

**Document
d'accompagnement
du référentiel
de formation**



Inspection de l'Enseignement Agricole

Diplôme : Baccalauréat technologique

« Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant » (STAV)

Module : C5

Objectif général du module :

Construire une culture humaniste pour agir en tant que citoyen responsable dans le monde contemporain.

Indications de contenus, commentaires, recommandations pédagogiques

Le module C5 est mis en œuvre conjointement par la philosophie, l'histoire-géographie, l'enseignement moral et civique et l'éducation socioculturelle. Il vise à construire une culture humaniste à partir des notions, démarches et pratiques spécifiques aux disciplines et enseignements dispensés afin de permettre aux élèves de se situer et d'agir en tant que citoyens responsables dans le monde contemporain.

Ce module contribue aux finalités d'ensemble du diplôme. Il favorise la construction de prises de position nuancées et l'engagement des élèves pour répondre aux défis environnementaux et sociétaux des décennies à venir. En combinaison avec les enseignements de spécialité, les séances pluridisciplinaires, les stages individuels et collectifs, il participe à la préparation de l'épreuve orale terminale.

Objectif 1- Construire une culture philosophique pour interroger les faits et les idées du monde contemporain et se situer dans les débats

Cet objectif vise à initier les élèves à la réflexion philosophique de façon à leur permettre d'exercer leur esprit critique et de développer une attitude responsable dans le monde où ils vivent. Comme il serait vain de prétendre explorer l'ensemble des notions, des problématiques et des systèmes philosophiques qui constituent le champ des pratiques philosophiques, le référentiel fait délibérément des choix guidés par une triple nécessité :

- *permettre au mieux, pour les élèves de la série technologique, de se familiariser avec le travail et l'exigence philosophiques ;*
- *articuler les textes et les notions sur des problèmes que les élèves peuvent effectivement rencontrer dans leur vie de lycéens et de jeunes citoyens ;*
- *construire un enseignement qui articule entre elles les notions de chacun des couples ou des triplets de notions, sans les ne dissocier ni les juxtaposer dans une étude successive.*

Les notions retenues délimitent des champs problématiques possibles dont l'étude articule les trois sous-objectifs et que l'élève pourra réinvestir dans l'épreuve écrite et dans l'épreuve orale terminale. Les différentes problématiques déterminées par le professeur de philosophie seront envisagées dans l'ampleur que leur donne le référentiel de diplôme et selon les éclairages nouveaux portés par l'avancée des savoirs sur les questions traditionnelles. Le professeur en soulignera les enjeux politiques, éthiques, économiques, sociaux, culturels ou encore esthétiques. Les activités pluridisciplinaires en relation avec le S1 et le S2 ou le S4 doivent permettre à partir des questions socio-scientifiques actuelles d'interroger les interrelations entre la science et l'éthique et d'examiner de manière critique croisée les notions au programme, notamment « L'homme, l'animal, la nature », « Science, technique et morale » et « Éthique et responsabilité ».

Les trois objectifs assignés à l'enseignement de la philosophie, problématiser, conceptualiser, argumenter, ne prennent leur sens que dans leur articulation.

Liste des notions

Anthropologie

- *L'homme, l'animal, la nature*
- *Le travail, les échanges*

Épistémologie

- *Opinion et vérité*
- *Science, technique et morale*

Politique et morale

- *Le droit, la justice, l'État*
- *Éthique et responsabilité*

Il appartient au professeur de choisir l'ordre selon lequel il aborde les différentes notions et d'adopter éventuellement les démarches suivantes :

- *prendre pour point de départ les notions mises en œuvre à partir des problématiques possibles et confronter cette démarche à des objets, des domaines de questions et des pratiques que d'autres disciplines appréhendent différemment ;*
- *privilégier un thème dont la formulation est empruntée à une question socialement vive et replacer cette question dans le champ philosophique en montrant comment celle-ci s'éclaire à la lumière de notions et de problématiques élaborées par la tradition philosophique ;*
- *interroger des pratiques choisies, par exemple parmi celles que rencontrent les élèves dans leur formation, leurs activités de loisir ou de jeunes citoyens et proposer un retour critique sur leurs observations de la réalité factuelle et descriptible.*

Le professeur a toute liberté pour penser les notions du programme à partir de notions voisines, en apparence plus lointaines, si elles lui paraissent conformes aux exigences de la problématisation philosophique.

1.1- Problématiser

1.1.1- Soumettre des opinions à la critique pour identifier, sous une question, un problème philosophique et ses enjeux

Il importe de faire saisir aux élèves l'enjeu de la problématisation qui oppose l'étonnement, la mise en question du sens au sens commun voire à la pensée dogmatique. Pour ce faire, et dans le cadre de l'étude des notions, on veille à varier les activités de problématisation :

- en partant d'objets de réflexion familiers et accessibles aux élèves comme les proverbes et expressions du langage courant ou les cas particuliers contenus dans les récits mythologiques ou les apologues, les images (peintures, photographies, dessins humoristiques), les documents audio-visuels, etc. ;
- en partant de textes et/ou documents contradictoires dont la confrontation met en évidence le problème ;
- en partant de thèses, de formules « chocs » dont on interroge l'évidence ou la validité en montrant les limites ou les contradictions internes ou en critiquant leurs implications par exemple ;
- en partant d'une question vive, en relation notamment avec les domaines de spécialité...

L'enjeu est de montrer qu'un problème spécifiquement philosophique, à la différence d'un problème technique ou scientifique, articule des faits et des valeurs, de l'être et du devoir-être et que parce qu'il donne lieu à des solutions à la fois multiples et contradictoires, il expose au doute et à l'incertitude. Identifier ce qui fait problème dans un énoncé, c'est le plus souvent faire apparaître un paradoxe en déterminant les termes conceptuels dans lesquels le sujet doit être posé. Comme l'écrit Michel Fabre dans *Qu'est-ce que problématiser*, « construire une problématique consiste à élaborer un énoncé de problème ».

1.1.2- Construire et formuler une perspective nouvelle sur une question donnée

Le professeur engage les élèves à questionner la question avant d'y répondre, à analyser les notions qu'elle contient et à identifier la notion-clé qui est au centre du questionnement et sur laquelle va porter le problème, à étudier la formulation de la question (relations entre les termes, embrayeurs qui finalisent le sens de la question, marqueurs de l'énonciation, adverbes, etc.). Il engage les élèves à expliciter les présupposés de la question et à repérer le champ de l'interrogation (épistémologique, éthique, politique, etc.), puis à chercher sous la question le problème philosophique soulevé. Il propose pour ce faire des énoncés de questions variés avec alternative ou sans alternative ; il exerce les élèves à questionner les structures contradictoires en montrant le bien-fondé, les fragilités ou les limites ; il sensibilise au raisonnement dialectique qui dépasse la contradiction par un point de vue intégrateur ou qui la déplace par une troisième réponse indépendante de la thèse et de l'antithèse.

Le professeur veille dans les activités proposées à placer l'élève dans une perspective qui soit d'abord d'analyse et d'enquête, et non de traitement des questions.

Le recours à une expérience de pensée, dans laquelle les élèves doivent prendre une décision et la justifier en s'appuyant éventuellement sur un corpus de textes choisis par le professeur peut constituer un cadre et un support de problématisation stimulant.

1.1.3- Repérer le problème qui justifie l'écriture d'un texte philosophique, en expliciter les présupposés et les enjeux, dégager les thèses en présence

On veille à faire entendre le texte comme la réponse à une question en refaisant le trajet entre la thèse et le problème auquel elle répond et en systématisant dans l'étude des textes philosophiques ces allers-retours des réponses aux problèmes et des problèmes aux réponses. On privilégiera des démarches de lecture active afin de faciliter l'accès aux textes : confrontation d'hypothèses de lecture, reconstitution de texte, distinction entre ce que dit l'auteur et ce qu'il ne dit pas, à partir de reformulations erronées ou justes, proposées par le professeur (ou les élèves) et discutées en groupe, formulation de thèses à partir de mots ou d'expressions imposés, etc. On fait distinguer la thèse réfutée (celle d'un autre philosophe ou de l'opinion commune que rejette le philosophe qui écrit) de la thèse proposée par l'auteur du texte qui constitue précisément la réponse à la question qu'il se pose. On veillera à travailler sur des textes dans lesquels cette question est explicite donc aisément repérable par les élèves et des textes dans lesquels la question, implicite, exige d'être explicitée.

