

Programmes du collège

Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique

introduction

Histoire-géographie éducation civique

Introduction

En ce nouveau siècle, le monde a changé, les attentes de la société ont évolué, le collège a connu des mutations importantes et les disciplines des renouvellements scientifiques conséquents. Tous ces changements sont pris en compte dans ces nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique.

Le collège est l'aboutissement de la scolarité obligatoire. À l'issue de ses quatre années, tous les élèves doivent au moins maîtriser le socle commun des connaissances et des compétences dont ils ont acquis les premiers fondements à l'école primaire.

Les trois enseignements de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique contribuent à l'acquisition des grandes compétences de ce socle commun, tout particulièrement en ce qui concerne la culture humaniste et les compétences sociales et civiques, mais aussi pour celles qui sont transversales (maîtrise de la langue, autonomie et initiative, techniques de l'information et de la communication) ainsi que pour la culture scientifique et technologique avec laquelle de nombreuses convergences sont possibles.

Au-delà du socle commun, ces enseignements contribuent aussi fortement à la réalisation des objectifs propres du collège. Ils préparent les élèves à vivre et à s'intégrer dans la société et à poursuivre des études dans les différentes voies de formation dispensées en aval. Cette contribution se fonde sur les finalités culturelles, intellectuelles et civiques, intimement liées, de ces trois enseignements :

- ils transmettent aux élèves des références culturelles qui leur permettent de mieux se situer dans le temps, dans l'espace et dans un système de valeurs démocratiques et concourent à la formation d'une identité riche, multiple et ouverte à l'altérité ;
- ils leur fournissent des outils intellectuels fondamentaux pour analyser et comprendre les traces et les modalités de l'action humaine, construire des raisonnements et les exprimer à l'écrit et à l'oral. Ils contribuent à leur apprendre à exercer leur raison critique, leur capacité de jugement et leur liberté de pensée.
- ils leur donnent ainsi les moyens d'un épanouissement individuel et les préparent à se comporter en citoyen.

I Des orientations générales communes aux trois programmes

1.1 Leur cohérence avec les programmes de l'enseignement primaire.

Ces programmes s'appuient sur les acquis de l'école primaire qu'ils conviendrait d'évaluer et de mobiliser pour les enrichir. Ils se situent dans une continuité au sein d'une scolarité obligatoire, au terme de laquelle tous les élèves devront maîtriser au moins le socle commun de connaissances et de compétences. Cette continuité existe tant pour l'histoire que pour la géographie et l'éducation civique.

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire a permis aux élèves d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui sont ensuite étudiées de façon plus approfondie au collège, à l'exception de la préhistoire qui n'est abordée qu'à l'école primaire. Il a posé quelques grands repères indispensables, essentiellement des jalons de l'histoire nationale ou permettant de resituer celle-ci dans l'histoire de l'Europe et du monde. Au collège, ces repères sont consolidés, approfondis et enrichis. Certains repères fondamentaux se retrouvent, la répétition permettant de renforcer leur acquisition. De nouveaux repères sont introduits en tenant compte d'un élargissement des perspectives. Si l'histoire nationale reste essentielle, elle ne constitue plus un passage obligé pour une ouverture sur l'histoire de l'Europe et du monde. La recherche du sens des repères, événements, hommes et œuvres, est devenue essentielle. Les collégiens apprennent également, de façon progressive, à identifier et à analyser les différentes sources de l'histoire. Enfin, comme à l'école primaire, l'enseignement de l'histoire s'articule avec celui de l'histoire des arts qui passe toujours par l'étude d'œuvres. Cependant, sur ce plan également, les perspectives sont élargies : certaines œuvres fondamentales déjà abordées à l'école primaire peuvent se retrouver, leur étude permettant de consolider et d'approfondir leur connaissance.

L'enseignement de la géographie à l'école primaire est centré essentiellement sur la connaissance du milieu local et de la France, qui est resituée en Europe et dans le monde. Dans le souci d'assurer la transition entre primaire et collège, c'est par le territoire proche de l'élève, replacé dans le contexte national puis mondial que débute le programme de sixième. Il est ainsi résolument fondé sur les acquis de l'école primaire qu'il s'agit de mobiliser, d'enrichir et de dépasser pour analyser progressivement d'autres territoires en les situant dans le contexte mondial.

En classes de cinquième et de quatrième, les thématiques abordées, les capacités travaillées et les outils utilisés sont nouveaux.

En classe de troisième, le programme est centré sur la France et l'Europe dans un esprit différent de celui de l'école primaire. Il permet une analyse des territoires et une approche géographique de l'espace.

L'élève approfondit au collège la capacité à lire et à utiliser des cartes ainsi qu'à réaliser des croquis.

L'instruction civique et morale à l'école primaire repose sur deux fondements : d'une part, l'apprentissage des règles de la vie en société, du respect de soi-même et des autres, enfants et adultes, d'autre part, la découverte et la connaissance des grands symboles de la république, des principes d'organisation de la vie politique, des traits constitutifs de la nation française et de la place de l'Union européenne. Tous ces éléments se retrouvent au collège d'une manière ou d'une autre au fil des quatre années. Mais ils sont placés dans la perspective structurante d'un apprentissage de la citoyenneté. Ils sont liés à une réflexion sur la consistance et la compatibilité des valeurs et des principes entre eux. L'éducation civique au collège est une première initiation à la complexité de la

vie politique et sociale. Elle le fait cependant - ce qui établit une forte continuité avec l'école primaire - en mettant en évidence la responsabilité de la personne. De ce point de vue, la classe de 6^e organise une transition explicite avec l'école primaire, en resituant la place de l'élève dans la communauté éducative, dans sa famille et dans sa commune.

I.2 Leur conception et leur présentation.

Les programmes sont conçus pour être traités dans le cadre des grilles horaires en vigueur. Le professeur a la latitude de construire un cheminement dont il assume la responsabilité en traitant éventuellement les thèmes dans un ordre différent (tout en respectant la chronologie en histoire) ou en procédant à des regroupements qu'il jugerait utiles et pertinents. Cependant il a l'obligation de couvrir l'intégralité des trois programmes, de veiller strictement à la parité horaire entre l'histoire et la géographie et d'accorder à l'éducation civique toute la place qui lui revient.

Cet équilibre et ce traitement intégral des programmes sont indispensables à leur cohérence d'ensemble, leur intelligibilité et leur pertinence scientifique.

- Histoire et géographie

Les programmes d'histoire et de géographie ouvrent des possibilités de choix entre différents thèmes, en veillant à ce que ces choix ne soient pas réducteurs et restent en cohérence avec les objectifs d'ensemble. Pour chacun des niveaux et chacun des deux enseignements, les **objectifs des programmes** sont précisés dans un court texte introductif. Leur présentation répond à un souci de lisibilité : à côté de la rubrique définissant les **connaissances**, la rubrique **démarches** précise des entrées dans le thème ou des études de cas qui permettent d'éviter l'exhaustivité en se fixant sur des objets précis, afin de faire acquérir aux élèves les connaissances et les capacités qui constituent les objectifs à atteindre.

