

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
Cycle central : classes de 5^e et 4^e	59
• Organisation des enseignements du cycle central du collège	64
• Programmes du cycle central - Histoire-Géographie	69
• Accompagnement des programmes du cycle central 5 ^e -4 ^e	83
• Programme du cycle central - Éducation civique	97
• Accompagnement des programmes du cycle central 5 ^e -4 ^e	105
Classe de 3^e	133
• Organisation des enseignements des classes de 3 ^e de collège	135
• Histoire-Géographie	141
– Programme à option LV2	141
– Programme à option technologie	153
– Accompagnement du programme de 3 ^e	157
• Éducation civique	173
– Programme à option LV2	173
– Programme à option technologie	181
– Accompagnement du programme de 3 ^e	185
Adaptation des programmes pour les DOM	221
• Spécificités des DOM dans les programmes d'histoire et de géographie ..	227

**MINISTÈRE DE LA JEUNESSE,
DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE**

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

ENSEIGNER AU COLLÈGE

**HISTOIRE-GÉOGRAPHIE
ÉDUCATION CIVIQUE**

Programmes

et

Accompagnement

Réimpression février 2003
(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.

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

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

Fait à Paris,
le 22 novembre 1995
François BAYROU

Programme du cycle d'adaptation : classe de 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 *xxe* 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 *xxe* 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

COMMENTAIRE

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

(2 ou 3 heures)

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

- Carte : le Croissant fertile.
- Repères chronologiques : l'agriculture à partir du 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)

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

- Carte : la vallée du Nil.
- Repères chronologiques : le temps d'une civilisation (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)

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

- Carte : le Croissant fertile.
- Repères chronologiques : le temps de *la Bible* (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.

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

2. Athènes au V^e siècle av. J.-C.

L'évocation des guerres médiques permet de montrer les origines de la domination et du rayonnement d'Athènes en Méditerranée. Le professeur explique le fonctionnement de la démocratie au temps de Périclès (citoyens et non-citoyens, *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), I^{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 <i>Bible</i> : 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 mise 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 ^{ve} 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'oeuvre en oeuvre, 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 programmes 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 : 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).</i></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 vanes 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 vanes. 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.

Cycle central :

Classes de 5^e et de 4^e

L'arrêté du 26 décembre 1996 demeure applicable
à la rentrée 2002 uniquement pour la classe de quatrième.

Organisation des enseignements du cycle central du collège

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

Article 1^{er} – Les enseignements du cycle central de collège (classes de 5^e et de 4^e) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

En plus des enseignements communs à tous les élèves, chaque élève suit un enseignement optionnel obligatoire de deuxième langue vivante en classe de 4^e et peut suivre un ou deux enseignements optionnels facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

Article 2 – Pour l'organisation des enseignements communs, chaque collège dispose d'une dotation d'au moins 25 h 30 hebdomadaires d'enseignement, hors enseignements optionnels, par division de 5^e et par division de 4^e.

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

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

Article 4 – En classe de 5^e, des études dirigées ou encadrées peuvent être organisées au-delà des horaires d'enseignement.

Article 5 – En classe de 4^e, en vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'Éducation nationale. L'admission d'un élève dans ce dispositif est subordonnée à l'accord des parents ou du responsable légal.

Article 6 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1997-1998 en classe de 5^e et de l'année scolaire 1998-1999 en classe de 4^e.

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

Article 7 – À titre transitoire, l'enseignement de physique-chimie défini en annexe peut ne pas être organisé en classe de 5^e pour l'année scolaire 1997-1998. Pour les élèves n'en ayant pas bénéficié en classe de cinquième, l'enseignement de physique-

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

Article 8 – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1997-1998, l'arrêté du 26 janvier 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de 5^e des collèges et, à compter de l'année scolaire 1998-1999, les dispositions de l'arrêté du 22 décembre 1978 susvisé, pour ce qui concerne la classe de 4^e ainsi que les dispositions de l'arrêté du 9 mars 1993 modifiant l'arrêté du 9 mars 1990 susvisé, pour ce qui concerne l'organisation pédagogique des classes de 4^e technologique implantées en collège.

L'organisation pédagogique des classes de 4^e technologique implantées en lycée professionnel reste fixée par l'arrêté du 9 mars 1990.

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

Fait à Paris,
le 26 décembre 1996

Pour le ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche et par délégation

Le directeur des lycées et des collèges

Alain BOISSINOT

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

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

(*) Deuxième langue vivante étrangère ou langue régionale.

(**) Enseignement organisé en groupes à effectifs allégés.

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

Ce tableau horaire est valable jusqu'à juin 2002 pour la classe de cinquième
et juin 2003 pour la classe de quatrième.

Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 14 janvier 2002 - (BO n° 8 du 21 février 2002) modifiant l'arrêté du 26 décembre 1996

Article 1^{er} – L'article 1^{er} de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

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

Dans le cadre des enseignements obligatoires, deux heures hebdomadaires sont consacrées à des itinéraires de découverte, impliquant au moins deux disciplines et utilisant l'amplitude horaire définie en annexe pour chacune d'entre elles. Ils sont mis en place pour tous les élèves en classes de cinquième et de quatrième, selon des modalités définies par le ministre de l'Éducation nationale.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut suivre un ou deux enseignements facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

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

Article 2 – L'article 2 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 2 – Dans le cycle central, chaque collège dispose d'une dotation horaire globale de 26 heures hebdomadaires par division de cinquième et de 29 heures hebdomadaires par division de quatrième pour l'organisation des enseignements obligatoires, incluant les itinéraires de découverte.

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 – L'article 3 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 3 – Cette dotation en heures d'enseignement est distincte de l'horaire-élève fixé, pour les enseignements obligatoires, à 25 heures hebdomadaires en classe de cinquième et à 28 heures hebdomadaires en classe de quatrième. »

Article 4 – L'article 4 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 4 – 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 ou organiser des travaux en groupes allégés, notamment en français et en sciences et techniques (sciences de la vie et de la Terre, physique-chimie et technologie).

En classe de cinquième, un dispositif d'aide aux élèves et d'accompagnement de leur travail personnel peut être organisé au-delà des heures hebdomadaires d'enseignements obligatoires. »

Article 5 – L'article 5 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 5 - En classe de quatrième, en vue de remédier à des difficultés scolaires persistantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique, dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'Éducation nationale.

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

Article 6 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 2002-2003 en classe de cinquième et de l'année scolaire 2003-2004 en classe de quatrième.

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

Annexe

Horaires des enseignements applicables aux élèves des classes du cycle central de collège (cinquième et quatrième)

TITRE	CLASSE DE CINQUIÈME		CLASSE DE QUATRIÈME	
	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)
Enseignements obligatoires				
Français	4	5	4	5
Mathématiques	3,5	4,5	3,5	4,5
Première langue vivante étrangère	3	4	3	4
Deuxième langue vivante (**)			3	
Histoire-géographie-éducation civique	3	4	3	4
Sciences et techniques : - Sciences de la vie et de la Terre - Physique et chimie - Technologie	1,5 1,5 1,5	2,5 2,5 2,5	1,5 1,5 1,5	2,5 2,5 2,5
Enseignements artistiques : - Arts plastiques - Éducation musicale	1 1	2 2	1 1	2 2
Éducation physique et sportive	3	4	3	4
Horaire non affecté À répartir par l'établissement	1		1	
Enseignements facultatifs				
Latin (***)	2		3	
Langue régionale (****)			3	
Heures de vie de classe	10 heures annuelles		10 heures annuelles	

(*) *Itinéraires de découverte sur deux disciplines : 2 heures inscrites dans l'emploi du temps de la classe auxquelles correspondent 2 heures professeur par division.*

(**) *Deuxième langue vivante étrangère ou régionale.*

(***) *Possibilité de faire participer le latin dans les itinéraires de découverte, à partir de la classe de quatrième.*

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

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

Cycle central des collèges

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

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

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

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

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

Fait à Paris,
le 10 janvier 1997

Pour le ministre de l'Éducation
nationale, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche et par délégation,
le directeur des lycées et collèges
Alain BOISSINOT

Programme du cycle central

Histoire-géographie

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

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

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

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

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

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

II - Les programmes de 5^e et de 4^e

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

A. L'histoire

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

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

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

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

B. La géographie

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

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

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

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

C. Les convergences entre les deux disciplines

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

III - Approches et méthodes

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

A. Lire, observer, identifier

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

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

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

B. Mettre en relation

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

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

C. Rédiger et cartographier

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

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

D. Mémoriser des repères, utiliser des notions

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

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

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

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

IV - Convergences disciplinaires

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

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

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

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

Contenus des programmes de la classe de 5^e

Histoire : le Moyen Âge et la naissance des Temps modernes

PROGRAMME

COMMENTAIRE

I. DE L'EMPIRE ROMAIN AU MOYEN ÂGE (9 à 10 heures)

Une carte permet de présenter l'Empire byzantin, le monde musulman et l'Occident chrétien au IX^e siècle et d'étudier l'évolution territoriale de ces trois ensembles.

Deux aspects sont privilégiés : l'héritage de Rome, le christianisme grec et sa diffusion.

1. L'Empire byzantin (2 à 3 heures)

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

2. Le monde musulman (4 à 5 heures)

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

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

3. L'Empire carolingien (3 à 4 heures)

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

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

II. LA CHRÉTIENTÉ OCCIDENTALE (13 à 14 heures)

Sans omettre les évolutions, le XIII^e siècle est choisi comme observatoire privilégié.

L'Église est présentée comme une structure et un acteur essentiels de l'Occident médiéval.

1. L'Église (4 à 5 heures)

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

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

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

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

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

3. Le royaume de France (x^exv^e siècles) : l'affirmation de l'État (2 à 3 heures)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il s'agit à la fois d'assurer la connaissance des grands traits des continents et d'un minimum de localisations, et d'entraîner au raisonnement géographique, à travers quelques études de cas. L'ordre de traitement des différentes parties du programme relève de la liberté du professeur.

PROGRAMME

I. L'AFRIQUE (10 à 12 heures)

1. La diversité de l'Afrique (6 à 7 heures)

COMMENTAIRE

Les discontinuités du peuplement et sa diversité ethnique et culturelle liées ici plus qu'ailleurs à la zonaiité bioclimatique sont présentées à partir de cartes. Le poids de l'histoire ancienne et récente est mis en évidence. Le rappel du rôle du milieu s'appuie sur les acquis de la classe de 6^e. La différenciation des grands ensembles régionaux est analysée comme le résultat de l'ensemble de ces facteurs.

2. Le Maghreb (4 à 5 heures)

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

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

II. L'ASIE (13 à 15 heures)

1. Diversité de l'Asie (5 à 6 heures)

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

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

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

À partir des éléments examinés précédemment, l'analyse porte, en se gardant de toute étude exhaustive, sur ce qui fait la particularité de chacun des deux États.

Ainsi, la diversité culturelle, le poids du nombre et les problèmes sociaux, les contrastes régionaux et les rythmes de développement sont-ils examinés dans leurs traits spécifiques en Union indienne et en Chine.

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

III. L'AMÉRIQUE (10 à 12 heures)

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

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

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

2. Le Brésil (4 à 5 heures)

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

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

Contenus des programmes de la classe de 4^e

Histoire : des Temps modernes à la naissance du monde contemporain

PROGRAMME

I. LES XVII^e ET XVIII^e SIÈCLES (9 à 10 heures)

1. Présentation de l'Europe moderne

(3 à 4 heures)

2. La monarchie absolue en France

(3 à 4 heures)

3. La remise en cause de l'absolutisme

(3 à 4 heures)

COMMENTAIRE

À partir de cartes, le professeur met en évidence les contrastes politiques, économiques, sociaux, culturels et religieux de l'Europe. Dans le domaine artistique, c'est à partir de quelques exemples qu'est montrée la coexistence des tendances baroque et classique.

L'étude de la monarchie française permet de montrer comment le principe du droit divin légué par la tradition se combine avec la création de structures étatiques modernes. Parallèlement est rappelé le principe de l'organisation de la société en trois ordres.

Il s'agit, sans étudier les événements des révolutions anglaises du XVII^e siècle et de la Révolution américaine, de montrer que l'existence de régimes tels que la monarchie limitée en Angleterre et la république américaine et des aspirations politiques liées à la philosophie des Lumières mettent en cause les principes de la monarchie absolue. D'autres modèles politiques sont ainsi proposés à une société française en crise.

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

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

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

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

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

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

- Cartes : l'Europe napoléonienne en 1811 ; l'Europe en 1815.
- Repères chronologiques : prise de la Bastille (14 juillet 1789) ; abolition des privilèges (4 août 1789) ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (26 août 1789) ; chute de la monarchie (10 août 1792) ; chute de Robespierre (9 Thermidor an 11 - 27 juillet 1794) ; Consulat (1799-1804) ; le Franc germinal (1803) ; le Code civil (1804) ; Empire (1804-1815).
- Documents : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ; carte des départements français en 1791 ; David : *le Sacre de Napoléon* ; Goya : *Dos de Mayo, Très de Mayo* (2 mai, 3 mai 1808).

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

1. L'âge industriel (7 à 8 heures)

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

3. Le partage du monde (2 à 3 heures)

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

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

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

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

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

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

Géographie : l'Europe et la France

Après une présentation du continent européen, le programme de 4^e est essentiellement consacré à l'étude d'États. Pour la France, une importance particulière est donnée à l'étude régionale. L'organisation européenne, l'économie française, la place de l'Europe et de la France dans le monde sont étudiées en classe de troisième.

Le professeur peut choisir librement l'ordre dans lequel il traite les différentes parties du programme.

PROGRAMME

I. LE CONTINENT EUROPÉEN

(16 à 19 heures)

1. Diversité de l'Europe (4 à 6 heures)

2. Quelques États (12 à 13 heures)

On étudiera au moins trois États, au choix, dans la liste suivante :

- l'Allemagne
- la Russie
- le Royaume-Uni
- un État de l'Europe méditerranéenne

COMMENTAIRE

L'Europe est d'abord située sur le planisphère. Les cartes des États, du peuplement, des langues et des religions permettent de présenter la mosaïque européenne. On localise les grands ensembles du relief, les grands fleuves, les principaux domaines bioclimatiques et on les met en rapport avec l'urbanisation et les réseaux de communication pour expliquer les paysages et la structuration de l'espace européen.

À partir des éléments examinés précédemment, l'analyse porte, en se gardant de toute étude exhaustive, sur ce qui fait la spécificité géographique (notamment le peuplement et l'organisation du territoire) de chacun des trois États choisis. Dans cette perspective sont soulignés le poids de l'histoire et les aspects culturels qui permettent de renforcer la coordination avec l'enseignement des langues vivantes.

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

II. LA FRANCE (16 à 19 heures)

1. Unité et diversité (4 à 5 heures)

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

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

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

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

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

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

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

Accompagnement des programmes du cycle central 5^e-4^e

Histoire-géographie

SOMMAIRE

	Pages
I – L’histoire et la géographie dans le cycle central du collège	
A. Convergences disciplinaires	84
B. Le travail des élèves	84
C. L’histoire et la géographie dans les parcours diversifiés du cycle central	85
II – Quelques exemples d’approches du programme d’histoire	
A. De l’Empire romain au Moyen Âge, exemple de l’Empire byzantin (classe de 5 ^e)	85
B. La chrétienté occidentale : l’Église (classe de 5 ^e)	86
C. La chrétienté occidentale : les cadres politiques et la société (classe de 5 ^e)	86
D. La place de l’histoire de la France	87
E. La remise en cause de l’absolutisme et les grandes phases de la période révolutionnaire en France, de 1789 à 1815 (classe de 4 ^e)	87
F. L’âge industriel (classe de 4 ^e)	88
III – Quelques exemples d’approches du programme de géographie	
A. Comment aborder l’étude d’un continent ? (classes de 5 ^e et de 4 ^e)	89
B. Étudier des États ou des groupes d’États (classes de 5 ^e et de 4 ^e)	91
C. Géographie de la France : l’aménagement du territoire, Les grands ensembles régionaux (classe de 4 ^e)	92
IV – Enseigner avec le document, faire travailler les élèves	
A. Le document	93
B. Le travail des élèves	94

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

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

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

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

A. Convergences disciplinaires

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

efforts reconnus des professeurs pour communiquer une information organisée et hiérarchisée – un mauvais fonctionnement de la mémoire des élèves. D'une manière générale, mis en situation de travail autonome, les élèves de troisième éprouvent souvent des difficultés.

B. Le travail des élèves

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

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

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

Le développement du travail personnel, la gradation des exercices en fonction des classes et des compétences de chacun doivent permettre à l'histoire et à la géographie de prendre leur juste place dans l'organisation des parcours diversifiés des élèves en classe de 5^e et en classe de 4^e : tous doivent avoir accès au sens que portent les programmes ; tous doivent accéder à la culture commune qui fonde la citoyenneté. Ainsi, les moyens d'accès à la connaissance peuvent et doivent être diversifiés, dans la conviction que la maîtrise

des principaux repères comme le contact avec les grands documents patrimoniaux sont l'ultime justification de notre enseignement, quels que soient les publics auxquels ils sont destinés. Les élèves en difficulté scolaire ont, plus encore que les autres, besoin de s'extraire de leur environnement quotidien pour accéder à un autre univers culturel, celui dans lequel s'inscrivent les programmes. Il s'agit bien d'enraciner une culture commune à tous. Les parcours et les rythmes pédagogiques diversifiés ne doivent donc pas, sous peine d'échec, conduire à des pratiques de classe moins ambitieuses quant aux objectifs fondamentaux de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. C'est au contraire cette ambition intacte qui fonde et justifie la recherche de situations pédagogiques adaptées. Bref, les exercices formels, construction de graphique ou reproduction de croquis, sous le prétexte qu'ils sont susceptibles de retenir l'attention des élèves moins aptes à se satisfaire et à profiter de situations pédagogiques classiques et qu'ils constitueraient – sans que rien ne l'ait jamais démontré – une base méthodologique indispensable et préalable à l'accession à la connaissance, doivent être évités, voire bannis.

Mais l'histoire et la géographie peuvent, en liaison avec l'enseignement du français, être parties prenantes dans des actions concernant la lecture, la mémorisation et l'écriture (Cf. IV.2). Plus largement, les démarches intellectuelles utilisées par l'histoire et la géographie (identifier l'information, mettre en relation, rédiger une synthèse) sont communes avec d'autres disciplines.

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

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

La première partie du programme met d'emblée les élèves en contact avec la Méditerranée que le programme de 6^e leur a rendu familière.

L'examen de la carte au ix^e siècle permet d'évoquer les ruptures de l'unité romaine et de caractériser l'évolution contrastée et les relations de trois grandes civilisations, en évoquant très brièvement les modifications territoriales. La carte et les repères chronologiques, nécessaires et suffisants, qu'indique le programme ont pour fonction de situer dans l'espace et dans le temps.

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

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

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

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

d'analyser les pratiques religieuses pour lesquelles ils ont été édifiés.

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

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

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

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

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

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

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

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

D. La place de l'histoire de la France

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

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

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

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

• L'étude du premier temps (du ^x^e au ^{xiii}^e siècle) permet de présenter les atouts et la fai-

blesse des premiers Capétiens : atouts, la pyramide vassalique dont ils occupent le sommet, le sacre ; faiblesse qui se manifeste par l'exiguïté du territoire qu'ils contrôlent. Les lieux symboles de la monarchie Saint-Denis où étaient conservés les insignes royaux et Reims sont rappelés. Une carte montre les agrandissements du domaine royal et les efforts des souverains pour assurer durablement leur pouvoir.

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

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

- la permanence de l'affirmation de l'État qui se manifeste dans cette période chaotique par un passage à une certaine modernité : la lutte pour récupérer les territoires perdus se traduit par la fin de la guerre chevaleresque, par la professionnalisation de l'armée, qui rend nécessaires des impôts permanents ;
- la manifestation du sentiment national, sensible dès la chevauchée de Jeanne d'Arc, et qui s'accroît dans les années qui suivent.

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

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

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

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

L'analyse d'extraits de textes des philosophes du XVIII^e ou de planches de l'*Encyclopédie* aide à cerner quelques idées fondamentales développées par la philosophie des Lumières. On peut partir des philosophes (la pensée politique de Montesquieu, l'esprit critique de Voltaire, le contrat social de Rousseau) ou mettre en évidence quelques notions fondamentales et nouvelles (liberté, égalité, nature, tolérance, etc.). Ces idées qui remettent en cause les principes de l'absolutisme sont celles d'une minorité cultivée. Elles rencontrent en 1789 une conjonction de mécontentements qui s'expriment dans la réunion des États généraux et débouchent sur une révolution. L'état de la France à la veille de la Révolution se lit dans les événements de 1789 et non dans un tableau préalable. L'étude des grandes phases de la Révolution française, en sept à huit heures, doit donner une vision de l'ensemble de la période. Il importe avant tout que les élèves soient capables d'identifier et de caractériser trois moments essentiels : 1789, 1793 et la dictature impériale. Plusieurs solutions sont possibles, étant entendu que le « récit synthétique » ne peut se réduire, ni à une chronique linéaire, ni à une épure théorique de la Révolution.