L'enjeu – et la difficulté – est de permettre à l'élève de savoir reconstruire les termes d'un problème tel qu'il a été formulé et transmis par la tradition philosophique et de partir en même temps de son expérience d'élève pour qu'il puisse saisir les enjeux du ou des problèmes abordés.

Orientations problématiques : Les questions ou axes proposés sont à considérer comme des points d'appui ou des jalons possibles de la réflexion conduite avec les élèves. Ils peuvent être complétés à l'initiative du professeur.

L'homme, l'animal, la nature

L'homme et l'animal : continuité ou discontinuité ?

Nature et culture : des mondes séparés ?

Quelles relations entre l'homme et l'animal (et plus largement le vivant) ?

Droits de l'homme, droits de l'animal, droits du vivant : quelles revendications ? quelle légitimité ?

Anthropocentrisme, biocentrisme, écocentrisme ?

Unité naturelle, diversité culturelle ?

Humanisme et critique de l'humanisme

Le travail, les échanges

Qu'est-ce que travailler ?
Le travail est-il une réalité anthropologique ou historique ?
Le travail : liberté ou assujettissement ?
Travail et échanges : libération ou aliénation ?
Travail, valeur, richesse : quelles relations ?
Quel avenir pour le travail ?
La force de travail : quelle valeur ?

Opinion et vérité

Qu'est-ce que la philosophie ?
Croyance, mythe, préjugé, conviction : quelles distinctions ?
Le rapport entre science et croyance
Concurrence de la science et de la philosophie ?
La vérité : absolue ou relative ?
Le langage et la pensée : quelles relations ?
Quelle place et quel rôle de l'opinion dans la démocratie ?
Enjeux et limites de la liberté d'expression

Science, technique et morale

Qu'est-ce qu'une démarche scientifique (loi, théorie, expérience...) ?
Quels sont les rapports entre science et technique ?
Neutralité de la technique ?
La fin justifie-t-elle les moyens ?
Maîtriser la nature ou bien maîtriser la maîtrise ?
Éthique et morale : faut-il distinguer ?

Le droit, la justice, l'État

Qu'est-ce que l'État de droit ?
La société contre l'État ?
Quelles relations entre morale et droit ?
Justice, égalité et équité
Droit à la différence ?
République et laïcité
Guerre et paix
Démocratie et totalitarisme
Violence et pouvoir

Éthique et responsabilité

Déontologisme et conséquentialisme
Éthique de la peur et principe responsabilité
Le concept de catastrophe
La bioéthique : quels fondements pour quels enjeux ?
Principe de précaution : quels sont les risques ?
Droit ou devoir d'ingérence
Éthique du care
Éthique de la discussion

1.2- Conceptualiser

Il s'agit d'aller du problème à la justification du concept. On fera apparaître les concepts philosophiques des problèmes qui les justifient.

1.2.1- Identifier les représentations associées aux notions

Le professeur veille à s'appuyer sur les représentations et les définitions spontanées des élèves pour en analyser les présupposés et les conséquences et pour conduire à des définitions plus réfléchies par questionnement et approfondissement.

1.2.2. Procéder à l'analyse philosophique des sens et des usages des termes exprimant les notions

Le professeur engage les élèves à définir précisément les mots qui expriment les notions, à en distinguer les différents sens, en s'appuyant sur l'étymologie, sur les mots voisins et opposés car c'est au cours des distinctions conceptuelles que se problématise la notion. Il fait explorer le sens d'une notion suivant ses différents champs d'application (le scientifique ou l'épistémologique, le politique ou le juridique, la morale ou éthique, le religieux, l'esthétique, etc.) et amène les élèves à retrouver l'unité sémantique du concept sous la multiplicité des sens. Il fait définir le concept de la notion par ses attributs en extension (à quoi elle s'applique) et en compréhension (ce qui la caractérise) à travers des exercices de classification et de catégorisation ou en faisant élaborer progressivement des distinctions conceptuelles. Il engage les élèves à présenter sous forme de tableau ou de schéma et sous forme de paragraphe articulé les définitions et les distinctions conceptuelles qu'ils auront repérées par exemple dans les textes philosophiques proposés.

La constitution d'un glossaire collectif composé par les élèves, sous forme numérique, peut rythmer et faciliter les apprentissages.

1.2.3. Saisir la fonction d'un concept dans la résolution d'un problème philosophique

On insiste dans la lecture des textes sur la trame conceptuelle qui sous-tend l'argumentation et sur la manière dont un philosophe s'oppose à un autre en commençant précisément par reconfigurer autrement les concepts.

Ce passage par le repérage et l'examen des concepts et de leur mise en réseau dans le texte est primordial pour saisir les idées et comprendre le but de leur organisation.

DOMAINES	NOTIONS	REPERS ADOSSEES AUX NOTIONS
Anthropologie	L'homme, l'animal, la nature Le travail, les échanges	inné, acquis ; animalité, humanité ; hérédité, héritage ; absolu, relatif ; particulier, général ; singulier, universel ; moyens, fins ; valeur d'échange, valeur d'usage ; économique, chrématistique ; intéressé, désintéressé
Épistémologie	Opinion et vérité Science, technique et morale	subjectif, objectif ; faits, arguments, preuves ; connaissance, préjugé ; apparence, réalité ; persuader, convaincre ; vrai, probable, incertain ; croire, savoir ; rationnel, irrationnel ; sciences et expérience ; hypothèse, loi, théorie ; induire, déduire ; expliquer, comprendre ; donné, construit ; corrélation, causalité
Politique et morale	Le droit, la justice, l'État Éthique et responsabilité	état de nature, état civil ; droit naturel, droit positif ; démocratie, représentation, citoyenneté ; obligation, contrainte ; pouvoir, autorité ; égalité formelle, égalité matérielle, équité ; intérêt général, intérêt particulier ; légalité, légitimité ; en fait, en droit ; bien, mal ; égoïsme, altruïsme ; intention, conséquences ; théorie, pratique

1.3- Argumenter

On insiste auprès des élèves sur le lien entre le texte à expliquer et l'argumentation proposée dans la troisième question de l'épreuve terminale : étudier dans un texte comment un auteur conceptualise et organise des idées en fonction d'un problème permet aux élèves de se familiariser avec les qualités attendues dans l'argumentation philosophique qu'ils auront à produire.

1.3.1- Distinguer et articuler les moments d'un raisonnement

On engage les élèves à lire et relire le texte philosophique proposé afin qu'ils repèrent les différents moments du raisonnement de l'auteur : identification et titrage éventuel des parties, repérage des différentes articulations du raisonnement, repérage des éléments qui introduisent une progression, étude du trajet du texte par la confrontation des premières et dernières phrases, résumé en quelques phrases de la logique du texte, etc. Ce travail de repérage va de pair avec la saisie de la question soulevée par le texte, qu'elle soit explicite ou implicite et la réponse à la question, dans un va-et-vient variable selon la construction du raisonnement de l'auteur et/ou la démarche de lecture de l'élève. Pour ce faire, à partir du texte étudié, on peut faire formuler une question aux élèves et en tester la pertinence en leur faisant vérifier que chaque moment du raisonnement peut apporter une réponse à cette question. Une fois le problème établi, on peut s'attacher au cheminement de l'auteur ou bien accorder au contraire la priorité aux idées pour remonter jusqu'au problème. Il n'y a pas une seule méthodologie de lecture et d'analyse du texte ; l'enjeu de la lecture en classe est qu'elle produise des hypothèses que les échanges confirment ou infirment et que les élèves puissent appréhender et s'approprier, sous l'ordre linéaire de l'argumentation, le travail de conceptualisation à l'œuvre et identifier la prise de position du texte. Le passage par l'écriture individuelle, sans qu'il soit systématique, permet d'invalider les « mauvaises » lectures. Il contribue également à développer chez l'élève le souci du mot juste et la maîtrise des enchaînements.

1.3.2. Développer un discours cohérent qui respecte la logique de la pensée

On insiste sur la cohérence de l'argumentation : principe de non-contradiction des raisonnements et des arguments entre eux. On exerce les élèves à repérer la contradiction interne d'arguments, à partir d'énoncés isolés écrits ou oraux. Au-delà du format d'épreuve attendu à l'examen terminal qui oblige à une quarantaine de lignes minimum, on fait rédiger des argumentations de longueur variable appuyées sur des formes dialectiques simples ou plus élaborées et sur des supports variés (blog, abécédaire, etc.). On favorise également l'argumentation orale à travers le discours à visée argumentative, le dialogue ou le débat. Le colloque des philosophes et la discussion à visée philosophique constituent des formes intéressantes pour développer les compétences attendues. L'enjeu est de sensibiliser à des schémas de progression simples, comme la mise en cause d'une idée reçue, et de mettre en place les différents apprentissages nécessaires à l'organisation de la pensée et du discours : formulation des objections et mise en œuvre des transitions que des formules d'embranchement fournies aux élèves peuvent aider à élaborer.