Une rubrique spécifique précise ces **capacités**. La connaissance et l'utilisation de **repères** y tiennent une place importante : il ne s'agit pas seulement de connaître des repères mais de leur donner un sens et de savoir les inscrire dans un contexte essentiel à leur compréhension. C'est ainsi que l'on en fera le support d'un véritable apprentissage et non un simple exercice de restitution. Par ailleurs les capacités « raconter » et « décrire » sont de nature à valoriser la qualité de l'expression écrite et orale des élèves.

- Éducation civique

Les programmes d'éducation civique sont construits de manière différente : les capacités et les attitudes attendues sont définies dans le court texte introduisant le programme de chaque niveau. La rubrique **capacités** est remplacée par une rubrique **documents de référence**. Ces documents définissent et légitiment les notions abordées dans chaque thème. Ils constituent une ressource pour les professeurs et seuls quelques articles fondamentaux des grandes Déclarations des droits de l'homme et de la Constitution doivent être connus par les élèves.

Enfin, sauf en classe de troisième, une question est laissée au choix du professeur.

I.3 La place du document et du récit.

En histoire et en géographie, sauf lorsqu'un document s'impose absolument, **des possibilités de choix entre les documents** sont laissées au professeur. Le champ documentaire reste ouvert afin de permettre la construction d'un véritable parcours d'initiation aux différents types de documents historiques et géographiques. **Le document peut être utilisé selon des modalités variées** : simple illustration, entrée dans un thème ou fondement d'un travail critique. **Les techniques de l'information et de la communication** doivent, chaque fois que possible, être mises à contribution pour conduire la recherche, l'exploitation et le travail critique sur les documents.

Il convient non seulement de varier les modalités d'utilisation des documents mais aussi d'accorder **une place au récit par le**

professeur: sa parole est indispensable pour capter l'attention des élèves grâce à un récit incarné et pour dégager l'essentiel de ce qu'ils doivent retenir.

I.4 Les convergences avec d'autres disciplines et l'importance de l'histoire des arts.

Enfin, ces trois programmes offrent de nombreuses occasions de **convergences** à deux niveaux :

- convergences entre eux, facilitées par le fait qu'ils ont été conçus ensemble ;
- convergences avec d'autres disciplines, grâce à des passerelles que les professeurs pourront faire jouer. Il faut notamment insister sur le fait qu'ils ouvrent beaucoup d'opportunités pour un travail fédérateur entre disciplines sur **l'histoire des arts**.

L'histoire des arts porte sur les grandes formes d'expression artistique qui, si elles ne sont pas toutes étudiées dans le cadre des programmes d'histoire, y sont largement représentées : à chaque niveau, elles participent des six grands domaines artistiques de l'enseignement de l'histoire des arts et s'inscrivent dans ses thématiques.

Enseignement de mise en perspective historique des différentes formes d'expression artistique, l'histoire des arts est un enseignement de culture fondé sur une approche à la fois pluridisciplinaire et transversale des œuvres.

En **histoire**, l'approche privilégie trois axes :

- contribuer à la transmission d'une histoire culturelle en faisant acquérir des repères historiques essentiels,
- travailler sur des œuvres d'art en visant l'acquisition de compétences méthodologiques utiles à leur analyse, en particulier pour ce qui relève du travail sur l'image,
- participer à une éducation au patrimoine.

Tout au long du cursus, il s'agit d'acquérir des connaissances et des repères en mettant en œuvre une méthode d'analyse qui vise à former l'esprit critique, à développer l'aptitude à argumenter et à communiquer en utilisant un langage clair, enrichi du vocabulaire spécifique adéquat.

II Des orientations propres à chacun des trois programmes.

II.1 Programme d'histoire.

En s'appuyant sur les premiers acquis de l'école primaire (cf. I.1), l'enseignement de l'histoire au collège vise à consolider, élargir et approfondir **la culture historique commune** des élèves qui doit leur permettre de comprendre le monde dans lequel ils vivent : connaissance de documents et d'œuvres majeures du passé, de grands événements, de grands personnages; découverte de la diversité des civilisations et des regards sur le monde; reconnaissance dans le monde d'aujourd'hui des traces matérielles et idéelles du passé; compréhension des valeurs de la démocratie.

Il vise aussi à leur faire acquérir une formation intellectuelle fondée sur des **capacités** travaillées tout au long de la scolarité obligatoire :

- acquisition et utilisation de repères historiques porteurs de sens, qui ancrent l'action humaine dans le temps ;
- acquisition et utilisation d'un vocabulaire et de notions spécifiques ;
- pratique et examen critique des différentes sources du savoir historique (identification, contextualisation, extraction des informations ou idées essentielles, confrontation avec d'autres sources...)
- utilisation des technologies de l'information et de la communication pour ce travail documentaire chaque fois que possible ;
- maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit et à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires

(quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs.

Cette culture historique commune et cette formation intellectuelle sont liées à une finalité civique : elles préparent les jeunes gens à vivre libres dans une société libre. Toutes ces finalités doivent être très étroitement associées dans la pratique de classe en donnant toute son importance au travail sur les capacités.

Pour atteindre ces objectifs, les programmes répondent à un certain nombre d'impératifs :

- Ils respectent un ordre chronologique sans traiter pour autant l'intégralité du déroulement chronologique. **Les entrées dans les thèmes** permettent d'éviter le piège de l'exhaustivité et leur mise en perspective permet de fixer les **repères fondamentaux** du thème.
- Ils prennent en compte des **questions majeures pour notre société** : La part de l'histoire nationale est fondamentale. L'histoire de l'Europe est aussi présente avec des possibilités d'une véritable vue d'ensemble. Les apports successifs de l'immigration sont étudiés. Des ouvertures sur l'histoire extra-européenne sont prévues. L'histoire des traites et de l'esclavage est replacée dans la durée. La place est faite à l'enseignement des faits religieux, en les rattachant à l'étude des contextes dans lesquels ils se sont développés afin de mieux en comprendre les fondements.
- Ils veillent à l'**équilibre entre les différents champs de l'histoire** : histoire économique et sociale, histoire politique et histoire culturelle, au sein de laquelle l'histoire des arts tient une place particulièrement importante. En effet, les arts constituent des entrées pertinentes pour l'étude des civilisations entre le III^e millénaire av. J.-C. et le XVII^e siècle, orientation essentielle des programmes des classes de 6^e et de 5^e. En 4^e et 3^e, les arts, dans leur diversité, témoignent des évolutions historiques du XVIII^e siècle à nos jours.