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

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

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

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

F. L'âge industriel (classe de 4^e)

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

mations de la fin du siècle. La construction des chemins de fer et du Canal de Suez montrent l'ouverture des régions et l'expansion économique de l'Europe dans le monde.

Les transformations sociales sont analysées sans schématisme, car le monde paysan est très inégalement bouleversé, et la croissance du monde ouvrier ne fait pas disparaître l'artisanat traditionnel. Il faut aussi se défier d'un misérabilisme excessif : certes, les ouvriers subissent la précarité et des conditions de vie très difficiles ; le salariat est encore vécu, dans une société qui considère que la propriété est un signe de notabilité, comme une malédiction ; la très grande inégalité de la répartition des richesses perdure. Cependant, la croissance économique permet un mieux-être général et les luttes sociales contribuent à améliorer la condition ouvrière. Les résultats des recherches de Louis Pasteur sont un bon indice de la progressive transformation des conditions de vie. Nombreux sont ceux qui dénoncent les conséquences de l'industrialisation. Les textes de Marx, mais aussi la pensée de Jean Jaurès témoignent des aspirations à une égalité qui ne serait pas seulement juridique (principes de 1789), mais aussi sociale. Leur analyse permet d'évoquer la diffusion du socialisme, la naissance et le rôle des organisations syndicales. La carte de l'Europe à la fin du XIX^e siècle permet de conclure sur ce thème. Elle montre les grandes régions industrielles en liaison avec le programme de géographie ; elle permet de

comparer la puissance économique de l'Allemagne, de la France et du Royaume-Uni et de souligner leur rayonnement mondial alors qu'apparaissent les États-Unis et le Japon.

L'évolution culturelle et artistique est liée à l'évolution économique et sociale sans en être exclusivement dépendante. Ainsi, la généralisation de l'alphabétisation coïncide avec l'ouverture des terroirs mais elle correspond, aussi, à l'affirmation de l'État. De même la laïcisation des sociétés n'est pas un phénomène univoque. Le XIX^e siècle voit, avec le développement des ordres religieux, des pèlerinages et des missions, une tentative des Églises pour s'adapter au monde moderne. De même, dans le domaine artistique, si la tour Eiffel, édifée pour l'Exposition Universelle de 1889 est bien le symbole de l'âge du fer, les recherches artistiques, du romantisme au réalisme, de l'impressionnisme au cubisme, ont une évolution propre. Dans ce domaine comme dans d'autres, il faut éviter la nomenclature. Quelques exemples bien choisis pour leur forte charge symbolique (cf. les documents indiqués par le programme) suffisent pour initier les élèves à la couleur artistique du siècle.

Les quelques indications qui précèdent n'imposent aucune démarche, elles suggèrent des pistes. L'essentiel, pour le professeur, est de construire son enseignement autour de deux ou trois grandes idées qui servent de fil directeur et qui sont concrètement développées à partir d'exemples précis.

III - Quelques exemples d'approches du programme de géographie

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

Le programme de géographie du cycle central invite à l'étude du monde selon deux échelles : l'échelle des continents et l'échelle des États. L'étude des continents ne doit pas être abordée

de manière analytique. On peut ordonner la démarche autour de trois approches successives. Le premier moment de l'analyse est global ; il tente de mettre en évidence l'identité du continent, ses caractères spécifiques. Le deuxième temps est sous le signe de la différenciation : quels sont les éléments géographiques qui permettent de distinguer de grands ensembles régionaux ? On peut enfin conclure sur les

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

L'Afrique

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

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

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

L'Asie

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

gés, à partir de quatre cartes, les caractères spécifiques du continent.

Dans un deuxième temps, on utilise les données déjà rassemblées que l'on croise avec d'autres phénomènes géographiques (activités, richesse, pauvreté) pour identifier les grands ensembles régionaux : spécificité de l'Asie occidentale, de l'Asie centrale, de la Sibérie, de l'Asie du Sud, de l'Asie Pacifique, par exemple. C'est l'occasion d'analyser quelques paysages qui peuvent représenter ces grands ensembles. La troisième approche permet de distinguer l'inégale intégration des États, des régions ou des ensembles régionaux dans l'économie mondiale.

L'Amérique

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

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

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

L'Europe

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

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

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

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

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

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

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

En classe de 5^e

Comment étudier le Maghreb ? Il faut éviter une monographie de chacun des trois États, mais souligner les liens particuliers de cette région avec la France. Le programme indique plusieurs pistes : la situation du Maghreb entre la Méditerranée et le désert, la diversité de ses

populations, son appartenance au monde musulman sont essentielles à analyser. L'étude démographique introduit à l'examen des problèmes du développement. On peut conclure sur la place du Maghreb en Afrique et ses relations avec l'Europe.

En classe de 4^e

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

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

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

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

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

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

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

Le paragraphe 3 est consacré aux « *grands ensembles régionaux* ». Le programme définit ces grands ensembles sans préciser leurs limites afin de permettre aux enseignants de faire réfléchir les élèves aux critères de ce découpage. À quel ensemble rattacher la Normandie ? Au Bassin parisien ou à l'Ouest atlantique ? Le Jura appartient-il aux régions frontières de l'Est ou est-il dans l'orbite lyonnaise ? Chaque grand ensemble doit être simplement identifié ; les

paysages sont présentés à partir d'images. Quelques activités caractéristiques sont retenues, les métropoles sont analysées dans leurs aspects et leurs rôles spécifiques. Comme l'indique le programme, il est recommandé d'insister sur la région où est situé le collège, et, dans ce cas, l'étude de la région administrative est souhaitable dans le cadre du grand ensemble où elle se situe.

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

- l'importance nationale et internationale, la zone d'influence directe de Paris, la morphologie urbaine, dans le cas de l'Ile-de-France et du Bassin parisien ;
- les mutations et l'insertion européenne des régions frontières de tradition industrielle du Nord et de l'Est ;
- le développement des pôles et des axes de la région lyonnaise et de ses périphéries alpines, bourguignonnes et auvergnates ;
- les paysages et la trame urbaine des Midis ;
- l'adaptation des régions rurales et l'ouverture maritime de l'Ouest atlantique ;
- l'insularité ou la « tropicalité », les relations avec la métropole des départements et territoires d'outre-mer.

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

IV - Enseigner avec le document, faire travailler les élèves

Le programme du cycle central trace dans son propos introductif les fondements de l'enseignement de l'histoire et de géographie au collège puis au lycée. Ils se présentent en quatre temps pédagogiques à la base de toute approche et de toute méthode : **lire, observer, identifier** (apprendre à s'informer) - **mettre en rela-**

tion (apprendre à relativiser et à compléter l'information reçue et à croiser les différents langages) – **rédigier et cartographier** (apprendre à restituer une information en utilisant différents langages) – **mémoriser** pour réutiliser des notions (la mémoire immédiate crée des mécanismes, elle donne son contenu au raisonne-

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

A. Le document

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

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

1. Le document « patrimonial »

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

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

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

2. La pédagogie du document

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

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

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

B. Le travail des élèves

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

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

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

1. Se documenter

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

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

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

2. Lire

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

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

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

• **La lecture individuelle**, cursive et silencieuse, permet de donner tout leur sens aux activités pédagogiques. Ainsi, en classe de 5^e, la découverte du *Roman de Renart*, de *La vie de Saint-Louis* ou du *Livre des Merveilles* prolongera l'étude de l'histoire du Moyen Âge. En continuant à développer le goût des histoires, ces lectures convaincront les élèves que les œuvres fondamentales de notre patrimoine culturel ne constituent pas une astreinte scolaire supplémentaire, mais qu'au contraire, stimulant l'imaginaire, elles accroissent la liberté individuelle, en cultivant le plaisir de lire.

Naturellement, l'acte de lire, en histoire et en géographie, ne se limite pas aux textes et la recherche documentaire, comme l'analyse, ou même la lecture cursive, s'applique aux images, aux cartes et à leurs légendes. Les programmes du cycle central sont de ce point de vue, comme ceux de 6^e, explicites.

3. Exercer sa mémoire

Un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, « *Le rôle de la mémoire des élèves dans les enseignements et les pratiques pédagogiques* », met l'accent sur la nécessité d'entraîner la mémoire des élèves car « *comprendre ne suffit pas* ». En effet, pour que des mécanismes simples deviennent des automatismes, il faut qu'ils soient mémorisés : la mémorisation méthodique d'une règle de grammaire ou d'une définition, comme d'un repère chronologique, est nécessaire pour une utilisation ultérieure automatique. Ainsi peut-on admettre, en histoire ou en géographie, qu'avoir compris une explication ne suffit pas et qu'un travail rigoureux de mémorisation de connaissances factuelles est indispensable au développement d'une mémoire sans laquelle le raisonnement tourne à vide, faute de contenu mobilisable : la formation intellectuelle, la maîtrise des savoirs et la transmission d'une culture en dépendent.

On n'aura aucune peine à concevoir, en histoire et en géographie, des exercices différenciés : entraîner les élèves à retenir des faits précis, des mécanismes élémentaires, les étapes obligatoires d'un exercice, etc. Les professeurs doivent faciliter le travail de mémorisation par l'affirmation d'une exigence continue et par un soutien constant de l'effort. Dans l'énoncé des informations à retenir, ainsi que dans leur présentation au tableau, l'organisation doit être soignée, les points forts mis en valeur ; afin de

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

4. Écrire

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

assigne aux premières années du collège l'apprentissage de la narration, sous la forme notamment de la transcription d'un langage à l'autre.

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

Programme du cycle central

Éducation civique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Classe de 5^e

Égalité, solidarité, sécurité

I. L'ÉGALITÉ (8 à 10 heures)

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

PROGRAMME

L'égalité devant la loi (1 à 2 heures)

Le refus des discriminations (4 heures)

La dignité de la personne (3 à 4 heures)

COMMENTAIRE

Résultat d'une conquête historique, le principe d'égalité est affirmé et garanti par les textes constitutionnels (constitution de la V^e République).

Cependant, les individus sont confrontés à des situations d'inégalité sociale, économique, culturelle. Ils sont animés par ailleurs par des aspirations et des intérêts différents.

Quelques exemples de lois qui visent à sauvegarder le principe d'égalité (l'impôt progressif, l'aide judiciaire...) servent d'illustration.

Toute distinction n'est pas discriminatoire. Des différences de statuts (être célibataire ou marié, être travailleur ou retraité...) induisent des catégories différentes de droits. Mais les discriminations deviennent illégitimes et sont condamnées comme un délit lorsqu'elles introduisent une exclusion, un refus de service, une restriction ou préférence qui a pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits des personnes. Des exemples sont donnés sur les différentes formes de discrimination (racisme, sexisme, rejet des handicapés et des malades...) et d'intolérance.

Le respect de l'intégrité physique et morale de la personne est garanti par la loi. L'enfant a droit à une protection contre les violences et les formes d'exploitation (travail des enfants, mauvais traitements...).

La responsabilité de chacun est abordée en relation avec l'éducation à la santé et les problèmes de santé publique. La prévention contre l'alcoolisme, le tabagisme, la drogue, donne des objets d'étude. Une réflexion est

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

Documents de référence

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

Documents d'étude

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

II. LA SOLIDARITÉ (8 à 10 heures)

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

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

Document de référence

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

Documents d'étude

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

III. LA SÉCURITÉ (8 à 10 heures)

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

PROGRAMME

Au collège et dans la vie quotidienne

(5 à 6 heures)

Face aux risques majeurs (3 à 4 heures)

COMMENTAIRE

L'importance des règles dans toute société est soulignée à partir des situations observées dans la vie au collège et dans son environnement.

Le rôle et les fonctions de la police, de la gendarmerie, des pompiers sont expliqués.

La sécurité routière offre un exemple majeur d'éducation aux différentes dimensions de la responsabilité dans une société. Il ne s'agit pas d'apprendre le Code de la route mais de réfléchir avec les élèves aux comportements qui peuvent mettre en cause leur propre vie et celle de leurs concitoyens.

La sécurité civile, au sens institutionnel, informe, gère le risque et prend des mesures de sauvegarde. Les menaces graves aux personnes et aux biens, les atteintes à l'environnement (risques naturels, technologiques) requièrent la responsabilité de chacun, de l'État et des collectivités territoriales. Elles sont étudiées à partir de situations concrètes. On insiste sur l'importance de la prévention ; selon la localisation du collège, on développe un exemple d'organisation face à un risque majeur.

Documents d'étude

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

Classe de quatrième

Libertés, droits, justice

I. LES LIBERTES ET LES DROITS (10 à 13 heures)

Les droits concrétisent les libertés.

PROGRAMME

Les libertés individuelles et collectives (4 à 5 heures)

Des droits de nature différente (3 à 4 heures)

Les enjeux de l'information (3 à 4 heures)

COMMENTAIRE

L'étude de libertés comme la liberté de conscience, la liberté d'expression, le droit au respect de la vie privée, la liberté d'aller et venir, montre qu'elles sont fondamentales mais qu'elles ont des limites : elles s'arrêtent à la liberté des autres, elles peuvent entrer en conflit avec d'autres droits et libertés. L'exercice des libertés est réglementé par la loi et ne peut enfreindre les règles de l'ordre public en tant qu'il représente l'intérêt général.

Plusieurs types de droits coexistent dans notre société. Ils résultent des luttes politiques depuis la Révolution française et permettent les progrès de la démocratie. Les uns défendent et promeuvent avant tout les libertés, les autres défendent et favorisent l'égalité. Le rôle de l'État est, aujourd'hui comme hier, en débat. Les élèves sont éduqués à exercer leur réflexion critique à partir d'exemples : le fonctionnement du système électoral, le droit au travail dans l'entreprise, l'accès à la protection sociale.

Une présentation des différents médias (presse, télévision, supports multimédias) permet d'en souligner l'importance dans nos sociétés et d'en préciser aussi les limites et les risques. L'analyse du traitement de l'information permet l'exercice de l'esprit critique chez les élèves.

Documents de référence

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

Document d'étude

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

II. LA JUSTICE EN FRANCE (10 à 12 heures)

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

PROGRAMME

Les principes de la justice (2 à 3 heures)

L'organisation judiciaire (7 à 8 heures)

Les voies de recours (1 heure)

COMMENTAIRE

À partir des représentations des élèves, les principes de l'institution judiciaire sont mis en évidence dans leur signification : droit à un procès équitable devant un tribunal indépendant et impartial, débat contradictoire, présomption d'innocence, droits de la défense, non rétroactivité des lois pénales...

Toute personne a le droit de saisir la justice pour faire valoir ses droits. L'État reconnaît le droit de l'enfant à ce que son opinion soit entendue et prise en compte dans toute procédure le concernant.

La distinction entre le rôle de la police et celui de la justice est expliquée.

Les juridictions sont présentées à partir de litiges de natures différentes. Deux exemples sont étudiés : le fonctionnement de la cour d'assises, juridiction pénale, et le conseil des prud'hommes, juridiction professionnelle. Tous les litiges ne donnent pas nécessairement lieu à un procès (accords amiables, médiation...). Le rôle du juge des enfants est expliqué aux élèves.

Le droit à la sûreté garantit contre l'arbitraire. Toute personne qui est l'objet d'une décision qu'il conteste, ou qui est victime d'un acte arbitraire portant atteinte à sa propre sûreté a le droit à un recours devant les juridictions nationales et internationales (la Cour des droits de l'homme à Strasbourg). La mise en œuvre de ce droit permet d'illustrer le principe d'égalité devant la loi étudiée en classe de 5^e.

Documents de référence

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

Documents d'étude

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

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

(5 à 7 heures)

Les fondements d'une citoyenneté européenne.

PROGRAMME

Des valeurs communes (2 à 3 heures)

Des identités nationales (2 à 3 heures)

Une citoyenneté européenne (1 heure)

COMMENTAIRE

Les pays qui constituent l'Union européenne se reconnaissent dans les valeurs démocratiques, dans la défense des droits de l'homme et des libertés fondamentales. La Convention européenne des droits de l'homme exprime ce patrimoine commun.

Chaque État, selon son histoire et sa culture, met en œuvre des principes communs dans des institutions différentes. Des exemples de cette diversité peuvent être pris à propos des systèmes éducatifs, de la place des minorités, de la laïcité, de la justice dans différents pays européens...

L'Union a une citoyenneté européenne qui suppose des droits communs dans les pays membres comme la libre circulation des personnes. Cette citoyenneté se concrétise par le droit de vote dans les élections européennes et municipales.

Document de référence

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

Documents d'étude

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

Accompagnement des programmes du cycle central 5^e-4^e

Éducation civique

SOMMAIRE

	Pages
I – Introduction	
A. La question de l'ordre du programme	106
B. Lever la loi du silence à l'école	107
C. Le débat, élément constitutif d'une société démocratique	108
D. L'éducation au droit, dans la formation du citoyen	109
E. Construire un projet en éducation civique avec les partena- naires de l'éducation nationale	110
II – Programme de 5^e	
A. L'égalité	111
B. La solidarité	115
C. La sécurité	116
III – Programme de 4^e	
A. Les droits et les libertés	120
B. La justice en France	125
C. Les droits de l'homme et l'Europe	130

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

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

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

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

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

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

I - Introduction

A. La question de l'ordre du programme

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

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

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

B. Lever la loi du silence à l'école

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

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

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

des risques est de la responsabilité du chef d'établissement et concerne toute la communauté des adultes.

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

Aucun sujet ne sera éludé de l'information ni du débat. Il ne suffit pas de l'affirmer, encore faut-il construire des attitudes et des procédures qui éviteront, quand le silence est levé, les dérives de la démagogie ou de la dramatisation. Dans certains cas délicats, l'intervention est difficile et les moyens d'agir limités. Que faire, que dire – et surtout comment le dire ? – lorsque l'on s'aperçoit que des enfants qui reprennent l'école le lundi matin ont faim ? Que faire encore lorsque l'on découvre que de jeunes élèves sont porteurs d'armes plus ou moins dangereuses ? Comment agir à la découverte de pratiques illicites ? Dans tous les cas, **lever la loi du silence n'est ni une décision ni une résolution faciles**, surtout quand les faits concernés s'inscrivent dans des perturbations sociales qui dépassent largement le champ de l'école, et sur lesquelles elle n'a aucune prise. On peut comprendre qu'un débat « bien mené » n'a pas pour but « d'étaler » des situations particulières, encore moins d'y remédier – la solution n'appartient pas à l'école – mais de dédramatiser des situations génératrices d'inquiétude, d'incompréhension, d'intolérance, d'empêcher des sentiments ou des comportements d'exclusion et de repli. La parole n'est pas obligatoirement spectaculaire et le silence peut se lever à la faveur d'entretiens, de débats, où se dispensent la compréhension et l'écoute.

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

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

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

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

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

Le débat est un moyen pour tout individu d'exprimer sa pensée. Se confronter avec la pensée de l'autre est la condition *sine qua non* de l'existence du débat et de l'avènement d'une

société démocratique ; se référer à la loi et à ses exigences ne prive pas l'individu du droit de critiquer, de contester, de revendiquer.

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

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

C'est pourquoi organiser un débat est l'objet d'un apprentissage qui a pour but de montrer aux élèves qu'il est un élément constitutif de la démocratie. Le rôle de l'enseignant est essentiel. Au-delà du sujet choisi, il fera comprendre la notion même de débat dans le cadre d'une pratique qui doit d'autant plus s'appuyer sur des aspects formels que le sujet est source de questionnements, d'angoisses et de passions. Il est intéressant de mettre en place cet apprentissage formel assez tôt dans l'année scolaire pour pouvoir l'utiliser et le perfectionner tout au long de l'année.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le droit définit les règles de vie commune, il trace ainsi un espace de liberté. L'absence de droits conduit au règne de la force et à la loi de la jungle. Il est très important d'insister avec les élèves sur cette dimension qui va souvent à l'encontre de leurs représentations spontanées,

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

- elle aide les jeunes à analyser et à s'approprier les règles de la vie sociale et politique, les principes et les valeurs qui les sous-tendent ;
- elle facilite la compréhension des relations entre droits et obligations, entre droits et devoirs ;
- elle initie à l'argumentation.

Toutes les sociétés n'ont pas la même législation, ni la même conception du droit. Cependant, il existe une Europe du droit fondée sur les droits de l'homme qui affirment l'égalité de dignité de la personne humaine. Résultat d'un processus historique et d'une construction continue, ils constituent, aujourd'hui, le socle des droits des États de l'Union. Droit et droits de l'homme impliquent une référence à la communauté internationale. Depuis la Seconde Guerre mondiale, des règles de droit protectrices de la personne ont été reconnues à tout individu au sein d'organisations internationales telles les Nations unies ou le Conseil de l'Europe et accompagnées de systèmes de protection comme, par exemple, la Cour européenne des droits de l'homme à Strasbourg.

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

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

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

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

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

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

- un temps d'expression et de mise en commun des images et des représentations ;
- un temps de travail sur des cas avec toute la rigueur nécessaire : les situations peuvent être réelles, scolaires ou non scolaires, actuelles ou plus anciennes, empruntées aux médias ou non ;
- enfin, un temps de formalisation où ce qui est important à retenir et à mémoriser est clairement identifié et énoncé.

