1996, p. 32). Inversement, l'enfant « doit toute sa vie honneur et respect à ses parents » (id., p. 36).

Cependant, incapacité juridique ne signifie ni absence de droits, ni irresponsabilité. Même si certaines règles et certaines lois comportent des dispositions spéciales, généralement plus restrictives à l'égard des mineurs qui doivent comme toute personne respecter la loi : code de la route et respect des règles de circulation, protection de l'environnement, fréquentation des débits de boisson, jeux d'argent, racket et vol, etc.

### Un certain état de notre société

Les droits des enfants ou les droits des mineurs aujourd'hui correspondent à un certain état de notre société, comme en témoignent les débats sur la responsabilité pénale des parents à l'égard des délits commis par leurs enfants. Ils sont à replacer dans une approche historique. Ainsi, jusqu'au siècle dernier dans nos sociétés et encore aujourd'hui dans beaucoup de sociétés, l'idée même de droits des enfants n'existait pas. Cette absence de droits n'empêchait pas les adultes de les juger à partir du XIX<sup>e</sup> siècle aptes au travail, souvent dans les pires conditions. Malgré des réticences, une succession de lois et de dispositions ont peu à peu protégé l'enfant ainsi que la famille qui en est responsable. La loi de 1841 interdisant le travail des enfants de moins de 8 ans et limitant la durée du travail entre 8 et 12 ans et entre 12 et 16 constitue la première avancée importante en la matière.

### La Convention internationale sur les droits de l'enfant

Aujourd'hui, des textes internationaux, au premier rang desquels la Convention internationale sur les droits de l'enfant, conduisent le législateur à adapter les lois de l'État aux dispositions et principes de cette convention. Quelles que

soient les discussions dont cette convention est l'objet, on peut constater les effets jusque dans les textes qui régissent les droits des élèves, par exemple le décret n° 91-173 du 18 février 1991 « relatif aux droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second degré ». Mais la France considère que la convention ne peut pas être invoquée directement par les particuliers, c'est aux États de traduire le respect de leur signature en faisant évoluer leur droit interne.

### Les mineurs ont des droits...

Le tableau ci-après présente les principaux droits que les mineurs acquièrent progressivement. Mis à part les droits attachés à toute personne dès sa naissance, on remarquera le développement progressif de droits et de libertés à partir de l'âge de treize ans. La mise en œuvre de ces droits s'établit entre ce qui est écrit dans les textes, la coutume et l'autonomie d'appréciation du juge et la jurisprudence. La place importante des droits de l'enfant lorsqu'il est victime doit être soulignée : elle traduit la dimension protectrice de la loi.

### ... et des responsabilités

Les parents – et plus largement toute personne qui en assure à un moment la charge comme les enseignants – sont responsables de leurs enfants, ou de ceux qui leur sont confiés ; ils assument les conséquences d'actes délictueux que ceux-ci peuvent commettre. Ces derniers sont passibles, dans des conditions et selon des modalités propres, de sanctions pénales. Le premier principe est de privilégier les solutions éducatives ; les condamnations à une peine d'enfermement ne peuvent intervenir qu'à partir de l'âge de 13 ans. Le mineur bénéficie d'un certain nombre de protections supplémentaires, en particulier, l'identité du mineur ne doit pas être révélée.

### Droits des élèves au collège

Les droits des mineurs s'exercent à l'intérieur du collège. Le collège est un établissement soumis à la loi générale. La définition et l'exercice des droits et libertés dont bénéficient les élèves sont soumis aux finalités des établissements scolaires, éducation et instruction, et au cadre réglementaire correspondant. La loi d'orientation de 1989 le précise et situe ces droits et devoirs entre le respect par l'école des libertés fondamentales et l'apprentissage de la citoyenneté. Le rapport

## Droits et obligations spécifiques des mineurs

Avant 13 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans
<p>À la naissance, l'enfant a le droit à</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– un nom</li> <li>– un prénom</li> <li>– une nationalité, ce qui va devenir son identité au sens de son état civil</li> <li>– une carte d'identité</li> <li>– la protection, une aide et assistance, morale et matérielle, etc.</li> <li>– l'instruction (6-16 ans)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– donner son accord pour un changement de nom</li> <li>– droit de voir certains films</li> <li>– emprisonnement possible mais interdiction de la détention provisoire</li> <li>– peut être entendu dans les affaires de divorce, de déchéance de l'autorité parentale le concernant, etc.</li> <li>– peut acheter seul des objets courants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilités de stages d'initiation au travail selon les adaptations prévues avec les obligations scolaires et de petits travaux pendant la moitié des vacances scolaires</li> <li>– peut conduire un cyclomoteur (moins de 50 cm<sup>3</sup>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– contrat d'apprentissage</li> <li>– « prémajorité sexuelle » : droit à la contraception, droit à des relations sexuelles</li> <li>– les filles peuvent se marier</li> <li>– peut avoir son propre passeport</li> <li>– peut aller voir seul un médecin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– droit à l'embauche (8 h par jour maximum, interdiction du travail de nuit)</li> <li>– détention provisoire possible dans la limite de deux mois (en principe)</li> <li>– peut être émancipé</li> <li>– gestion d'un livret de caisse d'épargne</li> <li>– peut conduire une moto de 50 à 125 cm<sup>3</sup></li> <li>– peut se préparer au permis B avec la conduite accompagnée</li> <li>– si salarié, peut agir et se défendre seul devant le conseil des prud'hommes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– peut passer le permis A1 et conduire un bateau à moteur en mer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– majorité absolue depuis 1974 : pleine capacité civique et politique</li> <li>– peut rester « ayant droit » de ses parents pour la protection sociale s'il poursuit ses études</li> </ul>

annexé à la loi le déclare explicitement : « les élèves en tant que bénéficiaires du service public de l'enseignement scolaire ont des droits et des devoirs. L'exercice de ces droits et de ces devoirs constitue un apprentissage de la citoyenneté ». Mais, si l'existence des droits est reconnue, leur exercice est solidement encadré, notamment par le décret précité du 18 février 1991. Au collège, la liberté de réunion est reconnue mais pas celle d'association. L'éducation civique rappelle les diverses possibilités qu'offrent la vie scolaire et ses différentes institutions, comme les délégués des élèves (délégués de classe et au conseil d'administration). Les élèves peuvent ainsi exercer des responsabilités et prendre des initiatives. Différents aspects de ce lien entre expérience scolaire et réflexion sur cette expérience, dans le cadre de l'éducation civique, ont été développés dans les documents d'accompagnement des classes précédentes. Droits et obligations sont constamment présents dans la vie quotidienne. Comme pour la plupart des thèmes du programme, le travail avec les

élèves s'appuie sur des cas tels qu'ils sont ou peuvent être vécus par les élèves. Il y a une responsabilité des adultes en matière d'éducation des jeunes à leurs droits et obligations, éducation qui implique dialogue et information, discussion respectueuse des personnes, prise en charge, dans l'éducation, de possibles conflits de droits.

### Les élèves : leurs droits et leurs obligations

Les élèves rencontrent des difficultés pour penser la relation entre les droits et les obligations. Obligations (ou devoirs) renvoient à des actes précis à faire ou interdits ; les droits impliquent la responsabilité et la capacité de la personne à faire, et sont donc très souvent définis en termes généraux. La plupart des élèves pensent le collège d'abord comme un lieu d'obligations et d'interdictions et ils ont beaucoup de peine à envisager concrètement ce que signifie l'idée de droits. La période de 10 à 16-17 ans est analysée comme une période conflictuelle sur le plan des

normes sociales, des comportements, des valeurs. Entre l'enfance où l'autorité est généralement conçue comme une contrainte obligatoire et la jeunesse ou l'état de pré-adulte, où les normes et comportements du monde adulte sont pour l'essentiel acceptés comme nécessaires, voire comme résultats d'un débat entre les personnes, de nombreux auteurs décrivent une sorte d'âge intermédiaire où fleurissent les conflits entre jeunes et entre jeunes et adultes, selon des formes et sur des contenus qui déroutent souvent les adultes. Le rappel de la loi et de la règle est essentiel. Les questions de morale et de valeurs sont alors très utilement abordées et étudiées. On veillera donc à ne pas considérer l'âge du collège comme une période homogène, à faire place aux débats posés par de possibles conflits et à assurer la résolution de ces conflits dans le respect des droits des personnes.

## Bibliographie

- CRUBELLIER M., *L'Enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*, A. Colin, 1979.
- DURAND-PRINBORGNE C., « Élèves aujourd'hui citoyens demain », in *Savoirs* 3 (3), juill. sept. 1991.
- HESS-FALLON B., Simon A.M., *Droit de la famille, droits de l'enfant*, Sirey, 1996.
- LAROCHE-GISSEROT F., *Les Droits de l'enfant*, Dalloz, 1996.
- « Les droits de l'enfant », in *Problèmes politiques et sociaux*, n° 669, 13 décembre 1991, *La Documentation française*.
- ROSENCZWEIG J.P. et BOUIX, *Les Droits de l'enfant en France*, IDEF, 2<sup>e</sup> éd., 1992.

## G. 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, d'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 ? – lorsqu'on s'aperçoit que des enfants qui reprennent l'école le lundi matin ont faim ? Que faire encore lorsqu'on découvre que de jeunes élèves sont porteurs d'armes plus ou moins dangereuses ? Comment

agir face 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.

## H. Construire un projet avec les partenaires de l'Éducation nationale

Si les programmes du cycle central et de la classe de 3<sup>e</sup> 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.

### 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 rapportée 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.).

## 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.

## 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 liaison 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 des apprentissages, de leur implication et de 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.

## 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 – Fiches thématiques

## A. La citoyenneté

### Objectifs

- Définir la citoyenneté dans sa relation à la souveraineté politique (le citoyen est celui qui détient une part de souveraineté en tant que membre d'une communauté politique), en la distinguant des autres types d'appartenances (culturelles, religieuses, idéologiques, sociales).
- Réfléchir à la cohérence des droits et obligations du citoyen en récapitulant les notions qui ont été apprises depuis la classe de 6<sup>e</sup>.
- Analyser la relation entre citoyenneté et nation, dans l'histoire nationale et dans la construction européenne.
- Souligner le lien entre citoyenneté et démocratie.

### Problématique

Les élèves ont tendance à confondre la citoyenneté avec le fait d'être présent physiquement dans un pays ou bien avec un ensemble de droits-créances sans contrepartie. Il s'agit donc

d'expliquer que la citoyenneté est une qualité et un statut, qui emportent le droit de suffrage, la pleine capacité juridique et la responsabilité du sujet de droit.

Une autre confusion vient de l'usage extensif du terme « citoyenneté » et de l'adjectif « citoyen ». Un repérage de ces usages permet de mieux cerner les différentes acceptions du concept et ses limites. Cette clarification est l'occasion de préciser le contenu de la citoyenneté dans un état démocratique : lien d'allégeance à la puissance publique et protection du citoyen par celle-ci (y compris la protection diplomatique dans un pays étranger), participation à la vie politique et exercice et garantie de la plénitude des droits civils et politiques.

La citoyenneté s'inscrit dans l'histoire d'une nation et selon les modalités du régime politique considéré. La diversité des expressions politiques et juridiques de la citoyenneté, selon les pays et le contexte d'une époque, permet de retracer l'histoire de « la conquête des libertés », dont certaines étapes ont été abordées durant les années précédentes au collège.

## Démarche

La définition abstraite de la citoyenneté, en termes juridiques, ne peut rendre compte, à elle seule, de la vie démocratique. Il s'agit donc de compléter ce travail par une étude des diverses modalités pratiques d'exercice de la citoyenneté (droit de vote et d'éligibilité, adhésion à un syndicat ou à un parti, à une association). Le suffrage est également abordé à travers des comportements de protestation ou d'abstention. Les manifestations publiques d'opinion sont étudiées dans leur diversité et au regard de ce qui est autorisé ou interdit par la loi.