II.2 Programme de géographie.

En prenant appui sur les premières bases acquises à l'école primaire (cf. I.1), l'enseignement de la géographie au collège se donne pour objectifs de développer chez les élèves la connaissance du monde qui les entoure, de leur fournir les éléments et les outils nécessaires à sa compréhension, de leur permettre de s'y situer et d'y agir.

Il donne sens à la diversité des **paysages** et des **territoires**, il participe à la découverte de l'altérité et développe la curiosité pour d'autres sociétés et d'autres lieux.

En accordant une place centrale à l'étude de l'organisation et de la pratique des territoires par les sociétés ainsi qu'au développement durable, il prépare les élèves à devenir des acteurs responsables sur leur territoire et dans le monde.

En classe de sixième, après la prise en compte de l'expérience vécue de l'élève sur son territoire, l'accent est mis sur la **diversité des modes d'occupation de la planète**, lisible notamment dans les paysages.

En classe de cinquième, la thématique du **développement durable** permet de mettre en évidence d'autres facteurs de différenciation de l'espace mondial et les grands enjeux économiques, sociaux et environnementaux que doit relever l'humanité.

En classe de quatrième, l'espace mondial et les territoires qui le composent sont étudiés dans leurs interrelations au travers du prisme de la **mondialisation** et des questions qu'elle suscite. La classe de troisième est consacrée à l'étude de la **France** et de l'**Union européenne**.

Cette approche renouvelée met au centre des préoccupations la prise en compte de l'**échelle** à laquelle un phénomène se déroule et s'observe, du local au mondial. La **démarche de l'étude de cas**, tout en offrant l'occasion d'une géographie opératoire et active, favorise cette réflexion multiscale et fait entrer les élèves dans le raisonnement géographique.

En choisissant les études de cas et les exemples, les professeurs feront réaliser progressivement à leurs élèves un tour du monde, en 6^e, 5^e et 4^e pour finir par y situer la France et l'Europe en classe de troisième.

Si la géographie, comme l'histoire, doit prendre toute sa place dans la maîtrise progressive des langages, elle accorde bien évidemment une place particulière au **langage cartographique**. Les programmes prévoient que les élèves soient, de la sixième à la troisième, régulièrement et progressivement initiés à la lecture de cartes (de tous types et à toutes échelles) et à la réalisation de croquis. Au-delà de l'acquisition d'un langage spécifique, le croquis doit être, pour l'élève, le moyen de développer un discours argumenté sur l'espace.

Il s'agit enfin de donner aux élèves la **pratique des outils** que la géographie met, quotidiennement, au service d'une meilleure compréhension de l'espace : cartes et croquis, mais aussi schémas, images, documents statistiques... Les systèmes d'information géographiques (SIG) sont désormais d'une utilisation courante (carte routière en ligne, systèmes de positionnement, images satellitaires...). Les élèves doivent en apprendre l'usage et en acquérir l'intelligence. Ils constituent des outils privilégiés tant au service de l'acquisition de connaissances que de la pratique de l'approche géographique.

II.3 Programme d'éducation civique.

L'éducation civique au collège poursuit la tâche commencée à l'école primaire en préparant les élèves à se comporter en personnes responsables dans leur vie quotidienne. Elle a aussi une mission propre pour les années du collège : faire acquérir aux élèves les données principales pour comprendre la citoyenneté politique et préparer à son exercice.

Les règles qui organisent la vie commune doivent être réfléchies et comprises comme une construction élaborée par les citoyens d'un même pays au travers de leur vie politique et sociale où se confrontent des pensées, des volontés, des intérêts divers et parfois conflictuels. Il faut que les élèves apprennent et comprennent le contenu des règles communes qui permettent de vivre ensemble. Les droits individuels peuvent entrer en contradiction avec les intérêts collectifs. L'élève doit appréhender cette tension et comprendre qu'elle est une des clés du progrès des sociétés démocratiques.

L'objectif est de former un citoyen autonome, responsable de ses choix, ouvert à l'altérité, pour assurer les conditions d'une vie en commun qui refuse la violence, pour résoudre les tensions et les conflits inévitables dans une démocratie. Ce sont les attitudes de respect de soi et des autres, de responsabilité et de solidarité qui sont mises en évidence à tous les niveaux de ces programmes.

Tout au long du collège, dans un enseignement progressif, les élèves acquièrent **les notions clés et le vocabulaire de la citoyenneté**. Ils prennent connaissance de textes essentiels. Ils sont amenés à comprendre les règles et les pratiques de la vie démocratique en France et en Europe, les problèmes des relations internationales, de la défense et de la paix dans le monde. Ils acquièrent **les éléments d'une culture juridique** et comprennent le fonctionnement et les problèmes de la justice. Ils saisissent le sens de la laïcité et de son rôle dans l'histoire de la société française.

Les principales **capacités et attitudes** attendues des élèves sont de deux ordres, d'égale importance :

- acquérir un comportement responsable dans la classe et l'établissement, plus généralement dans la vie quotidienne,
- exercer leur jugement et leur esprit critique dans la vie civique.

Pour ce faire, ils sont formés et éduqués à l'**analyse de situations** de la vie quotidienne et des enjeux politiques, par la mobilisation et l'utilisation des connaissances acquises. Ils sont initiés aux méthodes d'enquête et de recherche, à la **sélection et à l'analyse de**

l'information, au travail avec les technologies de l'information et de la communication, à l'argumentation écrite et orale pour **préparer au débat**.

L'éducation civique doit être **liée à la vie scolaire**. Elle favorise les projets interdisciplinaires, elle permet l'accès à des initiatives citoyennes extérieures. Vie scolaire et éducation civique renforcent la possibilité de mettre en œuvre une éducation dynamique à la responsabilité citoyenne par des **actions concrètes** avec les élèves.

Présentation et orientations

*Ce texte a été élaboré par le groupe histoire et géographie
de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.*

Les programmes de sixième doivent être replacés dans la cohérence de l'ensemble des programmes de collège de la classe de sixième à la troisième.

Cette cohérence est double.

Elle existe d'abord à **l'intérieur de chacun des enseignements sur les quatre années** :

- en géographie, des thématiques bien identifiées et renouvelées constituent la trame de cette progression : - la Terre planète habitée en sixième, - humanité et développement durable en cinquième, - approches de la mondialisation en quatrième, - la France et l'Europe dans le monde d'aujourd'hui en troisième ;
- en histoire, dans un ordre qui reste chronologique, les programmes insistent sur des moments forts, sur des traits marquants de sociétés du passé, sur le jeu d'acteurs essentiels ;
- en éducation civique, les programmes impliquent que l'on parte du concret pour aller vers les valeurs et les grands principes qui fondent la citoyenneté.

