

SOMMAIRE

	Pages
Organisation de la formation au collège	5
Cycle central : classes de 5^e et 4^e	59
• Organisation des enseignements du cycle central du collège	61
• 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

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

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

ENSEIGNER AU COLLÈGE

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ÉDUCATION CIVIQUE

Programmes

et

Accompagnement

Réédition septembre 2004
(Édition précédente : juillet 2002)

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

« Droits réservés » :

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

Organisation de la formation au collège

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

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

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

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

Article 3 – L'enseignement est organisé en quatre niveaux d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques :

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

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

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

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

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

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

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

Elles peuvent également prendre d'autres formes, dans un cadre défini par le ministre chargé de l'Éducation nationale, notamment :

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

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

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

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

Article 8 – Afin de développer les connaissances des élèves sur l’environnement technologique, économique et professionnel et notamment dans le cadre de l’éducation à l’orientation, l’établissement peut organiser, dans les conditions prévues par le Code du travail, des visites d’information et des séquences d’observation dans des entreprises, des associations, des administrations, des établissements publics ou des collectivités territoriales ; l’établissement organise également des stages auprès de ceux-ci, pour les élèves âgés de quatorze ans au moins qui suivent une formation dont le programme d’enseignement comporte une initiation aux activités professionnelles.

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

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

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

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

Article 12 – Le ministre de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, le ministre du Travail et des Affaires sociales, le ministre de l’Agriculture, de la Pêche et de l’Alimentation, le secrétaire d’État à la Santé et à la Sécurité sociale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l’exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 29 mai 1996
Alain JUPPÉ

Par le Premier ministre :
Le ministre de l’Éducation nationale,
de l’Enseignement Supérieur
et de la Recherche
François BAYROU

Le ministre du Travail
et des Affaires sociales
Jacques BARROT

Le ministre de l’Agriculture,
de la Pêche et de l’Alimentation
Philippe VASSEUR

Le secrétaire d’État à la Santé
et à la Sécurité sociale
Hervé GAYMARD

Cycle central :

Classes de 5^e et de 4^e

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

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 (1).

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

(1) Remplacés par les nouveaux programmes en vigueur.

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 satellitales, télématique, CD-ROM) enrichit les pratiques documentaires en classe et au CDI.

B. Mettre en relation

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

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

C. Rédiger et cartographier

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

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

D. Mémoriser des repères, utiliser des notions

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

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

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

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

IV - Convergences disciplinaires

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

Les convergences avec l'enseignement de l'éducation civique sont évidentes en termes de finalités. Plus précisément, en 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^e-xv^e siècles) : l'affirmation de l'État (2 à 3 heures)

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

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

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

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

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

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 du *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)

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

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

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

3. Le partage du monde (2 à 3 heures)

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

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

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

- Cartes : l'Europe industrielle à la fin du xix^e siècle; États et nations en Europe en 1914 ; les empires coloniaux en 1914.
- Repères chronologiques : la machine de Watt (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 disant, 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 symboliques 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'explication complète des origines des révolutions industrielles. Il suffit d'insister d'abord sur le charbon et le textile, le rôle de la machine à vapeur et ses multiples usages, la progressive naissance de l'usine et des concentrations ouvrières. Puis, l'énergie électrique et le premier essor de l'automobile introduisent aux transfor-

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

Les transformations sociales sont analysées sans schématisme, car le monde paysan est très inégalement bouleversé, et la croissance du monde ouvrier ne fait pas disparaître l'artisanat traditionnel. Il faut aussi se défier d'un 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 (mégalofoles 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. Au plan international, la coopération et la solidarité se concrétisent par des actions, des projets, des réalisations. On illustre par un exemple (actions humanitaires, jumelage entre villes et régions, échanges entre établissements scolaires).
La solidarité instituée (4 à 5 heures)	En France, la protection sociale s'est organisée progressivement depuis le XIX ^e siècle. Elle a été instituée sous sa forme actuelle avec la Sécurité sociale en 1945. Elle repose sur le principe de la solidarité entre les actifs et les inactifs, entre les 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)

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.

L'organisation judiciaire (7 à 8 heures)

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

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

Les voies de recours (1 heure)

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

Informar sur les mesures d'alerte et de sauvegarde individuelle et collective.

Assurer une prévention des risques majeurs.

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

Problématique

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

Démarche

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

Le chapitre de SVT « 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.