– Un tableau récapitulatif des droits et des libertés du citoyen concerne l'espace public, la vie professionnelle et sociale, l'expression des libertés fondamentales. Il indique les différentes majorités (politique, civile et pénale) à partir desquelles ces droits et libertés peuvent s'exercer pleinement. L'analyse peut notamment retracer les étapes historiques qui ont conduit au suffrage universel : du suffrage censitaire au droit de vote des femmes, parallèlement à l'évolution du statut des femmes.

– Un travail sur les différents niveaux de citoyenneté, de la citoyenneté locale à la citoyenneté européenne, favorise la réflexion sur les dynamiques qui sont à l'œuvre dans les sociétés démocratiques.

– La distinction entre citoyenneté, civisme et civilité permet de mieux cerner le concept politique sans le confondre avec les attitudes et comportements qui rendent la vie en société plus respectueuse des autres et les relations plus harmonieuses.

## Propositions de travaux

– Des exemples historiques illustrant différentes façons de concevoir la citoyenneté (à Athènes, à Rome, dans la République de Venise, en 1789) constituent une introduction à la définition de la citoyenneté aujourd'hui.

– Un travail comparatif avec des exemples étrangers, notamment en travaillant avec les enseignants de langues vivantes pour trouver des équivalences terminologiques (*citizenship*, *Bürgerlichkeit*, *Stattgehörigkeit*, *cittadinanza...*), montre l'importance des conceptions de l'État et de la nation dans la conception de la citoyenneté, ainsi que la relation plus ou moins étroite qui est faite avec la nationalité. Sur ce dernier point, l'exemple de la citoyenneté d'outre-mer peut servir d'exemple d'un découplage nationalité/citoyenneté à certaines époques.

– À partir de textes littéraires, philosophiques et juridiques, une réflexion est menée sur les fondements de la participation du citoyen à la vie de la cité.

– Un bilan des différentes élections auxquelles un citoyen français est amené à voter ou peut se présenter, aujourd'hui, en France, illustre la variété des modes de participation à la vie de la cité : plusieurs types d'élections représentatives et de référendums sont choisis pour étayer la réflexion sur les droits politiques, les droits économiques et sociaux.

– La vie associative est l'une des plus attractives pour les collégiens. Elle peut être l'occasion d'un travail sur les domaines dans lesquels elle intervient et sur son rôle dans le développement de la démocratie locale, communale ou régionale.

– Une recherche sur la citoyenneté européenne peut être menée à partir du traité de Maastricht, des résultats aux référendums dans plusieurs États européens, des taux de participation aux élections au Parlement européen et aux élections locales des résidents communautaires, à partir aussi des débats auxquels elle donne lieu.

## Bibliographie

– COLAS Dominique, *Citoyenneté et nationalité : perspectives en France et au Québec*, Paris, PUF, 1991.

– Institut de recherche et de réflexion sur la coopération européenne, *La Citoyenneté européenne : guide à l'usage du formateur*.

– ROSANVALLON Pierre, *Le Sacre du citoyen : l'histoire du suffrage universel en France*, Paris, Gallimard, 1992.

## B. La nationalité française à compter du 1<sup>er</sup> septembre 1998

La nationalité est le lien de rattachement d'un individu à un État. L'attribution de la nationalité à la naissance ou son acquisition en cours d'existence dépend de la loi qui peut être modifiée après un vote du Parlement. C'est ainsi que la loi du 16 mars 1998 a modifié plusieurs articles de la loi de 1993.

Comme le montrent les travaux parlementaires et les polémiques rapportées par les médias, les débats ont été nombreux, à l'image d'une démocratie vivante. Le changement le plus notable introduit par la loi du 16 mars 1998 est celui qui intéresse directement les élèves : l'acquisition de plein droit de la nationalité française à la majorité.



Il s'agit donc de faire le point sur les modifications intervenues. Outre le caractère instructif des évolutions du droit de la nationalité jusqu'à aujourd'hui, notamment du point de vue de l'histoire institutionnelle et politique, les répercussions sur le statut des élèves sont importantes : droits reconnus par la France à ceux qui deviendront français (droits de vote et d'éligibilité, droit d'accéder à la fonction publique, statut personnel régi par la loi française, protection diplomatique de l'État français...), mais aussi devoirs et obligations dont un citoyen français doit s'acquitter (obligation du recensement, respect de la loi et des institutions françaises, des principes de la République...).

### L'acquisition de plein droit de la nationalité

À compter du 1<sup>er</sup> septembre 1998, la nationalité française est acquise à la majorité (18 ans) de plein droit par les jeunes dont les parents sont étrangers à trois conditions :

- être né(e) en France à compter du 1<sup>er</sup> septembre 1980 ;
- résider en France au moment de la majorité ;
- avoir résidé en France pendant au moins 5 années, consécutives ou non, depuis l'âge de 11 ans.

À ces conditions, le jeune étranger devient français à 18 ans sans avoir à le demander, comme c'était le cas jusqu'au 1<sup>er</sup> septembre 1998 : il avait le droit de devenir français mais il devait en manifester la volonté entre l'âge de 16 et 21 ans.

### La loi nouvelle préserve les droits acquis

La loi du 16 mars 1998 prévoit que :

- si vous avez plus de 16 ans et moins de 18 ans vous pourrez devenir français(e) dès que vous remplirez la condition de résidence, en faisant une déclaration auprès du tribunal d'instance avant 21 ans ;
- si vous avez plus de 18 ans et moins de 21 ans, et si vous résidiez en France depuis au moins 5 ans le 1<sup>er</sup> septembre 1998, l'acquisition de la nationalité est de plein droit ; en revanche, si vous n'aviez pas encore 5 ans de résidence au 1<sup>er</sup> septembre 1998, vous pouvez devenir français(e) dès que vous remplissez la condition de résidence en faisant une déclaration auprès du tribunal d'instance avant 21 ans.

### La preuve de la nationalité française

Si désormais le jeune né en France devient français sans déclaration particulière à la majorité, il doit de toute façon justifier qu'il a acquis la qualité de Français(e), notamment pour obtenir une carte nationale d'identité ou un passeport, pour s'inscrire aux concours de la fonction publique. Il devra pour cela fournir un certificat de nationalité française, document officiel délivré par le service de la nationalité du tribunal d'instance. La nationalité française est un droit qui est acquis sur la preuve de la naissance en France et de la résidence en France (livrets scolaires de scolarité, contrats d'apprentissage, inscription à l'ANPE, carnets de santé...). Le tribunal d'instance procède à la vérification des documents présentés avant de délivrer un certificat de nationalité. La délivrance du certificat de nationalité est mentionnée sur l'acte de naissance, la mention de la nationalité française peut également figurer sur les extraits d'actes de naissance et le livret de famille à la demande de l'intéressé.

### Le titre d'identité républicain

Un mineur né en France de parents étrangers ayant un titre de séjour peut obtenir, sur présentation du livret de famille, un titre d'identité républicain. Celui-ci est valable 5 ans ; il certifie l'identité du jeune et lui permet de circuler dans les pays de l'Union européenne sans nécessité de visa, et d'être à nouveau admis en France. Le titre d'identité républicain est délivré par la préfecture.

## C. Les valeurs républicaines

### Objectifs

- Connaître et situer les valeurs de la République dans leur histoire et au regard de grands textes de référence (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, principes constitutionnels).
- Apprendre à analyser les aspects éthiques en les distinguant des faits historiques et des positions partisans : l'histoire n'est pas seulement une suite de conflits et de batailles, elle se rattache aussi à des valeurs et à des symboles.
- Réfléchir à la vocation universelle de certaines valeurs, comme la dignité de la personne humaine.
- Relier les valeurs républicaines à des comportements et à des pratiques civiques.

## Problématique

La République n'est pas seulement un mode d'organisation politique, opposée à la monarchie, elle tend à mettre en œuvre un idéal de vie en commun, à partir d'une certaine conception de « la communauté des citoyens », du « peuple souverain », et à ancrer la démocratie dans une tradition historique nationale.

La classe de 3<sup>e</sup> doit donc permettre d'aborder la dimension normative de l'éducation civique. La morale civique n'est pas un instrument de normalisation sociale, une liste de comportements à suivre, mais une éthique de la responsabilité. Alors que les injonctions risquent de provoquer des attitudes d'opposition, la réflexion sur les valeurs et les symboles de la République éduque le jugement personnel et fait découvrir des références partagées.

## Démarche

- L'inventaire des valeurs républicaines et la description des symboles de la République sont un premier repérage qui conduit à la définition de certains concepts, comme l'égalité et la liberté.
- Les valeurs et les symboles sont étudiés à travers leurs manifestations historiques : leur traduction dans les textes officiels, leur inscription sur et dans les édifices publics, mais aussi leur expression dans des événements politiques et des mouvements sociaux. Il s'agit de réfléchir à la signification des lieux, des moments, des acteurs et des moyens de leur manifestation.
- La discussion sur les valeurs et les symboles est un encouragement à un travail pluridisciplinaire, à partir de textes, d'iconographies, de productions artistiques picturales, sculpturales ou musicales.
- Le jugement personnel sur les valeurs qui ont inspiré les étapes importantes de la conquête des droits et libertés peut étayer une argumentation sur les principes communs d'une nation et sur les droits qu'une démocratie doit respecter.

## Propositions de travaux

- Pour éviter que les valeurs et les symboles de la République ne soient entendus comme des absolus, des slogans ou des signes désuets du pouvoir, plusieurs niveaux d'analyse sont proposés :
- une analyse sémantique des mots clefs et des symboles, y compris dans les critiques ou les caricatures qui en ont été faites ;
  - une appréhension historique de leurs manifestations ;

– une étude comparative avec les valeurs et symboles reconnus dans d'autres pays (en relation avec le programme de géographie de 3<sup>e</sup>). À chaque étape de la réflexion, un travail de récapitulation des connaissances acquises en éducation civique, depuis la classe de 6<sup>e</sup>, permet de vérifier et d'évaluer les savoirs et la capacité d'argumentation des élèves.

## Les valeurs républicaines

L'établissement d'une liste des valeurs républicaines, notamment à partir de la devise « Liberté, Égalité, Fraternité » et des mots clefs du Préambule de la Constitution (laïcité, solidarité) conduit à un travail de définition et de comparaison : par exemple, avec la devise « Un Roi, une foi, une loi ».

Une seconde piste de travail est celle de la mise en relation de ces valeurs au regard du progrès des droits et libertés (par exemple, l'abolition de l'esclavage, le suffrage universel et le droit de vote des femmes) ou au regard du fonctionnement démocratique des institutions.

Enfin, l'élève est amené à préciser ce qui, dans les comportements quotidiens, se rapporte à ces valeurs communes. Il choisit des exemples pris dans la vie du collège ou de la cité, ou d'anciens manuels d'instruction et de morale civiques, qui lui semblent le mieux traduire ces valeurs.

## Les symboles de la République

L'hymne national, le drapeau, Marianne et les représentations de la République font l'objet d'une recherche à travers les textes, l'iconographie, la statuaire, la chanson, aussi bien dans le patrimoine national que local. Des comparaisons sont faites avec les devises et symboles de pays étrangers, par exemple, l'*Union Jack* et le *God save the Queen*, la « bannière étoilée » et le serment de naturalisation aux USA.

Une réflexion est menée sur ce qui distingue symboles et valeurs, notamment, par une étude critique de leur usage social et politique.

Les dimensions affective et esthétique des symboles, leurs manipulations à des fins de propagande ou, à l'inverse, leur force de mobilisation des citoyens dans les grands moments de l'histoire peuvent être illustrées par de nombreux exemples historiques.

## Bibliographie

- BAUBEROT Jean, *La Morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Seuil, 1997.

- AGULHON Maurice, BONTE Pierre, *Marianne : les visages de la République*, Paris, Gallimard, coll. « Découvertes Histoire », 1992.
- BERSTEIN Serge, *La République sur le fil : entretien avec Jean Lebrun*, Textuel, 1998.

## D. La laïcité

### Objectifs

- Montrer la relation de la laïcité avec la philosophie des Lumières, la Révolution française, la III<sup>e</sup> République et la Constitution de 1946.
- Définir la séparation du politique et du religieux, la neutralité de l'État, dans les grands domaines de la vie publique et, particulièrement, dans le système éducatif.
- Souligner la valeur éthique de la laïcité et la place de la « morale laïque » dans l'éducation et dans la vie publique.
- Montrer la diversité des solutions apportées par la laïcité pour respecter les libertés de conscience, de conviction et de culte, d'expression et d'opinion, au nom du pluralisme démocratique.