Elle existe également **entre les trois enseignements**, qui donnent une place majeure aux acteurs, aux événements et aux territoires.

Ces programmes sont la référence première des professeurs. Ils intègrent les compétences du socle commun sur lesquelles on s'appuie pour définir et préciser les objectifs d'apprentissage et bâtir des évaluations. Ils contribuent à la mise en œuvre du nouvel enseignement d'histoire des arts.

UNE CONCEPTION NOUVELLE DES PROGRAMMES

Les trois rubriques des programmes (*Connaissances, Capacités, Démarches*) forment un tout dans lequel **les objectifs d'apprentissages (connaissances et capacités) sont étroitement liés aux démarches permettant de les atteindre.**

Le programme d'éducation civique ne prévoit pas de rubrique *capacités* qui aurait été répétitive. Les capacités attendues sont mises en exergue dans l'introduction générale et dans les chapeaux introductifs des programmes de chaque année. Les documents de référence constituent une ressource pour le professeur. Ceux-ci peuvent y trouver notamment les articles fondamentaux qui doivent être connus par les élèves.

Pour chacun des trois programmes, il est fondamental de bien cibler, avant toutes choses, le niveau d'exigence en termes de connaissances et de capacités.

Le collège marque le second temps de la scolarité obligatoire. La continuité des apprentissages commencés au primaire demande une évaluation des acquis des élèves de la classe au début de la sixième. Le professeur pourra ainsi savoir sur quelles acquisitions il peut concevoir ses enseignements.

Les connaissances : des contenus renouvelés, la possibilité de faire des choix

Dans la rubrique *connaissances*, les indications fournies permettent au professeur de déterminer le sens qu'il convient de donner à l'étude du thème.

Des contenus renouvelés

En géographie, dès la classe de sixième, les thèmes au programme intègrent les problématiques renouvelées de la géographie qui sous-tendent l'ensemble des nouveaux programmes de géographie du secondaire :

- ils situent clairement la géographie dans le champ des sciences sociales et humaines ;
- ils sont recentrés sur les territoires (place accordée aux territoires de proximité, aux habitants et aux acteurs des territoires étudiés, approche dynamique de ces territoires) ;
- ils prennent en compte les nouvelles modalités de gestion des territoires, à différentes échelles, dans la perspective d'un développement durable.
- ils sont porteurs d'enjeux et ouverts sur l'avenir.

En histoire des éléments de renouvellement sont sensibles dès la classe de sixième :

- importance de l'histoire culturelle ;
- plus grande place accordée aux acteurs de l'histoire ;
- introduction de l'histoire des sciences ;
- ouverture aux mondes lointains ;
- plus grande historicisation du fait religieux.

En éducation civique, l'apprentissage des règles qu'implique la vie en société passe par une approche à la fois plus cohérente et plus concrète, tout en faisant davantage appel à la réflexion. Plus que sur les appellations des thèmes, le renouvellement des programmes porte sur les problématiques qui les fondent. Le fondement du programme de sixième est une réflexion sur les manières dont se construit l'individu, dans le cadre du collège, dans un environnement familial, dans un territoire. Il accorde aux territoires proches et aux acteurs une place propice à des rapprochements fructueux avec les nouvelles perspectives de la géographie.

La possibilité de faire des choix

Les programmes donnent aux professeurs la possibilité d'opérer des choix à deux niveaux :

- choix entre des thèmes,
- choix entre des études au sein d'un thème.

Cette marge de manœuvre doit être utilisée dans le cadre d'un projet annuel de traitement des programmes, étant entendu que l'ordre de présentation peut être modifié, à condition de veiller en histoire à une cohérence chronologique. Il faut rappeler que les programmes ne constituent pas un carcan, mais un projet de formation des élèves, donc un cadre d'ensemble dans lequel le professeur exerce sa responsabilité.

Les capacités

Les capacités énoncées intègrent celles qui sont définies dans le socle commun. Elles sont étroitement liées aux connaissances. Elles se construisent progressivement sur l'ensemble des quatre années du collège. Cela doit faire l'objet d'une réflexion commune de l'équipe disciplinaire.

Concernant ces capacités, certaines formulations demandent des éclaircissements :

- « *connaître et utiliser les repères...* » : cela signifie que la mémorisation des repères est indispensable pour comprendre leur sens et savoir les utiliser à bon escient. L'élève doit être capable de situer un repère historique ou géographique et de donner sa signification de façon simple ;
- « *raconter et expliquer* » ou « *décrire et expliquer* » : l'élève doit pouvoir présenter simplement un fait historique ou géographique, en explicitant si nécessaire une notion essentielle ;

L'élève doit être initié à la lecture de différents types de cartes et à la réalisation de croquis simples.

Des démarches pour atteindre ces objectifs d'apprentissage

Les démarches permettent d'atteindre les objectifs du programme par un enseignement vivant, concret, qui favorise la réflexion tout en suscitant l'intérêt des élèves. Le professeur doit bâtir et mettre en œuvre ses leçons en mobilisant des démarches variées choisies en fonction du sujet qu'il aborde et des objectifs d'apprentissage qu'il se fixe.

Parmi ces démarches, **la démarche inductive** peut prendre des formes adaptées à chacun des trois programmes (étude de cas en géographie, entrée dans le thème en histoire, mise en situation en éducation civique).

Elle doit conduire :

- en géographie et en histoire à initier au raisonnement géographique et historique, à mettre en place de grands repères et à comprendre le fonctionnement d'une société à une époque donnée ainsi que l'intervention des acteurs ;
- en éducation civique, à réussir le passage du vécu, lié à l'étude d'une situation, aux règles qui organisent la vie en collectivité, et celui du particulier à l'universel.

Si la démarche inductive occupe une place importante dans les préconisations des programmes, il revient au professeur d'utiliser toute la panoplie des démarches et des outils de la pédagogie pour conduire ses enseignements.

LA MISE EN ŒUVRE DES NOUVEAUX PROGRAMMES OFFRE UNE OPPORTUNITÉ DE RENOUVELER LES PRATIQUES DE CLASSE¹

Des programmes conçus pour pouvoir être traités dans les horaires impartis en évitant le piège de l'exhaustivité

Une remarque préalable s'impose : dans le cadre des horaires attribués globalement à l'histoire-géographie-éducation civique, il faut respecter la parité entre histoire et géographie et consacrer à l'éducation civique le temps nécessaire au traitement intégral du programme.

Les programmes sont conçus pour pouvoir être traités dans ce cadre horaire. La longueur de leur écriture s'explique par la volonté de définir clairement des objectifs d'apprentissage (les connaissances et les capacités) et de proposer des démarches en vue d'atteindre ces objectifs. Le but est d'éviter de tomber dans le piège de l'exhaustivité et dans une cavalcade désincarnée à travers les siècles ou les espaces géographiques.