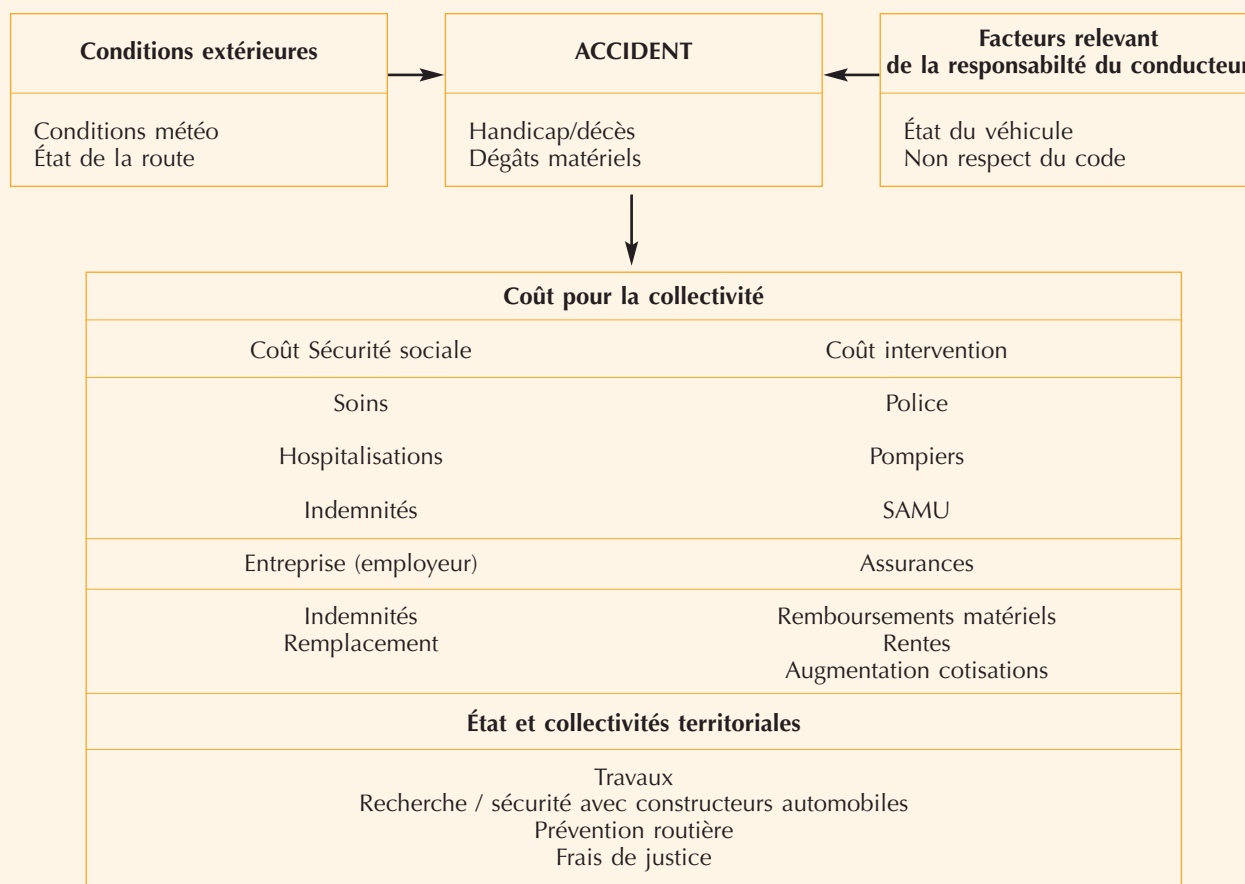
Les cassettes des années précédentes peuvent aider à la préparation des élèves et à vérifier les acquis.

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	→ → →	Droit à l'instruction Droit à la culture (alinéa 13) Droit à la protection de la santé et droit au repos et aux loisirs (alinéa 11)
	Travailleur	→	Non-discrimination, droit d'obtenir un emploi (alinéa 5)
	Travailleur	→ → →	Droit syndical (alinéa 6) Droit de grève (alinéa 7) Conventions collectives (alinéa 8)
Groupe	Famille	→ →	Conditions nécessaires à son développement (alinéa 10) Droit à une existence décente
	Collectivité (nation)	Propriété	Nationalisation (service public)
	Nation	→	Droit à la solidarité nationale (alinéa 12)

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

Démarche

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

EXEMPLE : LE DROIT DU TRAVAIL DANS L'ENTREPRISE

Cet exemple permet de :