### Problématique

- La laïcité est peu connue et souvent mal comprise des collégiens. Elle est entendue comme la négation du fait religieux ou réduite à un anticléricalisme militant dirigé contre une église (catholique) ou contre une religion (l'islam, par exemple). La laïcité est donc à expliquer dans ses fondements, c'est-à-dire les libertés démocratiques et le respect de l'égalité des citoyens quelles que soient leurs convictions ou leurs croyances.
- Originale dans sa construction institutionnelle, la laïcité est fréquemment réduite à « une exception française », qui ne serait ni comprise ni transposable dans les pays étrangers. Il convient, dès lors, de montrer la relation de la laïcité avec le pluralisme démocratique, ce qui justifie son développement récent dans d'autres États (au Portugal, par exemple).
- L'islam est souvent cité comme une religion en conflit avec la laïcité. Comme toute croyance, la religion musulmane comporte des fanatiques, réfractaires à toute philosophie laïque, mais de nombreux musulmans se réclament de la laïcité. Des témoignages littéraires ou sociologiques démentent la vision caricaturale d'un face-à-face islam-laïcité. Plus largement, il s'agit de montrer que la laïcité ne privilégie, ne salarie ni ne subventionne aucun culte de préférence ou contre un autre.

### Démarche

- L'histoire de la laïcité permet de comprendre l'évolution des idées et des institutions démocratiques à travers la relation d'autonomie du politique et du religieux. La légitimité venue du « peuple souverain » s'oppose à une légitimité de droit divin. Plus qu'une simple démarche, elle signifie le respect de la diversité des convictions et l'égalité des citoyens.
- Le rappel des institutions dans lesquelles la laïcité doit être observée, et notamment à l'école publique, favorise la distinction entre vie publique et vie privée. Mais cette séparation n'est pas étanche : les libertés fondamentales, comme la liberté de conscience et la liberté de culte, sont garanties par la Constitution y compris lors de certaines manifestations publiques (procession et pèlerinages, par exemple). C'est donc au regard de la neutralité de l'État que la laïcité acquiert sa pleine signification.
- La laïcité est rapportée, par son origine philosophique et son développement au xx<sup>e</sup> siècle, aux droits de l'homme. Elle n'est donc pas seulement un produit de l'histoire nationale française, mais une valeur et un principe qui se réclament de l'universalité des droits fondamentaux, garantissant la dignité des personnes, sans distinction de race, d'ethnie, de sexe ou de religion.

### Propositions

- Pour rendre perceptible ce que la laïcité a apporté dans l'histoire de la démocratie, l'exemple de l'état civil laïque, qui enregistre les événements importants de la vie de tout citoyen quelle que soit sa confession ou son absence de confession, celui de l'école « publique, laïque et obligatoire », de l'évolution du droit des personnes délié des prescriptions religieuses (contraception, divorce, IVG, par exemple), celui de la liberté d'expression qui garantit contre l'obligation d'imprimatur, l'autodafé de livres, la poursuite pour blasphème ou la *fatwa* visant des intellectuels « renégats », éclairent les progrès réalisés contre les dogmatismes. À l'inverse, certains ont voulu, dans des États totalitaires, se réclamer de la laïcité pour interdire l'expression religieuse.
- Les solutions adoptées, dans la France laïque, pour garantir la pluralité des convictions sont récapitulées et expliquées : respect des principales fêtes religieuses ainsi que des interdits ou prescriptions alimentaires (dans les écoles, hôpitaux, armées, prisons), autorisations d'abattage rituel délivrées par le préfet, autorisations par les

autorités locales pour la construction de lieux de culte avec un système de bail emphytéotique, possibilité d'aumôneries, organisation de carrés juifs, musulmans ou bouddhistes, dans les cimetières, autorisations de processions ou pèlerinages. Loin d'être la négation des religions, la laïcité favorise la liberté d'expression, d'appartenance ou de non-appartenance, la liberté de changer de conviction.

– La diversité des origines et des appartenances philosophiques ou confessionnelles dans une école publique est l'illustration du pluralisme démocratique, de même que la référence dans les programmes à des cultures et à des religions différentes. Un travail transversal sur certains thèmes, pris dans plusieurs disciplines, permet d'appréhender cette diversité.

– Une comparaison peut être menée, avec l'aide des professeurs de langue notamment, sur les différences qui existent entre plusieurs pays étrangers concernant la question de la religion dans la vie publique : on cite, par exemple, la place de la religion anglicane en Grande-Bretagne, le système des « piliers » aux Pays-Bas, les « cultes reconnus » et « l'impôt religieux » en Allemagne, la reconnaissance de l'athéisme à l'égal d'une religion en Belgique, le serment sur la Bible ou la prière imposée dans les écoles aux États-Unis. Le système concordataire de l'Alsace-Moselle est un élément de comparaison.

## Bibliographie

- BARBIER Maurice, *La Laïcité*, L'Harmattan, 1995.
- BAUBEROT Jean, *Religions et laïcité dans l'Europe des douze*, Syros, 1994.
- BOUSSINESQ Jean, *La Laïcité française : mémento juridique*, Seuil, 1994.
- COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Les Trois Âges de la laïcité*, Hachette, 1996.
- DAVIE Grace, HERVIEU-LÉGER Danièle, *Identités religieuses en Europe*, La Découverte, 1996.
- MAYEUR Jean-Marie, *La Question laïque XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Fayard, 1997.

## E. La démocratie et les institutions de la République

Cette fiche porte sur la manière de traiter à la fois la démocratie (1<sup>re</sup> partie) et les institutions de la V<sup>e</sup> République (2<sup>e</sup> partie). La finalité de la séquence est de comprendre les liens entre les deux intitulés du programme.

## Objectifs

- Savoir que la démocratie est tout à la fois un système de valeurs, une forme d'organisation politique et une manière de vivre.
- Connaître quelques principes qui garantissent le fonctionnement d'une démocratie.
- Comprendre que la démocratie exige la participation responsable de tous les citoyens.

## Problématique

L'approfondissement de l'étude du concept de démocratie, analysé dans le cadre de la République, donne à la citoyenneté tout son sens. Quelles sont les exigences d'une citoyenneté active afin de faire vivre un régime démocratique ? La limitation du pouvoir étant l'essence de la démocratie, les différents régimes démocratiques se distinguent par les moyens qu'ils mettent en œuvre pour y parvenir, tout en respectant certains principes. Comment s'organise sous la V<sup>e</sup> République le partage du pouvoir ? Comment s'articulent les pouvoirs de la République ?

## Démarche

Définir la démocratie – dans la République française, mais aussi dans d'autres États démocratiques comme l'Allemagne et le Royaume-Uni – implique la recherche d'un ensemble d'exigences à partir de la confrontation des textes fondamentaux avec des situations réelles.

Les élèves mobilisent des éléments de contenus du concept de démocratie, abordés tout au long du collège.

## Travail sur les représentations des élèves à partir des significations du mot « démocratie »

Le concept de démocratie doit se clarifier chez les élèves à partir de questions clés, comme par exemple : « À quels mots associez-vous l'idée de démocratie ? Quels sont les mots qui évoquent le contraire d'un régime démocratique ? »

Ce travail préalable autour des mots, qui peut avoir comme support un document textuel ou iconographique, vise à faire émerger quelques principes d'une démocratie et à déceler chez les élèves quelques obstacles ou contresens.

## Mise en commun et proposition d'une synthèse

- Un travail est proposé aux élèves : les élèves identifient et retrouvent quelques principes clés

du fonctionnement d'un état démocratique, en l'occurrence la République française, à partir d'extraits de textes fondamentaux : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, Préambule de la Constitution de 1946, Déclaration universelle de 1948, Convention européenne des droits de l'homme de 1950 (voir tableau page suivante).

– En liaison avec les professeurs de langue, un travail de comparaison est mené : l'Allemagne et le Royaume-Uni sont des États démocratiques, car ils respectent les mêmes principes dans le cadre d'institutions différentes.

### À partir du fonctionnement des institutions de la V<sup>e</sup> République, les élèves confrontent les principes de la démocratie avec les pratiques

Le principe de la séparation des pouvoirs est un exemple intéressant. Formulé par Locke à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle et repris par Montesquieu (*Esprit des lois*, chapitre VI, livre XI, 1748), il a donné lieu à des interprétations conduisant à une vision cloisonnée du fonctionnement des institutions – chacun des organes de l'état doit se cantonner dans une fonction particulière :

- le Parlement : fonction d'élaborer les lois ;
- le gouvernement : exécution des lois ;
- institutions judiciaires : régler les litiges et sanctionner le non-respect de la loi.

La séparation des pouvoirs ne signifie pas nécessairement que chaque fonction doive être confiée à un organe différent ; il existe des relations de collaboration entre les pouvoirs : ainsi le titre V de la Constitution fait état des rapports entre le Parlement et le gouvernement. Si la puissance étatique est structurée et s'exprime par divers organes, la limitation du pouvoir est bien l'essence de la démocratie.

« Pour qu'on ne puisse pas abuser du pouvoir, il faut que, par la disposition des choses, le pouvoir arrête le pouvoir » (Montesquieu).

La Constitution de la V<sup>e</sup> République organise la « disposition des choses ». La séparation des pouvoirs, principe proclamé par l'article 16 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, a été l'une des cinq bases retenues par les dispositions de la loi constitutionnelle du 3 juin 1958. Quelques exemples de l'application de ce principe peuvent être cités :

- le président de la République n'est pas habilité à venir dans l'enceinte du Parlement : il communique par des messages ;

– le pouvoir législatif ne peut censurer des décisions de justice, de même que les ministres ne peuvent commenter des décisions judiciaires ;

– l'Assemblée nationale et le Sénat jouissent d'une autonomie ; chacune des deux Chambres élabore son règlement, a le droit de constituer des commissions d'enquête comme ce fut le cas à propos du sida en 1992 ou lors des massacres au Rwanda en 1998 ;

– le Parlement ne peut adresser des injonctions à l'exécutif ;

– le Conseil constitutionnel vérifie la conformité des lois avec le principe de séparation des pouvoirs et protège l'indépendance de l'autorité judiciaire ;

Si l'indépendance entre les pouvoirs ne peut être totale, elle doit être aussi large que possible. La relation entre les pouvoirs est explicitée, par exemple, lors de l'adoption d'une loi.

**Le sens des institutions** est étudié à partir d'exemples précis :

– l'initiative, les étapes de l'élaboration et du vote d'une loi montrent les rôles respectifs du gouvernement, du Parlement, voire du Conseil constitutionnel, du président de la République. Après la publication au *Journal officiel*, le gouvernement adopte des décrets d'application de la loi. L'étude d'une crise, par exemple celle de mai-juin 1968, présente non seulement une concrétisation du jeu des acteurs, mais aussi les solutions institutionnelles successivement mises en œuvre ;

– le rôle du Conseil constitutionnel (titre VII de la Constitution) est abordé à partir d'une décision, par exemple celle du 16 juillet 1971, qui censura une loi qui tendait à limiter la liberté d'association, pour non-conformité à un des « principes fondamentaux reconnus par les lois de la République et solennellement réaffirmés par le préambule de la Constitution », le principe de la liberté d'association. Cette décision marqua l'avènement du Conseil constitutionnel comme protecteur des droits et libertés. Au fil du temps, le Conseil constitutionnel s'affirme comme une des innovations majeures de la V<sup>e</sup> République.