Le professeur doit construire ses enseignements sur des approches problématisées des programmes dans leur ensemble, des thèmes, des séquences et de chacune des heures de cours.

¹ Sur le renouvellement des pratiques de classe, voir les actes du séminaire national *Acquis des élèves et les pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique* qui s'est tenu à Poitiers en décembre 2007 : http://eduscol.education.fr/cid46069/actes_acquisdeseleves_hg.html

Donner toute sa place à la parole du professeur

Un cours d'histoire, de géographie, ou d'éducation civique, est un moment de construction d'un savoir (par sa découverte, sa compréhension, son appropriation) où la parole du professeur prend nécessairement plusieurs formes et plusieurs sens.

Présenter, expliquer, problématiser, expliciter (un fait, une situation, des consignes de travail), raconter, distinguer, dans les mots et par le ton, ce qui est essentiel de ce qui l'est moins, lire à voix haute, « dire » le lien entre le travail réalisé sur un document et le savoir ainsi construit, démontrer, questionner, conduire ou guider un raisonnement, résumer oralement ce qui a été vu afin d'aider l'élève à comprendre le sens d'une leçon et à en tirer un profit intellectuel, ... sont autant de formes de la parole du professeur qui se combinent au quotidien dans l'acte d'enseignement.

C'est dans ce cadre qu'il convient de donner une place au récit proprement dit. Tout ne doit pas partir systématiquement du questionnement sur des documents. Le professeur peut raconter lors de son cours : le recours à l'anecdote, à la biographie d'un personnage, à la description de la vie quotidienne d'un individu peut être un levier très utile pour intéresser les élèves et leur faire saisir une réalité.

Mieux utiliser le document

La place accordée à la parole du professeur ne remet pas en cause celle du document. Il convient simplement de procéder à un rééquilibrage entre cette parole et l'utilisation du document.

Sur cette utilisation, quelques règles simples s'imposent :

- il convient de considérer comme document tout support qui invite les élèves à la réflexion historique, géographique ou civique. Ce n'est pas sa nature qui définit le document mais son usage en tant que support pédagogique. Cela ne dispense pas de préciser cette nature avec rigueur ;
- il est impératif de rompre avec une certaine inflation documentaire : il faut viser la qualité des documents plus que leur quantité, y compris dans le cadre de démarches inductives. L'important est de bien choisir quelques documents qui pourront être les supports d'une véritable exploitation avec les élèves ;
- le document peut être aussi illustratif : cette utilisation du document ne doit pas être écartée dans le développement d'une leçon ;
- il ne faut pas chercher à faire tout découvrir par le document ni à faire dire au document ce qu'il ne dit pas ;
- l'évaluation ne doit pas passer systématiquement par le document.

Faire écrire les élèves, dynamiser et valoriser l'oral

Nos enseignements prennent toute leur part dans l'apprentissage de la maîtrise des langages au collège.

Il faut faire écrire les élèves. La pratique quotidienne doit intégrer cet apprentissage, en distinguant la copie de l'écriture, en variant notamment les formes et les modes de trace écrite.

Il faut aussi renforcer la prise de parole par tous les élèves en valorisant leur expression orale qui ne doit pas se limiter à des réponses ponctuelles et brèves d'élèves volontaires. Il faut les amener à construire des réponses orales plus élaborées, par exemple lors de vérifications des acquis en début ou en fin de séance, et favoriser des échanges entre eux.

Intégrer les TICE dans les apprentissages et les pratiques de classe

La mise en œuvre des nouveaux programmes doit s'appuyer largement sur l'intégration des TICE dans la conception des enseignements et les pratiques de classe. Les apprentissages de l'utilisation des TICE par les élèves se construisent progressivement sur les quatre années du collège, en cohérence avec les autres disciplines. Il convient d'intégrer dans les pratiques et les apprentissages un certain nombre

d'utilisations possibles des TICE, en fonction du projet pédagogique du professeur et des équipements disponibles dans l'établissement.

Pour la classe de sixième, une fiche spécifique précise ces utilisations : Démarches et capacités « Les technologies de l'information et de la communication ».

Ces pistes de mise en œuvre se veulent ouvertes. Elles invitent le professeur à faire pleinement usage de sa liberté et de sa responsabilité pédagogiques. L'important est d'atteindre les objectifs visés par les programmes. Pour cela le professeur peut utiliser toute la panoplie des méthodes pédagogiques qui est à sa disposition afin de donner de la variété et de la vie à ses enseignements.

Les ressources qui vont suivre comportent des éclairages scientifiques qui apparaissent nécessaires sur les différents thèmes, notions ou problématiques. Elles proposent aussi des bibliographies et des sitographies simples et commentées, ainsi qu'une lecture croisée des programmes des différentes disciplines en vue de mettre en œuvre des projets pluridisciplinaires, notamment en histoire des arts.

La direction générale de l'Enseignement scolaire et l'inspection générale de l'Éducation nationale remercient les personnes qui ont conçu les fiches-ressources, consultables et téléchargeables sur le site ÉduSCOL.

- *Claire Aragau, académie de Versailles*
- *Cécile Becker, chef du service culturel et pédagogique du musée Guimet*
- *Catherine Biaggi, IA-IPR, académie de Grenoble*
- *Danièle Champigny, IA-IPR, académie de Créteil*
- *Odile Denier, IA-IPR, académie de Rouen*
- *Véronique Grandpierre, IA-IPR, académie de Versailles*
- *Philippe Guizard, IA-IPR, académie de Montpellier*
- *Sandra Hayrault, académie de Lille*
- *Jean-Pierre Lauby, IA-IPR, académie de Paris*
- *Jacques Limouzin, IA-IPR, académie de Montpellier*
- *Claire Podetti, académie de Versailles*
- *Laurent Resse, académie de Rouen*

Pour une approche globale du programme d'histoire du collège

Les programmes d'histoire du collège ne font pas l'économie d'une approche globalement chronologique qui conduit les élèves à la découverte successives des civilisations, depuis l'Orient ancien jusqu'à nos jours. Ils ne se limitent pas pour autant à un parcours de ce temps long qui serait gouverné par la seule succession de points de passage obligés ou seulement remarquables. Leurs choix reposent sur **des finalités** et sur **un itinéraire** que le professeur doit avoir constamment à l'esprit **pour pouvoir**, dans la masse des faits historiques disponibles, **faire le choix de ceux qui sont pertinents pour la formation intellectuelle et civique des élèves**.

Pour saisir pleinement cette condition d'une réalisation fructueuse des programmes, il faut d'abord considérer **les besoins des élèves** dont le destin est de **devenir à la fois des citoyens à différentes échelles (la République française, l'Union européenne) et des hommes et des femmes insérés dans la société mondiale**.