1.3.3. Dégager et expliciter une thèse consciente de ses présupposés et inscrite dans le débat philosophique

On exerce les élèves à repérer les présupposés et les implicites des opinions. Les exercices de reformulation doivent rythmer les apprentissages nécessaires à une expression écrite de la pensée, rigoureuse et maîtrisée. L'exercice du « colloque des philosophes », par exemple, au-delà du plaisir ludique qu'il procure, permet de s'approprier la pensée des auteurs et d'appréhender autrement les exigences liées à l'argumentation et à la conceptualisation dans la perspective de l'épreuve terminale.

L'initiation à l'argumentation philosophique privilégie l'étude des textes de la tradition. Le professeur veille à choisir des textes pour leur valeur didactique, c'est-à-dire pour la place qu'ils peuvent prendre dans la découverte ou la construction progressive d'une problématique.

Cette lecture des philosophes vise à favoriser la production argumentative attendue des élèves. Qu'il s'agisse de lire des textes ou de s'exercer à l'écriture philosophique, l'enseignement de l'argumentation philosophique suppose :

- *la construction d'un raisonnement qui articule une thèse proposée sur la réfutation d'une opinion ou d'une thèse adverse qui demande à être explicitée ;*
- *l'appréhension du caractère hypothético-déductif du raisonnement ;*
- *l'affirmation d'un jugement normatif qui soit une prise de position cohérente.*

C'est dans ce délicat équilibre entre l'attention portée à la pensée des philosophes et le souci des apprentissages des élèves en vue de l'épreuve d'examen que le professeur doit mettre en œuvre une progression méthodique et ouverte. Dans cette perspective l'étude des textes doit permettre à la fois d'apprendre à penser avec les auteurs (usage pédagogique) et d'apprendre ce que les auteurs ont pensé (usage culturel).

Pour ce faire le professeur mobilise des ressources variées : textes de la tradition philosophique, textes littéraires, textes issus des sciences humaines et sociales et sciences du vivant, films et tout autre support documentaire ou artistique susceptibles d'amorcer, d'enrichir ou d'articuler la réflexion.

Orientations pour l'approche des notions et repères

Ces orientations qui respectent l'organisation en domaines d'étude et l'association de notions visent à définir un champ commun de réflexion ; elles ne préjugent en rien de la liberté pédagogique du professeur pour les enrichir ou les nuancer et pour s'en emparer de manière croisée dans la succession qu'il trouvera la plus judicieuse et la plus adaptée à ses élèves. Non normatives, elles visent principalement à identifier des problématiques philosophiques et à préciser les exigences d'une épreuve nationale écrite afin d'assurer une évaluation équitable des efforts des élèves et de leurs acquis. Certaines problématiques délibérément se répondent ou se recoupent entre notamment « L'homme, l'animal, la nature » et « Éthique et responsabilité » ou entre « Science, technique et morale » et « Éthique et responsabilité » tant la matière est riche et complexe et peut être reconfigurée selon l'angle d'attaque et les dispositifs disciplinaires et interdisciplinaires mis en œuvre.

Le choix a été fait de mettre l'accent sur l'image, et notamment l'image filmique, dans les références suggérées afin de favoriser les échanges avec l'éducation socioculturelle et l'histoire-géographie. Mais il va de soi que la littérature et les autres arts peuvent constituer des supports d'analyse, illustration, confrontation, etc.

Anthropologie

L'homme, l'animal, la nature

On questionnera les rapports de l'homme à la nature en mettant en avant le caractère polysémique et problématique des deux termes. En tant qu'être vivant l'homme participe de la nature mais en tant qu'être parlant et par son travail il participe aussi de la culture, ce qui lui permet de développer la connaissance du monde qui l'entoure et de lui-même. La nature apparaît selon les perspectives adoptées et selon les sociétés soit comme une entité évolutive extérieure à l'homme soit comme un ensemble d'êtres vivants en interaction les uns avec les autres et incluant les hommes. On pourra interroger cette double simplification qui consiste soit à inclure totalement l'être humain dans la nature soit à les séparer radicalement. On distinguera la notion de milieu naturel commun à l'homme et à l'animal de la notion d'environnement, construite sur un présupposé anthropocentrique. Les rapports des hommes à la nature et la manière dont ils se représentent par voie de conséquence la culture dépendent donc de la représentation qu'ils en ont, d'où l'intrication permanente du naturel et du culturel qui sous-tend nos actions. On questionnera cette distinction nature/culture pour son caractère opératoire dans un débat complexe qui n'est pas clos (rapport d'opposition, d'intrication, d'arrachement, d'attachement, etc.). La culture parachève-t-elle la nature ou en constitue-t-elle la négation ?

On pourra montrer comment à la différence des civilisations orientales, la philosophie occidentale renforcée par les monothéismes a établi une relation d'extériorité entre l'homme et la nature (cf. la perspective mythologique grecque ou judéo-chrétienne, à travers Prométhée et la Genèse) et comment elle s'est constituée contre l'animalité et les autres êtres vivants.

On pourra envisager la place de l'animal à partir du débat qu'entretient la philosophie contemporaine avec la philosophie classique : y a-t-il entre l'homme et l'animal une différence de nature ou bien une différence de degré comme le soutiennent les antispécistes qui affirment une continuité entre les espèces ? On s'appuiera sur les avancées de l'éthologie contemporaine pour interroger les distinctions traditionnellement opérées entre l'homme et l'animal dans leur rapport au langage, à la cognition ou à la morale. On pourra mettre en perspective les représentations et la place de l'animal dans l'histoire (animal-machine de Descartes, animal sensible de Bentham...), en montrant comment la représentation que l'on a de l'animal et de l'animalité induit l'usage que l'on en fait et met en jeu notre vision même de l'humanité. On fera la distinction entre droits des animaux, devoirs envers les animaux et libération animale dans la perspective des débats contemporains qui intéressent le citoyen autant que l'agronome ou les différents professionnels de l'élevage et de l'alimentation. La question de l'animal pourra être élargie à la question des végétaux.

En relation avec le couple de notions « Éthique et responsabilité », on interrogera la place de l'homme : est-il une exception dans la nature qui le place à l'extérieur de la nature, en position d'expérimentation et de maîtrise? Ou doit-il se considérer comme appartenant à la nature au même titre que les autres espèces et responsable d'un bon usage écocentré de la nature ? On questionnera l'opposition classique humanisme/naturalisme remise en cause aujourd'hui et on s'interrogera sur un autre rapport possible avec le vivant : interdépendance et réciprocité (P. Descola), notion de « communauté hybride » (D. Lestel), etc. En relation avec le triplet de notions « Science, technique et morale », on pourra questionner le transhumanisme et ses ambiguïtés.

En parallèle des textes fondateurs de la philosophie, on veillera à mobiliser des textes d'éthologues (P. Jouventin, F. de Waal, V. Servais) d'historiens (E. Baratay) et de philosophes contemporains (E. de Fontenay, V. Despret, F. Burgat, C. Larrère) de manière à actualiser la réflexion sur ces questions. De nombreux films peuvent introduire à des questionnements sur les représentations de la nature (S. Penn, *Into the wild*, F. Truffaut, *L'enfant sauvage*). Des films comme *Nénette* de N. Philibert, *Ani-maux* de S. Petit contribueront à éclairer « le point de vue animal ».

Le travail, les échanges

On montrera comment le travail est une manifestation de l'humain dont il est la condition même et on insistera sur les corrélations entre le travail et l'échange, fondement des sociétés humaines. Les hommes ont besoin de se réunir en société pour subvenir ensemble à leurs besoins. En ce sens le commerce est un échange de biens et de services et un échange d'idées et d'usages sociaux. On mettra en évidence que les échanges économiques peuvent prendre des formes différentes : l'échange marchand, la réciprocité (don/contredon), la redistribution.