Les étapes ont été les suivantes :

- présentation par le gouvernement (article 39) d'un projet de loi modifiant de façon restrictive la loi de 1901 sur les associations ;
- vote des deux assemblées et adoption par l'Assemblée nationale seule (article 45-4) ;
- décision du Conseil constitutionnel du 16 juillet 1971 (74-44DC) : pour la première fois explicitement, le Conseil a étendu son contrôle à

## Principes et références dans les textes fondamentaux

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Souveraineté et participation des citoyens à la vie politique</b> suffrage universel</li>   <li>droit à des élections libres et périodiques</li>   <li>droit à des représentants librement choisis</li> <li>• <b>Organisation des pouvoirs</b> séparation, partage des pouvoirs</li>   <li>• <b>Pluralisme</b> partis, syndicats liberté d'expression</li>   <li>• <b>Respect des libertés fondamentales de la personne humaine</b></li>   <li>• <b>Protection de la dignité de la personne humaine</b> droit au travail (conditions justes)</li>   <li>– interdiction de l'esclavage et de la servitude</li>   <li>– interdiction de la torture</li> </ul>	<p>Déclaration des droits de l'homme et du citoyen 1789 : article 3 Déclaration universelle 1948 : article 21 Constitution : article 3 Constitution : articles 3 et 4 Convention européenne de 1950 Déclaration universelle 1948 : article 21</p> <p>Déclaration des droits de l'homme et du citoyen 1789 : article 16</p> <p>Constitution : article 4 Déclaration des droits de l'homme et du citoyen 1789 : article 11 Convention européenne des droits de l'homme 1950 : article 10 Déclaration des droits de l'homme et du citoyen 1789 Déclaration universelle 1948 Convention européenne des droits de l'homme 1950 Déclaration universelle 1948 : préambule, articles 1, 22, 23 Préambule de la Constitution 1946 Déclaration universelle 1948 : article 23 Déclaration universelle 1948 : article 4 Convention européenne des droits de l'homme 1950 : article 4 Déclaration universelle 1948 : article 5 Convention européenne des droits de l'homme 1950 : article 3</p>
---	--

la conformité des lois au préambule de la Constitution (Déclaration de 1789, préambule de 1946 et les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République) ;

– la loi n'est pas promulguée (article 62).

Si le pouvoir est partagé selon les fonctions, il l'est aussi selon les territoires : c'est la décentralisation au profit des pouvoirs locaux. L'étude de l'administration de l'État et des collectivités territoriales est menée à partir d'un exemple précis. Ainsi le fonctionnement de l'Éducation nationale permet de mettre en évidence la part de la loi, le rôle de l'administration centrale et des services déconcentrés de l'Éducation nationale (rectorats, inspections académiques), mais aussi les compétences de différentes collectivités territoriales, distinctes selon les niveaux d'enseignement.

En classe de 3<sup>e</sup>, la présentation des institutions de la V<sup>e</sup> République ne peut être exhaustive ; elle doit se limiter à 3 ou 4 séances qui montrent le jeu des acteurs et l'évolution des institutions.

## Bibliographie

– CARCASSONNE Guy, *La Constitution*, Seuil coll. « Points Essais », 1996.

– *Les Collectivités locales en France*, La Documentation française, 1996 (Les notices).

– DUHAMEL Olivier, *Les Démocraties*, Seuil coll. « Points Essais », 1995.

– FERRIERES Isabelle, *Les Institutions républicaines en France et leur fonctionnement*, Diapofilm, 15 diapos + 1 livret 11p. (Documentation audiovisuelle), 1991.

– GUEDON Jean-François, BALAVOINE Marie-Hélène, *Le Guide pratique du citoyen : les institutions françaises dans la République ; la France en Europe et dans le monde*, CRDP de Poitiers, 1996.

– *Institutions et vie politique*, La Documentation française (Les notices).

– *Modes de scrutin et systèmes électoraux*, La Documentation française, 1986.

## F. Les institutions françaises et l'Union européenne

Pour étudier les rapports entre les institutions nationales et l'Union européenne, on prend l'exemple du passage à l'euro et de la transposition de textes européens en droit national.

### Le passage à l'euro

Le *Bulletin officiel* de l'Éducation nationale n° spécial 5 du 11 juin 1998, intitulé « Le passage à l'euro », précise que « le 1<sup>er</sup> janvier 1999, l'euro sera la monnaie de la France et de dix autres pays d'Europe... » ; il encourage les projets d'actions éducatives et fournit des éléments d'information et de bibliographie. L'Éducation nationale doit sensibiliser les élèves à la culture européenne et leur enseigner les enjeux de la monnaie unique.

### Exemple d'évaluation

Quatre documents sont proposés aux élèves :  
– des reproductions des pièces et des billets avec une hypothèse d'un euro à 6,50 F ;  
la pièce de 20 cents = 0,00 F 065 × 20 = 1,30 F  
le billet de 10 euros = 6,50 F × 10 = 65 F  
– un texte, extrait de *L'Euro en poche*, paru aux éditions La Documentation française en 1997 :  
« Avec la monnaie unique, les échanges entre pays européens de la zone euro seront identiques aux échanges entre deux régions françaises. [...] L'existence d'une seule monnaie va contribuer au développement des échanges dans un marché de 370 millions de consommateurs. L'euro sera, avec le dollar, l'une des principales monnaies internationales ; elle attirera, grâce à sa stabilité, l'épargne et les grandes entreprises mondiales. Cela nécessite une réduction des déficits des budgets des États. La concurrence accroîtra la productivité des entreprises, mais fera disparaître les moins performantes... » ;  
– un extrait du traité de Maastricht (février 1992)  
– le calendrier prévu de l'euro (BO)

### Questions

1. Quel traité a prévu la création d'une monnaie unique ?
2. À quelle date le franc cessera-t-il complètement d'être utilisé ?
3. Combien faudra-t-il d'euros pour acheter une paire de chaussures de 343 F ou une automobile de 58 500 F ?

4. Quels sont les avantages espérés de la monnaie commune ?
5. Quelles sont les conséquences de la création de l'euro ?

### Droit communautaire et droit français

La construction européenne s'est faite par l'adoption de textes de droit communautaire. Dans le cadre de l'Union européenne, l'ordre juridique communautaire – essentiellement sous la forme de règlements et de directives – est intégré au système juridique des États membres. En droit français, le traité acquiert une valeur supérieure à celle des lois après la publication du décret de ratification au *Journal officiel* (Constitution : article 55). Les traités communautaires confèrent aux institutions de l'Union le pouvoir d'édicter un certain nombre de normes juridiques.

- Comment s'intègrent les textes adoptés par le Comité des ministres de l'Union avec l'accord du Parlement européen ? Le règlement adopté est directement applicable dans chacun des États membres, par exemple les prix agricoles. S'agissant des directives qui ont pour but d'harmoniser les législations, par exemple les lois concernant la TVA ou l'harmonisation des règles techniques relatives aux produits, elles doivent être transposées dans l'ordre interne, sauf si elles sont suffisamment claires et précises, selon une décision de la Cour de justice de Luxembourg.

- **Exemple de transposition :** Au *Journal officiel* du 2 février 1997 a paru l'avis suivant :

« L'article 3 du décret n° 84-1147 du 7 décembre 1984 portant application de la loi du 1<sup>er</sup> août 1905 sur les fraudes et falsifications en matière de produits ou de services en ce qui concerne l'étiquetage et la présentation des denrées alimentaires et transposant la directive 79/112/CEE du Conseil du 18 décembre 1978 prévoit que l'étiquetage et les modalités selon lesquelles il est réalisé ne doivent pas être de nature à créer une confusion dans l'esprit de l'acheteur ou du consommateur, notamment sur la nature, la composition ou le mode d'obtention.

En conséquence, lorsqu'une denrée alimentaire est composée en tout ou partie d'organismes génétiquement modifiés, l'étiquetage doit comporter une mention, dans la dénomination de vente ou dans la liste des ingrédients, destinée à informer le consommateur de cette caractéristique. »

- **Comment se déroulent les opérations de transposition ?** L'État a généralement un délai de

douze mois pour effectuer cette opération de transposition. Les acteurs suivants sont susceptibles d'intervenir :

- Le SGCI (Secrétariat général du comité interministériel), créé en 1948, intervient pour les questions de coopération économique européenne ; il est chargé de préparer la transposition.
- Le SGG (Secrétariat général du gouvernement), créé en 1935, coordonne et centralise les commentaires des différents ministères ; c'est la cheville ouvrière du pouvoir exécutif.
- Le Conseil d'État rend un avis.
- Les ministres et le gouvernement rédigent soit un projet de loi, soit un projet de décret.
- Le Conseil des ministres prend une décision.
- Le Parlement adopte, si nécessaire, un texte de loi.
- La Commission de Bruxelles reçoit la notification (loi ou décret).

## G. Les forces politiques et sociales

### Objectifs

- Comprendre que la démocratie requiert une participation active et responsable des citoyens à tous les niveaux de la vie sociale.
- Étudier comment la diversité des partis, le rôle des syndicats, l'intervention des associations dont certaines sont reconnues d'utilité publique, l'action des mouvements moins organisés comme les coordinations est un élément constitutif d'une démocratie pluraliste.
- Connaître le contenu et les modalités d'exercice de la liberté d'association en France.
- Réfléchir à la façon dont se construit l'idée d'intérêt général.

### Problématique

Comment peut-on être un acteur responsable dans la vie sociale et politique du pays ?

Comment les forces sociales exercent-elles une influence sur les décisions des gouvernements ? Les élèves de 3<sup>e</sup> deviendront des acteurs responsables en réfléchissant aux différents niveaux d'implication de la vie sociale et politique : l'électeur, l'acteur social, le militant. On montre que la démocratie implique l'évaluation d'une politique par le vote.

### Démarche

Il s'agit toujours d'associer les connaissances théoriques et l'éclairage de l'actualité.

L'aménagement du territoire, la protection de l'environnement et de la santé, la défense des droits de l'homme étudiés dans le programme d'histoire et de géographie du collège favorisent une approche concrète des problèmes de participation et de représentation des citoyens. Partis, syndicats, associations sont les principales formes d'organisation qui permettent à chacun d'exprimer son opinion dans une démocratie pluraliste et de participer aux prises de décision.

### Des exemples

#### La construction du canal Rhin-Rhône

L'exemple d'un problème d'aménagement du territoire comme la construction du canal Rhin-Rhône permet d'étudier le rôle des différents acteurs de la vie politique et sociale.

- L'État est maître d'œuvre : lois sur l'aménagement du territoire, décisions ministérielles, avis de l'Inspection générale des finances qui évalue le coût du projet.
- Les élus interviennent pour soutenir ou refuser le projet. Leurs choix sont déterminés par des considérations politiques mais aussi économiques. Ceux de la ville de Lyon et de Marseille sont de fermes partisans du bouclage de la liaison fluviale mer du Nord-Méditerranée. Deux maires de même appartenance politique peuvent pourtant avoir des opinions opposées.
- Des entreprises appuient le projet et font pression pour défendre leurs intérêts.
- Des associations se créent, organisent des manifestations, informent l'opinion, alertent les riverains. Elles demandent des rapports d'expertise.
- Les riverains sont enfin consultés. Les questions portent sur les modalités de réalisation et non sur l'opportunité du projet lui-même (consultation proposée par le Premier ministre à l'automne 1995). Cette possibilité de s'exprimer peut modifier les termes du débat et entraîner de telles transformations que le projet est finalement abandonné (décision du ministre de l'Environnement, juillet 1997).

#### Les 35 heures

La conférence nationale sur l'emploi, les salaires et le temps de travail réunie le 10 octobre 1997 et les débats qu'elle occasionne offrent un autre exemple du rôle des différentes forces politiques et sociales.

- Le gouvernement prend l'initiative en convoquant la conférence. C'est lui qui propose deux lois pour faire aboutir les décisions prises et pour



organiser une négociation entre les partenaires sociaux, patronat et syndicats.

– Les différents syndicats et les différentes organisations professionnelles représentatives participent par délégation à la conférence et donnent leur avis ou leur accord sur les mesures à prendre.

– D'autres acteurs sociaux non invités à la conférence (les chômeurs, coordinations, partisans de solutions différentes) se réunissent pour faire aussi entendre leur voix.

– Les partis politiques font connaître leur analyse et organisent des campagnes d'opinion.