C'est cette perspective qui détermine la volonté de **les armer des références culturelles et des outils intellectuels qui en feront des acteurs** conscients des enjeux, libres de leurs décisions et responsables de leurs actes. C'est pourquoi le programme d'histoire du collège déroule **une histoire pour notre temps**, celle de la succession de **sociétés humaines**, à la fois **singulières** dans chacune de leur histoire et **confrontées à des problématiques voisines**, sinon communes.

Sixième

Ces sociétés sont abordées au travers du **double prisme de la diversité** (Orient ancien, Méditerranée gréco-romaine, premier moyen âge chrétien, altérité asiatique) **et de l'identification de quelques grandes questions** qui leur sont posées par leur organisation même :

- Quels efforts pour maîtriser le monde (vie matérielle, techniques et sciences) ?
- Quels efforts pour dire le monde (histoire des arts notamment) ?
- Quelle dévolution et quel fonctionnement du pouvoir, dans sa réalité et dans ses discours ?
- Quels mythes et croyances destinés à donner un sens à leur existence ?

Ces questions ne sont pas isolées les unes des autres, selon les vieux schémas qui séparaient jadis des catégories mortes (religion, économie, société, politique, culture...). Elles sont en interférence, presque toujours présentes quel que soit l'angle d'attaque d'un sujet et elles interrogent ainsi la complexité de ces sociétés. L'ambition intellectuelle de cette approche est grande et serait hors de portée des élèves si elle n'était délibérément focalisée sur **des exemples ou des cas sur lesquels chacune des études doit impérativement prendre appui pour être compréhensible**.

Il ne s'agit pas pour autant d'une étude systématique et accumulative de « civilisations ». Si le mot ne doit pas faire peur, il est marqué par une histoire et par des usages contemporains. Sous l'inspiration de Fernand Braudel, les programmes des années soixante et soixante-dix voulaient s'attacher à fonder l'enseignement de l'histoire dans le secondaire sur la construction de la notion de civilisation. Au

travers de l'examen de mêmes catégories ou de mêmes caractères pour chacune d'elle pour, finalement, construire le mot comme concept plus ou moins explicatif et significatif de la diversité du monde. Ce projet n'est pas ici répété à l'identique. Il ne s'agit pas de construire des idéaux-types qui, implicitement pourvus d'une vertu de temps long sinon d'éternité, figeraient des communautés humaines dans des identités que l'actualité du monde contemporain risquerait de représenter comme nécessairement affrontées.

Chacun des moments qui sont abordés dans le programme, qu'ils permettent de saisir un moment de stabilité apparente (Athènes au V^e siècle ; l'empire de la « paix romaine », les empires chrétiens du haut moyen âge, la Chine des Han) ou de plus grande perturbation (colonisation grecque, aventure d'Alexandre, crise de la République romaine, christianisation du monde gréco-romain) approche l'histoire d'une société dans sa confrontation avec une ou plusieurs des grandes questions précédemment évoquées. En étudiant la succession de ces moments d'histoire, les élèves s'habituent à ce questionnement de la vie des sociétés et construisent les outils, les réflexes intellectuels et les références qui servent leur compréhension du monde.

Dans les classes suivantes, le même questionnement des sociétés se répète, certes de plus en plus complexe en fonction de l'âge des élèves. Il vise à enrichir par des exemples nouveaux et de plus en plus proches de notre monde ces outils et ces références. L'itinéraire quant à lui se déploie selon une logique qui épouse les sinuosités de la relation de l'Europe et du monde.

Cinquième et quatrième

Au travers de la période que couvre le programme, l'Europe construit les ressources et les instruments de la puissance moderne :

- les États, leur emprise croissante sur les sociétés et leurs moyens d'action de plus en plus puissants ;
- la science, de plus en plus libérée du mythe, et les techniques qui dominent de plus en plus les contraintes de la nature ;
- la croissance progressive, des moyens de production et des échanges ;
- la conscience que les sociétés prennent d'elles-mêmes et les progrès de leur organisation sociale et politique (révolutions, nations, démocratisation).

Ainsi se construit un rapport de puissance progressivement déséquilibré entre les sociétés occidentales et les autres. Il donne aux premières les moyens de dominer le monde. Les deux premières mondialisations (celle issue des grandes découvertes européennes des XV^e et XVI^e siècles et celle de l'expansion coloniale) construisent ainsi, contre la diversité, une certaine homogénéisation du monde, à la fois réelle et superficielle.

Troisième

Le programme d'histoire est à la fois celui des succès extraordinaires des sociétés européennes et nord-américaines (progrès technologique, croissance économique exponentielle et progrès social marqué sur le temps long du siècle) et de crises profondes (mises en cause de la démocratie par les totalitarismes, guerres dévastatrices, génocides, affrontement des blocs, décolonisation, terrorisme...). Le monopole désormais perdu du gouvernement de l'histoire laisse la place à de nouvelles expressions de la diversité des sociétés humaines dans un contexte de mondialisation qui entrecroise les liens tissés et les concurrences. Ces sociétés sont désormais plus ouvertes par la diffusion de traits culturels métissés. Elles sont aussi rendues inquiètes voire heurtées par les tensions nées des appétits et des rancœurs. Mais elles développent dans le même temps, la perception de la nécessité de solidarités devant les questions nouvelles qui se posent à elles : organisation à l'échelle mondiale ; place et rôle de la science, des mythes et des croyances ; gestion rationnelle d'une planète dont les ressources et l'espace ne sont plus perçus comme illimités.

Les capacités dans les programmes de géographie

Les programmes identifient des capacités que les élèves doivent acquérir. Ces capacités sont peu nombreuses mais chacune recouvre une réalité différente et répond à des exigences particulières, selon le niveau de classe, de la sixième à la troisième. Leur acquisition par l'élève est centrale dans le projet pédagogique ; cela suppose que ce dernier mette en œuvre des situations d'apprentissage et d'évaluation qui les intègrent.

Les capacités sont de trois ordres : la maîtrise progressive des langages – oral, écrit, images- avec une place particulière accordée au langage cartographique, le développement d'une activité intellectuelle autonome et la maîtrise de l'espace (localiser et situer). Les deux premières capacités, sans lesquelles aucune autre ne peut être construite ou évaluée, peuvent être qualifiées de « surplombantes ».