On envisagera le rôle de la monnaie comme un équivalent universel pour les échanges de biens dont la valeur est incommensurable. Mais à partir, par exemple, de l'opposition entre économique et chrématistique, on pourra interroger le terme de « valeur » et analyser la dérive de la valeur d'usage vers la valeur d'échange, telle que l'a analysée Marx sous le nom du fétichisme de la marchandise.

On insistera sur la fonction émancipatrice du travail et sur la manière dont celle-ci est mise à mal par les « réalités du travail », à partir notamment du concept d'aliénation et de celui de reconnaissance.

Les fondements de l'économie politique classique pourront être articulés sur une problématique anthropologique, l'égoïsme individuel étant conçu comme devant faire le bien du plus grand nombre via les vertus d'une « main invisible ». On questionnera le concept de division du travail, pensé comme source d'accroissement de la productivité fondée sur le marché et la recherche de l'intérêt individuel ou comme source de solidarité et moteur de changement social.

On interrogera plus largement le sens et la valeur du travail et des échanges dans un contexte mondialisé qui semble les pervertir, en distinguant par exemple l'économie réelle et l'économie financière. On pourra soulever le problème de la mise à mal de la relation interpersonnelle présente dans la division du travail en même temps que se pose le problème de la répartition des richesses avec les conséquences politiques nationales et internationales qu'il entraîne (chômage et inégalités). Dans cette perspective on pourra s'interroger sur la question de l'appropriation des biens que nous produisons et que nous échangeons en relation avec la question de la justice sociale. La question de la répartition des biens, envisagée sous l'angle de la mondialisation, pourra être aussi rattachée aux questions actuelles de droit au travail complété par un droit au revenu (cf. RSA, allocation universelle, etc.).

On mettra en évidence l'ambivalence et la place du travail dans les sociétés et dans la nôtre particulièrement. L'homme travaille parce que ses besoins exigent une appropriation de la nature, ils ne peuvent pas être satisfaits directement, comme ceux de l'animal. Mais l'existence des sociétés primitives témoigne d'une non centralité du travail que l'avenir des sociétés contemporaines laisse présager.

On questionnera l'idée selon laquelle l'économie fonderait toute richesse possible par le travail productif avec les effets négatifs que l'on constate : une nature traitée comme pur facteur de production, une économie financiarisée condamnée pour ses pratiques chrématistiques, un travail dont le produit disparaît dans la consommation... En ce sens le travail est-il encore un facteur de lien social et n'est-ce pas hors du travail que l'homme accomplit son humanité ?

On insistera dans cette perspective sur l'importance des échanges non-économiques et sur leur place déterminante dans la construction du lien social : échange des idées et des pensées que confisquent les régimes totalitaires, échanges entre cultures. En relation avec l'enseignement d'éducation socioculturelle et avec l'enseignement des Technologies de l'Informatique et du Multimédia, on pourra s'interroger sur l'incidence de la numérisation de la société sur la liberté et la qualité des échanges (émancipation démocratique versus société de surveillance) ainsi que sur les conséquences du développement de l'intelligence artificielle sur l'emploi et sur les relations entre les hommes et les machines.

L'enjeu est de montrer comment l'échange structure le lien social et comment on ne peut réduire le fondement de l'échange à l'intérêt matériel ou marchand. Dans cette perspective on pourra s'interroger sur la marchandisation de l'humain (prostitution, vente d'organes, etc.) et la marchandisation des biens communs ainsi que sur les moyens juridiques et politiques d'humaniser la mondialisation.

En parallèle des textes de la tradition philosophique, on pourra s'appuyer sur le cinéma et les nombreux documentaires récents sur la question du travail et des échanges pour amorcer ou compléter la réflexion (C. Chaplin, *Les Temps modernes*, F. Lang, *Metropolis*, John Ford *Les raisins de la colère*, K. Loach, *Moi, Danny Blake*, Sophie Bruneau, *Rêver sous le capitalisme*, Erwin Wagenhofer, *Let's make money*, V. Gaillard & J. Polidor, *La double face de la monnaie*, Antares Bassis et Sophie Hiet, *Trepalium*, série d'anticipation, etc.).

Epistémologie

Opinion et vérité

On appréhendera la distinction entre opinion et vérité comme fondatrice de la philosophie antique ou moderne. L'étonnement et le doute seront repérés comme à l'origine des questions qui mobilisent autant le philosophe que le savant qui ont en commun de refuser le relativisme. On insistera notamment sur cette distinction entre le relativisme et l'idée de relativité (la relativité de la vérité scientifique par exemple). On distinguera également la notion d'opinion de celle de croyance, de conviction, de certitude et de foi. On insistera sur la force de l'opinion et sur les résistances aux changements de nos représentations. On pourra par exemple travailler à la déconstruction de préjugés, notamment ceux qui ouvrent au racisme et à l'intolérance. On pourra également rappeler des éléments de rhétorique comme l'argument d'autorité ou des notions de psychologie comme les biais cognitifs qui altèrent la perception et/ou le jugement.

On pourra questionner les critères de vérité débattus dans l'histoire de la philosophie : l'évidence (Descartes), l'intersubjectivité et l'accord entre sujets (Kant), la vérification (James), la pertinence de l'interprétation (Freud, Ricœur) par exemple.

Si l'opinion s'oppose à la vérité, on montrera que les domaines de la politique et de la morale en particulier obligent à réhabiliter le rôle de l'opinion et des consciences individuelles. Si une opinion n'est pas vraie, elle est néanmoins utile chaque fois que la vérité est inatteignable. On pourra articuler sur les notions d'opinion et de croyance celles de tolérance et de laïcité. La question des fanatismes sera envisagée, tant ceux de la religion que ceux de la politique qui se prévalent de détenir une vérité absolue et littéralement indiscutable. On réaffirmera à l'inverse le droit à la liberté d'opinion en relation avec la liberté d'information et la liberté d'expression ainsi que l'importance du dialogue qui doit permettre d'examiner rationnellement le point de vue de l'autre afin d'atteindre ensemble une vérité.

Si le pluralisme des pensées, des opinions et des croyances caractérise a priori les régimes démocratiques par opposition aux régimes totalitaires, on pourra toutefois s'interroger sur l'exercice actuel du débat démocratique, en réfléchissant par exemple sur l'opposition entre démocratie délibérative et démocratie d'opinion ou sur les illusions de la cyberdémocratie.

Dans une société de plus en plus sensible aux théories du complot ou aux thèses révisionnistes, propagées notamment par les réseaux sociaux, on insistera sur l'importance de l'esprit critique comme exigence et sur le bon usage du doute par opposition aux dogmatismes divers, en faisant le lien avec les sous-objectifs 2.1.3. Analyser les mécanismes d'élaboration des opinions individuelles et collectives et 2.2.1. Mettre en évidence les enjeux démocratiques de l'information médiatisée de l'enseignement d'éducation socioculturelle. En relation avec le C1, on pourra distinguer le champ de l'argumentation de celui de la démonstration et de la persuasion.

On pourra également s'interroger sur la figure du lanceur d'alerte ou plus anciennement du messager qui incarne le paradoxe du statut de la vérité : idéal éthique, la vérité est le plus souvent marginalisée ou réduite au silence dans la pratique car elle constitue une rupture voire une violence à l'intérieur du corps social.

En parallèle des textes de la tradition philosophique, on pourra s'appuyer sur le cinéma pour amorcer ou compléter la réflexion (S. Lumet, Douze hommes en colère, D. Vertov, L'Homme à la caméra, S. Langton, The Whistle Blower, C. Marker, L'Héritage de la chouette, épisode 13 « Philosophie ou le Triomphe de la Chouette » etc.).

Science, technique et morale

On montrera que si la science a pour objet un savoir, la technique porte sur des savoir-faire, tandis que la morale porte sur la question de savoir quoi faire. Les changements vertigineux introduits par le progrès scientifique et technique posent de nombreux défis éthiques dont on peut se demander s'ils pourront être relevés par des principes universels et stables ou bien si ces derniers seront remis en question par lesdits progrès. Les recherches du vrai et du bien sont-elles indépendantes l'une de l'autre ?