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

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

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

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

	L'employeur	Travailleurs - Salariés
LIBERTÉS	- Liberté individuelle ou personnelle (exemple : liberté à la vie privée) - Liberté du travail - Liberté d'entreprendre et liberté de choix - Liberté contractuelle - Liberté syndicale - Liberté d'expression	- Liberté individuelle ou personnelle (exemple : liberté à la vie privée) - Liberté du travail - Liberté d'entreprendre (un salarié peut se mettre à son compte) - Liberté contractuelle - Liberté syndicale - Liberté d'expression
DROITS	- Droit d'embauche et de licenciement - Droit de propriété (capital, outils, locaux, marque, etc.) - Droit de cessation d'activité - Droit à la justice	- Droit de démissionner - Droit à un contrat de travail (à durée déterminée ou indéterminée) - Droits d'action des travailleurs : - Droit d'expression et de représentation - Droit de se syndiquer ou non - Droit de participation (gestion, conditions de travail) et de protection des délégués syndicaux - Droit de grève - Droit à la protection des salariés : - Droit à la sécurité et à la protection de la santé - Droit au repos et aux congés - Droit à une rémunération minimale (SMIC) - Droit à la justice
PRINCIPE D'ÉGALITÉ	- Égalité entre les sexes - Égalité de traitement entre Français et étrangers (salaire, conditions de travail)	- Égalité entre les sexes - Égalité de traitement entre Français et étrangers (salaire, conditions de travail) - Égalité entre travailleurs syndiqués et non-syndiqués

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

- montrer, à partir d'une étude comparée 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 :
– un pouvoir, une autorité de l'État qui a ses symboles – une institution qui s'intègre dans un espace juridique européen	– de rendre, au nom du peuple français, « la justice » qui est un monopole d'État – de s'exercer au nom de l'intérêt général de la société	– d'être séparée des pouvoirs exécutif et législatif – d'être accessible à tous – d'être égale pour tous – d'être fondée sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789) et la Convention européenne (1950) – d'avoir droit à des recours	– un langage technique et quelquefois hermétique
– une organisation, c'est-à-dire un ensemble de juridictions	– d'être un service public qui vise à réparer le dommage, à sanctionner le coupable, à protéger la société – de régler pacifiquement des litiges, des conflits dans des tribunaux, des cours, organisés selon la nature du conflit, la gravité du délit	– son fonctionnement est assuré par le budget de l'État – double degré de juridiction	– une administration centralisée et complexe
– un personnel avec des statuts différents	– de faire appliquer par des magistrats (siège ≠ parquet) les lois en vigueur et de rechercher les éléments de la preuve – de faire assurer la défense des deux parties par des avocats	– de posséder en son sein des fonctionnaires impartiaux et indépendants soumis au devoir de réserve – de permettre l'aide judiciaire	– une indépendance en question
– un fonctionnement qui doit respecter des règles dans un État de droit	– d'assurer « un procès juste et équitable » – de respecter la procédure	– de garantir les droits de la personne : présomption d'innocence, non-rétro-activité des lois pénales, principe de la légalité, principe de la proportionnalité	– un fonctionnement quotidien difficile : ● encombrement ● lenteur ● problème de la détention provisoire ● risque d'erreur judiciaire ● les prononcés du jugement

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

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

2. L'organisation judiciaire

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

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

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

– Une visite à un tribunal 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'homaux) élus pour moitié par des salariés et pour moitié par des employeurs. Les élections ont lieu tous les cinq ans ;
- son fonctionnement (voir schéma ci-dessous) : on insiste sur la phase de conciliation (tous les litiges en justice ne se terminent pas nécessairement par un procès).

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

1 ^{re} phase obligatoire	la conciliation	en présence de 2 conseillers qui tentent de mettre d'accord les 2 parties → Si conciliation : fin de l'affaire
2 ^e phase possible	Si aucun accord : bureau de jugement	2 conseillers salariés + 2 conseillers employeurs → Si le bureau rend le jugement : fin de l'affaire
3 ^e phase envisageable	Si pas d'accord ou égalité des voix au sein du bureau : Le juge d'instance départage les conseillers lors d'une audience Jugement	(possibilité d'appel)

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

PROPOSITIONS DE TRAVAIL

Une étude de cas est menée à partir de l'analyse d'un conflit à l'aide de supports écrits ou/et audiovisuels ; un questionnaire est proposé à titre indicatif (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, piqure, 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