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

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

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

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

1. La diversité des approches

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

Citons les modes d'entrée les plus féconds :

- l'analyse d'un texte historique ou d'une œuvre littéraire (sur la justice, les inégalités, la liberté d'expression, etc.) ;
- la confrontation avec les sources médiatiques, y compris audiovisuelles, relatant une actualité ou un fait divers sur un sujet comparable à celui du texte historique ou littéraire analysé ;
- le travail sur la loi et les textes officiels se rapportant à la question, en soulignant les définitions, les mesures proposées et adoptées (en étudiant l'histoire d'une loi ou d'une convention internationale) ;
- l'organisation du débat d'idées avec des thèmes voisins (par exemple, la justice rapportée

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

2. L'implication des élèves

L'éducation civique implique une réflexion sur la responsabilité, sur les droits et les devoirs de chacun, sur les modes de représentation et de participation.

La démarche du projet comporte plusieurs dimensions :

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

3. L'évaluation des résultats

L'éducation civique visant à une éducation à la responsabilité, tout projet, une fois réalisé, pourra être évalué au regard de quelques critères en lien avec l'exercice de la citoyenneté :

- les difficultés rencontrées et les solutions recherchées par les élèves ;
- les résultats obtenus dans des domaines des savoirs et savoir-faire ;
- une évaluation par les élèves eux-mêmes des apprentissages, de leur implication et de leur désir de faire fructifier l'expérience ;
- une analyse de ce qui pourrait être transférable à un autre projet du même type ;
- le retentissement du projet sur l'image et la vie du collège.

4. Conclusion

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

II - Programme de 5^e

A. L'égalité

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 pose l'égalité comme un principe de la démocratie ; cela signifie une égalité des citoyens devant la loi. En 1948, la Déclaration universelle adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies proclame que « *tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits* » : la dignité de la personne, inhérente à tous, l'égalité des droits et leur caractère inaliénable, la liberté et le principe de justice.

Toutefois, si le principe d'égalité est proclamé et garanti par les textes (Constitution, loi, conventions internationales, etc.), des circons-

tances et des situations de la vie quotidienne peuvent lui porter atteinte et mettre en cause la dignité des personnes. C'est ce principe qui justifie, dans une société démocratique, ce qui peut être entrepris pour réduire les inégalités. Dans son application, l'égalité revêt deux composantes : l'égalité devant la loi et la lutte contre les discriminations.

1. L'égalité devant la loi

Objectifs

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

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

Problématique

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

Démarche

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

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Pour mieux définir l'égalité, l'analyse des textes (articles 1, 6 et 13 de la Déclaration de 1789, articles 2 et 3 de la Constitution de 1958) sera menée parallèlement à un travail sur les représentations que les élèves se font de l'égalité et des inégalités.

À partir d'exemples, il s'agit de montrer comment l'État et le législateur peuvent remédier à une situation qui met en cause l'exercice

d'un droit individuel confronté au principe d'égalité. Toutefois, on montrera que l'égalité devant la loi n'interdit pas les différenciations ; le Conseil constitutionnel considère que l'égalité ne s'oppose ni à ce que la loi règle de façon différente des situations différentes, ni à ce que la loi déroge à l'égalité pour des motifs d'intérêt général, pourvu que, dans l'un et l'autre cas, la différence de traitement qui en résulte soit en rapport avec l'objet de la loi qui l'établit.

a. Le principe d'égalité face à la justice

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

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

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

AIDE À L'ACCÈS AU DROIT	AIDE JURIDICTIONNELLE
<ul style="list-style-type: none"> · Aide à la consultation juridique : obtenir des informations sur les droits et obligations, des conseils pour faire valoir ses droits. · Assistance devant les commissions non juridictionnelles. <p><i>Exemple : recours amiable devant la commission des ASSEDIC.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Accès à la justice par la prise en charge des frais du procès, totalement ou en partie, selon les revenus de l'intéressé.

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

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

Le corps électoral et sa composition

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

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

Le scrutin et le déroulement de l'élection

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

BIBLIOGRAPHIE

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

2. La lutte contre les discriminations

Objectifs

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

Dans cette perspective, trois objectifs sont à considérer :

- analyser la diversité des formes de discrimination ;
- caractériser les discriminations condamnées par le droit ;
- faire prendre conscience de la responsabilité de chacun vis-à-vis de propos ou d'attitudes discriminatoires.

Problématique

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

L'analyse de différentes formes de discrimination permettra d'aborder la question de la dignité de la personne, quelles que soient ses origines, ses appartenances, son apparence physique, ses croyances, réelles ou supposées. Enfin, les moyens de lutter contre les discriminations alimenteront la réflexion sur les responsabilités, individuelles et collectives, sur le rôle de la loi et du juge, sur la place des associations, sur l'importance d'une éducation aux droits de l'homme.

Démarche

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

La démarche pourra donc utiliser plusieurs approches :

– le travail historique sur les idées et les régimes politiques qui ont mis en œuvre des systèmes de discriminations et qui ont tenté de les légitimer ; on s'appuiera sur les programmes d'histoire et de géographie, sur des exemples littéraires, sur le préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme ;

– l'analyse des stéréotypes à travers la presse, la caricature, le livre, le discours politique, la chanson, le cinéma, etc. ;

– le commentaire d'une affaire judiciaire, avec un rappel de la loi, éventuellement un extrait du jugement, une analyse de la relation des faits et de la décision par les médias en

comparant ces différents niveaux d'information ;
– une étude de sondages sur les attitudes qualifiées de discriminatoires (cf. les sondages annuels publiés par la Commission nationale consultative des droits de l'homme) ;

– la collecte de données sur les moyens de combattre les discriminations auprès des services officiels (brochures du ministère de la Justice sur la loi, documents de l'Unesco, par exemple), auprès des mouvements associatifs, et à l'occasion de campagnes de sensibilisation comme la Semaine contre le racisme, la Journée pour les femmes, pour les handicapés... Des concours organisés sur le thème du racisme et des droits de l'homme, comme le concours René Cassin, peuvent également être l'occasion de mobiliser les élèves pour un travail de documentation, de rédaction, de représentation ou d'exposition.

Cette démarche pédagogique favorisera la réflexion sur :

– les dangers que représentent les idéologies pour les libertés fondamentales et les attitudes de discrimination caractérisée ;

– l'implication de tout citoyen dans la lutte contre l'intolérance et sa responsabilité dans la complaisance à l'égard des diverses formes de rejet de l'altérité : glissement de la simple moquerie au mépris, du dénigrement à l'atteinte à la dignité de la personne.

ÉTUDE DE CAS

Pour ne pas centrer tout le débat sur le racisme, trois types de discrimination pourront être abordés :

– le racisme et l'antisémitisme ;
– le sexisme et les discriminations sexuelles ;
– la discrimination à l'égard des handicapés ou des malades.

Ces études de cas pourront être menées :

– à travers des exemples historiques ;
– à partir de situations prises dans la société française ou d'exemples étrangers.

Les études de cas permettront de mesurer la difficulté qu'il y a, parfois, à définir et à caractériser certains propos ou certains agissements pouvant être condamnés en justice. Elles montreront la nécessité de distinguer ce qui est regrettable de ce qui est inacceptable, et ce qui doit être condamné comme tel. Elles illustreront les limites de l'application de la législation contre le racisme (loi de 1972 et suivantes), notamment pour des questions de preuve et par

respect de la liberté d'expression. Corrélativement, la complémentarité des autres moyens, préventifs et éducatifs, pour combattre les discriminations, sera ainsi soulignée.

BIBLIOGRAPHIE

– *Ce racisme qui menace l'Europe*, Paris, La Documentation française, 1996.

– Fontette François de, *Le racisme*, 4^e éd., Paris, PUF, « Que sais-je ? » n° 1603, 1981.

– Lévi-Strauss Claude, *Tristes tropiques*, Paris, Pion, 1990.

– Memmi Albert, *Le racisme : description, définitions, traitement*, nouv. éd. rev., Paris, Gallimard, Folio Actuel n°41, 1994.

– *Rapports annuels de la Commission nationale consultative des droits de l'homme*, publiés à La Documentation française.

FILMOGRAPHIE

– Malle Louis, *Au revoir, les enfants*, 1987.

– Bormann John, *La forêt d'émeraude*, 1985.

– Van Dormael Jaco, *Le huitième jour*, 1996.

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

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

Objectifs

Fournir à tous les élèves les informations leur assurant une protection face au risque de la maladie et donc garantir la dignité de leur personne.

Prévenir les comportements à risque.

Construire un comportement responsable vis-à-vis de son corps.

Problématique

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

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

Démarche

Elle peut s'appuyer sur la méthodologie suivante : observer, connaître pour comprendre et exercer son jugement, comprendre pour agir. Les connaissances sur le sujet abordé s'enrichissent et se complètent à partir des différentes disciplines, notamment les SVT et l'éducation physique et sportive.

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

Observer

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

Comprendre

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

Agir et exercer son jugement

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

BIBLIOGRAPHIE

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

FILMOGRAPHIE

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

B. La solidarité

LA SOLIDARITÉ INSTITUÉE

Objectifs

Il s'agit à ce point du programme de la classe de 5^e de :

- montrer que la protection sociale est une conquête historique ;
- mettre en évidence la manière dont se répartit l'effort social de la nation ;
- faire prendre conscience que la protection sociale engage la responsabilité de tous.

Problématique

Notre système de protection sociale est un des piliers de la citoyenneté. Il institue un principe de réciprocité et de redistribution entre les citoyens ; il est un enjeu de société.

Il est nécessaire d'expliquer aux élèves que les procédures et les organismes sociaux de la « solidarité instituée » ont un sens humain fort : ils jouent désormais un rôle aussi important que les solidarités familiales.

Démarche

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

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

On peut évoquer :

- les premières mesures pour certains corps de métier sous l'Ancien Régime ;

- le droit à l'assistance proclamé par la Révolution française dans la Constitution de 1791 ;
- le mouvement mutualiste au XIX^e siècle ;
- la loi de 1841 sur le travail des enfants ;
- les premières grandes lois sociales – notamment celle de 1898 sur les accidents du travail ;
- les assurances sociales de 1930 ;
- les ordonnances de 1945 inspirées par le Programme du Conseil national de la Résistance.

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

C. La sécurité

1. La sûreté, la sécurité et la police

Objectifs

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

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

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

Problématique

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

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

Démarche

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

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

La sécurité recouvre à la fois :

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

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

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

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

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

- la gendarmerie (principalement en milieu rural), qui dépend du ministère de la Défense ;
- la police urbaine, qui relève du ministère de l'Intérieur ou de l'autorité du maire.

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

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

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Des études de cas sont élaborées autour de quelques thèmes :

- organisation de la venue dans les établissements de policiers ; les élèves préparent une réflexion sur les activités et les responsabilités de la police ;
- la sécurité au collège : elle engage la responsabilité de chacun des acteurs de la communauté éducative. On insiste sur la prévention des risques. La sécurité exige un effort de solidarité au sein du collège (voir texte sur « La loi du silence ») ;

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

2. La sécurité face aux risques majeurs

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

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

Objectifs

Répertorier les risques encourus dans la commune.

Informersur les mesures d'alerte et de sauvegarde individuelle et collective.

Assurer une prévention des risques majeurs.

Construire un comportement responsable vis-à-vis du risque, en liaison avec l'apprentissage d'attitudes face au risque, en liaison avec l'apprentissage d'attitudes adaptées.

Problématique

Comment les enseignants, avec les autres partenaires de la société civile, peuvent-ils contribuer à la mise en œuvre de l'information, de la formation du citoyen à une meilleure approche individuelle et collective des risques ?

Démarche

S'informer, connaître pour comprendre et exercer son jugement, comprendre pour agir dans la prévention et les mesures de sauvegarde individuelle et collective.

Le chapitre de SVT « l'activité de la planète engendre des risques pour l'homme », s'il a été abordé au niveau de la classe de 5^e, a permis aux élèves d'appréhender le risque sismique et volcanique. Une action interdisciplinaire est alors envisageable sur ces exemples.

EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE SUR LE RISQUE INDUSTRIEL

L'article 21 de la loi du 22 juillet 1987 stipule que : « *Les citoyens ont un droit à l'information sur les risques majeurs auxquels ils sont soumis dans certaines zones du territoire et sur les mesures de sauvegarde qui les concernent* ». La circulaire du 10 mai 1991 précise aux préfets les conditions de mise en œuvre de la loi et du décret. Le maire établit alors un dossier d'information sur les risques de la commune et les mesures de sauvegarde.

Observer et s'informer

Situation géographique du collège par rapport à l'aléa industriel.
Proposition de construction d'une carte des enjeux (ou carte de vulnérabilité) humains, sociaux, économiques, écologiques.

Comprendre

En relation avec la technologie ou les SVT, des explications sont proposées sur les risques technologiques ou industriels et les conséquences d'ordre physiologique sur l'homme.

Agir : mise en œuvre des actions

- Projet de moyens d'alerte de la population en cas de crise déclarée, pour les habitants et pour la population de l'établissement scolaire.
- Proposition d'un plan de secours, de moyens de sauvegarde et d'une gestion de la crise (hospitalisation des victimes, relogement, choix des voies de circulation, etc.) en fonction des zones atteintes (hôpitaux, écoles, central téléphonique, mairie, lotissement, etc.), ainsi que pour la communauté scolaire de l'établissement (confinement ou évacuation selon les cas).
- Proposition de mesures de prévention (connaissance du risque, protection et parades, prise en compte du risque dans l'aménagement) : enquête à la mairie permettant une confrontation entre les projets des élèves et le DDRM (Dossier Départemental des Risques Majeurs) ou le DCS (Dossier Communal Synthétique) définissant les risques, précisant les mesures prises de prévention, de protection et les consignes pour les citoyens ; confrontation avec le plan SESAM (Secours dans un Établissement Scolaire face à l'Accident Majeur) s'il existe. Dans le cas contraire, solliciter le chef d'établissement pour l'élaboration de ce plan qui apporte une aide à la préparation des conduites à tenir et donc à la gestion du risque à l'intérieur même du collège (BO n° 45 du 12.12.1996).
- Confrontation avec les moyens d'alerte de la sécurité civile consignés dans le livret blanc inséré au début des « Pages jaunes » de Fance-Télécom.

On peut espérer ainsi que la prise en compte du risque puisse devenir chez l'élève, une attitude, un réflexe, un état d'esprit.

En complément et en contrepartie à son droit à l'information, aux dispositions prises pour sa protection et sa défense, le citoyen a l'obligation morale d'apporter sa contribution à sa protection et à sa propre défense, à celle de ses concitoyens et du patrimoine national, notamment au sein des associations locales.

BIBLIOGRAPHIE

– France, ministère de l'environnement, *Maquette nationale du plan SESAM : plan d'organisation des secours dans un établissement scolaire face à l'accident majeur*, Paris, ministère de l'Environnement, 1996.

3. La sécurité routière

Objectifs

L'éducation à la responsabilité et à la citoyenneté est au cœur des apprentissages de la sécurité routière. Il s'agit, pour l'élève, de prendre conscience de sa responsabilité en tant que

piéton, cycliste ou cyclomotoriste et d'adapter ses comportements pour ne pas risquer sa vie ou celle de ses concitoyens. À cette occasion, il acquiert dans une pratique concrète la dimension du rapport à la loi.

Les élèves de 5^e et de 3^e de collège, SES, SEGPA passent les épreuves de l'*attestation scolaire de sécurité routière* (ou l'ASSR). Le décret n° 96-601 du 4 juillet 1996 rend désormais obligatoire la possession d'un *brevet de sécurité routière* (BSR) pour conduire un cyclo-moteur entre 14 et 16 ans – brevet qui ne peut être obtenu qu'après avoir réussi l'ASSR. Les équipes éducatives doivent préparer les élèves

à passer les épreuves, éventuellement avec l'aide d'intervenants extérieurs. La réussite à ces épreuves constitue en outre un moyen d'évaluer les degrés de sensibilisation atteints et les degrés de connaissances acquis au cours de la préparation. Elle constitue donc en elle-même un objectif pédagogique.

Démarche

Dans tous les collèges, deux à quatre exemplaires du livret de préparation aux épreuves sont à la disposition des enseignants à partir du mois de novembre.

Dans chaque discipline, un entraînement aux épreuves est proposé aux élèves en rapport avec les questions de l'examen du mois de mars.

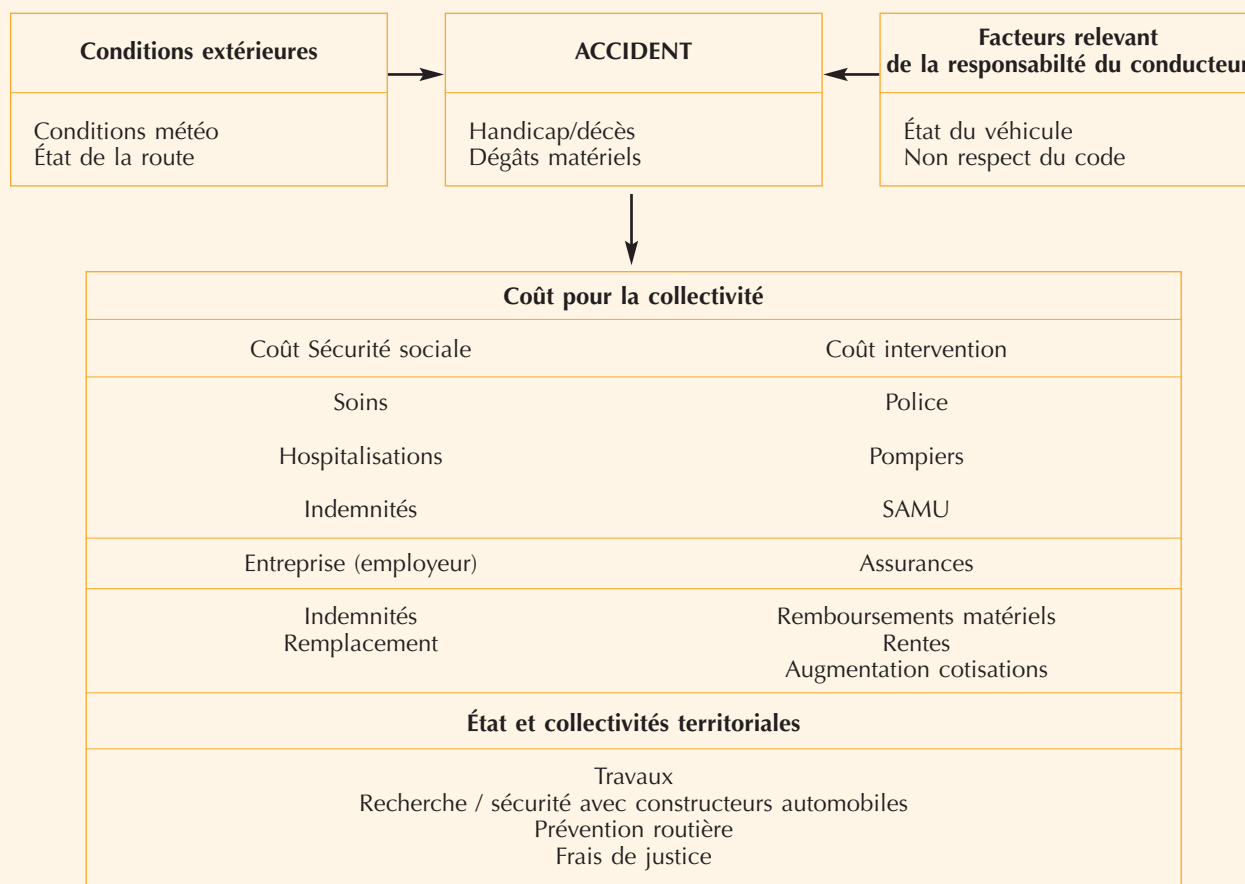
Les cassettes des années précédentes peuvent aider à la préparation des élèves et à vérifier les acquis.

Le professeur d'éducation civique en 5^e et en 3^e peut assurer la coordination de cette préparation dans sa classe.

Cette préparation nécessite de 6 à 8 heures de travail avec les élèves, réparties entre les différentes disciplines. Pour la plupart d'entre elles, notamment pour les disciplines scientifiques, les notions abordées et les exemples proposés font partie intégrante du programme des classes concernées. Il s'agit de construire une progression qui permet de les aborder avant le mois de mars, date à laquelle les élèves passent l'examen.

L'horaire imparti au professeur d'éducation civique (2 à 4 heures) peut sembler important, mais il est justifié par les enjeux considérables que constituent la sensibilisation à la sécurité routière et l'apprentissage de la responsabilité : chaque semaine, 50 jeunes de moins de 24 ans décèdent des suites d'un accident de la route.

UN ACCIDENT : FACTEURS ET COÛT POUR LA COLLECTIVITÉ



BIBLIOGRAPHIE

– Code cyclo, l'attestation de sécurité routière 1^{er} niveau, Lyon, Rousseau, Delagrave, 1996.