À partir d'exemples choisis avec le professeur de sciences physiques par exemple, on expliquera comment la science moderne et notamment la physique ont forgé une nouvelle représentation de la nature, en rupture avec une conception anthropomorphiste des phénomènes naturels, comme système réglé par de grandes lois universelles (Descartes, Cournot, etc.). On insistera sur la manière dont cette représentation scientifique du monde constitue un extraordinaire pouvoir d'émancipation intellectuelle. On mettra en évidence la valeur de l'objectivité scientifique et de ses méthodes (méthode expérimentale et critère de réfutabilité) dans un contexte où fleurissent pseudo théories et faux prophètes (créationnisme), en insistant sur la méthode expérimentale. Mais on pointera également les écueils du positivisme tant dans les sciences de l'homme que dans les sciences de la nature qui amènent à considérer parfois comme irrecevable la moindre considération d'ordre éthique. On pourra par exemple interroger les questions éthiques et le cadre légal autour de l'expérimentation scientifique, et notamment l'expérimentation animale.

On montrera comment la science trouve son application magistrale dans la technique pour mettre à disposition de l'homme les ressources de la nature. On interrogera le néologisme « technoscience » pour mettre en évidence le caractère intriqué des relations entre la recherche scientifique et la technique et partant le caractère problématique de leur contrôle. La science ne peut imposer des normes à la technique qui semble devenue une puissance autonome s'inscrivant dans un processus sans sujet ni fin. On s'interrogera sur le caractère irréversible et imprévisible de ce processus depuis que l'homme s'est rendu capable de déclencher par sa propre action des processus inédits dans le monde où il vit. On mettra en perspective la notion de « progrès technique », les enjeux qui lui sont liés et notamment la crise de l'idée de progrès. Dans cette perspective, la bioéthique présente de nombreux exemples du caractère inédit des situations auxquelles nous sommes confrontés et qui révèlent les limites de nos convictions morales anciennes (médecine prédictive et thérapie génique, biologie de synthèse, OGM, clonage, PMA, etc.). On pourra s'appuyer sur les visions et les enseignements de la science-fiction tant dans la littérature que dans le cinéma pour questionner les possibles et interroger les utopies post-humaines. L'enjeu n'est pas de trancher ni de déboucher sur un consensus

mais de montrer comment la bioéthique tente d'articuler ce qui est techniquement possible et ce qui est éthiquement acceptable, en englobant notamment les questions du partage mondial de la recherche scientifique et de ses applications. Quels moyens peut-on utiliser et jusqu'où peut-on aller pour progresser dans la connaissance ? On insistera sur le bien-fondé de l'éthique de la recherche et des principes d'intégrité scientifique qui permettent de guider les conduites morales des acteurs sans nuire à la liberté d'action du chercheur. Mais on s'interrogera sur ses limites face à la logique économique (course à la reconnaissance et au financement, pression des lobbies industriels) et face à la logique de spécialisation des scientifiques. On s'interrogera également sur l'impératif et le fétichisme technologiques et sur leur impact social (automatisation des activités humaines, creusement des inégalités) et environnemental (artificialisation accélérée du globe, empreinte carbone considérable du numérique).

En parallèle des textes de la tradition philosophique, on pourra s'appuyer sur le cinéma et la littérature pour amorcer ou compléter la réflexion, et notamment le cinéma et la littérature d'anticipation (A. Niccol, Bienvenue à Gattaca, A. Proyas, I, Robot, C. Brooker, la série Black mirror, V. Message, Défaite des maîtres et possesseurs, etc.).

Politique et morale

Le droit, la justice, l'État

Si le droit s'entend comme un ensemble de lois que les hommes se donnent à eux-mêmes, il est un système de contraintes qui vient s'ajouter aux nécessités naturelles. Pourquoi donc accepter que l'on ajoute des contraintes civiles à des contraintes naturelles ? On soulignera que l'enjeu de cette question est la liberté.

On montrera que la liberté naturelle s'entend en deux sens. D'une part, elle désigne, à l'état de nature, des différences de fait qui créent des inégalités perçues comme des injustices ; d'autre part, elle désigne la liberté inhérente à la nature humaine qui est garantie par les « droits de l'homme » (voir article 1 de la Déclaration de 1789). La justice apparaît alors comme un idéal toujours à poursuivre distinct de la justice comme institution judiciaire. Le rôle de l'État doit être ainsi questionné dans la perspective de la séparation des pouvoirs. On pourra distinguer différentes fonctions de l'État : assurer la sécurité (Hobbes), la liberté et la propriété (Locke), l'égalité (Rousseau) sans omettre les critiques qui lui sont adressées (Nietzsche, Bakounine...). On pourra questionner l'autorité de l'État-nation confronté aux problèmes liés aux migrations, au dérèglement climatique et aux déséquilibres économiques mondiaux.

On insistera sur la place de la violence dans la conception de l'État : violence légitime chez les philosophes contractualistes, monopole illégitime selon les anarchistes pour lesquels la violence étatique dégenère le plus souvent en violation des droits des individus.

Si la loi des hommes définit la légalité d'une action, on remarquera qu'elle peut être contredite par des valeurs de rang supérieur qui rendent légitime la désobéissance civile depuis Antigone jusqu'aux actions militantes fondées sur les analyses de Thoreau. On insistera sur cette distinction entre ce qui relève du droit au sens juridique et ce qui relève de la morale : si le droit peut permettre des actions que la morale condamne, il arrive à l'inverse que la morale permette des actions que le droit interdit.

Au plan international, on soulèvera le problème du droit d'ingérence dont la conception se heurte à la souveraineté des États tout en étant justifiée par l'urgence de porter assistance aux populations en détresse.

Dans tous les cas, on précisera la distinction entre droit de l'homme et droit du citoyen qui conduit, le 10 décembre 1948, à la Déclaration universelle des droits de l'homme.

La critique des droits de l'homme pourra être envisagée à partir de la distinction entre liberté formelle et liberté réelle (Marx) qui oblige à ne pas confondre le droit de et le droit à, les droits naturels et les droits sociaux.

On s'attachera à la question de la démocratie et aux critiques qui lui sont portées ainsi qu'aux nouvelles formes d'organisation collective. On pourra insister sur la difficulté de penser la citoyenneté dans les termes nouveaux du pluralisme moral et culturel contemporain, et rappeler l'inachèvement structurel de la démocratie qui constitue l'une de ses principales forces mais aussi l'une de ses principales fragilités.

En relation avec le couple de notions « Éthique et responsabilité » on pourra questionner les raisons et les moyens de lier plus étroitement et plus démocratiquement la question sociale et la question écologique.

En parallèle des textes de la tradition philosophique, on pourra s'appuyer sur le cinéma pour amorcer ou compléter la réflexion (F. Capra, M. Smith au Sénat, C. Chaplin, Le Dictateur, Costa-Gavras, L'Aveu, T. Gilliam, Brazil, F. Lang, J'ai le droit de vivre, T. Malick, La ligne Rouge, M. Mann, The Insider, S. Peckinpath, La horde sauvage, O. Welles, Le Procès, Citizen Kane, etc.)

Éthique et responsabilité

La crise de l'environnement et la remise en cause de l'ubris technologique ont conduit à admettre la dimension éthique de notre rapport à la nature et notre responsabilité devant les générations futures. On insistera sur la pensée de Jonas qui dans le Principe Responsabilité revisite la notion de responsabilité, en ne la réduisant pas à la seule imputation après coup d'un acte passé mais en la définissant, par anticipation, comme un engagement vis-à-vis de l'avenir. On élargira éventuellement la réflexion à l'éthique intergénérationnelle et contractualiste de Rawls. Au-delà de nos actions effectives, c'est notre pouvoir de faire qui devient ainsi la mesure de notre responsabilité. On questionnera « l'heuristique de la peur » prônée par Jonas pour répondre à l'urgence écologique en s'interrogeant sur les risques de dérive autoritaire et sur l'efficacité d'une telle instrumentalisation de la peur. Les catastrophes avérées (la vache folle, Tchernobyl, Fukushima, etc.) ou la projection « par la pensée dans le moment de l'après-catastrophe » (Dupuy) ont peu infléchi les orientations des gouvernements. Mais on veillera à distinguer cette pédagogie des catastrophes ou ce catastrophisme éclairé du catastrophisme systématique ou des théories de l'effondrement qui se développent aujourd'hui.

