

SOMMAIRE

	Pages
Organisation de la formation au collège	5
Cycle d'adaptation : classe de 6^e	9
• Organisation des enseignements dans les classes de 6^e de collège	11
• Programme du cycle d'adaptation : classe de 6^e - Histoire-Géographie ..	14
• Accompagnement des programmes de 6^e	23
• Programme du cycle d'adaptation : classe de 6^e - Éducation civique	37
• Accompagnement des programmes de 6^e	45

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

ENSEIGNER AU COLLÈGE

**HISTOIRE-GÉOGRAPHIE
ÉDUCATION CIVIQUE**

Programmes

et

Accompagnement

Réédition septembre 2004
(Édition précédente : juillet 2002)

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

« Droits réservés » :

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

Organisation de la formation au collège

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

Article 1^{er} – 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

Cycle d'adaptation :
Classe de 6^e

Organisation des enseignements dans les classes de 6^e de collège

Arrêté du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996), modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (BO n° 8 du 21 février 2002)

Article 1^{er} (modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002) – Les enseignements des classes de sixième de collège sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement.

Article 2 (*idem*). – Dans les classes de sixième, chaque collège dispose d'une dotation horaire globale de vingt-huit heures hebdomadaires par division pour l'organisation des enseignements obligatoires, ainsi que pour l'aide aux élèves et l'accompagnement de leur travail personnel que ces enseignements impliquent.

Un complément de dotation peut être attribué aux établissements pour le traitement des difficultés scolaires importantes. Ce complément est modulé par les autorités académiques en fonction des caractéristiques et du projet de l'établissement, notamment en ce qui concerne le suivi des élèves les plus en difficulté.

Article 3 – (abrogé et remplacé par l'article 3 de l'arrêté du 14 janvier 2002 ci-dessous).

Article 4 – (abrogé et remplacé par l'article 3 de l'arrêté du 14 janvier 2002 ci-dessous).

Ces deux articles sont remplacés par un **article 3** nouveau ainsi rédigé :

Article 3 – Dans le cadre de son projet d'établissement, chaque collège utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour apporter des réponses adaptées à la diversité des élèves accueillis.

Pour l'organisation des enseignements, pour l'aide aux élèves et l'accompagnement de leur travail personnel, il est tenu compte de la priorité accordée à la maîtrise de la langue.

En vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place, de façon dérogatoire et temporaire, un dispositif spécifique dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique préalablement validé par les autorités académiques.

L'accueil d'un élève dans ce dispositif est subordonné à l'accueil des parents ou du représentant légal.

Article 4 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 2002-2003.

Annexe

HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS APPLICABLES AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE SIXIÈME DE COLLÈGE

ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES	HORAIRE DE L'ÉLÈVE
Français	4 + (0,5) ou 5
Mathématiques	4
Langue vivante étrangère	4
Histoire-géographie-éducation civique	3
Sciences et techniques : - sciences de la vie et de la Terre - technologie	1 + (0,5) 1 + (0,5)
Enseignements artistiques : - arts plastiques - éducation musicale	1 1
Éducation physique et sportive	4
Aide aux élèves et accompagnement de leur travail personnel : 2 heures par division	

Heures de vie de classe : 10 heures annuelles

() Les horaires entre parenthèses sont dispensés en groupes à effectifs allégés.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement.

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

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

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

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

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

Vu l'avis du Conseil national des programmes ;

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

Arrête :

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

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

Article 3 – Le programme d'éducation physique et sportive applicable en classe de sixième reste celui défini en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé (1).

Article 4 – Les programmes applicables en classes de cinquième, quatrième et troisième des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés (2).

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

Fait à Paris,
le 22 novembre 1995
François BAYROU

(1) Le programme d'EPS de la classe de sixième, défini par l'arrêté du 14 novembre 1985 est abrogé à compter de la rentrée 1996 par l'arrêté du 18 juin 1996.

(2) Remplacés par les nouveaux programmes en vigueur.

Programme du cycle d'adaptation : classe de 6^e

Histoire-Géographie

I - Un projet pour le collège

A. Des finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles

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

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

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

B. La cohérence des programmes

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

Organisation de la formation au collège

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

Article 1^{er} – 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

Cycle d'adaptation :
Classe de 6^e

Organisation des enseignements dans les classes de 6^e de collège

Arrêté du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996), modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (BO n° 8 du 21 février 2002)

Article 1^{er} (modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002) – Les enseignements des classes de sixième de collège sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement.

Article 2 (*idem*). – Dans les classes de sixième, chaque collège dispose d'une dotation horaire globale de vingt-huit heures hebdomadaires par division pour l'organisation des enseignements obligatoires, ainsi que pour l'aide aux élèves et l'accompagnement de leur travail personnel que ces enseignements impliquent.

Un complément de dotation peut être attribué aux établissements pour le traitement des difficultés scolaires importantes. Ce complément est modulé par les autorités académiques en fonction des caractéristiques et du projet de l'établissement, notamment en ce qui concerne le suivi des élèves les plus en difficulté.

Article 3 – (abrogé et remplacé par l'article 3 de l'arrêté du 14 janvier 2002 ci-dessous).

Article 4 – (abrogé et remplacé par l'article 3 de l'arrêté du 14 janvier 2002 ci-dessous).

Ces deux articles sont remplacés par un **article 3** nouveau ainsi rédigé :

Article 3 – Dans le cadre de son projet d'établissement, chaque collège utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour apporter des réponses adaptées à la diversité des élèves accueillis.

Pour l'organisation des enseignements, pour l'aide aux élèves et l'accompagnement de leur travail personnel, il est tenu compte de la priorité accordée à la maîtrise de la langue.

En vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place, de façon dérogatoire et temporaire, un dispositif spécifique dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique préalablement validé par les autorités académiques.

L'accueil d'un élève dans ce dispositif est subordonné à l'accueil des parents ou du représentant légal.

Article 4 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 2002-2003.

Annexe

HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS APPLICABLES AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE SIXIÈME DE COLLÈGE

ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES	HORAIRE DE L'ÉLÈVE
Français	4 + (0,5) ou 5
Mathématiques	4
Langue vivante étrangère	4
Histoire-géographie-éducation civique	3
Sciences et techniques : - sciences de la vie et de la Terre - technologie	1 + (0,5) 1 + (0,5)
Enseignements artistiques : - arts plastiques - éducation musicale	1 1
Éducation physique et sportive	4
Aide aux élèves et accompagnement de leur travail personnel : 2 heures par division	

Heures de vie de classe : 10 heures annuelles

() Les horaires entre parenthèses sont dispensés en groupes à effectifs allégés.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement.