III - Programme de 4^e

A. Les droits et les libertés

1. Les libertés individuelles et collectives

Objectifs

Montrer que les libertés offrent à chacun la possibilité d'exercer sa responsabilité.

Comprendre que les libertés sont assorties de limites fixées par la loi qui vise à concilier leur exercice avec l'ordre public et avec les libertés d'autrui.

Savoir que des contradictions et des conflits existent dans l'exercice des libertés.

Problématique

Les libertés sont classées et répertoriées afin de les analyser selon :

– leur objet, leur finalité : liberté de presse, liberté de pensée, liberté d'expression, etc. ;

– leur mode d'exercice : liberté individuelle, liberté collective.

Le type de classement adopté, quel qu'il soit, reste relatif ; l'organisation du régime juridique des libertés obéit à une cohérence dans la complémentarité ; ainsi, la liberté d'expression qui revêt de multiples aspects, est à la fois individuelle et collective ; de même, la liberté de réunion illustrant une liberté de l'action sociale et politique suppose un droit personnel en même temps qu'elle suppose dans son exercice le regroupement de plusieurs personnes. D'autres libertés s'exercent dans le cadre de rapports économiques et sociaux : la liberté syndicale ou le droit de grève.

L'organisation des libertés dans une société suppose un régime politique démocratique fondé sur les principes d'un État de droit (légalité, séparation des pouvoirs, accès au juge, etc.).

Démarche

En France, à la différence d'autres pays, les libertés fondamentales ne sont pas énumérées dans un texte unique ; elles sont inscrites à la fois dans les textes fondateurs (Constitution de 1958 et son préambule), dans des conventions internationales et dans les décisions du Conseil constitutionnel. Les problèmes que soulève l'exercice des libertés ne sont pas abstraits ; il

convient de saisir, dans la vie quotidienne et à travers les médias, les faits qui s'y rattachent, puis de les analyser afin d'éclairer le contenu et l'étendue de telle ou telle liberté.

L'étude des libertés revêt un aspect d'actualité mais concerne aussi l'avenir ; les libertés restent fragiles et exigent vigilance et responsabilité de chaque citoyen.

UN EXEMPLE : LA LIBERTÉ D'ALLER ET VENIR

La liberté d'aller et venir ou liberté de circulation est une des libertés fondamentales proclamée et garantie par les textes internationaux :

« Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État. Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays ».

Déclaration universelle, article 13 (1948)

« Quiconque se trouve régulièrement sur le territoire d'un État a le droit d'y circuler librement et d'y choisir librement sa résidence. Toute personne est libre de quitter n'importe quel pays y compris le sien. »

Protocole n° 4 (1963) de la Convention européenne des droits de l'homme.

Même si, comme toute liberté, elle reste soumise à restrictions et à des conditions d'exercice, la liberté d'aller et venir est considérée par le Conseil constitutionnel comme un principe fondamental reconnu par les lois de la République.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

• Travail sur les représentations des élèves : la liberté de circulation est considérée comme allant de soi, toute limitation à son exercice est ressentie comme une atteinte à la liberté individuelle.

• La liberté de circulation n'a pas toujours bénéficié d'une reconnaissance officielle. Quelques exemples montrent que les États ont institué, à des époques variées, des limitations à l'exercice de cette liberté.

Des études de cas sont menées avec les élèves afin de mettre en évidence l'exercice de

cette liberté dans la France d'aujourd'hui, c'est-à-dire :

– des réglementations nécessaires à la vie en société. Dans la vie quotidienne, on réglemente la circulation des personnes pour des raisons de sécurité (Code de la route). Dans le cadre des migrations internationales, les États établissent des conditions d'entrée et de séjour des étrangers, tandis que les nationaux bénéficient de la liberté d'aller et venir, de sortir du territoire et d'y rentrer. Enfin, les « gens du voyage » sont soumis à une réglementation spécifique.

Dans l'Union européenne, la circulation internationale des personnes obéit au principe de la liberté de circulation et d'établissement proclamée par le traité de Rome et réaffirmée par le traité de Maastricht, le 7 février 1992. Les accords de Schengen, signés entre les trois pays du Bénélux, la France, l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne, prévoient la suppression des frontières physiques entre ces États et un contrôle aux frontières extérieures ;

– des restrictions conformes aux exigences de la démocratie. L'exercice d'une liberté ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles prévues par la loi : mesures nécessaires à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au maintien de l'ordre public, à la protection de la santé (exemple : la loi sur l'air de janvier 1997) et de la morale, ou encore, à la protection des droits et libertés d'autrui. Les restrictions ne peuvent être ni générales, ni absolues. Une réflexion sur les tensions nées de l'exercice de la liberté d'aller et venir est menée. L'exercice de cette liberté peut être à l'origine de litiges et de conflits liés aux contradictions dans la mise en œuvre d'autres droits et libertés. Exemple : la liberté de circulation et le droit de manifester, la liberté de circulation et la liberté du commerce (marchés, etc.).

2. Des droits et libertés de nature différente

Objectifs

Montrer que les libertés définies par le droit se sont construites au fil du temps.

Mettre en relation l'extension de libertés avec les progrès de la démocratie.

Comprendre la mission de l'État et son rôle dans la mise en œuvre et la garantie de ces droits.

Problématique

La réflexion sur la liberté est au cœur du débat philosophique depuis l'Antiquité ; la liberté n'est pas un fait de nature mais de culture : elle s'est développée au cours de l'histoire, d'abord comme une résistance à l'oppression avant de devenir au Moyen Âge, en Occident, un ensemble de libertés, c'est-à-dire de droits, de franchises, de privilèges souvent à caractère collectif (libertés communales, provinciales, etc.).

La liberté individuelle apparaît plus tardivement, avec le débat sur la liberté de conscience et la tolérance. La liberté et les libertés articulées à l'égalité sont consacrées par le droit, avec la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (26 août 1789). La proclamation des droits civils et politiques a été suivie d'une esquisse (Constitution de 1791 – titre premier) puis d'une énonciation des droits économiques, sociaux et culturels, jalonnée par plusieurs textes (notamment le préambule de la Constitution de 1946).

On a coutume de distinguer :

– **les droits-libertés** : ces droits confèrent à l'individu un pouvoir d'autodétermination, pouvoir d'agir ou ne pas agir. Selon la perspective libérale issue du XIX^e siècle, l'État assure la sécurité et l'ordre par la police et la justice ; il préserve l'espace de liberté de chacun et l'exercice des droits fondamentaux. Si l'État porte atteinte à la liberté garantie par la loi, le devoir du citoyen est de résister (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen – article 2) ;

– **les droits-créances** : ce sont des moyens d'obtenir des prestations de la part de l'État. Les droits-créances trouvent leur origine dans la vie économique et sociale : droit à l'éducation, à la protection de la santé, etc. Ces droits défendent et favorisent l'égalité. En les promouvant, hier et aujourd'hui, l'État rend la citoyenneté plus effective.

Toutefois, les missions de l'État dans une société démocratique restent l'objet de débats permanents ; la discussion sur l'État-providence porte sur la place à réserver à l'initiative privée et à la responsabilité collective. Elle demeure un enjeu de société. La reconnaissance de ces deux types de droits est affirmée par le préambule de la Constitution de 1946, auquel fait référence le préambule de la Constitution de la V^e République (voir tableau ci-après).

PRÉAMBULE DE LA CONSTITUTION DE 1946

Titulaires de droits		Objet du droit	
		Droits - libertés	Droits de créances
Les droits reconnus et proclamés dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789		+ Principes fondamentaux reconnus par la République	
Individu	Femme	→ Égalité entre les sexes (alinéa 3)	
	Individu persécuté	→ Droit d'asile (alinéa 4)	
	Enfant et adulte	→ → →	
	Travailleur	→	
	Travailleur	→ → →	
Groupe	Famille	→ →	
	Collectivité (nation)	Propriété	
	Nation	→	
			Droit à l'instruction Droit à la culture (alinéa 13) Droit à la protection de la santé et droit au repos et aux loisirs (alinéa 11)
			Non-discrimination, droit d'obtenir un emploi (alinéa 5)
			Droit syndical (alinéa 6) Droit de grève (alinéa 7) Conventions collectives (alinéa 8) Conditions nécessaires à son développement (alinéa 10) Droit à une existence décente
			Nationalisation (service public)
			Droit à la solidarité nationale (alinéa 12)

Source : INRP, d'après *L'éducation aux droits de l'homme*

Démarche

Les élèves s'exercent à une réflexion critique en analysant quelques libertés.

EXEMPLE : LE DROIT DU TRAVAIL DANS L'ENTREPRISE

Cet exemple permet de :

- comprendre que ce droit met en jeu à la fois plusieurs droits individuels et des libertés collectives ;
- montrer que ce droit résulte d'une histoire sociale jalonnée par des revendications, des grèves, des négociations, des réformes ;
- expliquer l'importance de l'intervention de l'État pour sa mise en œuvre : législation, institutions et

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Le droit du travail dans l'entreprise met en jeu la dignité de la personne ; en tant que travailleur, la personne entend être traitée comme un sujet de droit et non comme un outil ou un simple numéro dans une « chaîne » (taylorisme) ; chaque travailleur bénéficie aujourd'hui d'un statut lui conférant certains droits et libertés (voir tableau ci-après).

Toutefois, la situation des travailleurs doit s'accommoder de la subordination qui caractérise leur condition dans l'entreprise (principe de hiérarchie). Le droit du travail est né de l'inégalité qui est au cœur des relations du travail. Il s'agit de montrer comment l'État a partiellement concilié la relation droits des travailleurs – droits de la personne (exemple : lois de 1982).

	L'employeur	Travailleurs - Salariés
LIBERTÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Liberté individuelle ou personnelle (exemple : liberté à la vie privée) • Liberté du travail • Liberté d'entreprendre et liberté de choix • Liberté contractuelle • Liberté syndicale • Liberté d'expression 	<ul style="list-style-type: none"> • Liberté individuelle ou personnelle (exemple : liberté à la vie privée) • Liberté du travail • Liberté d'entreprendre (un salarié peut se mettre à son compte) • Liberté contractuelle • Liberté syndicale • Liberté d'expression
DROITS	<ul style="list-style-type: none"> • Droit d'embauche et de licenciement • Droit de propriété (capital, outils, locaux, marque, etc.) • Droit de cessation d'activité • Droit à la justice 	<ul style="list-style-type: none"> • Droit de démissionner • Droit à un contrat de travail (à durée déterminée ou indéterminée) • Droits d'action des travailleurs : <ul style="list-style-type: none"> – Droit d'expression et de représentation – Droit de se syndiquer ou non – Droit de participation (gestion, conditions de travail) et de protection des délégués syndicaux • Droit de grève • Droit à la protection des salariés : <ul style="list-style-type: none"> – Droit à la sécurité et à la protection de la santé – Droit au repos et aux congés – Droit à une rémunération minimale (SMIC) • Droit à la justice
PRINCIPE D'ÉGALITÉ	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité entre les sexes • Égalité de traitement entre Français et étrangers (salaire, conditions de travail) 	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité entre les sexes • Égalité de traitement entre Français et étrangers (salaire, conditions de travail) • Égalité entre travailleurs syndiqués et non-syndiqués

La démarche consiste à choisir des études de cas qui visent à :

- montrer, à partir d'une étude comparée de règlements d'entreprise, que les droits des travailleurs résultent d'une lente conquête tout au long des XIX^e et XX^e siècles ;
- analyser un contrat d'élève en classe de BEP afin de favoriser l'implication et la responsabilité individuelles ;
- procéder à une analyse des droits d'expression des travailleurs au sein de l'entreprise ;
- étudier une affaire judiciaire afin de démontrer la manière dont sont protégés les droits des travailleurs.

Les études de cas sont prolongées par une réflexion sur les tensions pouvant naître entre la protection des libertés des travailleurs et les contraintes de la production, la liberté du tra-

vail et le droit de grève, le respect des intérêts privés et celui de l'intérêt général.

BIBLIOGRAPHIE

– Heyman-Doat Arlette, *Libertés publiques et droits de l'Homme*, 3^e éd. Paris, LGDJ, 1994 (Systèmes Droit public).

– Ferry Luc, *Des droits de l'Homme à l'idée républicaine*, Paris, PUF, Quadrige n° 213, 1996.

– *Pour une éducation aux droits de l'Homme : ressources documentaires collectées et commentées par des enseignants et chercheurs de l'INRP*, Paris, CNDP, Références documentaires n° 30, 1989.

– *La législation du travail*, Nathan, Repères pratiques n° 6.

3. Information et pluralisme démocratique

Le pluralisme, en matière d'information, définit la démocratie. Mais l'égalité devant l'information ne peut exister que si l'individu en a compris les mécanismes et peut, en citoyen responsable, se faire sa propre opinion.

Objectifs

Il est donc essentiel que l'élève puisse :

- comprendre l'importance sociale et politique des médias ;
- maîtriser de manière critique les différents supports et sources d'information ;
- construire son savoir et sa culture ;
- se préparer ainsi à être autonome pour exercer ses responsabilités de citoyen.

Problématique

Il est nécessaire de faire prendre conscience aux élèves des enjeux de l'information dans une société démocratique pluraliste, car tous les individus n'ont pas un égal accès aux sources d'information. Comment souligner l'importance des médias, mais aussi en préciser les limites et les risques ? Par quels moyens développer chez les élèves l'esprit critique dans l'analyse du traitement de l'information ?

Démarche

Les activités pédagogiques peuvent être conduites au CDI dans le cadre d'un travail interdisciplinaire entre professeurs et documentalistes ; elles visent à atteindre un certain nombre d'objectifs opérationnels. Il s'agit pour les élèves de :

• Connaître la diversité des sources et supports d'information

Les élèves apprennent que les sources et supports d'information sont multiples et ont évolué. L'écriture, l'invention de l'imprimerie, de l'audiovisuel et du multimédia, ont permis d'internationaliser la diffusion de l'information de manière asynchrone en variant les supports au rythme de l'évolution technologique : papier, film, cassette audio et vidéo, cédérom. La télécommunication – en particulier la télévision et la numérisation – permettent à présent de mondialiser l'information de manière synchrone et interactive (télévision par satellite, Internet). Le travail de l'enseignant consiste à faire d'une ressource d'information un produit pédagogique.

• Comprendre le pluralisme de l'information

Pouvant utiliser les différents médias existants, chaque individu a la possibilité et le droit d'informer, de s'informer. Cela peut consister en un simple message individuel, transmis oralement à une personne identifiée ou émis sur Internet à destination de quiconque, ou bien en une communication plus élaborée, faite par voie de presse écrite, de presse parlée ou télévisée ; il s'ensuit une variété très grande et un impact différent selon le média utilisé. La réalisation d'une revue de presse écrite ou télévisée, par exemple, permet aux élèves de bien appréhender ce qu'est le pluralisme de l'information.

• Maîtriser le traitement de l'information

Au cours de la réalisation d'une revue de presse, l'élève comprend que l'information subit un traitement en amont et en aval : elle est construite par l'émetteur, elle est reçue différemment de la part des récepteurs. On pourra ainsi insister sur la différence de mise en forme de l'information en fonction du média utilisé et du public visé.

• Réfléchir à l'objectivité de l'information

Il faut démythifier l'information. D'un côté, l'émetteur doit faire preuve de la plus grande honnêteté en vérifiant ses sources d'information ; de l'autre, le récepteur doit faire preuve de discernement critique. Les chartes des journalistes et autres codes de déontologie des documentalistes permettent aux élèves de réfléchir sur la notion d'objectivité dans l'information.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Activité 1

« La semaine de la presse à l'École » peut être un temps fort pour aborder le pluralisme de l'information. Professeurs et documentalistes pourront faire un choix varié et pertinent de périodiques, par voie télématique, en suivant les instructions qui paraissent chaque année au *BO* (*Bulletin officiel* de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie). Cette manifestation peut, par exemple, donner lieu aux deux démarches pédagogiques suivantes :

- La mise en place d'un kiosque permet de bien montrer la diversité des centres d'intérêt. N'est-ce pas une façon de confronter l'élève, futur citoyen, à la variété des productions proposées dans une « Maison de la presse », de lui

faire comprendre les techniques de vente, de lui faire développer une argumentation sur les raisons de son choix ?

• L'analyse d'un fait divers à travers la presse peut permettre de :

- découvrir les ressemblances et les différences entre presse nationale et régionale (mise en page, public visé) ;
- comparer la une de divers quotidiens ;
- identifier la source de l'information ;
- relativiser l'importance accordée à tel événement : présence ou absence de ce fait divers dans la presse nationale ;
- analyser les manières différentes dont ce fait a été traité ;
- appréhender les convergences et les divergences ;
- suivre éventuellement le « feuilleton » si le fait s'inscrit dans la durée (informations démenties, contrevérités) ;
- avoir un recul critique par rapport à l'importance donnée à ce type d'information et à son mode de traitement.

Activité 2

Le scénario suivant permet d'aborder divers aspects liés au pluralisme de l'information :

- Un utilisateur d'Internet habitant en France est témoin d'un accident dont est mortellement victime une personnalité étrangère en visite privée : cet individu a-t-il le droit d'informer ?
 - Il diffuse cette information sur Internet : respecte-t-il la liberté individuelle ? Est-ce la même démarche que de prévenir les secours dans le cadre de l'assistance à personne en danger ? Mesure-t-il toutes les conséquences d'une telle information ?
 - Un groupe d'étudiants d'une école de journalisme de ce pays étranger reçoit cette information. Ils veulent s'assurer de sa véracité : cette démarche est-elle louable ? N'est-ce pas déjà la preuve d'un certain professionnalisme ?
 - Ils téléphonent à un quotidien régional qui nie cette information, arguant du fait qu'aucune agence de presse ne s'en est fait l'écho : pourquoi mettre en doute une information sous prétexte qu'elle n'émane pas d'une agence de presse ?
 - Ils font de même avec la télévision régionale, qui donne la même réponse.
 - Quelques heures plus tard, l'information est officielle : qui avait raison ?
- L'activité 1 montre à quel point, jusqu'à présent, les journalistes de la presse écrite ou

télévisée étaient maîtres de l'information. Compte tenu des chartes et autres codes de déontologie, on pouvait penser que l'information était jaugée, vérifiée, avant d'être diffusée. Avec l'activité 2, on voit bien que, désormais, les autoroutes de l'information ouvrent l'ère de la société de l'information planétaire où chaque citoyen peut informer le monde entier et être informé du monde entier.

Dans une concurrence exacerbée entre les différents médias, l'équilibre nécessaire entre droit d'informer et d'être informé, entre liberté et respect d'autrui, relève d'une démarche citoyenne, défi que l'École doit contribuer à relever dans le cadre de l'éducation civique de tous les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- *Apprendre la citoyenneté avec la presse et la télévision*, CRDP de Lyon, Coll. Suggestions, 1996.
- Balle Francis, Eymery Gérard, *Les Nouveaux médias*, 3^e éd, Paris, PUF, 1992.
- Breda Isabelle, *L'information météo, les médias, l'École*, Paris, CLEMI, 1995.
- Gonnet J., *De l'actualité à l'école, pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Gonnet J., *Éducation et médias*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1997.
- *L'Information dans les médias : 75 fiches pédagogiques*, Paris, CLEMI, CNDP, Coll. « Autrement dit », 1991.
- *Mieux connaître l'information audiovisuelle au collège et au lycée*, Paris, CFPJ, CLEMI, 1994.
- Spirlet Jean-Pierre, ARPEJ, *Utiliser la presse au collège et au lycée*, Paris, CFPJ, 1990.
- *Déontologie du documentaliste*, Documentaliste, vol. 28, n° 1, janv.-fév. 1991, p. 38-39.
- *La Presse écrite au collège*, L'École des lettres des collèges, n° 8, 15 février 1997.

Adresse utile :

CLEMI
391 bis, rue de Vaugirard
75015 Paris
Tél. : 01 53 68 71 00

B. La justice en France

Objectifs

Comprendre que la justice recouvre plusieurs dimensions : une valeur, des droits, une institution.

Saisir l'importance de la justice pour la garantie des droits fondamentaux et les effets de l'exercice des libertés.
 Connaître les principes qui fondent l'organisation de la justice en France.
 Savoir que tout individu dispose de recours.

Problématique

La justice est une institution clef dans une démocratie. Or, les élèves ont souvent des représentations erronées qui peuvent nourrir leur sentiment d'injustice. Dès lors, une meilleure connaissance des principes et des rouages de l'institution judiciaire est indispensable à la formation du citoyen.

La justice demeure l'objet de débats au sein de la société : présomption d'innocence, secret de l'instruction, indépendance des juges, jury populaire, etc.