– La presse écrite et télévisée donne la parole à chacun de ces acteurs et organise ses propres sondages pour faire connaître l'état de l'opinion. À l'occasion, elle prend position dans le débat. Ces études de cas permettent une réflexion d'ensemble sur les différents acteurs de la vie politique et sociale et sur les modalités d'expression dans une société pluraliste. Elles sont l'occasion de réfléchir à l'idée d'intérêt général et à la notion de compromis.

Elles sont aussi un moyen d'apprendre à enquêter et à débattre et réinvestir les savoirs et les savoir-faire acquis depuis la classe de 6<sup>e</sup>.

## Bibliographie

– BRAUD Philippe, *La Vie politique*, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1995.

– CHARLOT Jean, *La Politique en France*, Le Livre de poche, 1994.

## H. L'opinion publique

### Objectifs

L'opinion publique est un phénomène politique majeur dans une démocratie. La notion a déjà été utilisée depuis la 6<sup>e</sup>. Le programme de 3<sup>e</sup> – tout particulièrement dans la partie « les grands débats de la démocratie » – a recours à plusieurs reprises aux débats d'opinion. Il faut faire le point sur cette notion complexe.

### Problématique

Nous l'utilisons souvent comme une facilité de langage. En fait, l'opinion publique recouvre une réalité diversifiée. Le peuple ne s'exprime pas par un seul canal : mais par plusieurs, votes politiques et sociaux, manifestations, sondages, etc. Mais tout n'est pas à mettre sur le même plan. Pour donner un sens opératoire à cette leçon, il faut distinguer l'opinion au sens des cultures

politiques et sociales, comme l'entend l'histoire des mentalités, du jeu de l'opinion dans la vie démocratique. Ce niveau est à privilégier en éducation civique.

Il s'agit donc de montrer – quand on parle d'opinion publique – qui s'exprime, quelles sont les manifestations de l'opinion, quelles sont les occasions d'expression, quels sont les effets des phénomènes d'opinion sur la décision politique, quels peuvent être les appels abusifs à l'opinion publique à des fins non démocratiques.

### Démarche

En classe de 3<sup>e</sup>, il faut éviter une discussion abstraite sur la notion d'opinion. L'analyse des situations historiques ou contemporaines permet d'éclairer et de préciser la nature et le rôle respectifs des principales manifestations de l'opinion. On accordera une attention particulière à la technique des sondages qui revêt aujourd'hui une importance certaine dans l'information des citoyens. L'action des médias doit aussi être analysée pour son rôle propre. C'est à partir d'exemples que peut être évoquée la question centrale posée par la notion d'opinion publique, le rapport entre les opinions « spontanées » et les opinions « construites ». L'opinion publique, en effet, n'est pas seulement l'addition de volontés individuelles, elle est aussi travaillée, articulée, canalisée par rapport à un état initial lui-même dépendant d'un environnement social et culturel.

### Exemples

Plusieurs situations peuvent être examinées à partir de l'histoire contemporaine et de l'actualité. Il est intéressant de prendre un cas avant l'existence des sondages et un autre exemple où les sondages jouent un rôle.

- **L'affaire Dreyfus** offre l'exemple d'un effort de mobilisation de l'opinion publique pour faire avancer une cause en dehors des mécanismes classiques de la représentation politique officielle. Cette mobilisation a pris plusieurs formes (manifestations, meetings, campagnes de presse, pétitions, constitution de groupes de pression). Il importe d'indiquer brièvement les conditions politiques et matérielles de cette mobilisation. Elle a correspondu à une impasse politique, elle se heurtait à une indifférence initiale de l'opinion, elle attaquait un dogme d'État, appuyé par la grande presse populaire. Il est intéressant de suivre les différents moments de cette mobilisation avec un élargissement progressif du débat à des catégories différentes de l'opinion. Un exa-

men des campagnes de pétition est intéressant pour voir leurs objectifs, mesurer le rôle des élites pour entraîner l'opinion, différencier les soutiens sociologiques. La mobilisation de part et d'autre, du côté des dreyfusards comme des anti-dreyfusards, du sommet à la base s'est faite par connivence et analogies sociales. On assiste à une montée aux extrêmes. Il faut souligner que la mobilisation demeure largement un phénomène urbain. Il est important de mettre en évidence que la décision politique est intervenue seulement lorsque la République a été mise en cause. Le rôle de l'opinion a donc été réel, mais il a rencontré aussi ses limites.

- **Les crises scolaires de 1984**, avec le projet d'un service public laïque unifié de l'Éducation nationale, **et de 1994**, avec le projet d'abolition de la loi Falloux qui limite les aides à l'enseignement privé, offrent un exemple d'intervention de l'opinion publique dans des processus de décision publique. Toutes les formes d'expression de l'opinion sont entrées en jeu, manifestations et sondages, campagnes de presse écrite, affiches, utilisation de l'audiovisuel, actions syndicales et engagements politiques. Le programme d'éducation civique a déjà présenté les enjeux de la laïcité dans la vie politique française. Il suffit pour cette situation d'indiquer les thèmes des débats. Le plus intéressant, dans la perspective de l'éducation civique, est de mettre en évidence la stratégie des principaux acteurs de ces crises : milieux catholiques, milieux laïques, forces et partis politiques. Les deux crises montrent la montée progressive d'un sentiment dominant dans l'opinion qui influe directement dans leurs dénouements et dans les décisions prises par le pouvoir politique en 1984 et en 1994. Cette situation contemporaine peut être l'occasion de mener une réflexion sur les sondages, sur leur élaboration, sur leur rôle, sur leurs limites.

– Il est intéressant sur les **sondages d'opinion** (pour ce dernier exemple ou pour d'autres pris dans l'actualité, et notamment dans les débats sur l'éthique, sur l'environnement, sur l'immigration, etc.) d'indiquer, d'abord, ce qu'est la technique du sondage (la constitution d'un échantillon, la méthode des questions, l'importance du questionnaire, les hasards des situations d'interview) et les débats qu'elle entraîne. – Ensuite, il est, ensuite, important de mener une réflexion sur l'influence des sondages en distinguant celle qu'ils peuvent avoir sur l'opinion elle-même, et, donc, sur l'électorat, et celle qu'ils ont sur les responsables politiques.

– Il apparaît finalement que les sondages sont un objet de connaissance, mais aussi un moyen d'action. Un travail d'interprétation est dans tous les cas nécessaire.

## Bibliographie

- BECKER Jean-Jacques, « L'opinion », in Remond René (dir.), *Pour une histoire politique*, Seuil, 1988.
- MANIN Bernard, *Principes du gouvernement représentatif*, Calmann Lévy, 1985 (notamment le chapitre VI, « Métamorphoses du gouvernement représentatif »).
- « Opinion publique », in *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 16, Encyclopaedia Universalis, 1995.

## I. Médias et démocratie

### Objectifs

La maîtrise de la relation des concepts « média » et « démocratie » est nécessaire pour qu'une conscience civique puisse se construire. Pour cela, plusieurs objectifs sont à atteindre :

- appréhender pleinement la notion de média ;
- mesurer le pouvoir des médias ;
- comprendre l'influence des médias sur la société et l'enjeu que représentent les nouveaux médias pour la démocratie ;
- percevoir la différence entre le monde réel et le monde virtuel ;
- prendre en compte les chances offertes, mais aussi les risques encourus par l'extension des réseaux de communication.

Même si l'axe privilégié en 3<sup>e</sup> est « médias et démocratie », le pouvoir économique ne doit pas être occulté et son rôle doit être analysé.

### Problématique

Le développement des médias peut contribuer au développement de la citoyenneté. Mais sans connaissance des procédés d'information, sans esprit critique, sans argumentation, chacun peut en être victime dans sa pratique citoyenne. Comment faire comprendre le pouvoir des médias, l'influence qu'ils ont sur la vie sociale ? Comment faire la part entre les informations et les intentions de manipulation, de désinformation et de propagande ?

### Démarche

La première étape consiste à définir ce qu'on entend par média. Le mot est en effet souvent

assimilé à la télévision. Il faut donc rappeler qu'un média est tout moyen permettant l'expression et la communication de la pensée. Un travail sur les représentations initiales des élèves est ici nécessaire.

Ensuite, un travail critique sur les médias – en essayant de varier les supports – est indispensable afin que chaque élève puisse comprendre la relation entre médias et démocratie. Il consiste essentiellement à développer l'esprit critique et la capacité d'argumentation. Pour cela, il est indispensable d'expliquer les mécanismes de la communication : qui dit quoi ? par quel canal ? à qui s'adresse le message ? avec quels effets ?

La démarche s'appuie sur des exemples concrets : des faits historiques puisés dans le programme d'histoire ou des événements pris dans l'actualité aident à mieux atteindre les objectifs fixés.

## Propositions

### Le pouvoir des médias

La grève des routiers de 1992 – ou tout autre événement similaire dans l'actualité – peut permettre d'expliquer différentes phases du processus médiatique et leurs effets sur la société. L'arrêt de quelques routiers est mentionné à la radio : c'est l'information. La C.B. permet de répandre la nouvelle : c'est la propagation. Des gros plans et quelques scènes un peu extravagantes sont montrées à la télévision : c'est l'exhibition. Des rencontres s'organisent à propos des conditions de travail : c'est la révélation et la modification des représentations. La pression monte entre les protagonistes : c'est la spectacularisation. Plus personne ne parle des barrages d'agriculteurs qui protestaient contre la PAC (Politique agricole commune) : c'est l'occultation.

### Le développement des médias, un enjeu pour la démocratie

On explique que, jusqu'aux années 1930, la presse écrite est essentiellement un moyen d'information qui ne touche d'ailleurs qu'une partie de la société. Mais le développement du cinéma, de la radio, plus tard de la télévision et à présent d'internet, fait apparaître un autre pouvoir des médias, notamment dans des domaines tels que la propagande et la publicité.

- **La presse écrite** a longtemps été le seul vecteur d'information. Dans une démocratie pluraliste, elle permet aux différents courants d'opinion de s'exprimer. C'est d'ailleurs pour le respect du pluralisme que les pouvoirs publics subventionnent la presse. Il est ainsi intéressant,

à propos d'un événement choisi dans l'actualité, de faire comparer aux élèves divers titres de la presse écrite et de les leur faire analyser.

Mais sous un régime totalitaire ce moyen d'information peut être complètement étouffé ou détourné. On peut prendre des exemples dans le programme d'histoire ou dans l'actualité.

- **La radio** a ensuite été et reste un média aux pouvoirs étendus. C'est aujourd'hui encore le moyen d'informer le plus rapidement et en tous lieux une grande partie de la population. On sait quel rôle la radio a joué dans la Seconde Guerre mondiale – l'appel du 18 juin 1940 en est un exemple – ou dans la crise de mai 1968 quand les radios informaient en direct des événements dans la rue.

- **La télévision** est à présent le média le plus controversé : elle peut être ou non un instrument de la démocratie.

- Dans les pays démocratiques, elle donne chaque jour au plus grand nombre des informations sur les principaux événements régionaux, nationaux et internationaux. En période électorale, elle peut être un instrument à la disposition du suffrage universel en donnant la même information à tous les citoyens, en organisant des débats. Mais elle peut avoir des effets pervers. En ne sélectionnant que les personnalités les plus connues, la télévision encourage la « vedettisation » ; on peut alors craindre que convaincre, à la télévision, ce soit surtout séduire plutôt qu'argumenter. Il en est de même pour le choix des thèmes traités ; les questions centrales de la société passent à l'arrière-plan par rapport à des points chauds qui ont un côté spectaculaire.

- Dans les pays totalitaires, la liberté de la presse n'est pas respectée. Une partie seulement de l'information est véhiculée par les médias. La télévision, notamment avec la diffusion par satellite, est un instrument de démocratisation. Dans cette seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle, elle a permis aux habitants des pays de l'Est de découvrir le monde occidental et joué ainsi un rôle déterminant dans l'histoire. L'enjeu est bien perçu à la fin du xx<sup>e</sup> siècle par certains pays dominés par l'intégrisme religieux, qui interdisent toute réception satellitaire – c'est le cas de l'Afghanistan – ou par des régimes dictatoriaux, par exemple en Birmanie.