En mettant l'accent sur les nouvelles responsabilités induites par les nouvelles possibilités des sciences du vivant et des biotechnologies, on appréhendera le rapport entre risque et responsabilités, en le mettant en perspective. L'examen du principe de précaution, dont la philosophie de Jonas est au fondement, est utile pour réfléchir, à travers les polémiques qu'il suscite, sur le rapport entre science et politique et sur notre rapport à la nature. Le principe de précaution, qu'il convient de distinguer du principe de prévention, est-il un frein ou un encouragement à l'innovation ? Est-il un principe pertinent de bonne gouvernance pour l'État ? On montrera par des exemples concrets de politiques de protection de l'environnement (cf. la protection de la biodiversité entre autres) comment ce sont souvent des solutions appuyées par des initiatives locales qui l'emportent sur les solutions imposées d'en haut par les experts. Un principe de précaution bien compris articule ainsi renforcement de la démocratie et solutions environnementales. Dans cette perspective, une réflexion pluridisciplinaire sur le concept de développement durable peut permettre d'en poser les enjeux, d'en donner des applications précises et d'en mesurer les limites. On mettra l'accent sur la contradiction révélée par les crises financières et écologiques entre un univers artificiel fonctionnant sur le mode de l'accumulation infinie et les limites d'une réalité finie qui obligent à raisonner sur le long terme.

En relation avec le triplet de notions « L'homme, l'animal, la nature », on pourra insister sur la manière dont l'écologie a permis d'enrichir la compréhension traditionnelle de la nature et de porter de nouvelles questions et pratiques comme l'agro-écologie. En relation avec l'enseignement de biologie-écologie, on pourra aborder la variété des éthiques de l'environnement (approches anthropocentrées, biocentrées ou écocentrées) dont certaines peuvent conduire à des postures militantes violentes. On pourra s'interroger sur les politiques de protection de la nature, leur légitimité et leurs modalités qui interrogent sur l'exercice démocratique de la responsabilité : comment s'approprier collectivement ce qu'il faut connaître pour pouvoir en débattre et pour prendre des décisions éclairées ? En relation avec l'enseignement de l'agronomie, on insistera sur la diversité biologique comme critère d'évaluation des activités humaines sur les systèmes écologiques et on veillera à relier sa protection à celle de la diversité culturelle dans ses pratiques sociales et ses cultures locales.

Par ailleurs, une réflexion sur le concept de care permettra de mettre l'accent sur une éthique qui place la vulnérabilité et l'interdépendance des êtres humains au cœur même de la morale et qui se définit d'abord comme le souci des autres et l'attention portée à la vie humaine et à ce qui fait sa continuité. En relation avec l'Éducation Morale et Civique, des exercices d'argumentation (débat réglé, dilemmes moraux, etc.) pourront conduire à la découverte d'une éthique de la discussion, de ses procédures et de ses enjeux parmi lesquels la problématisation réalisée en commun des normes de l'action, telle qu'elle a été théorisée par Habermas.

En parallèle des textes de la tradition philosophique, on pourra s'appuyer sur la photographie et le cinéma, notamment le cinéma documentaire, pour sensibiliser à « une anthropologie de la mondialisation » (P. Chancel, Datazone) et favoriser une responsabilité citoyenne et environnementale (Castaing-Taylor et V. Paravel, Leviathan, F-X. Drouet, Le Temps des forêts, C. Rouaud, L'eau, la terre et le paysan, B. Zeitlin, Les Bêtes du Sud sauvage, etc.).

Repères

Ces repères, classés par ordre alphabétique, appartiennent à l'histoire de la philosophie comme de toute discipline rationnelle. Utiles dans la lecture des textes comme des questions, ils accompagnent le développement du questionnement et de l'analyse. Sans faire l'objet d'un traitement séparé, ils seront introduits et utilisés par l'enseignant au fur et à mesure de sa progression.

Absolu/relatif – Abstrait/concret – Acquis/inné – Acte/puissance – A posteriori/a priori – Cause/fin – Condition nécessaire/condition suffisante – Contrainte/obligation – En fait/en droit – Hypothétique/catégorique – Idéal/réel – Identité/égalité/différence – Légal/légitime – Moyen/fin – Nécessaire/contingent – Objectif/subjectif/intersubjectif – Théorie/pratique – Universel/ général/particulier/singulier (...)

Accompagnement au grand oral

Par les démarches de questionnement qu'il initie et les compétences de problématisation, conceptualisation et argumentation qu'il cherche à renforcer, le professeur de philosophie veille à développer chez les élèves une posture réflexive. En ce sens il peut dans la préparation au grand oral aider les élèves à identifier les tensions et les enjeux liés à leurs sujets d'étude et à questionner le champ des valeurs tant dans la contextualisation du sujet que dans la mise en œuvre d'arguments épistémiques et éthiques. Au-delà de l'examen critique des savoirs et des valeurs, il contribue également à développer chez les élèves un rapport critique à eux-mêmes nécessaire à la culture d'une intériorité et à la confrontation à l'altérité.

L'évaluation

Les sujets proposés en épreuve terminale s'articulent de manière claire pour les candidats à l'une des notions ou des associations de notions du programme.

On attend du candidat dans la première question de l'épreuve qu'il identifie la thèse de l'auteur et qu'il la reformule en des termes précis. Cela suppose qu'il dégager l'idée générale du texte de toutes les idées en présence et qu'il la reformule de manière synthétique sous la forme d'une assertion. On pourra également attendre du candidat – la consigne le précisera – qu'il identifie les principaux moments du raisonnement de l'auteur qui contribuent à l'élucidation de la thèse.

On attend du candidat dans la deuxième question qu'il analyse un passage du texte distinct de l'énoncé de la thèse. Cela suppose qu'il en précise le sens, la place et la fonction dans la logique du texte proposé à partir d'une analyse précise des notions, concepts ou termes mobilisés.

On attend du candidat dans la troisième question qu'il identifie ce qui fait problème dans la question proposée et qu'il apporte une réponse justifiée dans une argumentation cohérente et structurée d'une quarantaine de lignes au moins.

Autant il est exigible pour l'élève de savoir à minima inscrire la ou les notion(s) sollicitées par l'énoncé du sujet dans le domaine d'étude auquel elles sont rattachées, autant il n'est pas exigible de la part du correcteur que l'élève suive un cheminement prédéterminé, l'élève est libre d'articuler son propos à d'autres notions et à d'autres entrées en fonction de ce qu'il a travaillé pendant l'année.

Pour préparer les élèves à l'épreuve écrite terminale, le professeur propose régulièrement des activités variées en changeant les formats (devoir type bac, format moins scolaire écrit ou oral) et en graduant les aides : aides méthodologiques et générales (fiche méthode, devoir commenté, grille d'autoévaluation pour l'argumentation, etc.), points de méthode plus spécifiques (répertoire de formules types pour définir une notion, formuler une objection, articuler un exemple à l'analyse d'un concept, etc.), ensemble de ressources proposées pour traiter le sujet (éléments abordés en cours, pages internet, vidéos, émissions de radio, etc.) ou ressources imposées (recours obligatoire à tel raisonnement, telle distinction conceptuelle, tel exemple abordés en cours). Lors de la correction du devoir, le professeur fait travailler la classe sur les critères d'évaluation en proposant par exemple des passages réussis de copies qui attestent d'habiletés précises que les élèves par groupe ou individuellement sont à même d'identifier et de commenter. Le corrigé intégral proposé par le professeur constitue une piste intéressante à condition d'être balisé et de ponctuer la démarche en train de s'accomplir ou de la faire commenter et annoter par les élèves eux-mêmes.

Objectif 2- S'exprimer, s'informer, se cultiver pour exercer pleinement sa citoyenneté

Cet objectif est pris en charge par les enseignantes et enseignants d'éducation socioculturelle. Il vise, en favorisant l'expression et le débat, en mobilisant des ressources artistiques, à mieux appréhender sa relation à l'environnement social et culturel, notamment celle entretenue via les médias numériques, afin de s'en approprier les enjeux citoyens.

La révolution numérique a durablement bouleversé le rapport des citoyens, et singulièrement des plus jeunes, aux médias, à l'information mais aussi la construction de l'identité sociale, et l'exercice de la citoyenneté. Cette révolution n'est donc pas seulement technologique mais également sociale et culturelle. Pour nos élèves, elle questionne notamment via les réseaux sociaux, le rapport que chacun entretient au lointain mais aussi à soi-même ; car le numérique offre aussi de nouveaux espaces d'expression et d'exposition.

Organisation de l'emploi du temps

Les modalités de répartition horaire sont variables, et relèvent du choix des équipes. En classe de première, au cas où un seul et même enseignant prend en charge les modules C5 et S2, il peut s'avérer utile d'accoler les deux heures afin d'opérer plus aisément des liens entre les deux modules.

Pour l'année de terminale, un regroupement des heures de C5 peut s'envisager afin que les élèves bénéficient d'une plage de deux heures sur un semestre, ou d'une heure trente sur deux trimestres.