Démarche

Elle se déroulera en plusieurs étapes :

1. Les principes de la justice (voir tableau ci-dessous)

À partir des représentations qu'ont les élèves de la justice, on insistera sur les trois dimensions de la justice : une valeur, un droit d'accès au juge, une institution. En effet, les représentations de l'institution judiciaire ne sont pas

LA JUSTICE DOIT GARANTIR LES DROITS DE LA PERSONNE (Source INRP)

La justice, c'est :	Son rôle est :	Ses principes sont :	Mais elle a des limites :
<ul style="list-style-type: none"> – un pouvoir, une autorité de l'État qui a ses symboles – une institution qui s'intègre dans un espace juridique européen 	<ul style="list-style-type: none"> – de rendre, au nom du peuple français, « la justice » qui est un monopole d'État – de s'exercer au nom de l'intérêt général de la société 	<ul style="list-style-type: none"> – d'être séparée des pouvoirs exécutif et législatif – d'être accessible à tous – d'être égale pour tous – d'être fondée sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789) et la Convention européenne (1950) – d'avoir droit à des recours 	<ul style="list-style-type: none"> – un langage technique et quelquefois hermétique
<ul style="list-style-type: none"> – une organisation, c'est-à-dire un ensemble de juridictions 	<ul style="list-style-type: none"> – d'être un service public qui vise à réparer le dommage, à sanctionner le coupable, à protéger la société – de régler pacifiquement des litiges, des conflits dans des tribunaux, des cours, organisés selon la nature du conflit, la gravité du délit 	<ul style="list-style-type: none"> – son fonctionnement est assuré par le budget de l'État – double degré de juridiction 	<ul style="list-style-type: none"> – une administration centralisée et complexe
<ul style="list-style-type: none"> – un personnel avec des statuts différents 	<ul style="list-style-type: none"> – de faire appliquer par des magistrats (siège ≠ parquet) les lois en vigueur et de rechercher les éléments de la preuve – de faire assurer la défense des deux parties par des avocats 	<ul style="list-style-type: none"> – de posséder en son sein des fonctionnaires impartiaux et indépendants soumis au devoir de réserve – de permettre l'aide judiciaire 	<ul style="list-style-type: none"> – une indépendance en question
<ul style="list-style-type: none"> – un fonctionnement qui doit respecter des règles dans un État de droit 	<ul style="list-style-type: none"> – d'assurer « un procès juste et équitable » – de respecter la procédure 	<ul style="list-style-type: none"> – de garantir les droits de la personne : présomption d'innocence, non-rétro-activité des lois pénales, principe de la légalité, principe de la proportionnalité 	<ul style="list-style-type: none"> – un fonctionnement quotidien difficile : <ul style="list-style-type: none"> · encombrement · lenteur · problème de la détention provisoire · risque d'erreur judiciaire · les prononcés du jugement

nécessairement étayées par une véritable connaissance mais s'appuient plus volontiers sur un imaginaire ancré dans et par les médias. À partir d'exemples pris dans les faits divers, des récits ou d'autres supports, les élèves travaillent sur les principes d'organisation de la justice (principe du contradictoire et droits de la défense, nécessité de la preuve, égalité face à la justice, etc.) ; l'analyse des textes fondamentaux constitue une aide (articles 7, 8, 9 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789).

La formalisation est un moment essentiel ; le tableau de la page précédente est un guide. L'accent est mis sur la corrélation entre justice et respect des droits de la personne.

2. L'organisation judiciaire

La connaissance de la justice ne se réduit pas à l'image exclusive du procès pénal. L'organisation judiciaire est analysée à partir d'études de cas, choisis parmi des conflits de nature différente, qui impliquent la justice civile, pénale et administrative. Pour formaliser ce travail, un tableau simplifié de l'organisation judiciaire est élaboré avec les élèves afin de resituer les compétences respectives des différents tribunaux.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

– En classe, les études de cas sont abordées à partir de supports variés : coupures de presse, extraits de films, cassettes vidéo, etc.

– Une visite à un tribunal comme par exemple, le tribunal correctionnel (en liaison avec les journées de la justice) ; le travail est guidé par une fiche de consignes (voir ci-après). Au cours de l'audience, on recherche les fonctions et la mission de chaque intervenant lors du procès. La même démarche est à utiliser pour un procès en assises.

La Cour d'assises

On insistera sur l'originalité de la Cour d'assises par rapport à l'organisation et au fonctionnement de la justice. Sa situation toute spéciale, objet de débats, mérite que son étude mette l'accent à la fois sur sa composition et ses arrêts (rendus en dernier ressort et non susceptibles d'appel). La Cour d'assises associe des magistrats professionnels et un jury populaire (citoyens tirés au sort). Être juré, c'est exercer un des devoirs de chaque citoyen. Une réforme de la Cour d'assises est à l'ordre du jour.

L'étude de cette juridiction permet d'étudier le rôle du juge d'instruction et d'insister sur l'importance des témoins qui participent à la recherche de preuves, indispensables pour le juge.

Les juridictions spécialisées

Ce sont des tribunaux compétents pour trancher les seules affaires qui leur sont attribuées par un texte particulier (tribunal des affaires de Sécurité sociale, tribunal paritaire des baux ruraux, tribunal de commerce, conseil des prud'hommes).

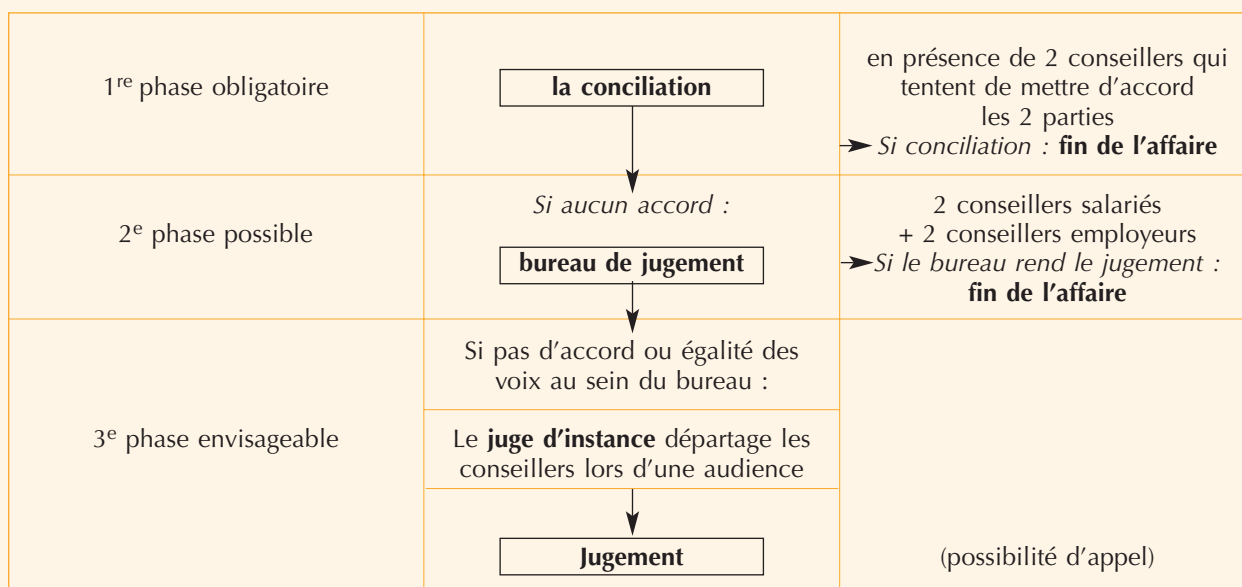
Intervenants Étape du procès	Président du tribunal	Assesseurs (juges)	Procureur de la République	Prévenus	Avocats	Greffier
Énoncé des faits						
Reconnaissance ou contestation des faits						
Présentation du casier judiciaire des prévenus						
Réquisitoire						
Plaidoiries						
Délibéré						
Prononcé du jugement						

**UN EXEMPLE : LE CONSEIL DES PRUD'HOMMES
(270 EN 1996)**

C'est une juridiction de l'ordre judiciaire, il règle tous les litiges individuels qui naissent entre employeurs, salariés et apprentis dans le cadre d'un travail ou d'un apprentissage (en liaison avec l'étude du droit du travail dans l'entreprise, voir la 1^{re} partie du programme). Cette juridiction est originale à plusieurs titres par :

- sa composition : ce sont des magistrats non professionnels (conseillers prud'hommes) élus pour moitié par des salariés et pour moitié par des employeurs. Les élections ont lieu tous les cinq ans ;
- son fonctionnement (voir schéma ci-dessous) : on insiste sur la phase de conciliation (tous les litiges en justice ne se terminent pas nécessairement par un procès).

**LITIGE ENTRE EMPLOYEUR ET SALARIÉ
DÉPÔT DE DEMANDE AU GREFFE DU CONSEIL (GÉNÉRALEMENT AU LIEU
DE L'ENTREPRISE) CONVOCATION DES PARTIES**



10 % des litiges sont réglés grâce à la procédure obligatoire de conciliation.

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Une étude de cas est menée à partir de l'analyse d'un conflit à l'aide de supports écrits ou/et audiovisuels ; un questionnaire est proposé à titre indicatif (voir tableau page 126). La méthode consiste à différencier l'intérêt général et les intérêts particuliers, à partir d'un exemple de litige (voir le cas Vanessa) ; il s'agit de montrer aux élèves que pour déterminer la solution de

droit applicable à une situation particulière, le juge recherche des critères, la règle à appliquer au nom de l'intérêt général à partir de la qualification des faits.

Le juge ne procède pas à une application mécanique du droit, mais dispose d'un pouvoir d'appréciation et adapte la règle de droit à chaque situation particulière, pour parvenir à une décision à la fois juste et équitable.

UN EXEMPLE : « UNE HISTOIRE SINGULIÈRE : LE CAS VANESSA »

Vanessa n'a pas eu de chance ! Pourtant, elle avait réussi son passage en première et avait même trouvé un job au mois de juillet pour se payer des vacances en Corse avec des copains de classe. Le genre restauration rapide. Elle connaissait le patron, pour y déjeuner le midi. C'est lui qui lui a proposé de venir. « Tu remplaceras Agnès au service, pendant qu'elle sera en congé. » L'aubaine. Vanessa n'avait pas pensé à demander un contrat de travail. C'était la première fois qu'elle travaillait. Tout juste s'était-elle inquiétée, le premier soir : vers 19 heures, elle continuait à servir et la salle ne désemplassait pas. « On finit à quelle heure ? » avait-elle demandé à Étienne, qui tenait la cuisine. « Quand il n'y a plus personne », lui a-t-il répondu. Vanessa avait trouvé ça un peu dur. Mais pour un mois... et la Corse ! Et puis, elle avait tellement entendu son père parler des heures supplémentaires, qu'elle se mettait à espérer gagner un peu plus : elle savait déjà quoi faire de l'argent. Vers 20 heures, elle avait pris son courage à deux mains pour demander au patron s'il les payait, les heures supplémentaires. « Et puis quoi, encore ? » avait été la seule réponse. Elle avait compris. Mais bon, restait la Corse. Les ennuis commencèrent une semaine plus tard. Un matin, tandis qu'elle est encore seule, elle se coince la main dans une plaque chauffante qu'elle a l'habitude de mettre en marche en arrivant. Ça fait gagner du temps à Étienne. Elle se retrouve avec une méchante plaie sur la main. La pharmacienne d'à côté l'envoie chez un médecin. Désinfection, piqûre, pansement. « Vous remplirez vous-même votre feuille de Sécurité sociale. » Vanessa paye la consultation en se disant qu'elle demandera à sa mère : d'habitude, c'est elle qui s'occupe de ça. Lorsqu'elle retourne à la boutique, l'accueil est plutôt glacial. « Qu'est-ce que tu fabriques ? » Elle montre sa main, explique son retard. Rien à faire. « Tu pars sans rien dire. Tu laisses la plaque chauffer. Ça aurait pu mettre le feu à la baraque. T'es complètement dingue. D'ailleurs, c'est pas compliqué : t'es virée. Tu peux rentrer chez toi. » Étienne évite son regard. Vanessa se retrouve sur le trottoir. C'est une fois rentrée chez elle qu'elle s'est mise à réfléchir. Après tout, elle avait travaillé une semaine. Il lui devait au moins ça. Sans parler de la consultation chez le médecin. Décidée, Vanessa retourna au fastfood. « Quoi ? Mais je ne te dois rien ! Il est où ton contrat de travail ? J'ai rien signé ! » Vanessa n'en croyait pas ses oreilles. Un type qu'elle trouvait plutôt sympa ! « T'en fais pas. » Son père a bien essayé de la consoler. « Après les fêtes du 14 juillet, on ira ensemble aux prud'hommes. J'ai un copain de l'entreprise qui a été élu conseiller. Il va nous aider. Ton patron, il va entendre parler du pays ». Mais Vanessa s'en moquait. Les prud'hommes, elle ne savait pas ce que c'était. Elle s'était fait avoir. Et la Corse tombait à l'eau... Son père expliqua la situation à son collègue. « Elle est encore mineure, elle n'a pas eu la présence d'esprit de demander un contrat écrit. Elle se retrouve le bec dans l'eau, avec en plus une main abîmée ». On était fin juillet. « Le jugement n'aura sûrement pas lieu avant septembre » prévint le conseiller, « mais vous pouvez essayer une conciliation avec l'employeur dès que vous aurez saisi le conseil. Ça ne vous coûtera rien. Il suffit d'aller au greffe du conseil des prud'hommes. » L'espoir renaissait. « Mais l'absence de contrat ? », s'inquiéta son père. « Ce n'est pas grave », répondit son ami en s'adressant à Vanessa. « Bien sûr, il aurait mieux valu en avoir un qui stipule le type de travail, l'horaire hebdomadaire et le salaire. Mais dans ton cas, si le contrat est verbal, il n'en existe pas moins. Pour le conseil des prud'hommes, ce qui compte c'est que tu as fait un travail en contrepartie d'un salaire. »

Deux jours plus tard, le patron du fastfood recevait une lettre recommandée, le convoquant au bureau de conciliation. Vanessa et son père s'y sont retrouvés avec le patron, qui semblait agacé. « Qu'est-ce que c'est que cette embrouille ! », se plaignit-il. « Pourquoi vous me cherchez des histoires ? » L'un des deux conseillers prud'hommes lui dit calmement : « Cette jeune fille affirme qu'à la suite d'un accident, vous l'avez renvoyée sur le champ. Sans la payer. Vous seriez donc en infraction par rapport au code du travail. Si tel est le cas, vous risquez de devoir payer les dommages et intérêts qui vous seraient réclamés ». À ces mots, l'employeur parut moins fier : « Il n'y a pas de contrat. De toute façon, il n'a jamais été question de la payer, cette petite. Je pensais que c'était clair entre nous : je l'ai prise en stage pour un mois, c'est tout ». Vanessa n'en revenait pas. Le conseiller reprit la parole. « Bon, on est là pour trouver un compromis, pas pour juger. Si vous ne vous mettez pas d'accord, il y aura jugement. Réfléchissez. Vous dites qu'il s'agit d'un stage. Pouvez-vous nous montrer la convention qui vous lie à l'école de Vanessa ». Cette demande parut frapper. Un stage, en effet, sert à l'acquisition d'une qualification et fait l'objet d'un accord entre l'entreprise et l'école. Le restaurateur perdit de son assurance. « De toute façon, il y a des témoins, certains clients, le cuisinier, le docteur », intervint le père. « Il vaut mieux qu'on essaye de se mettre d'accord. Ça vous coûtera moins cher et vous serez tranquille ». L'employeur parut hésiter. Finalement, il accepta de régler sa semaine à Vanessa et de faire une déclaration d'accident du travail.

Aux dernières nouvelles, Vanessa est allée en Corse, en se jurant bien que la prochaine fois, elle demanderait un contrat de travail.

Source : ministère de la Justice.

QUESTIONNAIRE INDICATIF

Le conflit et les parties en présence :

- Identifier et qualifier les deux parties en conflit.
- Quels renseignements utiles pour résoudre le conflit nous apporte le texte (ou un autre support) ?

Le conflit et les faits :

- Qualifier la nature du conflit.
- Qui est en infraction vis-à-vis de la loi ?
- Quels sont les points précis, objets du conflit ?
- Quelle juridiction est chargée de juger ce genre de conflits ?
- Quel texte (loi, convention, etc.) n'a pas été respecté ?

Le conflit et sa résolution :

- L'affaire a-t-elle fait l'objet d'un jugement ?
- Rechercher les arguments soulevés par les deux parties.
- Quelle est la solution du conflit ? Éventuellement, comment le dommage est-il réparé ?
- Le jugement est-il susceptible d'un appel ou d'un autre recours ?

Le conflit et la justice :

- Démontrer que la justice a rempli sa mission en argumentant les phrases suivantes :
- « La justice sanctionne et protège ».
 - « La justice est accessible à tous ».
 - « La justice respecte une procédure ».

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier François, Lagelée Guy, *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP, Didactiques des disciplines, 1996.
- France, ministère de la Justice, *Les 200 mots clés de la justice*, Paris, ministère de la Justice, 1995.
- France, ministère de la Justice, *Les chiffres clés de la justice*, Paris, ministère de la Justice, 1996.
- France, ministère de la Justice, *Les fiches de la justice*, Paris, ministère de la Justice.
- Lecomte Jean-Michel, *La justice en France : organisation et fonctionnement*, Dijon, CRDP, 1996.
- Martin François, *Enseigner la justice*, Créteil, CDDP, 1994.
- Sudre Frédéric, *La Convention européenne des droits de l'Homme*, 3^e éd. Paris, PUF, Que sais-je ? n°2513, 1994.
- *Vade-mecum de la Convention européenne des droits de l'Homme*, Luxembourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1991.

– *La justice au quotidien*, Textes et documents pour la classe, n° 499, 23 novembre 1988.

– *La justice*, Cahiers français, n° 251, mai-juin 1991.

Adresse utile :

MINISTÈRE DE LA JUSTICE :
13, place Vendôme,
75001 - PARIS,
Tél. : 01 44 77 60 60
Minitel : 3615 JUSTICE

C. Les droits de l'homme et l'Europe

Objectifs

Montrer que l'identité de l'Europe se construit sur un patrimoine historique commun et se fonde sur l'application des principes définis par la Convention européenne des droits de l'homme.

Mettre en perspective la volonté commune qui anime l'Union européenne et les diversités liées à l'histoire et aux traditions culturelles des États membres.

Souligner l'émergence d'une citoyenneté de l'Union européenne.

Problématique

La citoyenneté européenne est aujourd'hui complémentaire de la citoyenneté nationale, qu'elle ne remplace pas. Comment cet engagement communautaire peut-il s'affirmer dans le respect des identités nationales ?

Démarche

Elle est détaillée ci-après :

1. Une culture et des principes communs

De Londres à Budapest, de Bruges à Lübeck, de Rome à Prague, l'Europe se lit d'abord à travers un patrimoine qui témoigne des héritages gréco-romain, judéo-chrétien, classique, baroque, industriel, etc. Les grandes villes européennes se distinguent toutes par leur centre historique rassemblant la cathédrale, le château, le palais, l'hôtel de ville, la grand-place. L'Europe, dont l'identité géographique demeure imprécise, s'est forgée un patrimoine commun

par son histoire, ses fondements culturels et ses lieux de mémoire. L'articulation avec les programmes d'histoire et de géographie s'impose très naturellement.

On rappellera que, si la coupure entre l'Ouest et l'Est constitue un fait ancien de civilisation, l'identité européenne – en fait, celle de l'Europe occidentale – se caractérise avant tout par une référence à l'universel : les droits de l'homme, la démocratie, la protection sociale, etc. Émanation du Conseil de l'Europe créé en 1949 dans un contexte de guerre froide (discours de Churchill du 19 septembre 1946 sur les Nations unies d'Europe), la Convention européenne pour la sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, signée à Rome le 4 novembre 1950 par quinze États, est un des textes fondateurs. Les signataires s'obligent librement à garantir des droits indivisibles et justiciables. Elle énonce les droits et libertés de la personne (droit à la vie ; interdiction de la torture, de l'esclavage, du travail forcé ; droit à la sûreté ; respect de la vie familiale et privée ; etc.). Les droits politiques accompagnent dès lors les droits civils : liberté d'expression, d'opinion, de réunion, d'association, droit à des élections libres. Pour la première fois, des dispositions concernent aussi le

droit des personnes face à la Justice et le recours possible (article 25) devant la Commission européenne des droits de l'homme et la Cour de justice de Strasbourg. On insistera sur le caractère novateur de cette convention associant et liant des droits de nature diverse.

2. Des identités nationales marquées

La diversité culturelle des nations d'Europe en fait sa richesse et sa beauté. Aussi, chacun des quinze États, membres actuels de l'Union européenne, décline ces principes communs selon son histoire et sa culture. L'existence de communautés nationales fortement singularisées est une donnée première, d'ailleurs prise en compte, en 1973, par la Déclaration de Copenhague sur l'identité européenne.

Le programme d'éducation civique suggère plusieurs exemples de cette diversité ; nous avons choisi d'en retenir deux : **les systèmes éducatifs et la laïcité** en France, en Allemagne et au Royaume-Uni.

Dans chacun des deux cas étudiés, on s'efforcera de présenter les caractères les plus spécifiques, mais aussi de souligner les problèmes communs et les évolutions perceptibles.

LES SYSTEMES EDUCATIFS

Chacun des trois États conserve des systèmes aux statuts historiquement marqués.