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

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

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

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

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

Vu l'avis du Conseil national des programmes ;

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

Arrête :

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

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

Article 3 – Le programme d'éducation physique et sportive applicable en classe de sixième reste celui défini en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé (1).

Article 4 – Les programmes applicables en classes de cinquième, quatrième et troisième des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés (2).

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

Fait à Paris,
le 22 novembre 1995
François BAYROU

(1) Le programme d'EPS de la classe de sixième, défini par l'arrêté du 14 novembre 1985 est abrogé à compter de la rentrée 1996 par l'arrêté du 18 juin 1996.

(2) Remplacés par les nouveaux programmes en vigueur.

Programme du cycle d'adaptation : classe de 6^e

Histoire-Géographie

I - Un projet pour le collège

A. Des finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles

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

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

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

B. La cohérence des programmes

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

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

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

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

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

II - Les programmes de 6e

A. Les thèmes d'étude

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

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

B. Les indications horaires

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

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

C. Les convergences avec les autres disciplines

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

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

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

III - Approches et méthodes

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

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

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

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

L'enseignement de l'histoire et de la géographie doit ainsi permettre d'initier à la pratique de différents langages.

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

B. Acquérir les repères chronologiques et spatiaux fondamentaux

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

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

C. Les documents au centre du programme d'histoire

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

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

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

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

Conclusion

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

Contenus des programmes de la classe de 6^e

Histoire : le monde antique

PROGRAMME

INTRODUCTION : LA NAISSANCE DE L'AGRICULTURE ET DE L'ÉCRITURE

(2 ou 3 heures)

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

I. L'EGYPTE : LE PHARAON, LES DIEUX ET LES HOMMES

(4 à 5 heures)

- Carte : la vallée du Nil.
- Repères chronologiques : le temps d'une civilisation (III^e-I^{er} millénaire av. J.-C.)
- Documents : le temps, la pyramide, représentations du mythe d'Osiris.

II. LE PEUPLE DE LA BIBLE : LES HEBREUX

(3 à 4 heures)

- Carte : le Croissant fertile.
- Repères chronologiques : le temps de *la Bible* (II^e-I^{er} millénaire av. J.-C.)
- Documents : extraits de *la Bible*, le temple de Jérusalem.

III. LA GRÈCE (9 à 10 heures)

1. Naissance d'une culture, d'une organisation politique, de croyances.

2. Athènes au V^e siècle av. J.-C.

COMMENTAIRE

L'étude de la révolution néolithique permet de décrire les formes principales de l'écriture et de faire saisir aux élèves comment l'humanité est entrée dans l'histoire en élaborant des organisations sociales différenciées et une meilleure communication.

L'essentiel est de faire découvrir, sans s'attarder sur une approche chronologique, les permanences d'une civilisation : un territoire, une société agraire, un pouvoir, des croyances.

L'étude des Hébreux est abordée à partir de la Bible, document historique majeur et livre fondateur de la première religion monothéiste de l'Antiquité, et des sources archéologiques.

La présentation de l'étendue géographique du monde grec permet d'étudier ce qui fait son unité : les poèmes homériques, la mythologie, la cité.

L'évocation des guerres médiques permet de montrer les origines de la domination et du rayonnement d'Athènes en Méditerranée. Le professeur explique le fonctionnement de la démocratie au temps de Périclès (citoyens et non-citoyens, *ecclesia*) et présente la ville, l'Acropole et des exemples d'oeuvres littéraires et artistiques.

3. Alexandre le Grand

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

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

IV. ROME : DE LA RÉPUBLIQUE À L'EMPIRE

(9 à 10 heures)

1. La cité et son expansion

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

2. L'Empire romain

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

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

V. LES DÉBUTS DU CHRISTIANISME

(3 à 4 heures)

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

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

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

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

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

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

Géographie : cartes et paysages du monde

Programme

I. LES GRANDS REPÈRES GÉOGRAPHIQUES DU MONDE (15 à 18 heures)

1. La répartition de la population mondiale (7 à 8 heures)

En introduction (1 heure), sont rappelées quelques notions élémentaires étudiées à l'école primaire : la répartition des continents et des océans et les grands repères fondamentaux qui permettent de les localiser (pôles, tropiques, équateur).

Les zones de fort et de faible peuplement sont localisées et nommées sur le globe. Les grandes agglomérations urbaines sont situées. Des exemples librement choisis, éventuellement dans la seconde partie du programme, permettent d'illustrer les contrastes. On compare des territoires à forte augmentation de population à des territoires à faible augmentation de population.

Les élèves découvrent la complexité des rapports entre la densité de la population d'une part, la richesse et la pauvreté d'autre part.

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

2. Les grands domaines climatiques et biogéographiques (4 à 5 heures)

Les caractéristiques climatiques et végétales de la planète sont étudiées à partir de cartes et d'images. Les élèves apprennent à utiliser les mots qui permettent de décrire ces phénomènes.

La localisation des zones thermiques et pluviométriques est simplement expliquée.

À l'aide de deux brefs exemples, éventuellement choisis dans la seconde partie du programme, on montre les relations des sociétés au climat.

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

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

Les grands ensembles du relief sont identifiés, à partir de cartes et d'images. Les élèves apprennent à utiliser les mots qui permettent de décrire simplement la topographie de la Terre.

À l'aide de deux brefs exemples, éventuellement choisis dans la seconde partie du programme, on montre la relation des sociétés au relief.

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

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

1. Des paysages urbains

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

Les paysages proposés par le programme sont étudiés à partir d'une ou de plusieurs images. Pour chaque cas, on choisit un lieu précis, systématiquement localisé et mis en relation avec les repères géographiques étudiés dans la première partie.

Tous les cas doivent être présentés ; cependant, afin de mettre en évidence les mécanismes de l'action des hommes sur leur espace et d'évoquer les problèmes de l'environnement, un exemple peut être plus particulièrement développé dans chacun des trois ensembles proposés.

2. Des paysages ruraux

- Un delta rizicole en Asie
- Une exploitation agricole en Amérique du Nord
- Un village d'Europe
- Un village d'Afrique

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

3. Des paysages de faible occupation humaine

- Dans le désert saharien ou arctique
- Dans la grande forêt amazonienne
- Dans la haute montagne andine ou himalayenne.