I. COMMUNIQUER À L'ORAL OU À L'ÉCRIT

La première de ces capacités apparaît dans les programmes sous différentes formes, de la description, celle d'un paysage par exemple, à la construction d'un discours explicatif et/ou argumentatif (expliquer à autrui à l'oral et à l'écrit..) en passant même par le récit que la géographie permet de développer aussi bien que l'histoire : raconter à autrui, à l'oral ou à l'écrit un itinéraire, le trajet d'un migrant en employant un vocabulaire adapté ... (cf. fiche travailler l'écrit). L'élève n'écrit pas pour écrire et ne parle pas pour parler mais pour transmettre une information une explication, une analyse. La capacité à communiquer n'est ainsi dans les programmes, jamais séparée de l'objet de communication et du vocabulaire géographique à utiliser pour la rendre efficace. La réalisation d'un croquis et de sa légende, dont l'apprentissage débute dès les premières leçons de classe de sixième et se poursuit jusqu'en troisième, doit être perçue comme un outil de communication à l'égal du texte écrit ou du discours oral.

II. DÉVELOPPER UNE ACTIVITÉ INTELLECTUELLE AUTONOME

Le développement de cette capacité rejoint le souhait des concepteurs du programme de parvenir à rompre avec la pratique du questionnement fermé et haché illustré par la fiche d'activités qui n'offre à l'élève ni la possibilité d'une véritable rédaction ni celle de la construction d'un discours suivi. L'accent a donc été mis sur les conditions d'une réelle mise en activité intellectuelle de l'élève en le confrontant à une situation du quotidien ou à un enjeu plus vaste, afin qu'il pose et se pose des questions, formule des hypothèses et cherche à y apporter des réponses. L'accession à l'autonomie intellectuelle de l'élève passe, entre autres, par cet **entraînement permanent au questionnement ouvert et critique.**

III. LOCALISER ET SITUER

Avec « **localiser et situer** », les programmes ont accordé une place essentielle aux capacités d'ordre géographique ou spatial. Ce sont l'acquisition et la maîtrise progressive du langage cartographique et de l'espace qui sont clairement visées pour les élèves. En effet, ces capacités ne s'apparentent pas à des « savoir-faire » qui, déconnectés des contenus des programmes, pourraient faire l'objet de séances de méthodologie. Bien au contraire, elles sont indissociables des contenus qui les mettent en œuvre. Leur formulation, répétitive au cours des quatre années du collège, suppose que ces capacités soient reprises, mobilisées et enrichies selon une progression de la sixième à la troisième. Leur acquisition par l'élève doit être centrale dans le projet pédagogique... Cela suppose que ce dernier mette en œuvre des situations d'apprentissage et d'évaluation qui les intègrent, **en recourant tout particulièrement aux cartes et aux images.**

Ces deux capacités fondamentales visent à rendre un élève capable, à travers la connaissance et la pratique de son espace proche, puis d'espaces plus lointains, de **localiser et de situer les lieux dans l'espace géographique, en maîtrisant distances et échelles.**

Localiser

C'est la **première étape dans le repérage dans l'espace.** Localiser c'est répondre simplement à la question « où ? ».

Cette réponse peut être cartographique : placer une ville (un point), une ligne (une route), une surface (un État) sur une carte ou à l'inverse reconnaître que le point correspond à telle ville, la ligne à telle route, la surface à tel État. La réponse peut aussi être formulée à l'oral ou à l'écrit en utilisant les outils de l'orientation : le collège est au nord du centre-ville, l'océan atlantique est à l'ouest de la France, la ville du Caire au nord de l'Afrique...

La localisation peut se faire en référence à des éléments du milieu physique ou au découpage administratif : Grenoble est dans les Alpes, Beijing en Chine, Paris sur les rives de la Seine etc. Ces exercices simples ne sont pas vains mais indispensables, les erreurs de localisation commises au brevet et encore au baccalauréat, voire en classes préparatoires suffisent à s'en convaincre. En outre, localiser suppose un effort de mémorisation et de rigueur indispensable pour passer à l'étape suivante qui consiste à situer et se situer. Pour parvenir à cette rigueur il faut bien évidemment que l'élève comprenne l'intérêt qu'il y a à localiser avec précision. L'exercice de localisation ne doit donc pas être gratuit (l'antique « placez les affluents de la rive gauche de la Seine ») mais entrer en résonance avec l'espace étudié. En classe de sixième, par exemple, on commence par localiser précisément sur un plan les lieux principaux de l'espace proche (gare, piscine, théâtre...) puis sur une carte ceux de la région et de l'espace national. Très rapidement se pose la question de la localisation de ces différents lieux les uns par rapport aux autres. On entre alors dans la capacité à situer.

Situer

Situer répond aussi à la question « où ? » mais en y ajoutant « par rapport à qui ou à quoi ? ».

Situer porte donc sur les positions relatives et évolutives des lieux les uns par rapport aux autres et fait appel aux **notions de distance et d'échelle** d'observation. Par des approches concrètes, il s'agit pour l'élève de situer un lieu par rapport à d'autres lieux, de discriminer le proche et le lointain, en utilisant la notion de distance. Situer suppose également d'utiliser différents niveaux d'échelles ou de focales d'observation pour étudier et comprendre un espace géographique : Que voit-on à tel niveau d'échelle ? Et à tel autre ? Il ne s'agit plus simplement, pour reprendre un des exemples précédents, de localiser le collège au nord de la ville mais d'évaluer la distance qui le sépare du centre, de constater par exemple qu'il est proche d'une ZAC, en bordure de l'espace urbanisé et donc déjà de comprendre un peu « pourquoi là ? », autre question fondamentale de la géographie. Autre exemple, pour « situer » Beijing dire « en Chine » ne suffit plus, il est nécessaire d'avoir recours à des cartes à plus grande

échelle pour constater sa situation au nord du pays, dans une plaine, à distance de la mer, sur les rives d'un cours d'eau de médiocre importance par rapport aux immenses fleuves chinois etc. Situer c'est ainsi déjà mettre en contexte.

Situer tel ou tel espace faisant l'objet d'une étude cas, suppose donc le recours à diverses échelles d'observation : habiter un espace rural proche d'une grande métropole (échelle 1), dans une région elle-même dynamique (échelle 2) et bien reliée par tous types de moyens de transport (échelle 3) n'est pas sans conséquence sur les modes d'habiter.

Progressivement l'élève doit donc saisir l'intérêt d'un changement d'échelle pour expliquer la position relative d'un lieu ou d'un territoire, comprendre son évolution et les enjeux qui s'y rapportent. C'est la raison pour laquelle les programmes ont voulu introduire à tous les niveaux de classe et dans tous les thèmes d'étude des aller-retour entre le local, le régional et le mondial, en privilégiant les références à des cartes et à des images à différentes échelles.

Localiser et situer supposent donc la capacité à lire des documents cartographiques de tous types et à choisir le mieux adapté (thématique, échelle) au but poursuivi (recherche d'un lieu, tracé d'un itinéraire, du parcours d'individus ou de marchandises, d'événements d'actualité, ...).