La France garde une forte centralisation avec des programmes d'enseignement nationaux pour le primaire et le secondaire. Le collège pour tous, l'absence de filières entre la 6^e et la 3^e, l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau d'un baccalauréat général, technique ou professionnel, constituent des axes forts de la politique éducative.

En Allemagne, la Constitution confie l'éducation, comme la culture, les affaires sociales et religieuses aux prérogatives des Länder. Un système de trois filières verticales prolonge une longue tradition de séparation entre formations « académique » et « populaire ». L'enseignement professionnel, dispensé dès la douzième année, concerne environ 45 % des 17/18 ans, dont beaucoup pratiquent l'alternance école/entreprise.

Le Royaume-Uni se singularisait par des types d'établissements très contrastés du fait de leur recrutement, de leurs disciplines optionnelles, de la multiplicité des pouvoirs organisateurs, etc. Les conservateurs ont essayé, depuis 1988, d'imposer des programmes nationaux avec des tests réguliers. Au-delà de 14 ans, deux cycles successifs d'étude de deux ans mènent, soit au GCSE (General Certificate of Secondary Education), soit au A Level (équivalent du baccalauréat), examens organisés par des responsables extérieurs aux établissements.

Le traité sur l'Union européenne, dans son article 126, affirme sa volonté de respecter les diversités linguistique, culturelle et organisationnelle. Il insiste toutefois sur le développement d'une éducation de qualité, en encourageant la coopération et les échanges entre les États membres. Les problèmes sont d'ailleurs semblables et posés dans un même esprit : comment faciliter l'égalité des chances, comment atténuer l'hétérogénéité culturelle, comment concilier massification et qualité de l'enseignement, comment adapter la formation professionnelle ?

LA LAÏCITÉ

La France est un des rares pays de la Communauté des quinze où la laïcité soit posée comme l'un des principes constitutionnels de l'État (article 2 de la Constitution). La laïcité n'appartient pas à la tradition allemande et encore moins à celle du Royaume-Uni, même si la liberté de conscience et de culte est garantie en Allemagne, tolérée au Royaume-Uni. L'Allemagne ne possède pas d'Église d'État, mais la Constitution (article 140) assure aux communautés religieuses majoritaires (Églises protestantes : 38 % et Église catholique : 36 %) une législation particulière ainsi que le droit de percevoir un impôt sur tous ceux qui se déclarent protestants ou catholiques (75 % de la population).

Si l'impôt d'Église n'existe pas au Royaume-Uni, la confusion entre l'État et l'Église y est grande, symbolisée par le cumul de la fonction royale et de la fonction de chef de l'Église anglicane, ainsi que par la présence de dignitaires ecclésiastiques à la Chambre des lords. Sur le plan de l'état-civil, perdue la mixité d'un régime qui reconnaît la légalité des cérémonies religieuses (comme, par exemple, le mariage chrétien ou musulman qui possède la même valeur aux yeux de la loi que le mariage civil). Des écoles confessionnelles existent à l'intérieur du « système public » d'enseignement, qui a maintenu la célébration religieuse quotidienne. La loi reconnaît cependant le droit des parents de soustraire leurs enfants à cette éducation religieuse commune.

La laïcité est devenue objet de débat dans la plupart des pays de l'Union européenne. En France, la réflexion évolue : le concept, marqué par ses origines historiques, enrichi par le débat philosophique et par une jurisprudence fournie, conserve toute son actualité. En Europe se fait jour l'idée d'une école valorisant les droits de l'homme et la connaissance et le respect des diverses cultures. Il y a là un enjeu important de la citoyenneté européenne.

3. Une citoyenneté européenne

Le traité signé à Maastricht, le 7 février 1992, a institué une citoyenneté de l'Union en définissant le statut juridique du citoyen européen. Aux droits civils et politiques garantis par la Convention de 1950 s'ajoutent des droits nouveaux :

- libre circulation et séjour dans l'Europe des quinze ;
- libre exercice d'une activité dans un autre État membre ;
- tout citoyen de l'Union, résidant dans un État membre dont il n'est pas ressortissant, a le droit de vote et d'éligibilité au Parlement européen et aux élections municipales dans l'État membre où il réside.

Concept dynamique susceptible d'évolution, la citoyenneté européenne, objet de nombreux débats, est une question d'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Bauberot Jean, Gauthier Guy, Legrand Louis, Ognier Pierre, *Histoire de la laïcité*, CRDP, Besançon, 1994.

- Costa-Lascoux Jacqueline, *Les trois âges de la laïcité*, Paris, Hachette, Questions de politique, 1996.

- Le Goannec Anne-Marie, *L'état de l'Allemagne*, Paris, La Découverte, L'état du monde, 1995.

- Philip Christian, *Textes institutifs des Communautés européennes*, 3^e éd., Paris, PUF, Que sais-je ? n°2182, 1993.

- Soulier Gérard, *L'Europe, histoire, civilisation, institutions*, Paris, Armand Colin, Collection U, 1994.

- Vaniscottee Francine, *Les écoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimension européenne*, Paris, INRP, IUFM de Toulouse, Horizons pour la formation, 1997.

- *La laïcité*, Pouvoirs, n° 75, 1995.

Adresses utiles :

CENTRE D'INFORMATION
ET DE DOCUMENTATION

« SOURCE D'EUROPE »,
Socle de la Grand'Arche,
92054 Paris-La Défense Cedex 61

Tél. : 01 41 25 12 12

CONSEIL DE L'EUROPE, BP 67075,
Strasbourg Cedex

Classe de 3^e

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

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

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

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

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

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

Article 4 – En vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale.

L'admission d'un élève dans ce dispositif est subordonnée à l'accord des parents ou du responsable légal.

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

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

Article 6 – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1999-2000, l'arrêté du 22 décembre 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de troisième des collèges ainsi que les dispositions de l'arrêté du 9 mars 1993 modifiant l'arrêté du 9 mars 1990 susvisé, pour ce qui concerne l'organisation pédagogique des classes de troisième technologique implantées en collège.

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

Article 7 – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris,
le 26 décembre 1996

Pour le ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche et par délégation
Le directeur des lycées et collèges
Alain BOISSINOT

Horaires des enseignements applicables aux élèves du cycle d'orientation de collège (classes de 3^e)

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

(*) Enseignement en groupes à effectifs allégés.

(**) Langue étrangère ou régionale.

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

Textes réglementaires

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

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

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

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

Histoire et Géographie

3^e à option LV2

A. La place de la classe de 3^e dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie

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

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

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

B. Le programme

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

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

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

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

Comme pour la 5^e et la 4^e, la liste des documents a un caractère indicatif. Il est toujours loisible aux professeurs de proposer, en fonction des situations locales, de la nature des fonds documentaires disponibles ou des possibilités de coopération interdisciplinaire, d'autres documents que ceux qui sont suggérés par le programme, à condition que leur valeur signifiante soit attestée.

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

C. Approches et méthodes

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

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

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

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

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

D. Convergences avec les autres disciplines

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

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

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

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

Le monde d'aujourd'hui

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

A. 1914-1945 : guerres, démocratie, totalitarisme

(17 à 21 heures)

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

Histoire

Géographie

Commentaire

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

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

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

(19 à 23 heures)

**De 1945 à nos jours :
croissance,
démocratie, inégalités**
(10 à 12 heures)

**1. La croissance
économique, l'évolution
démographique
et leurs conséquences
sociales et culturelles**
(3 à 4 heures)

**Géographie du monde
d'aujourd'hui**
(9 à 11 heures)

**1. Les échanges, la mobilité
des hommes, l'inégale répartition
de la richesse et l'urbanisation**
(7 à 8 heures)

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

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

Ces évolutions ont aussi des conséquences géographiques à différentes échelles :

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

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

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

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

Histoire

Géographie

Commentaire

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

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

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

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

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

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

C. Les puissances économiques majeures

(15 à 19 heures)

1. Les États-Unis
(6 à 7 heures)

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

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

Histoire

Géographie

Commentaire

2. Le Japon (3 à 5 heures)

3. L'Union européenne (6 à 7 heures)

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

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

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

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

D. La France

(15 à 19 heures)

Histoire

(6 à 8 heures)

1. La France depuis 1945

Géographie

(9 à 11 heures)

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

Commentaire

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

2. La France, puissance européenne et mondiale

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

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

Annexe : repères chronologiques et spatiaux

Histoire

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

Programme de 6^e

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

Programme de 5^e

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

Programme de 4^e

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

Programme de 3^e

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

Programme de 6^e

Programme de 5^e

- XVI^e siècle : Réformes protestantes (Luther, Calvin).

Programme de 4^e

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

Programme de 3^e

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

Géographie

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

Grands repères terrestres

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

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

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

L'Europe

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

La France

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

Histoire et Géographie 3^e à option technologie

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

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

– la partie 2. L'URSS de Staline.

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

– la partie Histoire, 1. La croissance économique, l'évolution démographique et leurs conséquences sociales et culturelles ;
– la partie Géographie, 1. Les échanges, la mobilité des hommes.

Dans **C. Les puissances économiques majeures**

– la partie 2. Le Japon.

Accompagnement des programmes de 3^e Histoire-Géographie

SOMMAIRE

	Pages
Préface	158
I – L’histoire et la géographie en 3^e	160
II – Exemples d’approches du programme	161
A. 1914-1945, guerres, démocratie et totalitarisme	161
B. Élaboration et organisation du monde d’aujourd’hui	162
C. Les puissances économiques majeures	163
D. La France	164
III – L’enseignement de l’histoire et de la géographie et le travail des élèves	165
A. La progression des apprentissages	166
B. Faire travailler les élèves	167
C. Faire la classe avec le document	170
D. Faire mémoriser des repères chronologiques et spatiaux	170
E. Utiliser le cahier et le manuel	171
F. Évaluer le travail et les connaissances des élèves	171
Conclusion : faire de l’histoire et de la géographie un projet civique et culturel	172

PRÉFACE

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

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

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

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

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

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

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

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

I – L’histoire et la géographie en 3^e

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

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

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

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

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

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

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

II – Exemples d’approches du programme

Le point de départ : cartes du monde actuel

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

A. 1914-1945, guerres, démocratie et totalitarisme

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

1. La Première Guerre mondiale et ses conséquences

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

2. L’URSS de Staline

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

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

3. Les crises des années 1930

La crise de 1929 ne doit pas être étudiée en détail en tant que telle. Les crises des années 30 sont multiformes, elles sont présentées à travers deux exemples : celui de la France, une démocratie qui résiste malgré des remises en cause, et celui de l'Allemagne, pays qui sombre dans la dictature. Ces exemples permettent de montrer ce qu'ont été les crises des années 30 en Europe dans toutes leurs dimensions : économiques, sociales, culturelles et politiques. Une approche technique (l'effondrement de Wall Street, ses conditions, ses facteurs et les détails de l'enchaînement mondial de la dépression) ne rendrait pas compte de la complexité des crises qui ont marqué les années 30. Les aspects économiques, sociaux, politiques et culturels de ces crises sont interdépendants : il faut expliquer, par exemple, les effets de la montée du chômage et de la misère en Allemagne (6 millions de chômeurs au début de 1933, soit 33 % de la population active) dans la crise politique qui amène Hitler au pouvoir, comment cette crise débouche sur un totalitarisme fondé sur le mythe de la race pure et l'expansion guerrière. Il faut montrer la façon dont, en France, l'enlisement dans les difficultés débouche sur une poussée d'antiparlementarisme et une crise des valeurs et comment le Front populaire a pu donner une brève impression d'embellie au cours de ces « années tristes ». Mais, en France, la démocratie résiste. Cette histoire alimente notre mémoire collective et rejoint les préoccupations du présent. Une fois ces deux exemples analysés, on peut proposer, dans le cadre européen, une vision plus globale des crises des années 1930. Partir d'exemples permet d'éviter les démarches abusivement déterministes.

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

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

4. La Seconde Guerre mondiale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C. Les puissances économiques majeures

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

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

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

D. La France

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. La progression des apprentissages

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

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

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

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

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

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

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

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

B. Faire travailler les élèves

L'expression orale

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

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

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

L'expression écrite

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

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

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

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

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

La lecture

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

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

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

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

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

La documentation

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

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

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

Le travail en classe et le travail autonome

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

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

C. Faire la classe avec le document (2)

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

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

Les documents d'accompagnement des programmes de 6^e et du cycle central rappellent les passages obligés de toute pédagogie de l'histoire et de la géographie : « lire, observer, identifier (apprendre à s'informer) ; mettre en relation (apprendre à relativiser et à compléter l'information reçue et à croiser les différents langages) ; rédiger et cartographier (apprendre à restituer une information en utilisant différents langages) ; mémoriser pour réutiliser des notions ». La liberté des approches est tout à fait compatible avec le caractère obligatoire de ces fondements pédagogiques qui doivent orienter le travail en classe de 3^e. En fin de 4^e, les élèves

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

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

D. Faire mémoriser des repères chronologiques et spatiaux

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

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

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

E. Utiliser le cahier et le manuel

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

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

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

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

F. Évaluer le travail et les connaissances des élèves

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

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

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

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

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

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

Éducation civique 3^e à option LV2

La classe de 3^e

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

Principes et objectifs

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

Démarche

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

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

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

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

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

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

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

A. Le citoyen, la République, la démocratie

(6 à 8 heures)

La citoyenneté

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

Les valeurs, principes et symboles de la République

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

La démocratie

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

Documents de référence

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

B. L'organisation des pouvoirs de la République

(8 à 10 heures)

Les institutions de la V^e République

La Constitution est la loi suprême. Elle organise les pouvoirs. Toutes les lois doivent être conformes à la Constitution, sous le contrôle du Conseil constitutionnel. Le rôle des différents pouvoirs est illustré par l'étude du cheminement de la loi, à partir de son élaboration (parlementaire, gouvernementale ou référendaire) jusqu'à sa mise en œuvre. Le régime politique de la V^e République allie un pouvoir exécutif (le président de la République et le Gouvernement) et un Parlement composé de deux assemblées (l'Assemblée nationale et le Sénat). L'articulation de ces pouvoirs est expliquée.
N.B. : L'autorité judiciaire a été étudiée en classe de 4^e.

L'administration de l'État et les collectivités territoriales

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

Les institutions françaises et l'Union européenne

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

Les élections

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

Documents de référence

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

C. La citoyenneté politique et sociale

(4 à 6 heures)

Les acteurs

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

Le citoyen dans la vie sociale

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

Documents de référence

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

D. Les débats de la démocratie

(4 heures)

L'opinion publique et les médias

(thème obligatoire)

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

L'État en question

(au choix)

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

L'expertise scientifique et technique dans la démocratie

(au choix)

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

La place des femmes dans la vie sociale et politique

(au choix)

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

Documents de référence

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

E. La défense et la paix

(4 heures)

La Défense nationale, la sécurité collective et la paix

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

La solidarité et la coopération internationale

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

Documents de référence

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

Éducation civique 3^e à option technologie

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

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

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

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

Accompagnement du programme de 3^e

SOMMAIRE

	Pages
Préface	186
I – Problèmes transversaux d'éducation civique	189
A. La question de l'ordre du programme	189
B. La cohérence de l'éducation civique : la place des concepts	189
C. Outils et valeurs de l'argumentation	190
D. Le débat, élément constitutif d'une société démocratique	192
E. L'éducation au droit dans la formation du citoyen . . .	193
F. Droits et obligations des mineurs : une entrée progressive dans la citoyenneté pleine et entière	194
G. Lever la loi du silence à l'école	197
H. Construire un projet avec les partenaires de l'Éducation nationale	198
Conclusion	199
II – Fiches thématiques	199
A. La citoyenneté	199
B. La nationalité française à compter du 1 ^{er} septembre 1998	200
C. Les valeurs républicaines	201
D. La laïcité	203
E. La démocratie et les institutions de la République . . .	204
F. Les institutions françaises et l'Union européenne	207
G. Les forces politiques et sociales	208
H. L'opinion publique	209
I. Médias et démocratie	210
J. L'État en question	212
K. L'expertise technique et la démocratie	213
L. Les femmes dans la vie politique	215
M. La Défense et la paix	216
III – L'évaluation	217
A. La construction de l'épreuve	217
B. Exemples d'épreuves	218

Préface

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alain Bergounioux

Inspecteur général de l'Éducation nationale

Jacqueline Costa-Lascoux

Directrice de recherche au CNRS

I – Problèmes transversaux d'éducation civique

A. La question de l'ordre du programme

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

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

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

B. La cohérence de l'éducation civique : la place des concepts

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

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

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

On objectera que cette formation se heurte au problème de l'âge des enfants. Or, dans toutes les disciplines, les savoirs exigent de la part des élèves un degré de maturité sans lequel ils demeurent inaccessibles ; on ne renonce pas pour autant à leur enseignement. Les questions

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

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

C. Outils et valeurs de l'argumentation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Les savoir-faire nécessaires** dans la préparation du débat sont aussi travaillés dans d'autres

disciplines mais l'éducation civique est un moment privilégié pour renforcer ces compétences : collecter des informations, les classer, les hiérarchiser, etc.

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

L'enseignant définit son rôle. Il peut choisir de n'intervenir qu'à la fin pour dresser un bilan ; il peut intervenir régulièrement pour apporter des précisions juridiques, historiques ou éthiques. Il veille à ce que le débat ne se réduise pas à un simple échange de points de vue ou n'aboutisse à des généralisations hâtives.

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

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

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

Le citoyen se définit comme le titulaire de droits et d'obligations dans une société démocratique. C'est pourquoi la dimension juridique est un axe organisateur de l'éducation civique. Elle s'efforce de répondre à des questions : quels sont les droits et obligations nécessaires à la définition et

à l'exercice de la citoyenneté dans la République française, au sein de l'Union européenne, dans la communauté internationale ? Quels sont les droits et obligations du citoyen dans sa vie quotidienne, dans ses relations avec les autres, avec les institutions publiques ?

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

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

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

- elle aide les jeunes à analyser et à s'approprier les règles de la vie sociale et politique, les principes et les valeurs qui les sous-tendent ;
- elle facilite la compréhension des relations entre droits et obligations, entre droits et devoirs ;
- elle initie à l'argumentation.

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

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

Les lois ne sont pas nécessairement justes. Leur élaboration, leur application, leur interprétation sont inscrites dans les rapports de force de nos sociétés. Des lois liberticides ont existé : loi de prairial 1794, ordonnances de 1830, législation de Vichy, etc. Le droit n'est ni figé, ni immuable ; les lois changent, elles expriment des choix à un moment donné et sont le produit d'un débat public. Travailler sur ces questions avec les élèves, c'est travailler sur ces dimensions sociales et politiques. Le droit implique également une réflexion sur l'adaptation des normes aux réalités sociales et sur les décalages entre les principes, les intentions, les formulations et les mises en œuvre. L'éducation civique ainsi conçue n'enferme pas les élèves dans un enseignement formel : faire appel au droit n'est aucunement le sacrifier ou en faire un absolu.

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

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

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

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

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

- un temps de travail sur des cas avec toute la rigueur nécessaire : les situations peuvent être réelles, scolaires ou non scolaires, actuelles ou plus anciennes, empruntées aux médias ou non ;
- enfin, un temps de formalisation où ce qui est important à retenir et à mémoriser est clairement identifié et énoncé.

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

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

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

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

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

Responsabilité des parents

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

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

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

Un certain état de notre société

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

La Convention internationale sur les droits de l'enfant

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

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

Les mineurs ont des droits...

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

... et des responsabilités

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

Droits des élèves au collège

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

Droits et obligations spécifiques des mineurs

Avant 13 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans
<p>À la naissance, l'enfant a le droit à</p> <ul style="list-style-type: none"> – un nom – un prénom – une nationalité, ce qui va devenir son identité au sens de son état civil – une carte d'identité – la protection, une aide et assistance, morale et matérielle, etc. – l'instruction (6-16 ans) 	<ul style="list-style-type: none"> – donner son accord pour un changement de nom – droit de voir certains films – emprisonnement possible mais interdiction de la détention provisoire – peut être entendu dans les affaires de divorce, de droit de garde, de déchéance de l'autorité parentale le concernant, etc. – peut acheter seul des objets courants 	<ul style="list-style-type: none"> – possibilités de stages d'initiation au travail selon les adaptations prévues avec les obligations scolaires et de petits travaux pendant la moitié des vacances scolaires – peut conduire un cyclomoteur (moins de 50 cm³) 	<ul style="list-style-type: none"> – contrat d'apprentissage – « prémajorité sexuelle » : droit à la contraception, droit à des relations sexuelles – les filles peuvent se marier – peut avoir son propre passeport – peut aller voir seul un médecin 	<ul style="list-style-type: none"> – droit à l'embauche (8 h par jour maximum, interdiction du travail de nuit) – détention provisoire possible dans la limite de deux mois (en principe) – peut être émancipé – gestion d'un livret de caisse d'épargne – peut conduire une moto de 50 à 125 cm³ – peut se préparer au permis B avec la conduite accompagnée – si salarié, peut agir et se défendre seul devant le conseil des prud'hommes 	<ul style="list-style-type: none"> – peut passer le permis A1 et conduire un bateau à moteur en mer 	<ul style="list-style-type: none"> – majorité absolue depuis 1974 : pleine capacité civique et politique – peut rester « ayant droit » de ses parents pour la protection sociale s'il poursuit ses études

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

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

Les élèves : leurs droits et leurs obligations

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

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

Bibliographie

– CRUBELLIER M., *L'Enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*, A. Colin, 1979.