Cette étude doit d'une part enraciner les connaissances géographiques de base acquises depuis l'école primaire et doit d'autre part permettre d'apprendre à conduire un raisonnement géographique.

Les élèves travaillent, de manière plus rigoureuse, le langage de l'image et les moyens de sa transcription (exposé oral, texte, croquis).

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

Accompagnement des programmes de 6^e

Histoire-géographie

SOMMAIRE

	Pages
I – Repères chronologiques, cartes et documents dans le programme d’histoire	
A. Repères chronologiques et cartes	24
B. Documents	25
II – Deux exemples (le peuple de la Bible : les Hébreux ; Rome, de la République à l’Empire)	
A. Le peuple de la Bible : les Hébreux	26
B. Rome, de la République à l’Empire	27
III – La mise en œuvre du programme de géographie	27
IV – Deux exemples : les grands domaines climatiques et biogéographiques, les grands types de paysages	
A. Les grands domaines climatiques et biogéographiques	29
B. Les grands types de paysages	29
V – Le travail de l’élève en histoire et en géographie	
A. Le cahier et le manuel	30
B. Lire, écrire, apprendre	31
C. Se documenter	32
D. L’évaluation du travail et des connaissances	33
VI – L’histoire et la géographie dans la vie du collège	
A. Les liaisons entre les disciplines	33
B. Les élèves en difficulté	34
Conclusion : les programmes de 6^e dans la cohérence de l’enseignement de l’histoire et de la géographie au collège	35

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

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

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

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

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

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

A. Repères chronologiques et cartes

Le programme de 6^e fournit la liste d'un certain nombre de repères chronologiques destinés à être mémorisés, parce qu'ils constituent la charpente du programme. Les quinze repères chronologiques proposés sont porteurs de sens, ils sont en même temps

des repères culturels et doivent être enseignés comme tels :

- ils peuvent être représentatifs d'une période, traduisant par exemple un moment d'apogée (Athènes au v^e siècle av. J.-C., le haut Empire romain : II^e siècle ap. J.-C.) ;
- ils peuvent concerner un moment de rupture ; ils annoncent, dans ce cas, un changement de période et sont révélateurs du principe de découpage du temps historique (Néolithique, chute de l'Empire romain).

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

- longue durée d'une civilisation étudiée dans sa continuité (l'Égypte antique, le temps de la Bible) ;
- génération ou siècle (Grèce au VIII^e siècle av. J.-C., Rome au II^e siècle ap. J.-C.) ;
- épisodes historiques (épopée d'Alexandre, vie de Jésus) ;

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

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

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

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

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

pas de simples outils de repérage mais permettent aux élèves d'identifier l'espace des sociétés et des cultures.

B. Documents

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

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

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

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

plus important d'expliquer la rencontre d'une cité et de ses dieux qu'expriment la frise des *Panathénées* et le *Parthénon* que d'étudier en détail les différents types de temple, ou l'évolution de la sculpture grecque.

La pratique du document doit correspondre aux différentes finalités énoncées ci-dessus. S'il n'est pas interdit d'aborder de courts extraits, on préférera les découpages qui permettent d'accéder à la totalité d'un épisode : Ulysse et le Cyclope ou la bataille d'Alésia, par exemple. Dans ce cas, une lecture préalable à la maison ou au CDI est souhaitable. Le cahier doit porter la trace de ces lectures. La nature du document doit être clairement précisée : *Illiade* et

Odyssée ont été chantées avant d'être transcrites au VI^e siècle avant Jésus-Christ. Mais il n'est pas souhaitable de s'attarder sur la critique textuelle. Il faut aller directement au sens. Les confrontations (poèmes homériques et figures des vases, discours de Périclès rapporté par Thucydide et frise des *Panathénées*, inscription romaine et reproduction des monuments et du plan d'une cité, etc.) permettront souvent de renforcer cette approche du sens.

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

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

A. Le peuple de la Bible : les Hébreux

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

L'étude est abordée à partir de la Bible. Comme pour toutes les autres rubriques du programme, la démarche ne peut être que celle de l'historien, et son esprit celui de la laïcité, respectueuse de la conscience et des convictions diverses des élèves.

La Bible est envisagée ici comme un document historique à un double titre : c'est un témoignage parmi d'autres sur l'histoire des Hébreux (à mettre en relation avec d'autres sources, notamment archéologiques) ; et surtout elle nous renseigne sur leurs croyances, leur vision du monde. Il n'est pas souhaitable, au niveau de la 6^e, d'égarer les élèves dans le labyrinthe des divers documents de base (yahviste, élohiste, deutéronomique, sacerdotal) que les spécialistes s'attachent à distinguer, avec leurs différences et leurs influences, dans la rédaction de la Bible. Il suffit de leur faire comprendre que la Bible est un recueil de traditions orales mises par écrit, de textes et de livres de nature fort diverse, rédigés et rassemblés au long d'une histoire millénaire.

En revanche, il est indispensable de leur présenter un certain nombre d'épisodes et de personnages (Abraham, Moïse et David par

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

B. Rome, de la République à l'Empire

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

L'examen d'un nombre limité de moments et d'aspects permet de rendre sensible l'évolution. La fondation de Rome fournit l'occasion de confronter quelques textes (extraits de Virgile et de Tite-Live par exemple) et des données archéologiques. Exprimer la définition de

la République par la formule qui associe le Sénat et le peuple romain signifie qu'il n'est pas nécessaire de se livrer à une étude détaillée des institutions (comices, magistratures...). À partir des personnages de César et d'Auguste, on peut aborder de façon simple, dans une classe de 6^e, la liaison entre les conquêtes et le changement de régime : ce sont les généraux vainqueurs qui deviennent empereurs.

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

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

III - La mise en œuvre du programme de géographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La répartition de la population mondiale est la base nécessaire de l'étude. Pour localiser les

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

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

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

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

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

A. Les grands domaines climatiques et biogéographiques

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

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

On pourra compléter ces documents par des textes, des images, des tableaux statistiques, des diagrammes et des schémas. Le diagramme ombrothermique peut être utilisé à l'occasion,

mais il ne doit en aucun cas constituer un exercice systématique, ni le point de départ de la réflexion.

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

B. Les grands types de paysages

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

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

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

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

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

vue ou des échelles différentes ; elles éclairent l'explication de l'image de référence.

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

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

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

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

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

A. Le cahier et le manuel

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

travail des élèves (en classe ou à la maison) où l'hésitation, voire l'erreur, peuvent avoir leur place.