Préconisations d'ordre général

Il s'agit tout d'abord de clarifier avec les élèves les **finalités de l'ESC**, et de présenter rapidement les attendus de l'évaluation certificative. La préparation au CCF de C5 qui a lieu en seconde partie de l'année de terminale suppose, dès le début du cycle de formation, le recours à des méthodes actives, qui font notamment la place à :

- des exposés réguliers d'élèves, mobilisant l'actualité des médias (par exemple des revues de presse),
- des débats organisés et régulés sur des controverses liées aux thèmes du module,
- des temps écrits ou oraux, d'expression et de prise de position argumentées,
- des temps d'analyse, de décryptages collectifs, dans lesquels pourront être abordés des concepts et notions issus des sciences sociales.

L'entrée culturelle, spécificité de l'ESC, et les attendus du CCF supposent que, quel que soit le sujet traité, on convoque toujours dans la classe, sur le temps de cours, non seulement des ressources provenant de l'univers des élèves mais aussi des exemples d'œuvres de création issues d'époques et de domaines variés, pour favoriser une **éducation artistique** chemin faisant.

L'enseignant d'ESC doit s'attacher à illustrer la réflexion collective en interrogeant ce que le monde de l'art dit de cette question. En classe, on demeure vigilant sur la productivité des activités de petits groupes ; le recours à cette modalité pédagogique se fait avec le souci de l'évaluation et de la mesure des apprentissages. On est aussi attentifs à ce qu'une trace écrite synthétique subsiste dans les cahiers/classeurs ou espaces numériques dédiés au travail des élèves en dehors des temps de cours. Le développement de la compétence à l'expression orale prend place dans une éducation plus large à une véritable **culture de la rhétorique** et de l'écoute.

La complexité des sujets abordés, leur implication dans le champ culturel, économique, social, citoyen, nécessite une mise en perspective à l'aide de **repères** précis. Une démarche de co-construction dans laquelle la participation active des élèves est requise n'est en rien incompatible avec l'apport par l'enseignant, au préalable ou a posteriori, d'éléments concrets : définitions, historiques, comparaisons internationales, qui permettent autant que possible de se situer dans l'environnement social, pour relativiser les jugements hâtifs. Des éléments statistiques fiables peuvent se révéler utiles pour lutter contre des a priori ou des idées préconçues, ou pour fixer le cadre d'une argumentation.

Les activités et les apprentissages peuvent se poursuivre en dehors du temps de cours, par la **conduite de projets** variés (ateliers de pratique artistique ou ateliers liés aux médias et à l'information). La participation aux dispositifs d'éducation artistique ou d'éducation aux médias (lycéens au cinéma, semaine de la presse, journées du patrimoine....) est un levier concret et pertinent pour aborder ou approfondir les contenus des cours.

Objectif 2.1- Appréhender les modalités de construction des identités et des opinions à l'heure du numérique

Visé en classe de première, cet objectif nécessite de dédier un temps significatif à l'étude des activités des jeunes de la classe. On "part" des acquis ou représentations des élèves, pour commenter, comparer les usages et au final conduire une réflexion sur leurs pratiques. Il s'agit de concilier une approche bienveillante, exempte de jugement, tout en attirant l'attention sur les risques que peuvent engendrer les nouveaux usages du numérique.

2.1.1 Interroger ses pratiques culturelles et les usages du numérique

Il s'agit de repérer et de questionner les pratiques culturelles des apprenants. On explore surtout celles qui sont relatives au numérique, qu'elles soient liées à des usages ludiques, créatifs, communicationnels, scolaires, ou de consommation culturelle. On observe et étudie la variabilité des pratiques adolescentes selon notamment leur origine sociale, géographique et leur sexe. On prend en compte l'évolution et les conséquences de la fracture numérique.

Dans un second temps, avec une intention plus éducative on attire l'attention sur les risques liés aux usages d'Internet et on tente de favoriser une utilisation réfléchie des réseaux sociaux. On évoque notamment les questions d'e-réputation, de divulgation de données personnelles, de cyberharcèlement, et de cyberdépendance.

2.1.2 Observer les dynamiques de construction des identités

On étudie les notions de socialisation, de construction des identités sociales, personnelles et leurs enjeux. Ces réflexions doivent être mises en regard des identités numériques. A nouveau, l'observation des pratiques des élèves sera prétexte à définir la notion de groupe social, en repérant ses principaux éléments de structuration (codes, usages, normes...). Il conviendra d'observer et d'analyser les liens entre identité et appartenance à des groupes sociaux.

A partir de la présentation de mouvements de jeunesse, même un peu anciens on pourra débattre des notions de culture légitime, culture dominante, sous-culture, contreculture, de reproduction sociale.

2.1.3 Analyser les mécanismes d'élaboration des opinions individuelles et collectives

En lien avec les autres objectifs du module, on s'attache à comprendre les notions de libre arbitre et de déterminisme social. Après avoir défini les notions d'opinion et d'opinion publique, on cherche à comprendre leurs modalités de construction. On s'interroge sur l'influence des leaders d'opinion, notamment via les médias (télévision, réseaux sociaux, publicité...), sur nos croyances, nos valeurs, nos modes de pensée, nos habitudes de consommation.

La question du conformisme et du poids de l'opinion majoritaire est particulièrement intéressante à aborder s'agissant de jeunes adultes. On peut également s'interroger sur le rôle des sondages (façonnent-ils ou mesurent-ils l'opinion publique ?) ou sur les mécanismes de persuasion qu'utilisent le marketing et la publicité.

Objectif 2.2- Acquérir une culture de l'information, des médias et de l'image

Les médias occupent une place prépondérante au sein des sociétés contemporaines. Tout à la fois institutions, objets techniques, agents économiques, modes d'expression, leur définition est complexe. D'où la nécessité de débiter avec les élèves par une seule de leur fonction : celle d'informer le grand public. Il sera utile de retracer brièvement l'histoire des trois grands médias d'information : presse écrite, radio et télévision en rappelant qu'à l'origine il y a une invention technique qui bouleverse le rapport à l'information. L'importance et le rôle des images pourra être abordée au fil de l'objectif ou traitée en tant que telle. On veillera à s'appuyer sur les pratiques des élèves liées à l'information et à offrir des espaces d'expression par rapport à l'actualité. Cet objectif est visé en classe de première.

2.2.1 Mettre en évidence les enjeux démocratiques de l'information médiatisée

On s'appuie sur des exemples tirés de l'actualité pour illustrer et expliquer aux élèves le bénéfice d'une éducation aux médias et prévenir des dérives liées aux phénomènes de désinformation qui les concerne particulièrement. Les médias qu'ils soient publics ou privés, ont une fonction sociale singulière parce qu'ils sont l'espace le plus visible du débat démocratique. On insistera sur la nécessité du pluralisme face à la concentration des médias. Par ailleurs, la défiance croissante envers les médias traditionnels (suspectés d'être assujettis aux pouvoirs politique ou économique) doit aussi être interrogée, avec nuance...

2.2.2 Etudier les sources et le traitement de l'information

Objectiver son regard sur l'information, suppose de considérer la nature, la qualité des sources et leur utilisation sachant que la nature du média et surtout la présence d'image conditionne la réception du message. Ce travail repose sur une approche critique de l'information, ni suspicieuse, ni aveuglément confiante. L'étude des sources classiques, comme par exemple les agences de presse n'empêche pas d'évoquer les nouveaux modes de collecte de l'information. Les questions liées aux infox et aux théories du complot sont traitées en mobilisant les ressources en ligne sur le sujet.

2.2.3 Examiner la place et le rôle des images dans les médias d'information

L'image peut être perçue comme plus "vraie" que les mots, attestant d'une réalité indiscutable, alors que son objectivité toute relative dépend du cadrage, de la légende, du traitement a posteriori... On se cantonne ici aux images issues des médias d'information, sans oublier de discuter au passage de la dimension artistique que revêt parfois la photo documentaire. Pour montrer des images, on utilise des supports de qualité, respectueux des œuvres qui sont présentées en contexte.

Objectif 2.3- Cerner les interactions entre cultures, arts et sociétés

Cet objectif est mis en œuvre dans l'année de terminale et accompagne la préparation au CCF. Pour autant, le temps de cours ne doit pas être mobilisé par la préparation individuelle des élèves laissés en autonomie, ou par des entraînements à leur propre exposé individuel. Il doit être l'occasion de réflexions, d'enrichissements personnels, de débats et de développement de la culture rhétorique et, bien sûr, d'entraînements à l'argumentation orale des élèves. Les objectifs ci-dessous ne sont pas nécessairement traités séparément et encore moins de manière chronologique. Il peut être utile, par exemple, d'évoquer le statut d'une œuvre d'art avant de parler de culture de masse.