– DURAND-PRINBORGNE C., « Élèves aujourd'hui citoyens demain », in *Savoirs* 3 (3), juill. sept. 1991.

– HESS-FALLON B., Simon A.M., *Droit de la famille, droits de l'enfant*, Sirey, 1996.

– LAROCHE-GISSEROT F., *Les Droits de l'enfant*, Dalloz, 1996.

– « Les droits de l'enfant », in *Problèmes politiques et sociaux*, n° 669, 13 décembre 1991, *La Documentation française*.

– ROSENCZWEIG J.P. et BOUIX, *Les Droits de l'enfant en France*, IDEF, 2^e éd., 1992.

G. Lever la loi du silence à l'école

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

qu'il tente d'étouffer risque d'être seulement différé, et la crise d'éclater ultérieurement avec plus de gravité encore. Tout événement doit être envisagé comme un symptôme. L'éducation civique préconise le débat comme dispositif essentiel pour examiner les notions du programme et gérer les situations qui surgissent dans la vie même de l'école ; il doit prendre le risque d'aborder n'importe quel sujet qui contient une menace ou qui constitue une infraction que l'on ne peut soustraire à l'épreuve de la loi. L'adolescence, la pré-adolescence sont des états de fragilité. Un enfant ne dépose pas, à l'entrée de l'école, les questions qui l'assaillent ou l'agitent, qu'elles soient liées à sa situation sociale ou à sa personnalité. Ces questions deviennent inévitablement l'affaire de tous les acteurs d'éducation. Il n'existe pas d'apprentissage aseptisé, fondé sur la seule mise en œuvre de compétences intellectuelles, à l'exclusion des autres dimensions de l'être et des préoccupations qui s'y rattachent. Informer les élèves sur les risques qui les menacent **est une démarche civique**. L'organisation de la prévention des risques est de la responsabilité du chef d'établissement et concerne toute la communauté des adultes.

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

Aucun sujet ne sera éludé de l'information ni du débat. Il ne suffit pas de l'affirmer, encore faut-il construire des attitudes et des procédures qui éviteront, quand le silence est levé, les dérives de la démagogie ou de la dramatisation. Dans certains cas délicats, l'intervention est difficile et les moyens d'agir limités. Que faire, que dire – et surtout comment le dire ? – lorsqu'on s'aperçoit que des enfants qui reprennent l'école le lundi matin ont faim ? Que faire encore lorsqu'on découvre que de jeunes élèves sont porteurs d'armes plus ou moins dangereuses ? Comment

agir face à la découverte de pratiques illicites ? Dans tous les cas, **lever la loi du silence n'est ni une décision ni une résolution faciles**, surtout quand les faits concernés s'inscrivent dans des perturbations sociales qui dépassent largement le champ de l'école, et sur lesquelles elle n'a aucune prise.

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

Le silence est coupable quand il couvre, par exemple, des situations de brimade que l'on échoue à enrayer. Il y a, dans ces situations, le silence des victimes qui craignent les sévices et les repréailles ; le silence des témoins, car la limite est ambiguë qui sépare le témoignage de la délation ; le silence des autorités qui ne savent comment agir. Et au total, une véritable **non-assistance à personne en danger**, bel et bien réprimée par le Code pénal.

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

sociale. Aussi l'équipe tout entière, à l'image de toute organisation sociale, est-elle plus que jamais concernée par cette obligation éthique.

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

Si les programmes du cycle central et de la classe de 3^e sont confiés aux professeurs d'histoire et de géographie, l'éducation civique demeure l'affaire de tous les enseignants. Aussi est-il souhaitable qu'elle s'insère dans le projet d'établissement en favorisant une réflexion et une action interdisciplinaire : être couplé avec des projets sur l'environnement, sur l'éducation à la santé, par exemple, et bénéficier des expériences déjà réalisées pour lesquelles on trouve une documentation au CDI. Ces projets sont élaborés de façon démocratique en impliquant les élèves et les partenaires. Ils correspondent, dans leur esprit, aux finalités du Fonds d'action pédagogique (FAP) ainsi qu'aux expériences soutenues à la fois par l'Éducation nationale, par certaines administrations comme la Délégation interministérielle à la ville (DIV) ou le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS), et par les collectivités locales.

La diversité des approches

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

Citons les modes d'entrée les plus féconds :

- l'analyse d'un texte historique ou d'une œuvre littéraire (sur la justice, les inégalités, la liberté d'expression, etc.) ;
- la confrontation avec les sources médiatiques, y compris audiovisuelles, relatant une actualité ou un fait divers sur un sujet comparable à celui du texte historique ou littéraire analysé ;
- le travail sur la loi et les textes officiels se rapportant à la question, en soulignant les définitions, les mesures proposées et adoptées (en étudiant l'histoire d'une loi ou d'une convention internationale) ;
- l'organisation du débat d'idées avec des thèmes voisins (par exemple, la justice rapportée au principe du contradictoire, les discriminations étudiées avec le principe d'égalité, les limites à la liberté d'expression en cas d'injure ou de diffamation, etc.).

L'implication des élèves

L'éducation civique implique une réflexion sur la responsabilité, sur les droits et les devoirs de chacun, sur les modes de représentation et de participation.

La démarche du projet comporte plusieurs dimensions :

- l'éducation au débat démocratique, notamment en distinguant et en articulant les trois dimensions (historique, critique, normative) dans la présentation des points de vue et l'argumentation ;
- l'expression de la réflexion individuelle et du jugement personnel, sous des formes orales et écrites ;
- l'élaboration d'une production des élèves : matériel de documentation et d'exposition, spectacle ou organisation d'une sortie pour rencontrer des représentants des institutions, des associations, d'autres établissements scolaires, des personnes travaillant dans des entreprises locales, dans le monde du spectacle ou des arts, au musée ou en recourant aux ressources de la ville et du département.

L'évaluation des résultats

L'éducation civique visant à une éducation à la responsabilité, tout projet, une fois réalisé,

pourra être évalué au regard de quelques critères en liaison avec l'exercice de la citoyenneté :

- les difficultés rencontrées et les solutions recherchées par les élèves ;
- les résultats obtenus dans des domaines des savoirs et savoir-faire ;
- une évaluation par les élèves eux-mêmes des apprentissages, de leur implication et de leur désir de faire fructifier l'expérience ;
- une analyse de ce qui pourrait être transférable à un autre projet du même type ;
- le retentissement du projet sur l'image et la vie du collège.

Conclusion

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

II – Fiches thématiques

A. La citoyenneté

Objectifs

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

Problématique

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

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

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

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

Démarche

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

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

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

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

Propositions de travaux

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

B. La nationalité française à compter du 1^{er} septembre 1998

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

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

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

L'acquisition de plein droit de la nationalité

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

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

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

La loi nouvelle préserve les droits acquis

La loi du 16 mars 1998 prévoit que :

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

La preuve de la nationalité française

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

Le titre d'identité républicain

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

C. Les valeurs républicaines

Objectifs

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

Problématique

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

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

Démarche

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

Propositions de travaux

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

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

Les valeurs républicaines

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

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

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

Les symboles de la République

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

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

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

Bibliographie

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

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

D. La laïcité

Objectifs

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

Problématique

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

Démarche

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

Propositions

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

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

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

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

Bibliographie

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

E. La démocratie et les institutions de la République

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

Objectifs

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

Problématique

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

Démarche

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

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

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

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

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

Mise en commun et proposition d'une synthèse

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

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

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

À partir du fonctionnement des institutions de la V^e République, les élèves confrontent les principes de la démocratie avec les pratiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les étapes ont été les suivantes :

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

Principes et références dans les textes fondamentaux

- **Souveraineté et participation des citoyens à la vie politique**

suffrage universel

droit à des élections libres et périodiques

droit à des représentants librement choisis

- **Organisation des pouvoirs**

séparation, partage des pouvoirs

- **Pluralisme**

partis, syndicats

liberté d'expression

- **Respect des libertés fondamentales de la personne humaine**

- **Protection de la dignité de la personne humaine**

droit au travail
(conditions justes)

– interdiction de l'esclavage et de la servitude

– interdiction de la torture

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen
1789 : article 3

Déclaration universelle 1948 : article 21

Constitution : article 3

Constitution : articles 3 et 4

Convention européenne de 1950

Déclaration universelle 1948 : article 21

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen
1789 : article 16

Constitution : article 4

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen
1789 : article 11

Convention européenne des droits de l'homme
1950 : article 10

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen
1789

Déclaration universelle 1948

Convention européenne des droits de l'homme
1950

Déclaration universelle 1948 : préambule,
articles 1, 22, 23

Préambule de la Constitution 1946

Déclaration universelle 1948 : article 23

Déclaration universelle 1948 : article 4

Convention européenne des droits de l'homme
1950 : article 4

Déclaration universelle 1948 : article 5

Convention européenne des droits de l'homme
1950 : article 3

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

F. Les institutions françaises et l'Union européenne

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

Le passage à l'euro

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

Exemple d'évaluation

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

Questions

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

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

Droit communautaire et droit français

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

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

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

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

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

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

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

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

G. Les forces politiques et sociales

Objectifs

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

Problématique

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

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

Démarche

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

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

Des exemples

La construction du canal Rhin-Rhône

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

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

Les 35 heures

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

H. L'opinion publique

Objectifs

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

Problématique

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

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

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

Démarche

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

Exemples

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

I. Médias et démocratie

Objectifs

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

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

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

Problématique

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

Démarche

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

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

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

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

Propositions

Le pouvoir des médias

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

Le développement des médias, un enjeu pour la démocratie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'influence des médias dans la société

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

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

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

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

La différence entre le monde réel et le monde virtuel

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

Chances et risques d'internet

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

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

J. L'État en question

Objectifs

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

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

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

– Articuler les connaissances avec des problèmes d'actualité.

Problématique

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

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

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

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

Démarche

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

K. L'expertise technique et la démocratie

Exemple 1 : les progrès de la biomédecine

Objectifs

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

Problématique

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

Démarche

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

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

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

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

- **Proposition d'un document.** Dans *La Médecine du 21^e siècle, des gènes et des hommes*, (Bayard, 1996, p. 82), Axel Kahn, médecin généticien, directeur de recherche à l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) et membre du Comité national consultatif d'éthique écrit :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Exemple 2 : la gestion des déchets radioactifs

Objectifs

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

Problématique

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

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

Démarche

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

Exemple de mise en œuvre

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

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

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

• **Le débat autour des questions essentielles.** La lecture de la bande dessinée fait surgir ainsi :

- l'importance du débat démocratique avec les experts scientifiques ;
- la prise de conscience par les citoyens des risques pour la santé et pour l'environnement ;
- l'opportunité du traitement immédiat ou futur des déchets radioactifs, en fonction de leur durée de vie (problème des déchets à durée de vie longue : plusieurs dizaines de milliers d'années) ;
- les formes de confinement de ces déchets (confinement en surface, dans le sous-sol, dans le fond des océans, les déserts, l'espace) ; cette partie est mise en perspective avec les connaissances acquises en SVT dans le cycle central (classe de 4^e) notamment dans le cadre des propriétés des roches et de la tectonique ;
- les enjeux entre les risques et les intérêts socio-économiques de la production et de la construction de laboratoires de recherche souterrains ;
- l'importance de l'implication des citoyens dans la société civile face à la législation sur le respect de la santé humaine et de la protection des milieux naturels, tout en prenant en considération les droits des générations futures.

• **Confrontation entre les idées émises et la loi du 30 décembre 1991.** Comme pour la bande dessinée, on peut se procurer gratuitement et par la même voie la loi sur la gestion des déchets radioactifs. On constate qu'actuellement les déchets radioactifs sont confinés en surface et que la France, depuis la promulgation de la loi, se donne 15 ans pour réaliser un laboratoire de confinement souterrain. Surgira alors le problème de sa localisation et de la réaction des habitants. D'autres débats en perspective où la participation du citoyen est fondamentale.

L. Les femmes dans la vie politique

Objectifs

- Faire prendre conscience des inégalités et des discriminations existant encore aujourd'hui entre femmes et hommes.

– Étudier l'évolution de la condition juridique des femmes : rôle des états, des organisations internationales, des associations et des mouvements syndicaux.

- Montrer que l'exercice concret de l'égalité incombe à la responsabilité de chacun, notamment dans la critique des stéréotypes et des préjugés.

Problématique

Des textes nationaux et internationaux posent le principe de la non-discrimination. Ainsi, la Déclaration universelle des droits de l'homme indique en son article 2 :

« Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente déclaration sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation. »

Cependant, comme les discriminations et les inégalités dues au sexe demeurent, la question de droits spécifiques ou de discriminations positives est ouverte.

Démarche

La réponse à cette problématique peut faire l'objet d'une réflexion en trois étapes : la situation en France, une approche historique, un débat prospectif.

- En France, la demande du droit de suffrage pour les femmes ne put aboutir qu'en 1944. La loi constitutionnelle du 2 novembre 1945 et la Constitution adoptée le 27 octobre 1946 l'ont proclamé et organisé. Les femmes ont le droit de vote, mais leur représentation dans la vie politique reste problématique. En effet, au 12 juillet 1997, on ne compte que 61 femmes députés sur 577 élus à l'Assemblée nationale, soit 10,6 % ; au 27 août 1998, 18 sénateurs sur 328 sont des femmes, soit 5,5 % seulement. Dans les communes, où les problèmes sont plus de proximité, 2 751 femmes sur 36 555 communes sont maires, soit 7,5 % ; 107 979 sur 497 208 sont conseillères municipales, soit 21,7 %. Nous sommes donc loin de l'idéal des 50 % d'élues, proportion qui concrétiserait l'égalité, la parité entre femmes et hommes dans la vie politique.
- L'histoire de l'humanité a été et est encore marquée par les inégalités entre femmes et hommes, par la domination des hommes sur les femmes. Dès lors, les femmes forment une catégorie vulnérable de l'humanité, dont les droits ont à être réaffirmés sans cesse.

Pour établir ou construire une égalité réelle entre hommes et femmes, il a fallu que la communauté internationale, sous la pression de groupes et d'associations, défende les droits des femmes, édicte des textes, des conventions interdisant les discriminations envers les femmes. C'est ainsi que la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes a été adoptée le 18 décembre 1979, puis réaffirmée par la Déclaration de la Conférence mondiale de Pékin sur les femmes en 1995.

L'histoire récente de l'accès au droit de suffrage, droit de l'homme essentiel, qui permet l'exercice, dans toute sa plénitude, de la citoyenneté politique, illustre la difficulté du combat pour qu'existe l'égalité entre hommes et femmes.

– Aussi un débat prospectif sur la parité entre hommes et femmes dans la vie politique s'impose-t-il. Faut-il inscrire dans la loi constitutionnelle l'obligation pour les partis politiques de constituer des listes de candidats et de candidates à parité ? Faut-il obliger les électeurs et les électrices à un système de panachage selon le sexe ? Avec ces modalités et le principe même de parité hommes-femmes, ne risque-t-on pas de mettre à mal l'universalité du suffrage, ainsi que la notion d'unicité de l'être humain que promeuvent les droits de l'Homme, la majuscule de ce mot renvoyant à toute l'humanité, à tout être humain ? Certains vont jusqu'à souhaiter la transformation des termes droits de l'homme en droits humains ou droits de la personne, par souci d'éviter la confusion entre Homme (homo), tout être humain, et homme, être de sexe ou de genre masculin. Un travail comparatif avec des pays étrangers peut montrer la diversité de la condition féminine dans la vie politique.

Bibliographie

– AUBIN Claire, GISSEROT Hélène, *Les Femmes en France, 1985-1995 : rapport pour l'ONU*, La Documentation française, coll. « Rapports officiels », 1994.

– « La citoyenneté des femmes en France », in *BT2*, septembre 1996, n° 289.

– RIGOLLET Catherine, *Les Femmes dans le monde*, Hachette, coll. « Qui, quand, quoi ? », 1996.

M. La Défense et la paix

Objectif

La difficulté et l'intérêt de cette partie du programme tiennent aux changements importants

intervenues au cours de la dernière décennie dans le contexte mondial et dans les choix nationaux. La suspension de la conscription pose en termes nouveaux les rapports de la nation et de l'armée. Il faut donc expliquer les données actuelles de la défense nationale.

Il faut, ensuite, faire comprendre ce que représente la défense aujourd'hui pour les citoyens quand la conscription n'existe plus.

Il est, enfin, intéressant et utile d'ouvrir une réflexion avec les élèves sur les réalités de la paix et de la guerre dans notre monde contemporain.

Problématique

Il faut partir de la définition traditionnelle : la défense a pour objet d'assurer, contre toutes les formes d'agression, la sécurité et l'intégrité du territoire ainsi que la vie de la population (ordonnance du 7 janvier 1959). Elle est une composante essentielle de la souveraineté.

La problématique porte sur les évolutions qu'ont connues ces notions dans notre histoire contemporaine. La Révolution française, en effet, avait inauguré une période où la guerre était devenue l'affaire de la « nation armée ». La légitimité politique et l'efficacité militaire s'additionnaient. Malgré les transformations de l'armement, cette situation a perduré pour l'essentiel jusqu'au début des années 1960. Le choix de la dissuasion nucléaire a alors apporté une donnée nouvelle. La défense ne pouvait plus être comprise seulement comme l'émanation du corps social. La tendance a été dans le sens de la professionnalisation des armées. Les missions extérieures ont pris plus d'importance. L'évolution du système de défense a nourri des attitudes amenant les citoyens à s'impliquer plus faiblement dans la défense collective. Le service militaire a été de moins en moins égalitaire. Surtout, la dernière décennie a vu des changements majeurs avec la fin de la guerre froide, l'affirmation de l'Union européenne, la diversification des menaces, la moindre évidence du rôle de la dissuasion nucléaire... La décision de suspendre la conscription trouve là ses raisons. La politique de défense n'en demeure pas moins. Il serait erroné de ne la comprendre que comme un « système d'assurance » qui entraîne seulement des coûts financiers. La professionnalisation de l'armée ne doit pas cacher qu'en même temps la distinction entre le civil et le militaire diminue. La défense aujourd'hui repose sur la capacité d'intégration et la cohésion de la société. Le citoyen a alors pour devoir de comprendre les conditions de la sécurité du pays dans le contexte mondial et européen actuel.

Démarche

Après un rappel historique, un plan d'exposition déductif est le plus à même d'éclairer les élèves. Les thèmes du programme peuvent être traités dans une démarche d'ensemble.

– L'examen des nouvelles données mondiales est indispensable. La fin de la guerre froide a entraîné la disparition d'un « ennemi désigné ». En même temps, le territoire ne connaît plus une menace directe. La construction européenne relativise la notion de frontières. Les évolutions technologiques doivent être aussi prises en compte. La notion de sécurité s'élargit, de la sécurité militaire et diplomatique à la sécurité économique et écologique.

– Les principes et l'organisation de la sécurité collective doivent être expliqués. Le texte de la Charte des Nations Unies présente les principes. Un examen concret du rôle de l'ONU, du Conseil de sécurité, des États nationaux, peut être fait sur quelques exemples de conflits contemporains pour mesurer les possibilités et les difficultés du maintien de la paix.

– Une réflexion sur la place de la Défense nationale et des valeurs de l'institution militaire dans la société française peut être menée à l'aide de

quelques enquêtes d'opinion. Un débat sur ce qui vaut la peine d'être défendu peut être mené avec les élèves.

Orientation bibliographique

Il n'y a pas d'ouvrages de synthèse commodes. Mais plusieurs études permettent de trouver les éléments nécessaires à la préparation de cette partie du programme.

– *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, « L'éducation à la défense », hors série n° 8, 6 août 1998.

– « L'esprit de défense », colloque national, CRDP d'Auvergne, 1995.

– « Civisme et défense : citoyens français, citoyens de l'Europe », in *Défense-Armée-Nation*, n° spécial 82, 2^e trimestre 1996.

– « Défense et citoyenneté », in *BT 2*, n° 10, juin 1998 (pour les élèves).

– BADIE B. et SMOUTS M.-C., *Le Retournement du monde, sociologie de la scène internationale*, Presses de la FNSP/Dalloz, 1992.

– HASSNER P., *La Violence et la Paix*, Seuil, 1995.

– KANTOROWICZ E., *Mourir pour la patrie* et autres textes, traduit de l'américain et de l'allemand par Laurent Mayali et Anton Schüts, PUF, 1984.