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

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

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

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

sement des documents d'un chapitre par exemple), il prépare ainsi au travail au CDI.

B. Lire, écrire, apprendre

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

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

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

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

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

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

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

Mais l'écriture autonome des élèves n'est pas uniquement en rapport avec la lecture. Chaque heure d'enseignement doit nécessairement comporter la rédaction de quelques phrases. Ces brefs moments de réflexion et d'écriture rythment le temps de la classe. Au début de l'année, cet exercice pourra être descriptif ou porter sur la simple identification (reconnaissance d'un élément d'un texte, d'une carte, d'un paysage). Progressivement, on introduira la rédaction de la légende simple d'une carte, des questions permettant la mise en relation, la transcription d'un langage à un autre. Par

exemple, en géographie au début de l'année, les élèves sont invités à identifier et à localiser les zones les plus peuplées du monde, puis, quelques séances plus tard, à mettre en relation ces zones densément peuplées et les données climatiques essentielles. Vers la fin de l'année scolaire, les élèves devraient être capables de rédiger une phrase simple pouvant servir de conclusion et qui répondrait ainsi à la question posée au début de l'heure.

C. Se documenter

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

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

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

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

Cette pratique documentaire conduira également les élèves à apprendre à consulter, guidés par leur professeur et le documentaliste, les banques de données disponibles sur les réseaux télématiques.

D. L'évaluation du travail et des connaissances

L'évaluation indispensable du travail et des connaissances des élèves est nécessairement variée. Elle vérifie les acquis et elle aide à la construction du savoir, mais elle doit aussi inciter au travail, en constatant le progrès, car la permanence de l'échec décourage tout effort. L'évaluation porte d'abord sur le travail réalisé à la maison, en étude ou au CDI, d'une séance à l'autre. Ce travail doit être systématiquement

précisé sur le cahier de textes : il comporte toujours la lecture croisée du cahier et des extraits du manuel auxquels il renvoie explicitement. Les repères chronologiques ou spatiaux doivent être mémorisés. À ce travail fondamental s'ajoute une lecture ou une petite recherche ; la rédaction d'une ou deux phrases peut être liée à cette lecture ou à cette recherche.

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

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

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

A. Les liaisons entre les disciplines

La première condition de l'établissement de ces liaisons est la lecture, par chaque professeur de 6^e, des programmes des autres disciplines. Cette lecture, facilitée par la réunion de ces programmes en une brochure, est la source de bien des découvertes : les convergences apparaissent, l'imagination de chacun est stimulée pour proposer à ses collègues telle ou

telle forme de collaboration. La lecture du cahier de textes de la classe est également suggestive : elle permet de savoir en quelques instants ce que les élèves étudient sur le moment et ont étudié depuis le début de l'année dans les autres disciplines.

Qu'il s'agisse des objets d'étude ou des démarches, les convergences entre l'histoire et la géographie d'une part, entre ces deux disciplines et les autres d'autre part, sont multiples. Dans tous les cas, sauf lors de la préparation d'une réalisation commune, il s'agit moins de

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

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

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

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

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

B. Les élèves en difficulté

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

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

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

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

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

seur, tout au long de l'année et à la fin de celle-ci.

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

Programme du cycle d'adaptation : classe de 6^e Éducation civique

Finalités et objectifs

A. Une formation de l'homme et du citoyen

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

Elle répond à trois finalités principales :

- l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté, par l'acquisition des principes et des valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République, par la connaissance des institutions et des lois, par la compréhension des règles de la vie sociale et politique ;
- l'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives ;
- l'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation.

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

B. Une démarche nouvelle

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

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

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

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

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

C - L'enseignement de l'éducation civique

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

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

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

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

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

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

Programme de la classe de 6^e

1 - Le sens de l'école

Le collège : un lieu pour apprendre, une communauté éducative

PROGRAMME

1. La vie au collège

Une communauté organisée, des acteurs, des partenaires

Un règlement intérieur

COMMENTAIRES

L'étude de la vie au collège commence par la découverte des lieux et des personnes (administration, personnels d'enseignement, d'éducation et de service, élèves et parents d'élèves). La compréhension de leur rôle et l'analyse de leurs fonctions conduisent à étudier les structures de l'établissement et de son fonctionnement.

Le règlement intérieur essaie de concilier intérêt général et intérêts particuliers : il permet d'organiser la vie collective, le travail, les

Un lieu d'information et de formation : le C.D.I.

Le collège, lieu d'apprentissage de la responsabilité

Le collège, lieu d'apprentissage de la vie en commun

2. L'éducation : un droit pour tous

Une conquête

Une mission de service public

La laïcité dans l'éducation

règles de sécurité dans le respect de soi et des autres. C'est dans cette perspective qu'il s'élabore et se réfléchit. Il s'accompagne d'obligations et de sanctions. Il s'agit de comprendre qu'une communauté organisée ne peut se passer de règles écrites, valables pour tous, stables et claires, respectueuses des droits des personnes, conformes aux lois de la République. Au CDI, l'élève apprend à devenir autonome dans ses recherches, mais aussi à coopérer avec autrui et à prendre en compte la diversité des sources et des supports de l'information. La responsabilité de chaque élève envers son propre travail est mise en évidence. Elle suppose notamment que les critères et les modalités d'évaluation soient expliqués. À partir de situations vécues, le respect de soi et des autres, le respect des biens publics et privés, la prévention des accidents, de la violence et des vols sont posés et explicités comme des principes de la vie sociale.

Les grandes étapes de cette conquête (1791, loi Guizot de 1833, lois Ferry), l'école obligatoire, gratuite et laïque, l'allongement de la scolarité, l'égalité entre les filles et les garçons dans l'accès à l'éducation, sont mises en évidence dans leur signification.

En France, le droit à l'éducation est le même pour tous, quelles que soient l'origine, la nationalité, l'appartenance, la religion de chacun. Il confère à l'élève et aux parents des droits et des obligations. Il relève de la responsabilité de l'État qui le garantit dans le cadre du service public de l'éducation nationale.

Les compétences du conseil général et des autres collectivités locales sont étudiées.

La laïcité, située dans sa dimension historique, est à la fois une valeur et une pratique. Elle se concrétise dans la vie de l'établissement scolaire, notamment en référence au règlement intérieur.