- Il est vrai que la télévision peut aussi être un instrument de désinformation. Il faut mettre en garde les élèves contre parfois la fausse évidence de l'image. Les événements de Roumanie en 1989 peuvent servir d'illustration. Le téléspectateur n'a

pas douté de l'ampleur de la répression commandée par le régime de Ceausescu lorsqu'il a vu les cadavres de Timisoara, qui, en fait, ont été l'objet d'une mise en scène. La télévision fait du téléspectateur un témoin oculaire. Et un témoin oculaire ne doute plus de ce qu'il a vu ; la télévision peut donc engendrer de fausses certitudes. Or penser implique autonomie et recul critique.

### L'influence des médias dans la société

La télévision est le média qui permet le mieux d'expliquer aux élèves, qui en sont en général des consommateurs quotidiens, l'influence qui peut s'exercer sur la société et qui revêt des formes différentes.

– **La démocratisation culturelle** en est l'aspect le plus intéressant. En effet, pour les catégories défavorisées, la télévision est probablement le seul moyen d'accès à l'information et à diverses formes de culture : cinéma, documentaires, opéra, théâtre.

– Mais la télévision, jouant le rôle de passeur entre le rêve et les actes, favorise l'identification au héros en élevant les artistes au rang du **mythe**. Il peut être intéressant de faire travailler les élèves sur les concordances et les différences entre l'univers décrit dans un téléfilm et l'univers réel du téléspectateur, de leur faire constater la création de stéréotypes auxquels ils tentent de s'identifier, dans le milieu des artistes notamment.

– **La publicité** doit aussi être démystifiée. Dans une éducation du consommateur, il est important d'indiquer que l'art des publicitaires consiste en l'invention d'images et d'exposés persuasifs qui ne sont ni vrais ni faux, mais qui ont pour but de modifier l'attitude ou le comportement du destinataire de la communication. On argumente sur l'importance de la publicité dans la société de consommation.

### La différence entre le monde réel et le monde virtuel

Les techniques actuelles rendent de plus en plus difficile la distinction entre le réel et le virtuel. Les élèves ont rarement les outils cognitifs qui leur permettent d'affronter de telles situations. À partir d'extraits télévisés ou de simples montages photos, on peut attirer l'attention des élèves sur la nécessaire distinction entre la fiction et la réalité, entre des images vraies et des images de synthèse, en leur indiquant les conséquences de telles confusions.

### Chances et risques d'internet

Les problèmes d'éthique peuvent être abordés quel que soit le média servant de support à cette

étude. Mais on peut utilement rappeler les problèmes liés aux pratiques d'information sur internet déjà étudiés en classe de 4<sup>e</sup>. Au-delà de ces pratiques, l'élève de 3<sup>e</sup> peut réfléchir aux bienfaits et aux méfaits d'un tel réseau de communication planétaire. La rupture de l'isolement des zones les plus reculées de France ou de la planète peut être illustrée par le système de visioconférence ou le téléenseignement. L'étude d'une langue dite rare devient possible, c'est une forme de démocratisation liée aux médias. Mais les risques d'une standardisation culturelle, voire d'une uniformisation de la pensée, ou même d'une colonisation du cyberspace, sont aussi à prendre en compte. Ainsi, internet est devenu un moyen de circulation d'idées contraires aux droits de l'homme (racisme, xénophobie, pédophilie, etc.). L'individualisation des connexions peut conduire chaque citoyen à oublier son adhésion à des valeurs collectives. L'école doit donner à chacun des connaissances techniques et un usage critique de ces nouveaux modes de communication.

## J. L'État en question

### Objectifs

– Montrer que l'État s'inscrit dans l'histoire et dans des traditions nationales.

– Distinguer plusieurs niveaux d'échelles (région, nation, Union européenne, monde) dans la connaissance des institutions.

– Analyser les grandes évolutions de l'État français en s'appuyant sur le programme d'histoire.

– Articuler les connaissances avec des problèmes d'actualité.

### Problématique

On peut débattre de la question de l'État à partir de trois problématiques :

– l'évolution de l'État-nation face aux défis de la mondialisation et de la décentralisation ;

– l'extension du domaine de l'État dans l'économie, dans la société, dans la culture ;

– les relations des administrés avec les services de l'État.

### Démarche

Cette question permet de donner de la substance et de la profondeur à l'étude des institutions faite précédemment. Il est utile pour les élèves de prendre une vue d'ensemble des fonctions de l'État, de voir qu'il s'incarne non seulement dans

des institutions, mais aussi dans des administrations, dans une fiscalité diversifiée, dans des aides sociales, dans des subventions, etc. En préparant au CDI des dossiers de presse, les élèves peuvent mener un débat autour de trois thèmes.

- **La place de l'État dans la société française.**

Des fonctions régaliennes traditionnelles (défense, ordre public, politique étrangère), on est progressivement passé à un État exerçant de plus en plus de responsabilités. L'analyse d'exemples pris dans l'actualité (l'emploi, la lutte contre l'exclusion, la Sécurité sociale, la sécurité publique, etc.) peut montrer l'influence de l'État, ses limites et les problèmes de l'action quotidienne. Il est important d'indiquer aux élèves que l'État, par ses choix, gère évidemment le présent, mais engage également l'avenir (ex. : l'éducation et la recherche, l'aménagement du territoire, les régimes de retraite, etc.).

- **Les rapports du citoyen et de l'État.** La Révolution et l'Empire ont légué un modèle administratif centralisé, représenté localement par de nombreuses collectivités locales aux pouvoirs longtemps limités. Depuis les années 1960, et surtout les années 1980, un double mouvement de déconcentration des services de l'État et de décentralisation a été conduit. Les citoyens y trouvent-ils leur compte ? Les enjeux et les problèmes de la décentralisation peuvent être mis en évidence.

- **L'avenir de l'État-nation.** En liaison avec le programme d'histoire et de géographie, l'internationalisation croissante des problèmes est expliquée (entreprises multinationales, rôle de l'Organisation mondiale du commerce, l'Union européenne, etc.). Il importe de prendre des exemples précis de délégation de souveraineté (l'euro, l'avenir de la défense, les accords de Schengen, etc.) en liaison avec les travaux menés sur les institutions européennes.

Au terme d'une étude argumentée, les élèves peuvent constater que l'État est une réalité évolutive qui est au centre des débats politiques.

## Bibliographie

- CHEVALIER Jacques, « État et institutions, l'évolution du débat sur l'État », in *L'État de la France 1997/1998*, La Découverte, 1997.
- ROSANVALLON Pierre, *L'État en France, de 1789 à nos jours*, Le Seuil, 1990.
- TRONQUOY Philippe (dir.), « Citoyenneté et société », *Cahiers français*, n° 281, mai-juin 1997.

## K. L'expertise technique et la démocratie

### Exemple 1 : les progrès de la biomédecine

#### Objectifs

- Apporter des connaissances permettant de comprendre les travaux des scientifiques et des médecins.
- Sensibiliser les élèves aux enjeux du progrès biomédical, à la liberté du chercheur et à l'importance du rôle des comités d'éthique.
- Engager un débat avec les élèves sur la nécessité de l'information scientifique, et sur leur responsabilité de citoyen dans un pays démocratique.

#### Problématique

Devant le progrès de la biomédecine et de ses conséquences sur la personne humaine, la société doit-elle laisser le champ libre aux scientifiques ou doit-elle proposer des règles de conduite ?

#### Démarche

La mobilisation des connaissances acquises en sciences de la vie et de la Terre (SVT) aide à la compréhension des techniques et des interventions sur l'homme.

L'analyse d'une étude de cas oriente vers la découverte des enjeux entre progrès biomédical, morale et dignité de la personne humaine, et donc la légitimité scientifique et sociale des actes médicaux.

Un débat permet aux élèves de confronter leurs opinions et de juger de l'opportunité de l'existence d'un comité consultatif d'éthique et de l'efficacité de la loi, après avoir pris connaissance d'un article.

#### Exemple de mise en œuvre : la greffe et le don d'organe

- **Proposition d'un document.** Dans *La Médecine du XXI<sup>e</sup> siècle, des gènes et des hommes*, (Bayard, 1996, p. 82), Axel Kahn, médecin généticien, directeur de recherche à l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) et membre du Comité national consultatif d'éthique écrit :

« Par exemple, dans cette attente anxieuse face à une petite fille dont les poumons sont mangés par la maladie, qui est sous respirateur artificiel, qui ne peut survivre que si on lui greffe un cœur et des poumons, comment le médecin ne peut-il pas souhaiter qu'arrivent ce cœur et ces poumons ?

Mais s'ils arrivent, cela voudra dire qu'un autre enfant est mort ailleurs... Naturellement, nul ne peut souhaiter qu'un enfant meure, mais vouloir disposer d'un cœur et d'un poumon, c'est bien espérer qu'un enfant mourant pourra les transmettre.

La solidarité, pour rester telle, ne doit absolument pas être une obligation. Cette situation serait parfaitement inadmissible du point de vue de la dignité du corps de la personne humaine, indissociable de cette personne.

Les greffes, d'un intérêt technique et médical incontestable, peuvent témoigner d'une vraie grandeur humaine et être un magnifique exemple de solidarité, mais elles peuvent aussi engendrer des situations parfaitement scandaleuses. »

- **Mobilisation et transfert des connaissances des SVT.** La mobilisation des acquis des parties « B. Préservation de l'identité biologique et protection de l'organisme » et de la partie « E. Responsabilité humaine : santé et environnement » du programme de la classe de 3<sup>e</sup> de SVT, aide à la compréhension de la réussite technique et biologique des greffes.

- **Recherche des risques sur la personne humaine.** L'analyse du texte rend possible la formulation des risques de la dérive médicale et sociale dans la quête des organes, sur le respect de la dignité humaine (vente d'organes, dépeçage des cadavres, expérimentation). Les comités d'éthique sont alors les garants contre les excès et les atteintes à la personne humaine.

- **Débat sur l'enjeu entre préservation de la dignité humaine et solidarité.** Les élèves formulent leurs opinions sur la solidarité vis-à-vis des dons d'organes. Ils recherchent les compétences qui autorisent à définir une bonne conduite, à la possibilité d'avoir une morale commune dans une société.

Ils prennent conscience de l'importance de cette solidarité, de leur implication dans la vie associative ou civile, et donc de leur possibilité de participer au maintien d'une éthique.

- **Prise de connaissance d'articles des lois « bioéthiques » et confrontation avec les opinions.** La lecture de seulement deux articles L.617-7 et 8 de la loi n° 94-653 du 29 juillet 1994 (que l'on peut se procurer en écrivant au service de documentation de l'INSERM, 101, rue de Tolbiac, 75654 Paris CEDEX 13) relative au respect du corps humain rend possible la confrontation entre les idées émises et l'efficacité de la protection de la personne humaine qu'offre cette loi.

- **Documents de référence :** Loi du 29 juillet 1994 ; Déclaration universelle sur le génome humain, 1996.

## Exemple 2 : la gestion des déchets radioactifs

### Objectifs

- Faire prendre conscience, par le débat, des enjeux entre les progrès technologiques et la nécessaire protection de la santé de l'homme et de celle de l'environnement (dans l'espace et dans le temps).
- Développer le sens des responsabilités individuelles et collectives, et montrer l'importance de l'information et de l'implication de chacun dans la société civile (enquête publique).
- Souligner la nécessité de la confrontation avec les experts pour construire rationnellement son opinion.
- Débattre sur la solidarité vis-à-vis des générations futures.

### Problématique

L'importance de l'utilisation industrielle de matériaux radioactifs pose le problème de la gestion des déchets.

Comment responsabiliser le citoyen sur les risques à brève, moyenne et longue échéance pour l'homme et le milieu naturel ?

### Démarche

Le réinvestissement des informations et des connaissances acquises dans le cycle central, parties « D. La terre change en surface » et « E. La machine Terre » du programme de SVT, rend possible la compréhension de la fragilité des milieux naturels en liaison avec les activités humaines. On engage ensuite le débat sur la gestion des déchets radioactifs et les moyens de prévention de la santé de l'homme et de la protection de l'environnement. On montre l'importance de la participation à la vie civile dans les enquêtes publiques, et de la solidarité envers les générations futures.