Ces capacités doivent être mises en œuvre à partir **de l'utilisation quotidienne, dans le temps de la classe, de tous les types de cartes** : différentes échelles, différentes projections, différents points de vue, mais également de globes virtuels, de SIG, d'outils du quotidien (géolocalisation) ... Cette démarche confronte progressivement l'élève à une pluralité de visions du Monde et aux différentes manières de le représenter. Au-delà de la maîtrise de ces capacités, il s'agit d'éviter la construction de représentations chez les élèves qui découleraient de la confrontation répétée avec un seul type de planisphère (par exemple européen centré) et ce quel que soit le thème ou le territoire étudié, qui confinerait à une vision partielle et fautive du Monde.

Des démarches pour la mise en œuvre du programme (classe de quatrième)

Au-delà des connaissances et des capacités, les programmes d'histoire de collège précisent des démarches à suivre, dont les formulations diverses prennent souvent les formes suivantes : « *Étude au choix... L'étude s'appuiera sur des exemples...L'étude sera conduite à partir de... L'étude repose sur...* ».

DES DEMARCHES D'ABORD PEDAGOGIQUES

Ces expressions doivent être lues simplement. Elles appartiennent au langage commun. Elles n'entendent pas créer un nouvel objet pédagogique.

Les démarches proposées ne se situent pas sur le même plan que celles de la recherche universitaire. Elles relèvent de l'apprentissage de l'histoire par les élèves. Elles **sont donc fondamentalement pédagogiques**. Elles doivent ainsi se définir et se comprendre simplement, à partir de finalités pédagogiques dont le professeur exprime généralement le besoin lorsqu'il évoque la nécessité de partir du concret pour intéresser les élèves.

DONNER OU METTRE DU SENS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ?

Maîtrisant les langages et les savoirs de sa discipline, le professeur met du sens spontanément derrière les formulations générales des thèmes d'un programme. Dès qu'il lit ou entend des mots ou expressions comme « l'Europe des Lumières », « l'âge industriel », « l'évolution politique de la France, 1815-1914 » ou « les colonies (au XIX^e siècle) », son esprit mobilise sa culture en une foule d'images et de connaissances auxquelles il attribue non seulement un sens, mais des significations. Il n'en est pas de même pour un enfant de douze ou treize ans.

Partir du concret, c'est aborder une étude à partir de ce que l'élève est capable d'immédiatement reconnaître et de pourvoir d'un sens à partir de son expérience. Un personnage auquel la vie peut être rendue par quelques documents, un objet ou un édifice, rapidement identifiables, un événement dans lequel des acteurs sont en scène, peuvent devenir des supports concrets sur lesquels la pensée se construit parce qu'ils permettent d'imaginer quelque chose.

Ainsi, l'Europe des Lumières n'est susceptible d'être immédiatement pourvue d'un sens pour les élèves que si l'on suit non seulement l'œuvre mais encore la vie et l'engagement d'un philosophe comme Voltaire. Les rythmes parallèles de quelques événements significatifs de son état d'esprit (par exemple : le conflit avec le chevalier de Rohan-Chabot, l'espoir de peser sur les choix politiques d'un roi philosophe comme Frédéric II, l'indignation devant l'affaire Calas...) et de quelques unes de ses œuvres majeures atteintes aux travers d'extraits (les Lettres Anglaises, l'*Encyclopédie*, *Candide*, le *Traité sur la tolérance*...) rendent concret le contexte intellectuel et moral du siècle.

Mais l'apprentissage de l'histoire perdrait la plus grande part de sa pertinence formatrice pour les esprits s'il se limitait à une collection d'*exempla* dont on ne tirerait rien d'autres que les détails de leur évocation et les émotions que ces détails suscitent.

Il ne s'agit donc pas de se contenter d'une juxtaposition d'objets singuliers, étudiés pour eux-mêmes, et dont la seule succession ne permettrait évidemment pas de construire le repérage spatio-temporel indispensable à la culture historique. Il faut inscrire ces études dans la maîtrise progressive des repères qui sont précisés dans les capacités accompagnant les libellés des programmes. Ces repères dans le temps et dans l'espace doivent être connus et utilisés, notamment pour situer chacune de ces études mais aussi pour situer les faits et raisonnements qui structurent les récits historiques attendus.

COMMENT METTRE CES DEMARCHES AU SERVICE DE LA COMPREHENSION DE SAVOIRS HISTORIQUES GENERAUX ?

Les situations, lieux, personnages ou événements à partir desquels l'étude est conduite sont choisis en fonction de leur pertinence pour faire découvrir quelques traits des savoirs généraux que le professeur met en scène dans l'une de leurs expressions singulières.

Les indignations de Voltaire, traduites dans ses œuvres, clarifient les émotions que suscite pour lui l'injustice et donnent une signification à des abstractions comme « fanatisme », « opinion publique » ou « esprit des Lumières » pour permettre à un jeune esprit de quatorze ans de mesurer l'apport du XVIII^e siècle et d'acquérir des concepts utiles à la compréhension du monde contemporain.

Dans le conflit du jeune auteur avec Rohan-Chabot, c'est d'une part le principe d'égalité entre les hommes et d'autre part celui de la distinction par les talents qui s'oppose à la société des ordres et des privilèges. Dans *Candide*, la violence faite aux esclaves ou les horreurs des guerres barbares des Avars et des Bulgares illustrent la même revendication de la dignité humaine. L'indignation, progressivement construite, devant le scandale de l'Affaire Calas et l'action militante pour obtenir la révision du procès sont la condamnation sans appel des préjugés. Mais l'événement est aussi significatif d'une évolution générale des esprits, face aux intérêts d'un pouvoir, celui du parlement de Toulouse. Associée aux États de Languedoc, l'institution catholique et oligarchique a mené depuis le siècle précédent un tenace combat pour exclure les protestants de toutes les fonctions dans la province et, finalement, pour les persécuter directement. L'exemple des prisonnières de la tour Constance d'Aigues-Mortes est éclairant s'il est mis en parallèle avec l'affaire Calas. Elles sont arrêtées en 1730 (les hommes sont alors exécutés pour simple fait de prêcher). Elles sont libérées en 1767 par la volonté d'un gouverneur du Languedoc éclairé qui impose sa décision en dépit de l'opposition catholique. Le rapprochement des deux dates témoigne d'un basculement de l'opinion publique auquel le bruit fait autour de l'affaire Calas (exécution en 1762, Traité sur la tolérance en 1763, réhabilitation en 1765) a puissamment contribué.

Il reste alors en fin de séance à insister sur quelques traits de savoirs généraux essentiels qui peuvent être mis en évidence à partir de ces expressions singulières.

Ces démarches, qui ne sont pas exclusives, permettent de mieux cerner l'étendue du programme et de le traiter d'une manière plus adaptée à de jeunes élèves