Documents de référence

- Le règlement intérieur du collège
- Le préambule de la Constitution de 1946 (particulièrement le paragraphe 13)
- La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (article 26)
- La Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 (article 28)
- Extraits de la lettre de Jules Ferry aux instituteurs (1883)

II - Les droits et les devoirs de la personne

L'enfant est une personne titulaire de droits et d'obligations (Convention internationale des droits de l'enfant)

PROGRAMME

1. L'élève, une personne qui a des droits et des obligations

Les dimensions de l'identité personnelle

2. L'élève et la citoyenneté La qualité de citoyen

COMMENTAIRES

Toute personne a droit à une identité. L'élève construit son identité personnelle autour d'un certain nombre d'éléments qu'il déclinera à l'occasion des actes importants de sa vie : nom, prénoms, date de naissance, nationalité. Les supports de l'identité (carte nationale d'identité, passeport...) en sont une illustration. En France, la création d'un état civil laïc a favorisé l'égalité des droits des personnes. Aujourd'hui, le fonctionnement des services de l'état civil peut être étudié dans le cadre communal.

La nécessité de protéger l'anonymat et de respecter la vie privée des personnes est présentée par quelques exemples. L'une des dimensions de l'identité est la nationalité.

Au sein de la classe, du collège, à l'intérieur d'une même famille, l'élève peut connaître des personnes de nationalités différentes. Lien de l'individu à l'État, la nationalité est attribuée à la naissance ou peut être acquise en cours d'existence. Les règles d'attribution et d'acquisition (par manifestation de volonté, par déclaration ou par naturalisation) sont fixées par chaque État.

Avoir la nationalité d'un pays signifie qu'une personne est régie par les lois de ce pays pour tous ses droits personnels, familiaux et politiques.

Être citoyen, c'est participer à la vie de la cité. Aujourd'hui, la notion de citoyenneté est liée à l'idée de démocratie.

Au sens strict, la citoyenneté est fondamentalement liée à l'exercice des droits politiques. En classe de 6^e, on analyse, à partir de la commune, ce qu'implique être électeur, éligible, contribuable... L'exercice de la citoyenneté ne se limite pas au suffrage, elle exige le respect de la loi, le consentement à l'impôt, la défense du pays, le respect des autres citoyens. L'expérience des conseils communaux de jeunes pourra être évoquée.

L'apprentissage de la citoyenneté

Dans une conception élargie, la citoyenneté sociale est la pratique des droits et des devoirs de toute personne, notamment dans l'exercice des libertés collectives. En classe de 6^e, on aborde surtout la participation à des associations, au sein du collège, du quartier, de la commune.

En classe de 6^e, les élèves découvrent une communauté avec ses règles. L'exemple du collège montre que la citoyenneté est un apprentissage et une pratique des droits et des devoirs au sein de l'école. Le rôle et les responsabilités des délégués, la constitution de la liste des candidats, la procédure du vote, les modes de scrutin, le dépouillement... sont objets d'études et de réflexion.

Documents de référence

- La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (article 6)
- La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (article 15 et 21)
- La Convention internationale des droits de l'enfant
- La Constitution de la V^e République (article 3)
- Des extraits du Code civil sur le nom et la nationalité

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

Les dimensions sociales de la responsabilité des élèves

PROGRAMME

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

Le respect et la mise en valeur des espaces bâtis, des espaces verts et du patrimoine naturel

L'aménagement de l'espace communal

COMMENTAIRES

L'étude du règlement intérieur du collège et de la législation sur les espaces verts, parcs et forêts de la commune, conduit à souligner les enjeux entre, d'une part, les dégradations de l'environnement (classe, murs, espaces récréatifs) et des parcs et forêts, et, d'autre part, les coûts (investissements financiers et humains) et les déséquilibres écologiques occasionnés. L'élève est ainsi placé en situation d'acteur d'une gestion harmonieuse de son cadre de vie et de la lutte contre la pollution.

Le droit à l'information sur le plan d'occupation des sols (POS) de la commune est présenté. Les pouvoirs du maire en matière de

2. Responsabilité face au patrimoine

La notion de patrimoine

La responsabilité face au patrimoine historique et culturel de la commune

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

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

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

Documents de référence

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

Accompagnement des programme de 6^e

Éducation civique

SOMMAIRE

	Pages
I – Le sens de l'école - Exemple :	
L'étude du règlement intérieur	46
II – Droits et devoirs de la personne - Exemples :	
A. L'identité	48
B. La nationalité, dimension de l'identité personnelle	49
C. La citoyenneté	51
III – Responsabilité vis-à-vis de l'environnement et du patrimoine - Exemples :	
A. Environnement et cadre de vie	53
B. Le patrimoine	55
IV – La cohérence de l'éducation civique : la place des concepts	57

Ce document d'accompagnement contient des précisions relatives aux objectifs et finalités du nouveau programme d'éducation civique et des propositions de démarches pédagogiques. Il se propose de constituer une aide à la mise en œuvre du nouveau programme. Plusieurs de ces exemples peuvent s'appuyer sur les autres disciplines.

Les trois premières fiches traitent des points nouveaux du programme. La quatrième est une réflexion sur les concepts en éducation civique.

Ce programme répond à une cohérence d'ensemble dont l'objectif est d'atteindre une éducation civique à la citoyenneté, fondée sur les droits de l'homme et du citoyen, et impliquant une éducation de la responsabilité et du jugement. En classe de 6^e, les élèves entament l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté, à partir de la conscience de leur identité et de leur statut de collégien.

Jacqueline Costa-Lascoux
Directrice de recherche au CNRS

Alain Bergounioux
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Fiche I - Le sens de l'école

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

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

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

• Objectifs

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

• Démarches

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

• Sources

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

Un exemple : l'étude du règlement intérieur

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

– **les savoirs** : le règlement intérieur énonce les droits et obligations que les élèves doivent connaître. Il est soumis à des règles : il doit donc être conforme aux dispositions des textes constitutionnels. Il est assimilé à un acte administratif et donc susceptible de recours devant la justice administrative (arrêt du Conseil d'État de novembre 1992) ;

– **les valeurs** : le règlement intérieur énonce des principes qui ont pour but de faire comprendre la nécessité de la loi ; il contribue à l'apprentissage de la responsabilité au sein de la communauté éducative. Il est une garantie de la tolérance, du respect de l'autre, de la laïcité ; il affirme le principe du refus de toute forme de violence ;

– **les pratiques** : les élèves ont des droits et des obligations dont l'exercice constitue un

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

Propositions de travail sur le règlement intérieur

- Travail sur les modalités d'élaboration du règlement intérieur jusqu'au vote par le Conseil d'administration.
- Le projet de règlement peut être discuté par l'ensemble de la communauté éducative. Les manques et les oublis peuvent faire l'objet

d'une révision selon les modalités prévues par le règlement.