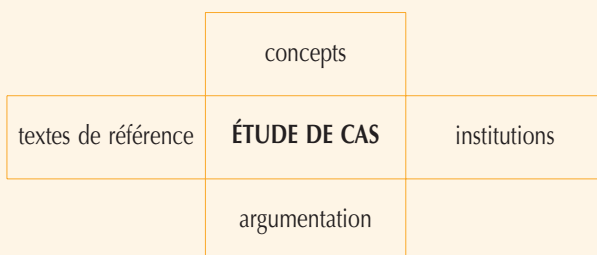
III – L'évaluation

A. La construction de l'épreuve

1. Enjeu

L'évaluation est indispensable à l'éducation civique comme à tout enseignement. Elle permet à l'élève à la fois de montrer ses connaissances sur des institutions, des concepts, des textes de référence et sa capacité à réfléchir et à argumenter sur des situations concrètes.

La combinaison de ces éléments oriente vers une épreuve de type « étude de cas » que l'on peut figurer ainsi :



2. L'exercice

L'idée est de proposer aux élèves un document d'étude pris le plus souvent dans l'actualité, accompagné d'une ou deux courtes citations de textes juridiques, d'une ou deux références à des institutions, à des événements historiques ou des textes politiques.

L'élève doit répondre à un nombre limité de questions en argumentant à l'aide des concepts qu'il aura dégagés.

Des éléments d'information sont fournis pour aider les élèves (définitions, dates...). Les documents (3 au maximum) peuvent être de nature diverse : photographies, caricatures, textes, données statistiques...

L'évaluation de l'élève porte sur sa capacité :

– à sélectionner et à ordonner des informations selon un critère précis ;

– à établir des liens entre les textes de référence et les documents d'étude ;

– à dégager un principe d'une affaire singulière ;

– à fournir des réponses argumentées.

B. Exemples d'épreuves

Thème 1 : le droit au respect de la vie privée

Doc. 1 : Publication judiciaire à la demande de Stéphanie Grimaldi

La première chambre du Tribunal de grande instance de Nanterre, par jugement du 28 juillet 1998, a condamné la société HACHETTE FILIPACCHI ASSOCIÉS à payer à Stéphanie GRIMALDI des dommages et intérêts, pour avoir porté atteinte à la vie privée et au droit à l'image de Stéphanie GRIMALDI, par la publication dans le numéro 2764 pour la semaine du 24 au 30 juin 1998 du magazine ICI PARIS d'un article intitulé : « Leur idylle avait été tenue secrète... Stéphanie et Dodi – Avant Diana c'était elle ! »

Doc. 2 : Code civil

Article 9 : « Chacun a droit au respect de la vie privée. »

Doc. 3 : Code pénal

Article 226-1 : « Est puni d'emprisonnement et de 300 000 F d'amende le fait, au moyen d'un procédé quelconque, volontairement, de porter atteinte à la vie privée d'autrui :

- 1) en captant, enregistrant ou transmettant, sans le consentement de leur auteur, des paroles prononcées à titre privé ou confidentiel ;
- 2) en fixant, enregistrant ou transmettant, sans le consentement de leur auteur, l'image d'une personne se trouvant dans un lieu privé. »

Questions doc. 1

1. Quels sont les deux droits mis en cause par le journal *Ici Paris* ?
2. Quel épisode de la vie privée de Stéphanie Grimaldi a été révélé par le journal *Ici Paris* ?
3. Quelles fonctions remplit le Tribunal de grande instance ?

Questions doc. 2 et 3

4. Dans quel cas la vie privée des individus doit-elle être respectée en France ?
5. Quelle est la différence entre le Code civil et le Code pénal ?
6. Pourquoi est-il important dans une société démocratique de garantir le respect de la vie privée et du droit à l'image et quels sont les moyens de le garantir ?

Thème 2 : le conseil constitutionnel et la V^e République

Doc. 1 : Article 61 Constitution de 1958

« Les lois peuvent être déférées au Conseil constitutionnel avant leur promulgation par le président de la République, le Premier ministre, le président de l'Assemblée nationale, le président du Sénat ou 60 députés ou 60 sénateurs. »

Doc. 2 : Allocution du 8 novembre 1977 au Conseil constitutionnel

Valéry Giscard d'Estaing, président de la République

« Vous êtes devenus le juge et le garant de nos libertés. Qu'il s'agisse de la liberté individuelle, de la liberté d'association dont vous avez décidé qu'elle excluait tout contrôle sur leur déclaration préalable, de l'égalité devant l'impôt ou encore devant la justice, vous n'avez cessé d'exercer

vos pouvoirs dès lors qu'une loi vous paraissait s'écarter des principes constitutionnels. »

Questions doc. 1

1. D'après l'article 61 de la Constitution, qui peut déférer une loi au Conseil constitutionnel ?
2. Quelles sont les deux assemblées citées dans l'article 61 ?
3. Quels sont leur composition et leur rôle respectifs ?

Questions doc. 2 et 3

4. Quelle est la composition du Conseil constitutionnel ?
5. De quelles libertés le Conseil constitutionnel se porte-t-il garant ?
6. D'après ces documents et vos connaissances, quel est le rôle du Conseil constitutionnel dans un État démocratique ?

Thème 3 : la Défense nationale

Doc. 1 : Vers une armée professionnelle

« L'armée de terre subit sa plus grande révolution interne depuis la guerre d'Algérie. Entre 1988 et 1995, elle a perdu 30 % de ses effectifs, soit 53 régiments. Entre 1996 et 2002, elle devra supprimer 45 nouveaux régiments, soit 36 % de ses effectifs actuels. Du statut d'armée mixte, réunissant des engagés et des appelés, elle passe à celui d'armée professionnelle... C'est l'infanterie* qui

endure l'essentiel de l'austérité sous l'effet de la concurrence d'autres armes – l'artillerie par exemple – mieux dotées en matériels modernes. La guerre du Golfe en 1990-1991 et les actions de maintien de la paix en ex-Yougoslavie ont pourtant démontré la nécessité de disposer de fantassins* bien équipés ». *Le Monde*, 31 octobre 1997.

* fantassin : soldat combattant à pied.

* infanterie : ensemble des soldats qui combattent à pied.

**Doc. 2 : Loi du 5 septembre 1798**

Article 1^{er}. Tout Français est soldat, et se doit à la défense de la patrie.

Article 2. Lorsque la patrie est déclarée en danger, tous les Français sont appelés à sa défense, suivant le mode que la loi détermine...

Article 3. Hors le cas du danger de la patrie, l'armée de terre se forme par enrôlements volontaires et par la voie de la conscription militaire.

Doc. 3 : Loi du 28 octobre 1997 portant réforme du service national

Article LIII 1. Les citoyens concourent à la défense de la Nation. Ce devoir s'exerce notamment par l'accomplissement du Service national universel

Article LIII 2. Le Service national universel comprend des obligations : le recensement, l'appel de préparation à la défense et l'appel sous les drapeaux. Il comporte aussi des volontariats.

Questions doc. 1

1. Combien de régiments l'armée de terre aurait-elle perdu entre 1988 et 2002 ?
2. Quelle est la différence entre un appelé et un engagé ?

3. D'après le texte, pourquoi l'infanterie subit-elle la plus forte diminution de ses effectifs ?

4. En dehors du territoire national, quelle mission l'armée française doit-elle remplir ?

Questions doc. 2

5. D'après la loi du 5 septembre 1798, art. 3, quels sont les deux moyens utilisés pour former les futurs soldats ? (expliquez le mot conscription).

Questions doc. 3

6. Quelles sont les trois obligations définies par le nouveau Service national universel ?

7. Quelle différence y a-t-il entre « appel de préparation à la défense » et « appel sous les drapeaux » ?

Questions doc. 1, 2 et 3

8. En utilisant les documents 1, 2 et 3, expliquez la différence entre une armée de conscription et une armée professionnelle.

9. Quels sont les arguments en faveur de la nouvelle conception du service national définie dans la loi de 1997 ?

Thème 4 : l'expertise scientifique et technique dans la démocratie : le respect du corps humain**Doc. 1 : Extrait de *La médecine du XXI^e siècle* par Axel Kahn, Bayard, 1996 (p. 83).**

« À cause de la demande considérable de greffes d'organes, les gens que l'on prélevait étaient dépeçés : on leur prenait les deux reins, le cœur, le foie, parfois davantage, et il est devenu difficile pour les familles d'imaginer que le corps qu'ils enterraient était en partie vide. On dit encore que, dans certains pays, les plus pauvres en étaient arrivés à vendre leurs organes. »

Doc. 2 : Article 512 de la loi n° 94.548 du 1^{er} juillet 1994 sur le respect du corps humain

« Le fait d'obtenir d'une personne l'un de ses organes contre un paiement, qu'elle qu'en soit la forme, est puni de sept ans d'emprisonnement et de 700 000 F d'amende. »

Doc. 3 : Article 16-3, loi du 29 juillet 1994, chapitre II : « Du respect du corps humain »

« Il ne peut être porté atteinte à l'intégrité du corps humain qu'en cas de nécessité thérapeutique pour

la personne. Le consentement de l'intéressé doit être recueilli préalablement, hors le cas où son état rend nécessaire une intervention, thérapeutique, à laquelle il n'est pas à même de consentir. »

Questions

1. En utilisant le document 1, précisez le droit de la personne humaine qui n'est pas respecté. Citez deux expressions du texte qui argumentent votre réponse.

2. En mettant en relation les documents 2 et 3, dites pourquoi, aujourd'hui, le citoyen est protégé contre les excès de la médecine.

3. En mettant en relation les documents 1, 2, et 3, quel rôle attribuez-vous aux experts scientifiques dans la formation de votre propre opinion, sur le sujet des prélèvements d'organes (rédigez votre réponse en quelques lignes).

**Thème 5 : l'expertise scientifique et technique dans la démocratie
Débat sur les OGM (organismes génétiquement modifiés)****Doc. 1 : article de presse (*Télérama* n° 2528 du 24 juillet 1998)**

« Vous mangez des germes de soja ou des pétales de maïs, vous consommez sans le savoir des aliments transgéniques*. Pour l'heure, on ignore tout

de leurs effets à long terme, sur la santé et l'environnement. Sous la pression des industriels, la France a autorisé, en novembre 1997, la culture du maïs transgénique. Les 20 et 21 juin 1998, est organisé à Paris un grand débat national, première





conférence de citoyens. (14 personnes sélectionnées par un institut de sondage ont été invitées à émettre un avis après avoir interrogé les experts de leur choix. Leur avis sera rendu public et porté à la connaissance des membres du parlement et du gouvernement.) »

* organisme transgénique : organisme qui contient un gène utile à l'homme.

Doc. 2 : décret n° 84-1147 du 7 décembre 1984 sur les fraudes et falsifications de produits.

« Lorsqu'une denrée alimentaire est composée en tout ou partie d'organismes génétiquement modifiés, l'étiquetage doit comporter une mention, dans la dénomination de vente ou dans la liste des ingrédients, destinée à informer le consommateur de cette caractéristique. »

Questions

En utilisant le doc. 1

1. Dites quand la France a autorisé la culture du maïs transgénique.

2. Comment le débat national a-t-il été organisé ?

3. Dites si cette initiative vous paraît répondre aux étapes d'une procédure démocratique. Expliquez votre réponse.

En utilisant les doc. 1 et 2

1. Précisez si cette législation protège de façon efficace le consommateur contre les risques éventuels des aliments composés d'organismes transgéniques.

2. Rédigez un texte de quelques lignes, précisant votre avis sur le choix de la France de confronter des citoyens à des experts de leur choix, dans une « conférence de citoyens ».

Concepts clefs

6 ^e Droits et devoirs de la personne	5 ^e Égalité, solidarité, sécurité	4 ^e Libertés, droits, justice	3 ^e Citoyenneté, démocratie
<ul style="list-style-type: none"> • Le sens de l'école – la vie au collège – l'éducation, un droit pour tous 	<ul style="list-style-type: none"> • L'égalité – l'égalité devant la loi – les refus, les discriminations – la dignité de la personne 	<ul style="list-style-type: none"> • Les libertés et les droits – libertés individuelles et collectives – des droits de nature différente – les enjeux de l'information 	<ul style="list-style-type: none"> • Le citoyen, la République, la démocratie
<ul style="list-style-type: none"> • Les droits et les devoirs de la personne – l'élève, une personne qui a des droits, des obligations – l'élève et la citoyenneté • Responsabilité vis-à-vis du cadre de vie, de l'environnement et du patrimoine 	<ul style="list-style-type: none"> • La solidarité – l'esprit de solidarité – la solidarité instituée • La sécurité – au collège et dans la vie quotidienne – face aux risques majeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • La justice en France – les principes de la justice – les voies de recours 	<ul style="list-style-type: none"> • L'organisation des pouvoirs de la République
		<ul style="list-style-type: none"> • Les droits de l'Homme et l'Europe – des valeurs communes – des identités nationales – une citoyenneté européenne 	<ul style="list-style-type: none"> • La citoyenneté politique et sociale • Les débats de la démocratie • La défense et la paix

Adaptation des programmes pour les DOM

TEXTES OFFICIELS

Note de service n° 2000-024 du 16 février 2000

Adaptation des programmes d'histoire et de géographie
pour les enseignements donnés dans les DOM.

BO n° 8 du 24 février 2000

Note de service n° 2000-025 du 16 février 2000

Spécificités des DOM dans les programmes d'histoire et de géographie

BO n° 8 du 24 février 2000

Afin de permettre d'adapter l'enseignement de l'histoire et de la géographie donné dans les départements d'outre-mer à la situation régionale et à un héritage culturel local, les programmes d'histoire et de géographie nationaux du collège et du lycée général et technologique sont complétés à chaque niveau d'enseignement par des instructions qui s'appliquent à compter de l'année scolaire 2000-2001 dans les académies de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique et de la Réunion, conformément au contenu des textes annexés à la présente note de service.

L'adaptation des programmes d'histoire et de géographie ne bouleverse pas l'architecture des textes actuellement en vigueur dont elle maintient l'essentiel des contenus. Les finalités de ces programmes, qui veulent aider les élèves à connaître et à comprendre le monde d'aujourd'hui, reposent sur des valeurs universelles, celles des droits de l'homme, de la démocratie et de la République. Cependant, construits en métropole, ils prennent prioritairement en compte son environnement européen. Enseigner ces programmes dans les Caraïbes ou au sud de l'océan Indien suppose que les élèves apprennent à se situer localement et régionalement et qu'ils soient conscients d'une histoire qui ne se confond pas toujours avec celle de la France.

Les principes qui ont guidé l'élaboration de ce texte sont simples. Chaque fois que cela a paru nécessaire cette adaptation propose des développements qui, en géographie, doivent permettre aux élèves de se situer dans les territoires où ils vivent : le département lui-même, mais aussi l'espace caribéen, l'Amérique pour la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique ; l'archipel des Mascareignes, l'océan Indien, l'Afrique australe pour la Réunion. De même une étude de l'histoire et du peuplement des départements d'outre-mer doit permettre de mettre en perspective le passé. Il s'agit en somme d'aider les élèves à mieux comprendre qui ils sont et où ils vivent.

Mais l'histoire et la géographie ne sont réellement formatrices que si elles ne s'enferment pas dans des territoires finis et des identités closes. La dialectique entre le local et le régional d'une part et l'universel d'autre part doit constamment sous-tendre les enseignements d'histoire et de géographie dans les départements d'outre-mer comme en métropole.

Ajouter des éléments risque de conduire à une surcharge des programmes. Certes, dans de nombreux cas il s'agit simplement de choisir des exemples spécifiques. Mais, quand il y a ajouts, des allègements sont indispensables. Certains sont proposés par le texte, d'autres seront choisis par les enseignants en fonction des besoins et des intérêts de leurs élèves.

Ces programmes adaptés seront évalués et éventuellement modifiés en fonction des résultats de cette évaluation.

Annexe

Collège

	GUADELOUPE - GUYANE - MARTINIQUE	RÉUNION
Sixième		
Histoire	<p>Introduction :</p> <p>La préhistoire ; le cas américain (5 à 6 heures). Le peuplement, la révolution néolithique. L'exemple de l'espace caribéen. Le problème de l'écriture. Les trois heures nécessaires sont prises sur le temps consacré à l'Égypte et à la Grèce.</p>	Sans changement
Géographie	<p>Le programme est un programme de géographie générale. Il ne nécessite donc pas d'aménagements spécifiques. Cependant, il est conseillé de choisir des exemples dans les espaces locaux et régionaux (volcanisme, cyclones...).</p> <p>Deux exemples de paysages locaux et régionaux peuvent être substitués aux prescriptions des programmes.</p>	
Cinquième		
Histoire	<p>Pour développer davantage la découverte du nouveau monde (partie III, 2) et introduire une étude précise des empires amérindiens et de l'installation des empires coloniaux, on consacre 15 à 17 heures à la partie III du programme (naissance des Temps modernes). Le temps nécessaire est pris sur la 1^{re} et la 2^e partie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Dans l'étude du monde musulman (I, 2), on évoque la diffusion de l'islam dans l'océan Indien. – Dans l'étude de l'Europe à la découverte du monde (III, 2), on présente la découverte des Mascareignes par les navigateurs arabes, puis occidentaux.
Géographie	<p>Dans la partie III (l'Amérique) on ajoute une étude de l'espace caribéen, y compris le Venezuela et les Guyanes. On consacre à cette partie 14 à 16 heures. Le temps nécessaire sera pris sur celui consacré aux parties I et II.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Dans la partie I (l'Afrique), on ajoute une étude de trois États du sud-ouest de l'océan Indien (République sud-africaine, Madagascar, Maurice). On consacre à cette partie 14 à 16 heures. Le temps nécessaire est pris sur la partie III du programme (l'Amérique). – Dans la partie II (l'Asie), on met en évidence l'apport des populations et des cultures de l'Union indienne et de la Chine à la société réunionnaise.

	GUADELOUPE - GUYANE - MARTINIQUE	RÉUNION
Quatrième		
Histoire	<ul style="list-style-type: none"> – Dans la partie I (les xvii^e et xviii^e siècles), on ajoute un développement sur les îles à sucre et la traite au xviii^e siècle. – Dans la partie II (la période révolutionnaire), on évoque l’impact de la Révolution et de l’Empire aux Antilles et en Guyane. – Dans la partie III (l’Europe et son expansion au xix^e siècle), on ajoute une étude de l’économie et de la société coloniales en insistant sur l’esclavage et son abolition. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dans la partie I (le xvii^e et xviii^e siècles), on présente Bourbon au temps de la Monarchie. Dans la partie II (la période révolutionnaire), on étudie l’impact de la Révolution et de l’Empire aux Mascareignes. – Dans la partie III (l’Europe et son expansion au xix^e siècle), on ajoute une étude de l’économie et de la société coloniales en insistant sur l’esclavage et son abolition.
Géographie	– Dans la partie III, 3 (les grands ensembles régionaux), on consacre une étude spécifique à la géographie des départements d’outre-mer.	
Troisième		
Histoire et géographie	<ul style="list-style-type: none"> – Dans la partie IV (la France), on ajoute une étude de l’évolution des Antilles, de la Guyane ou de la Réunion de 1914 à nos jours : place dans l’empire colonial, rôle dans les guerres mondiales, évolution du statut, problèmes de développement (économie et société). – L’allègement nécessaire porte sur le Japon (III, 2). 	

Spécificités des DOM dans les programmes d'histoire et de géographie

Les spécificités de l'histoire et de la géographie des départements d'outre-mer ont justifié que des instructions soient données pour adapter les programmes nationaux à l'enseignement de ces domaines disciplinaires dans les établissements scolaires des départements d'outre-mer.

Ces instructions font l'objet d'une note de service spécifique.

En complément de celles-ci, il est apparu nécessaire de rappeler aux professeurs qu'une attention toute particulière doit être portée dans la mise en œuvre des programmes nationaux à l'histoire et à la géographie des départements d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réunion.

Il est donc demandé qu'à partir des programmes d'histoire en vigueur en classe de quatrième des collèges (partie I : les ^{xvii}^e et ^{xviii}^e siècles ; partie II : la période révolutionnaire ; partie III :

l'Europe et son expansion au ^{xix}^e siècle) et en classe de seconde du lycée général et technologique (partie V : la période révolutionnaire en France ; partie VI : l'Europe entre révolution et révolution, des années 1790 au milieu du ^{xix}^e siècle), les professeurs présentent brièvement l'exploitation des îles à sucre et insistent sur la traite, l'esclavage, et les révoltes qui ont précédé son abolition définitive.

En géographie, lors de l'étude des régions françaises en classe de quatrième et de première générale et technologique, les professeurs expliquent la situation de la Réunion dans l'océan Indien, la situation des Antilles et de la Guyane dans l'espace américain et plus spécifiquement caraïbe.

Ces instructions entrent en application à compter de l'année scolaire 2000-2001.

SERVICE NATIONAL DES PRODUCTIONS IMPRIMÉES ET NUMÉRIQUES

Correspondants de la publication

Nathalie LACROIX

Chef de la Division des éditions administratives

Christine NOTTRET

*Responsable des brochures administratives
et des rapports de jurys de concours*

et son équipe

Christine ALABERT - Jeannine DEVERGILLE - Maryse LAIGNEL

37, rue Jacob - 75006 PARIS

Tél. : 01 44 55 61 87

01 44 55 61 88

01 44 55 61 89

01 44 55 61 91

Fax : 01 44 55 61 90