### Exemple de mise en œuvre

- **Proposition d'un document.** Le problème de la gestion des déchets radioactifs peut être abordé par la lecture d'une bande dessinée produite en 1994 par l'Agence nationale pour la gestion des déchets radioactifs (ANDRA) intitulée « Générations futures » que l'on peut se procurer gratuitement pour une classe en écrivant à la direction de la Communication, Parc de la Croix blanche, 1-7, rue Jean-Monnet, 92298 Chatenay-Malabry (Tél. 01.46.11.80.00).

Fiction d'une quinzaine de pages, elle permet d'aider les élèves du niveau de 3<sup>e</sup> à formuler de nombreuses questions relatives au sujet. La mise en page autorise une double utilisation en fonction du niveau de la classe :

- soit une exploitation simple des bandes dessinées ;
- soit une étude plus approfondie en tirant parti des commentaires plus détaillés de chaque bas de page.

- **Le débat autour des questions essentielles.** La lecture de la bande dessinée fait surgir ainsi :

- l'importance du débat démocratique avec les experts scientifiques ;

- la prise de conscience par les citoyens des risques pour la santé et pour l'environnement ;

- l'opportunité du traitement immédiat ou futur des déchets radioactifs, en fonction de leur durée de vie (problème des déchets à durée de vie longue : plusieurs dizaines de milliers d'années) ;

- les formes de confinement de ces déchets (confinement en surface, dans le sous-sol, dans le fond des océans, les déserts, l'espace) ; cette partie est mise en perspective avec les connaissances acquises en SVT dans le cycle central (classe de 4<sup>e</sup>) notamment dans le cadre des propriétés des roches et de la tectonique ;

- les enjeux entre les risques et les intérêts socio-économiques de la production et de la construction de laboratoires de recherche souterrains ;
- l'importance de l'implication des citoyens dans la société civile face à la législation sur le respect de la santé humaine et de la protection des milieux naturels, tout en prenant en considération les droits des générations futures.

- **Confrontation entre les idées émises et la loi du 30 décembre 1991.** Comme pour la bande dessinée, on peut se procurer gratuitement et par la même voie la loi sur la gestion des déchets radioactifs. On constate qu'actuellement les déchets radioactifs sont confinés en surface et que la France, depuis la promulgation de la loi, se donne 15 ans pour réaliser un laboratoire de confinement souterrain. Surgira alors le problème de sa localisation et de la réaction des habitants. D'autres débats en perspective où la participation du citoyen est fondamentale.

## L. Les femmes dans la vie politique

### Objectifs

- Faire prendre conscience des inégalités et des discriminations existant encore aujourd'hui entre femmes et hommes.

- Étudier l'évolution de la condition juridique des femmes : rôle des états, des organisations internationales, des associations et des mouvements syndicaux.

- Montrer que l'exercice concret de l'égalité incombe à la responsabilité de chacun, notamment dans la critique des stéréotypes et des préjugés.

### Problématique

Des textes nationaux et internationaux posent le principe de la non-discrimination. Ainsi, la Déclaration universelle des droits de l'homme indique en son article 2 :

« Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente déclaration sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation. »

Cependant, comme les discriminations et les inégalités dues au sexe demeurent, la question de droits spécifiques ou de discriminations positives est ouverte.

### Démarche

La réponse à cette problématique peut faire l'objet d'une réflexion en trois étapes : la situation en France, une approche historique, un débat prospectif.

- En France, la demande du droit de suffrage pour les femmes ne put aboutir qu'en 1944. La loi constitutionnelle du 2 novembre 1945 et la Constitution adoptée le 27 octobre 1946 l'ont proclamé et organisé. Les femmes ont le droit de vote, mais leur représentation dans la vie politique reste problématique. En effet, au 12 juillet 1997, on ne compte que 61 femmes députés sur 577 élus à l'Assemblée nationale, soit 10,6 % ; au 27 août 1998, 18 sénateurs sur 328 sont des femmes, soit 5,5 % seulement. Dans les communes, où les problèmes sont plus de proximité, 2 751 femmes sur 36 555 communes sont maires, soit 7,5 % ; 107 979 sur 497 208 sont conseillères municipales, soit 21,7 %. Nous sommes donc loin de l'idéal des 50 % d'élues, proportion qui concrétiserait l'égalité, la parité entre femmes et hommes dans la vie politique.
- L'histoire de l'humanité a été et est encore marquée par les inégalités entre femmes et hommes, par la domination des hommes sur les femmes. Dès lors, les femmes forment une catégorie vulnérable de l'humanité, dont les droits ont à être réaffirmés sans cesse.

Pour établir ou construire une égalité réelle entre hommes et femmes, il a fallu que la communauté internationale, sous la pression de groupes et d'associations, défende les droits des femmes, édicte des textes, des conventions interdisant les discriminations envers les femmes. C'est ainsi que la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes a été adoptée le 18 décembre 1979, puis réaffirmée par la Déclaration de la Conférence mondiale de Pékin sur les femmes en 1995.

L'histoire récente de l'accès au droit de suffrage, droit de l'homme essentiel, qui permet l'exercice, dans toute sa plénitude, de la citoyenneté politique, illustre la difficulté du combat pour qu'existe l'égalité entre hommes et femmes.

– Aussi un débat prospectif sur la parité entre hommes et femmes dans la vie politique s'impose-t-il. Faut-il inscrire dans la loi constitutionnelle l'obligation pour les partis politiques de constituer des listes de candidats et de candidates à parité ? Faut-il obliger les électeurs et les électrices à un système de panachage selon le sexe ? Avec ces modalités et le principe même de parité hommes-femmes, ne risque-t-on pas de mettre à mal l'universalité du suffrage, ainsi que la notion d'unicité de l'être humain que promeuvent les droits de l'Homme, la majuscule de ce mot renvoyant à toute l'humanité, à tout être humain ? Certains vont jusqu'à souhaiter la transformation des termes droits de l'homme en droits humains ou droits de la personne, par souci d'éviter la confusion entre Homme (homo), tout être humain, et homme, être de sexe ou de genre masculin. Un travail comparatif avec des pays étrangers peut montrer la diversité de la condition féminine dans la vie politique.

## Bibliographie

– AUBIN Claire, GISSEROT Hélène, *Les Femmes en France, 1985-1995 : rapport pour l'ONU*, La Documentation française, coll. « Rapports officiels », 1994.

– « La citoyenneté des femmes en France », in *BT2*, septembre 1996, n° 289.

– RIGOLLET Catherine, *Les Femmes dans le monde*, Hachette, coll. « Qui, quand, quoi ? », 1996.

## M. La Défense et la paix

### Objectif

La difficulté et l'intérêt de cette partie du programme tiennent aux changements importants

intervenues au cours de la dernière décennie dans le contexte mondial et dans les choix nationaux. La suspension de la conscription pose en termes nouveaux les rapports de la nation et de l'armée. Il faut donc expliquer les données actuelles de la défense nationale.

Il faut, ensuite, faire comprendre ce que représente la défense aujourd'hui pour les citoyens quand la conscription n'existe plus.

Il est, enfin, intéressant et utile d'ouvrir une réflexion avec les élèves sur les réalités de la paix et de la guerre dans notre monde contemporain.

### Problématique

Il faut partir de la définition traditionnelle : la défense a pour objet d'assurer, contre toutes les formes d'agression, la sécurité et l'intégrité du territoire ainsi que la vie de la population (ordonnance du 7 janvier 1959). Elle est une composante essentielle de la souveraineté.

La problématique porte sur les évolutions qu'ont connues ces notions dans notre histoire contemporaine. La Révolution française, en effet, avait inauguré une période où la guerre était devenue l'affaire de la « nation armée ». La légitimité politique et l'efficacité militaire s'additionnaient. Malgré les transformations de l'armement, cette situation a perduré pour l'essentiel jusqu'au début des années 1960. Le choix de la dissuasion nucléaire a alors apporté une donnée nouvelle. La défense ne pouvait plus être comprise seulement comme l'émanation du corps social. La tendance a été dans le sens de la professionnalisation des armées. Les missions extérieures ont pris plus d'importance. L'évolution du système de défense a nourri des attitudes amenant les citoyens à s'impliquer plus faiblement dans la défense collective. Le service militaire a été de moins en moins égalitaire. Surtout, la dernière décennie a vu des changements majeurs avec la fin de la guerre froide, l'affirmation de l'Union européenne, la diversification des menaces, la moindre évidence du rôle de la dissuasion nucléaire... La décision de suspendre la conscription trouve là ses raisons. La politique de défense n'en demeure pas moins. Il serait erroné de ne la comprendre que comme un « système d'assurance » qui entraîne seulement des coûts financiers. La professionnalisation de l'armée ne doit pas cacher qu'en même temps la distinction entre le civil et le militaire diminue. La défense aujourd'hui repose sur la capacité d'intégration et la cohésion de la société. Le citoyen a alors pour devoir de comprendre les conditions de la sécurité du pays dans le contexte mondial et européen actuel.



## Démarche

Après un rappel historique, un plan d'exposition déductif est le plus à même d'éclairer les élèves. Les thèmes du programme peuvent être traités dans une démarche d'ensemble.

– L'examen des nouvelles données mondiales est indispensable. La fin de la guerre froide a entraîné la disparition d'un « ennemi désigné ». En même temps, le territoire ne connaît plus une menace directe. La construction européenne relativise la notion de frontières. Les évolutions technologiques doivent être aussi prises en compte. La notion de sécurité s'élargit, de la sécurité militaire et diplomatique à la sécurité économique et écologique.

– Les principes et l'organisation de la sécurité collective doivent être expliqués. Le texte de la Charte des Nations Unies présente les principes. Un examen concret du rôle de l'ONU, du Conseil de sécurité, des États nationaux, peut être fait sur quelques exemples de conflits contemporains pour mesurer les possibilités et les difficultés du maintien de la paix.

– Une réflexion sur la place de la Défense nationale et des valeurs de l'institution militaire dans la société française peut être menée à l'aide de

quelques enquêtes d'opinion. Un débat sur ce qui vaut la peine d'être défendu peut être mené avec les élèves.

## Orientation bibliographique

Il n'y a pas d'ouvrages de synthèse commodes. Mais plusieurs études permettent de trouver les éléments nécessaires à la préparation de cette partie du programme.

– *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, « L'éducation à la défense », hors série n° 8, 6 août 1998.

– « L'esprit de défense », colloque national, CRDP d'Auvergne, 1995.

– « Civisme et défense : citoyens français, citoyens de l'Europe », in *Défense-Armée-Nation*, n° spécial 82, 2<sup>e</sup> trimestre 1996.

– « Défense et citoyenneté », in *BT 2*, n° 10, juin 1998 (pour les élèves).

– BADIE B. et SMOUTS M.-C., *Le Retournement du monde, sociologie de la scène internationale*, Presses de la FNSP/Dalloz, 1992.

– HASSNER P., *La Violence et la Paix*, Seuil, 1995.

– KANTOROWICZ E., *Mourir pour la patrie* et autres textes, traduit de l'américain et de l'allemand par Laurent Mayali et Anton Schüts, PUF, 1984.

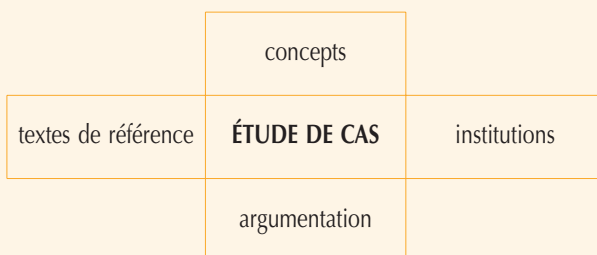
## III – L'évaluation

### A. La construction de l'épreuve

#### 1. Enjeu

L'évaluation est indispensable à l'éducation civique comme à tout enseignement. Elle permet à l'élève à la fois de montrer ses connaissances sur des institutions, des concepts, des textes de référence et sa capacité à réfléchir et à argumenter sur des situations concrètes.