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

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

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

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

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

• Repères bibliographiques

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

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

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

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

Fiche II - Droits et devoirs de la personne

• Objectifs

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

• Démarches

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

Exemples : l'identité, la nationalité et la citoyenneté

A. L'identité

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

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

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

1. L'identité : un droit personnel

L'identité c'est :	On atteste de son identité par :	On a une identité parce que :	On protège l'identité par :
<p>Le nom patronymique qui est celui du père, de la mère ou des deux (la filiation)</p> <p>Les prénoms</p> <p>La date de naissance</p> <p>L'âge</p> <p>La situation de famille</p> <p>La nationalité</p>	<p>Les preuves officielles :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la carte nationale d'identité – l'extrait d'acte de naissance – le livret de famille – le titre de séjour pour les étrangers – le passeport – le permis de conduire <p>D'autres pièces :</p> <ul style="list-style-type: none"> – carte de sécurité sociale – carte d'électeur – carnet de santé – carte de famille nombreuse – carte d'étudiant <p>Des documents privés :</p> <ul style="list-style-type: none"> – cartes professionnelles, associatives 	<ul style="list-style-type: none"> – Chaque individu a un rôle et une place qui lui est propre ; aussi peut-il être reconnu et identifié – On doit pouvoir recenser les habitants d'un pays 	<ul style="list-style-type: none"> – La loi – L'état civil laïque – L'interdiction de porter atteinte à la vie privée – L'interdiction de noter dans des fichiers informatisés des renseignements confidentiels à l'insu des personnes – Le droit d'accès aux documents administratifs

2. Une identité établie et garantie par l'État

Établissement de l'identité de chacun	Les preuves de l'identité	Conservation des preuves de l'identité	Protection de l'identité de chacun
<ul style="list-style-type: none"> - L'officier d'état civil établit les actes de l'état civil qui peuvent être modifiés par le juge après une décision judiciaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Des extraits d'acte d'état civil (mairie) - Des fiches d'état civil (décret de 1953) - Des papiers d'identité : carte nationale d'identité, passeport, permis de conduire - Des numéros d'identification : INSEE, Sécurité sociale 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les communes, la mairie archive les registres de l'état civil - Dans les départements, le TGI (Tribunal de Grande Instance) archive des registres de l'état civil 	<ul style="list-style-type: none"> - La loi du 20/09/1792 - Le code civil - La loi relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, du 6 janvier 1978

B. La nationalité, dimension de l'identité personnelle

La nationalité est une composante de l'identité. Deux principes sont rappelés :

- tout individu a droit à une nationalité;
- les apatrides sont, comme les réfugiés, protégés par le droit international.

La définition de la nationalité est expliquée dans sa double acception :

- lien de rattachement d'un individu à un État (allégeance) ;
- règle de partage des populations entre les États, qui assurent la protection diplomatique de leurs ressortissants.

La variété des nationalités représentées dans une classe, au sein du collège ou dans la commune peut, à partir d'exemples historiques (personnalités célèbres ayant acquis la nationalité française), illustrer la diversité des nationalités en France, pays d'immigration. On analysera éventuellement cette particularité à partir des sources statistiques publiées par le ministère des Affaires Sociales (rapports annuels publiés à la Documentation française). La différence de statut entre un national et un étranger qui désire devenir Français (cf. les tableaux ci-après) permet d'aborder la question de la souveraineté des États et les droits

fondamentaux (droit à la protection sociale, à l'éducation, à la liberté de conscience...), qui doivent être garantis aux étrangers, quelles que soient leurs origines. L'étranger est, par ailleurs, défini positivement par les droits qu'il possède vis-à-vis de l'État dont il est ressortissant : ainsi, le droit de vote aux élections de son pays (possible dans les consulats et ambassades ou par correspondance). Les Français de l'étranger exercent également leurs droits sous la protection des autorités diplomatiques françaises.

L'évolution du droit de la nationalité est mise en relation avec une tradition d'émigration ou d'immigration et avec des événements historiques (annexion ou libération de territoires...) à travers des exemples comme la Savoie, l'Alsace ou la Corse (à un an près, Napoléon serait né italien), et l'accès à l'indépendance des anciennes colonies.

On étudie les modes actuels d'attribution (à la naissance) et d'acquisition (en cours d'existence) de la nationalité française en s'appuyant sur le tableau descriptif ci-après et les plaquettes *Nationalité* diffusés dans les établissements scolaires.

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

Un droit	
<p>1. Attribution par la filiation :</p> <ul style="list-style-type: none"> – enfant né d'un parent français, (les enfants de « couples mixtes » sont Français à la naissance), – que la naissance ait lieu en France ou hors de France, – que la filiation soit légitime, naturelle ou adoptive. 	<p>2. Attribution par la naissance en France : (double droit du sol)</p> <ul style="list-style-type: none"> – enfant né en France, – d'un parent lui-même né en France ou dans un territoire d'outre-mer ou une colonie (Algérie) avant l'Indépendance. <p>À partir du 01/01/1994, les enfants d'Algériens bénéficient toujours du double droit du sol et sont Français à la naissance, si leurs parents résident en France depuis cinq ans au moment de la naissance.</p>

Français par acquisition

D'un droit	La naturalisation : un privilège accordé par décret
<p>1. Acquisition automatique (sans formalité)</p> <ul style="list-style-type: none"> • avant 18 ans, si l'un des parents devient Français (effet collectif), • avant 21 ans, si incorporation dans l'armée française. <p>2. Acquisition par simple manifestation de volonté entre 16 et 21 ans (droit du sol simple)</p> <ul style="list-style-type: none"> • avant 18 ans – être né en France, – avoir cinq ans de résidence en France. • après 18 ans (conditions supplémentaires) – ne pas avoir été condamné à plus de six mois de prison ferme pour certains délits, – ne pas avoir fait l'objet d'un arrêté d'expulsion ou d'une interdiction du territoire. <p>3. Acquisition par simple déclaration après mariage avec un conjoint français</p> <ul style="list-style-type: none"> – Deux ans de mariage, sauf lorsqu'il y a naissance d'un enfant avant ou après le mariage (dans ce cas, aucun délai n'est exigé), – communauté de vie effective, – conservation de la nationalité française par le conjoint, – ne pas avoir fait l'objet d'un arrêt d'expulsion ou d'une interdiction du territoire. <p>Le gouvernement peut s'opposer par décret pour indignité ou défaut d'assimilation.</p>	<p>Conditions</p> <ul style="list-style-type: none"> • majorité du postulant (18 ans), • assimilation « selon sa condition », • « bonnes vie et mœurs », • cinq ans de résidence (stage) en France, mais il y a « résidence de stage » pour : <ul style="list-style-type: none"> – celui qui appartient à l'entité culturelle et linguistique française (ressortissant de territoires ou d'États dont la langue officielle est le français, ou qui justifie de cinq ans dans un établissement enseignant en langue française), – l'étranger francophone qui contribue au rayonnement de la France et à la prospérité de ses relations économiques internationales, – l'étranger qui n'a pas manifesté sa volonté d'être Français avant 21 ans alors qu'il en avait le droit par la naissance et la résidence en France, – le conjoint ou l'enfant majeur de celui qui a acquis la nationalité française. <p><i>NB</i> : Celui dont le séjour est irrégulier ne peut acquérir la nationalité française (le Conseil d'État assimilait déjà cette situation à un défaut de résidence).</p> <p>Procédure</p> <p>Désormais, toutes les décisions de rejet ou d'ajournement doivent être motivées.</p>

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

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

C. La citoyenneté

Objectifs

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

Démarches

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

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

1. L'ÉLECTION DES DÉLÉGUÉS

On insistera sur :

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

- les différences et les similitudes avec les élections politiques.

Quelques propositions de travail :

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

Phases	Éléments du contenu	Notions
Réunion d'information par un professeur	<ul style="list-style-type: none"> – rôle des délégués – 2 délégués par classe – attributions, missions au conseil de classe, et dans les différentes instances au sein du collège 	Droit d'information titulaire/suppléant
Campagne de candidature	<ul style="list-style-type: none"> – candidature individuelle – tous les élèves peuvent être candidats 	Candidat, suppléant, suffrage direct Corps électoral, égalité, non discrimination.
Élection	<ul style="list-style-type: none"> – la date est fixée par les textes – inscription (affichage) des candidats – le vote : à bulletins secrets à un ou deux tours – le dépouillement – proclamation des résultats 	Mode de scrutin : scrutin uninominal majoritaire à deux tours, majorité absolue, relative. Bulletins exprimés - bulletins blancs, nuls - élu - mandat - procès-verbal.

– **Convention relative aux droits de l'enfant**
20 novembre 1989 ratifiée par la France, le 2 juillet 1990.
1. *L'enfant est enregistré aussitôt à sa naissance et a, dès celle-ci, le droit à un nom, le droit d'acquérir une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux (art. 7).*
1. *Les États parties s'engagent à respecter le droit de l'enfant de préserver son identité, y compris sa nationalité, son nom et ses relations familiales, tels qu'ils sont reconnus par la loi, sans ingérence illégale (art. 8).*

– **Constitution** du 4 octobre 1958.
La souveraineté nationale appartient au peuple, qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum.
Aucune section du peuple ni aucun individu ne peut s'en attribuer l'exercice.
Le suffrage peut être direct ou indirect dans les conditions prévues par la Constitution. Il est toujours universel, égal et secret. Sont électeurs, dans les conditions déterminées par la loi, tous les nationaux français majeurs des deux sexes, jouissant de leurs droits civils et politiques (art. 3).

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

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

• Objectifs

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

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

• Démarches

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

A. Environnement et cadre de vie

Chaque discipline apporte sa contribution en fonction des éléments suivants :

- identification des fonctions sociales de ce site ;
- situation et composantes biologiques, esthétiques, économiques et sociales des dégradations (pêche, chasse, rejet de déchets, piétinements et vols de plantations...);
- information et enquête sur les services d'entretien et les coûts ;

- connaissance et discussion de la réglementation communale de cet espace ;
- action de nettoyage ou de mise en valeur d'une partie de l'espace étudié en partenariat avec les services communaux (enlèvement des déchets, suppression des nuisances, aménagement d'un sentier) ;
- établissement d'une charte à confronter avec le règlement communal.

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

1. PRISE DE CONTACT (SORTIE SUR LE SITE)

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

- l'espace au centre de la ville nouvelle est constitué par une coulée verte (terrains plantés et massifs de fleurs) ;
- une série d'étangs, des cascades et des vannes ponctuent l'ancien cours de la rivière ;
- des sentiers naturels et des pistes cyclables cheminent tout le long de la vallée ;
- un amphithéâtre, un écran de plein air et une piste de planche à roulettes sont aménagés.

b. Découverte des fonctions sociales et écologiques du site

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

- promenades à pied ou à bicyclette sur des sentiers aménagés ;
- pratique de la pêche sur des étangs ;
- pratique d'expressions artistiques (théâtre, projection de film en plein air) ou sportives (jogging, planche à roulettes).

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

c. Organisation du monde vivant

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

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

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

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

Connaissant d'une part les composantes et, d'autre part, les fonctions de cet espace, les élèves trouvent par eux-mêmes les effets des

nuisances et des dégradations volontaires ou involontaires des usagers.

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

- soit d'obstruer les écoulements des eaux et de perturber la fonction de régulation des masses d'eau ;
- soit de détruire les chaînes alimentaires et donc l'équilibre écologique en milieu terrestre ou aquatique.

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

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

3. ÉLABORATION DE RECOMMANDATIONS SUR L'ATTITUDE DES USAGERS

Connaissant les composants, les fonctions et les points sensibles des déséquilibres du site, les élèves peuvent alors proposer des règles de conduite de l'utilisateur citoyen de la ville, afin de sauvegarder et de protéger cet espace public. Une charte est ainsi élaborée. Elle peut faire l'objet de la construction d'un panneau de règlement susceptible d'être apposé en plusieurs points stratégiques du site.

4. CONFRONTATION AVEC LES SERVICES COMMUNAUX ET RESPONSABILITÉ

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

- sur les plans d'aménagement et les fonctions de cet espace communal ;
- sur la gestion et donc sur les coûts (pour le contribuable) de l'entretien, et notamment sur ceux liés aux dégradations et diverses nuisances ;
- sur les réglementations en vigueur ;
- sur la situation de cet espace dans le POS.

Ils confrontent ainsi leurs propres découvertes, leurs propositions sur la sauvegarde et le respect du site, avec les réglementations de la gestion communale.