La combinaison de ces éléments oriente vers une épreuve de type « étude de cas » que l'on peut figurer ainsi :



#### 2. L'exercice

L'idée est de proposer aux élèves un document d'étude pris le plus souvent dans l'actualité, accompagné d'une ou deux courtes citations de textes juridiques, d'une ou deux références à des institutions, à des événements historiques ou des textes politiques.

L'élève doit répondre à un nombre limité de questions en argumentant à l'aide des concepts qu'il aura dégagés.

Des éléments d'information sont fournis pour aider les élèves (définitions, dates...). Les documents (3 au maximum) peuvent être de nature diverse : photographies, caricatures, textes, données statistiques...

L'évaluation de l'élève porte sur sa capacité :

- à sélectionner et à ordonner des informations selon un critère précis ;
- à établir des liens entre les textes de référence et les documents d'étude ;
- à dégager un principe d'une affaire singulière ;
- à fournir des réponses argumentées.

## B. Exemples d'épreuves

### Thème 1 : le droit au respect de la vie privée

#### Doc. 1 : Publication judiciaire à la demande de Stéphanie Grimaldi

La première chambre du Tribunal de grande instance de Nanterre, par jugement du 28 juillet 1998, a condamné la société HACHETTE FILIPACCHI ASSOCIÉS à payer à Stéphanie GRIMALDI des dommages et intérêts, pour avoir porté atteinte à la vie privée et au droit à l'image de Stéphanie GRIMALDI, par la publication dans le numéro 2764 pour la semaine du 24 au 30 juin 1998 du magazine ICI PARIS d'un article intitulé : « Leur idylle avait été tenue secrète... Stéphanie et Dodi – Avant Diana c'était elle ! »

#### Doc. 2 : Code civil

Article 9 : « Chacun a droit au respect de la vie privée. »

#### Doc. 3 : Code pénal

Article 226-1 : « Est puni d'emprisonnement et de 300 000 F d'amende le fait, au moyen d'un procédé quelconque, volontairement, de porter atteinte à la vie privée d'autrui :

- 1) en captant, enregistrant ou transmettant, sans le consentement de leur auteur, des paroles prononcées à titre privé ou confidentiel ;
- 2) en fixant, enregistrant ou transmettant, sans le consentement de leur auteur, l'image d'une personne se trouvant dans un lieu privé. »

#### Questions doc. 1

1. Quels sont les deux droits mis en cause par le journal *Ici Paris* ?
2. Quel épisode de la vie privée de Stéphanie Grimaldi a été révélé par le journal *Ici Paris* ?
3. Quelles fonctions remplit le Tribunal de grande instance ?

#### Questions doc. 2 et 3

4. Dans quel cas la vie privée des individus doit-elle être respectée en France ?
5. Quelle est la différence entre le Code civil et le Code pénal ?
6. Pourquoi est-il important dans une société démocratique de garantir le respect de la vie privée et du droit à l'image et quels sont les moyens de le garantir ?

### Thème 2 : le conseil constitutionnel et la V<sup>e</sup> République

#### Doc. 1 : Article 61 Constitution de 1958

« Les lois peuvent être déférées au Conseil constitutionnel avant leur promulgation par le président de la République, le Premier ministre, le président de l'Assemblée nationale, le président du Sénat ou 60 députés ou 60 sénateurs. »

#### Doc. 2 : Allocution du 8 novembre 1977 au Conseil constitutionnel

##### Valéry Giscard d'Estaing, président de la République

« Vous êtes devenus le juge et le garant de nos libertés. Qu'il s'agisse de la liberté individuelle, de la liberté d'association dont vous avez décidé qu'elle excluait tout contrôle sur leur déclaration préalable, de l'égalité devant l'impôt ou encore devant la justice, vous n'avez cessé d'exercer

vos censure dès lors qu'une loi vous paraissait s'écarter des principes constitutionnels. »

#### Questions doc. 1

1. D'après l'article 61 de la Constitution, qui peut déférer une loi au Conseil constitutionnel ?
2. Quelles sont les deux assemblées citées dans l'article 61 ?
3. Quels sont leur composition et leur rôle respectifs ?

#### Questions doc. 2 et 3

4. Quelle est la composition du Conseil constitutionnel ?
5. De quelles libertés le Conseil constitutionnel se porte-t-il garant ?
6. D'après ces documents et vos connaissances, quel est le rôle du Conseil constitutionnel dans un État démocratique ?

### Thème 3 : la Défense nationale

#### Doc. 1 : Vers une armée professionnelle

« L'armée de terre subit sa plus grande révolution interne depuis la guerre d'Algérie. Entre 1988 et 1995, elle a perdu 30 % de ses effectifs, soit 53 régiments. Entre 1996 et 2002, elle devra supprimer 45 nouveaux régiments, soit 36 % de ses effectifs actuels. Du statut d'armée mixte, réunissant des engagés et des appelés, elle passe à celui d'armée professionnelle... C'est l'infanterie\* qui

endure l'essentiel de l'austérité sous l'effet de la concurrence d'autres armes – l'artillerie par exemple – mieux dotées en matériels modernes. La guerre du Golfe en 1990-1991 et les actions de maintien de la paix en ex-Yougoslavie ont pourtant démontré la nécessité de disposer de fantassins\* bien équipés ». *Le Monde*, 31 octobre 1997.

\* fantassin : soldat combattant à pied.

\* infanterie : ensemble des soldats qui combattent à pied.

**Doc. 2 : Loi du 5 septembre 1798**

Article 1<sup>er</sup>. Tout Français est soldat, et se doit à la défense de la patrie.

Article 2. Lorsque la patrie est déclarée en danger, tous les Français sont appelés à sa défense, suivant le mode que la loi détermine...

Article 3. Hors le cas du danger de la patrie, l'armée de terre se forme par enrôlements volontaires et par la voie de la conscription militaire.

**Doc. 3 : Loi du 28 octobre 1997 portant réforme du service national**

Article LIII 1. Les citoyens concourent à la défense de la Nation. Ce devoir s'exerce notamment par l'accomplissement du Service national universel

Article LIII 2. Le Service national universel comprend des obligations : le recensement, l'appel de préparation à la défense et l'appel sous les drapeaux. Il comporte aussi des volontariats.

**Questions doc. 1**

1. Combien de régiments l'armée de terre aura-t-elle perdu entre 1988 et 2002 ?
2. Quelle est la différence entre un appelé et un engagé ?

3. D'après le texte, pourquoi l'infanterie subit-elle la plus forte diminution de ses effectifs ?

4. En dehors du territoire national, quelle mission l'armée française doit-elle remplir ?

**Questions doc. 2**

5. D'après la loi du 5 septembre 1798, art. 3, quels sont les deux moyens utilisés pour former les futurs soldats ? (expliquez le mot conscription).

**Questions doc. 3**

6. Quelles sont les trois obligations définies par le nouveau Service national universel ?

7. Quelle différence y a-t-il entre « appel de préparation à la défense » et « appel sous les drapeaux » ?

**Questions doc. 1, 2 et 3**

8. En utilisant les documents 1, 2 et 3, expliquez la différence entre une armée de conscription et une armée professionnelle.

9. Quels sont les arguments en faveur de la nouvelle conception du service national définie dans la loi de 1997 ?

**Thème 4 : l'expertise scientifique et technique dans la démocratie : le respect du corps humain****Doc. 1 : Extrait de *La médecine du XXI<sup>e</sup> siècle* par Axel Kahn, Bayard, 1996 (p. 83).**

« À cause de la demande considérable de greffes d'organes, les gens que l'on prélevait étaient dépeçés : on leur prenait les deux reins, le cœur, le foie, parfois davantage, et il est devenu difficile pour les familles d'imaginer que le corps qu'ils enterraient était en partie vide. On dit encore que, dans certains pays, les plus pauvres en étaient arrivés à vendre leurs organes. »

**Doc. 2 : Article 512 de la loi n° 94.548 du 1<sup>er</sup> juillet 1994 sur le respect du corps humain**

« Le fait d'obtenir d'une personne l'un de ses organes contre un paiement, qu'elle qu'en soit la forme, est puni de sept ans d'emprisonnement et de 700 000 F d'amende. »

**Doc. 3 : Article 16-3, loi du 29 juillet 1994, chapitre II : « Du respect du corps humain »**

« Il ne peut être porté atteinte à l'intégrité du corps humain qu'en cas de nécessité thérapeutique pour

la personne. Le consentement de l'intéressé doit être recueilli préalablement, hors le cas où son état rend nécessaire une intervention, thérapeutique, à laquelle il n'est pas à même de consentir. »

**Questions**

1. En utilisant le document 1, précisez le droit de la personne humaine qui n'est pas respecté. Citez deux expressions du texte qui argumentent votre réponse.

2. En mettant en relation les documents 2 et 3, dites pourquoi, aujourd'hui, le citoyen est protégé contre les excès de la médecine.

3. En mettant en relation les documents 1, 2, et 3, quel rôle attribuez-vous aux experts scientifiques dans la formation de votre propre opinion, sur le sujet des prélèvements d'organes (rédigez votre réponse en quelques lignes).

**Thème 5 : l'expertise scientifique et technique dans la démocratie  
Débat sur les OGM (organismes génétiquement modifiés)****Doc. 1 : article de presse (*Télérama* n° 2528 du 24 juillet 1998)**

« Vous mangez des germes de soja ou des pétales de maïs, vous consommez sans le savoir des aliments transgéniques\*. Pour l'heure, on ignore tout

de leurs effets à long terme, sur la santé et l'environnement. Sous la pression des industriels, la France a autorisé, en novembre 1997, la culture du maïs transgénique. Les 20 et 21 juin 1998, est organisé à Paris un grand débat national, première





conférence de citoyens. (14 personnes sélectionnées par un institut de sondage ont été invitées à émettre un avis après avoir interrogé les experts de leur choix. Leur avis sera rendu public et porté à la connaissance des membres du parlement et du gouvernement.) »

\* organisme transgénique : organisme qui contient un gène utile à l'homme.

**Doc. 2 : décret n° 84-1147 du 7 décembre 1984 sur les fraudes et falsifications de produits.**

« Lorsqu'une denrée alimentaire est composée en tout ou partie d'organismes génétiquement modifiés, l'étiquetage doit comporter une mention, dans la dénomination de vente ou dans la liste des ingrédients, destinée à informer le consommateur de cette caractéristique. »

**Questions**

En utilisant le doc. 1

1. Dites quand la France a autorisé la culture du maïs transgénique.

2. Comment le débat national a-t-il été organisé ?

3. Dites si cette initiative vous paraît répondre aux étapes d'une procédure démocratique. Expliquez votre réponse.

En utilisant les doc. 1 et 2

1. Précisez si cette législation protège de façon efficace le consommateur contre les risques éventuels des aliments composés d'organismes transgéniques.

2. Rédigez un texte de quelques lignes, précisant votre avis sur le choix de la France de confronter des citoyens à des experts de leur choix, dans une « conférence de citoyens ».

**Concepts clefs**

6 <sup>e</sup> Droits et devoirs de la personne	5 <sup>e</sup> Égalité, solidarité, sécurité	4 <sup>e</sup> Libertés, droits, justice	3 <sup>e</sup> Citoyenneté, démocratie
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le sens de l'école – la vie au collège – l'éducation, un droit pour tous</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'égalité – l'égalité devant la loi – les refus, les discriminations – la dignité de la personne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les libertés et les droits – libertés individuelles et collectives – des droits de nature différente – les enjeux de l'information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le citoyen, la République, la démocratie</li> <li>• L'organisation des pouvoirs de la République</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les droits et les devoirs de la personne – l'élève, une personne qui a des droits, des obligations – l'élève et la citoyenneté</li> <li>• Responsabilité vis-à-vis du cadre de vie, de l'environnement et du patrimoine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La solidarité – l'esprit de solidarité – la solidarité instituée</li> <li>• La sécurité – au collège et dans la vie quotidienne – face aux risques majeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La justice en France – les principes de la justice – les voies de recours</li> <li>• Les droits de l'Homme et l'Europe – des valeurs communes – des identités nationales – une citoyenneté européenne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La citoyenneté politique et sociale</li> <li>• Les débats de la démocratie</li> <li>• La défense et la paix</li> </ul>