Pour se rendre acteurs et responsables de la protection de leur environnement, les élèves peuvent proposer aux services des espaces verts communaux une collaboration sur :

– la réalisation de panneaux de réglementation ou de sensibilisation des usagers aux zones à protéger en raison de leur intérêt biologique ou de leur fonction sociale;

– la participation active à une opération de nettoyage et d'assainissement de zones dégradées ou polluées.

Ainsi, la construction d'une réflexion rationnelle, harmonisant nécessité économique et respect de l'environnement, incite l'élève à développer une conduite quotidienne responsable.

L'ensemble de l'activité peut être prise en charge pour tout ou partie par les professeurs d'éducation civique, de géographie, de sciences de la vie et de la Terre, d'éducation physique et sportive.

B. Le patrimoine

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

Évolution d'un mot et d'une pratique

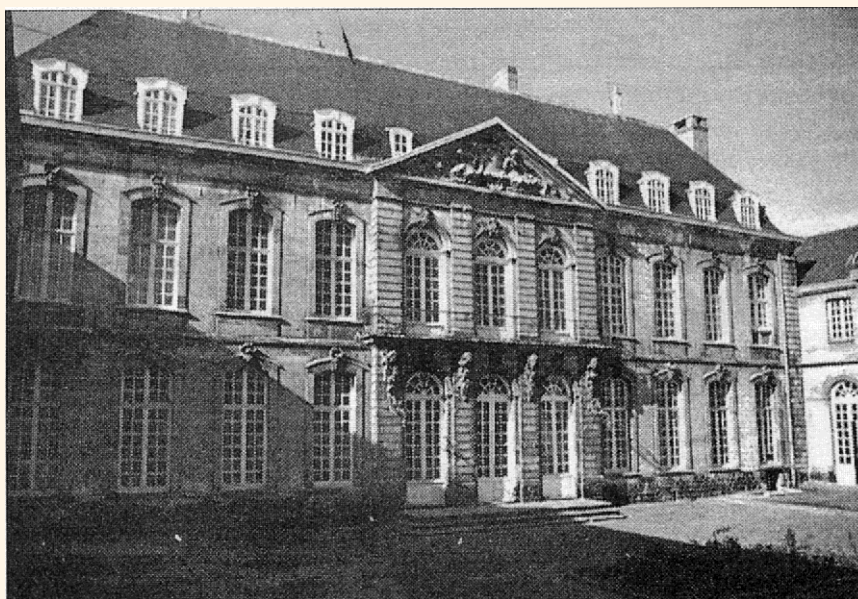
À l'origine le mot **patrimoine** désigne l'héritage que l'on tient de son père et que l'on transmet à ses enfants. Le sens est alors celui d'un bien individuel.

À partir de la Révolution française le mot **patrimoine** prend son sens de bien collectif. C'est le rapport de l'abbé Grégoire à la Convention, en août 1794, qui théorise le devoir de protection des monuments historiques : « *les hommes ne sont que les dépositaires d'un bien dont la grande famille humaine a le droit de vous demander des comptes* ».

La politique de protection est mise en place par Guizot, qui décide en 1830 de créer un poste d'Inspecteur général des monuments historiques. Elle est complétée par une législation spécifique (loi du 31 décembre 1913, suivie de celle du 2 mai 1925).

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

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



1. SITUER L'ÉDIFICE DANS SON ENVIRONNEMENT ACTUEL

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

2. OBSERVER ET ANALYSER

– le plan parcellaire et les espaces bâtis, leur disposition entre cour d'honneur et anciens jardins, leur orientation, leur accessibilité par les trois rues et la place arrière (Victor Hugo) ;
– la façade du corps de logis principal : harmonie et équilibre des lignes soulignées par la corniche, les cordons, le perron (horizontales), les travées des fenêtres, les pilastres (verticales) ; blancheur de la pierre calcaire ; élévation sur deux niveaux semblables ; toit d'ardoise avec mansardes dans les combles ; sobriété du décor...

– distribution intérieure des pièces révélant la majesté de l'escalier partant du vestibule d'honneur, la beauté des décors (boiseries et stucs), le souci du confort (lumière et nombreuses cheminées de marbre...).

3. FAIRE DES RECHERCHES,

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

● S'informer : le premier propriétaire, le marquis de Beaufort, fit construire en 1755 ce vaste hôtel pour assumer sa fonction de maire

et mener, pendant la saison hivernale, une vie mondaine et culturelle à Arras, capitale de la province d'Artois.

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

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

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

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

● Sources d'information

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

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

• Quelques ouvrages de référence

- Brochures : *Projet de loi/protection de l'environnement/protection de la nature*, ministère de l'Environnement, 1994.

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

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

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

L'exigence de formation aux concepts n'est pas spécifique à l'éducation civique, elle est inhérente à toute discipline qui, en même temps que des savoirs, délivre les outils de leur théorisation, sans laquelle un apprentissage n'est jamais tout à fait réalisé. C'est ainsi que tout apprentissage, au-delà des connaissances qu'il apporte, contribue à la formation de la pensée. Par l'histoire, la géographie, les sciences, l'enfant apprend à voir, à observer, à retenir, en même temps qu'il est exercé à « concevoir » des notions aussi capitales que le temps et la durée, l'espace, le territoire, le site, et les relations entre les phénomènes. Toutes ces notions s'illustreront différemment dans le domaine des arts plastiques, des lettres, des mathématiques, de l'éducation physique, des langues. Elles contribuent à la construction de concepts qui permettront, à partir de l'apprentissage et

de l'expérience, de comprendre le monde qui échappe à nos perceptions immédiates. Ainsi se trace l'itinéraire qui conduit du singulier à l'universel, et permet de penser sa place d'homme au sein de l'humanité. La maîtrise des concepts apparaît alors comme indispensable à l'affranchissement de la pensée.

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

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

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

C'est pourquoi, la formation aux concepts ne doit pas être différée, ni surgir inopinément dans le parcours d'apprentissage. Par ailleurs, elle n'est jamais définitive. La démarche est d'autant plus délicate que chaque concept se situe au sein d'un réseau complexe de relations ou de contradictions ; elle doit se poursuivre tout au long de la scolarité. Les concepts émergent à la croisée des savoirs et des pratiques qui les illustrent et les comprennent. Leur construction s'appuie sur un pari d'aptitude. De jeunes enfants s'émerveillent d'un conte de fées où, à travers des figures, des stéréotypes, des histoires, ils distinguent aisément le bon et le méchant, le juste et l'injuste, et jubilent du triomphe des premiers sur les seconds. Des élèves de 6^e 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.