2.3.1 Repérer le rôle des industries culturelles dans la construction de la culture de masse

Il s'agit de comprendre les mécanismes de production et de diffusion opérés par les industries culturelles via les médias de masse. On observe, sans préjuger de leur qualité, comment les industries culturelles proposent des produits mainstream dans le but de séduire le plus grand nombre, toujours dans une logique d'économie de marché. La notion de culture de masse doit être abordée par le biais des pratiques et des connaissances des élèves, en évoquant les risques de standardisation, d'uniformisation mais aussi le bénéfice possible au regard du lien social. On compare dans le cinéma ou la musique par exemple les circuits de production et de diffusion grand public à ceux plus indépendants ou plus alternatifs. On observe les mutations des supports, notamment numériques, et leurs répercussions sur l'offre et la consommation de produits culturels.

2.3.2 Débattre des fonctions de l'art et des artistes dans la société

Les questions de l'utilité de l'art, du rôle de l'artiste dans la société sont abordées et débattues pour comprendre et porter un regard éclairé dépassant les préjugés et les représentations. L'étude d'œuvres ou de mouvements culturels majeurs comme le Hip hop, le pop art, le punk, permet au regard d'un contexte social, de percevoir comment l'art bouscule et fait évoluer la société. On se limite à la période comprise entre la seconde moitié du 20ème siècle et nos jours.

2.3.3 Approfondir sa connaissance des arts et cultures numériques

L'approche de la diversité des créations utilisant les spécificités du langage numérique (Net.art, Game art, Software art, installations numériques, performances audiovisuelles, réalité virtuelle, Bio art...) se fait autant que possible par des expériences directes. On observe les transversalités et l'hybridation des disciplines artistiques, la relation plus interactive et participative du spectateur face à l'œuvre ainsi que la porosité des frontières entre art, technologie, science et produit culturel en questionnant notamment le statut du jeu vidéo. On s'intéresse également à la naissance d'une culture du libre et des espaces de mutualisation comme les fab lab. Cette découverte des arts numériques suscitera ainsi des questionnements alimentant la réflexion sur les fonctions de l'art et le statut des artistes.

Objectif 3- Mobiliser des connaissances et des méthodes historiques et géographiques pour comprendre et agir en tant que citoyen dans un monde complexe

En cohérence avec la réforme du lycée, le référentiel et le document d'accompagnement d'histoire géographie s'inscrivent dans l'esprit des nouveaux programmes de l'Éducation Nationale.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie doit permettre aux élèves de construire et de mobiliser des connaissances précises et diverses. A partir des démarches spécifiques aux deux disciplines et en s'appuyant sur des notions, des repères temporels et spatiaux solides, l'histoire et la géographie permettent aux élèves de discerner l'évolution des sociétés, des cultures, des politiques, les différentes phases de leur histoire, ainsi que les actions et décisions des acteurs. Elles les confrontent à l'altérité par la connaissance d'expériences humaines antérieures et de territoires variés. Elles visent ainsi, à travers le travail de mise en questionnement, l'analyse et l'interprétation, à leur donner les moyens d'une compréhension raisonnée et distanciée du monde d'hier et d'aujourd'hui. En cohérence avec les finalités du référentiel de formation et de l'objectif du module C5, l'histoire et la géographie, en lien avec l'enseignement moral et civique (EMC), contribuent à la formation intellectuelle des élèves, à leur formation civique, au jugement critique et à la construction d'une culture humaniste commune.

Si les grandes thématiques historiques et géographiques abordées dans ce référentiel sont communes avec les programmes de l'Éducation nationale, une large place est faite aux thèmes spécifiques à l'enseignement agricole.

Chaque sous objectif est organisé en deux parties :

- *La première partie permet d'étudier une situation historique et géographique au choix de l'enseignant. Celui-ci possède une grande liberté pour la mise en œuvre pédagogique et didactique. Il est toujours important de varier et de diversifier les dispositifs pédagogiques proposés aux élèves.*
- *La seconde partie constitue le traitement général du thème mis en œuvre à partir des notions centrales. L'objectif ne vise pas seulement la mémorisation et la restitution des notions, mais bien la construction, la mobilisation et l'utilisation de celles-ci dans une démarche résolument heuristique.*

Enseignement de l'histoire

Le programme de la classe de seconde, intitulé « Grandes étapes de la formation du monde moderne », revient sur des périodes abordées à l'école primaire et au collège. Il couvre un temps long qui permet d'initier les élèves à une réflexion sur la notion de période historique et de leur donner des repères chronologiques. Il approfondit également la connaissance de l'époque moderne et de ses mutations profondes.

Le référentiel de la classe de première débute par l'étude de la Révolution française et s'achève aux lendemains de la Première Guerre mondiale. Le fil directeur est l'évolution politique et sociale de la France au cours du long XIXe siècle qui s'étend de 1789 à la Grande Guerre alors que l'Europe est dominée par les monarchies et les Empires multinationaux, mais bouleversée par des valeurs et des expériences politiques en partie héritées de la Révolution française.

Le référentiel de la classe de terminale élargit la dimension internationale. À partir des crises des années 30, il interroge le jeu des puissances et l'évolution des sociétés jusqu'à nos jours.

L'enseignement de l'histoire au lycée vise à :

- *construire une réflexion sur le temps : outre l'acquisition de grands repères l'élève doit comprendre ce qu'est un événement, une permanence, une continuité, une rupture, une mutation, une évolution pour saisir la manière dont des sociétés se transforment dans le temps ;*
- *développer une réflexion sur les sources : l'élève apprend comment la connaissance du passé est construite à partir de traces, d'archives et de témoignages, et affine ainsi son jugement critique ;*
- *initier au raisonnement historique : l'élève apprend à évaluer les ressources et les contraintes d'un événement, d'un contexte humain, temporel ou spatial, à comprendre les interrogations et les choix des acteurs individuels et collectifs, à appréhender les conséquences de leurs actions à court, moyen et long terme ;*
- *développer une aptitude à replacer les actions humaines et les faits dans leur contexte et dans leur époque ;*
- *construire une culture humaniste à partir de valeurs, de connaissances et de repères qui nourrissent son engagement et contribuent au développement de sa responsabilité et de sa formation civique ;*
- *prendre du recul par rapport au présent et au monde d'aujourd'hui qui éclaire cet engagement ;*
- *développer la culture générale des élèves.*

Enseignement de la géographie

Le monde dans lequel nous vivons a connu et connaît des bouleversements démographiques, économiques, environnementaux et politiques considérables qui ont d'importantes conséquences territoriales. Il s'agit donc de permettre aux élèves de prendre conscience de ces bouleversements et de leurs conséquences, de les comprendre, de disposer de grilles d'analyse et de repères spatiaux fondamentaux qu'ils pourront mobiliser face à des territoires et des situations nouvelles. La géographie, en prise directe avec la réalité de terrain, a ainsi pour but de comprendre le fonctionnement du monde contemporain en analysant les interactions entre les sociétés et leurs territoires. Elle vise à comprendre comment les individus et les sociétés organisent leur espace, s'y développent, le transforment. Elle permet d'observer, de décrire et d'expliquer le fonctionnement des territoires à différentes échelles.

Pour cela, le programme a abordé, en classe de seconde, les grands équilibres et défis d'un monde en transition. La classe de première étudie les recompositions des espaces de vie et de production liées à ces transitions alors que les mutations territoriales et géopolitiques liées à la mondialisation sont analysées en terminale. Trois processus sont donc au cœur des programmes et référentiels pour l'étude des acteurs et des territoires :

- En seconde, la **transition**, qui prolonge l'étude du développement durable en insistant sur les grandes mutations en cours et les défis qu'elles représentent pour les acteurs et les sociétés ;
- En première, la **recomposition**, centrée sur l'étude des restructurations spatiales liées à ces grandes mutations
- En Terminale, la **mondialisation**, envisagée comme une affirmation du monde comme espace et échelle de référence, mais également comme un révélateur d'inégalités territoriales.

L'enseignement de la géographie au lycée vise à :

- renforcer l'acquisition des repères spatiaux aux échelles française, européenne et mondiale ;
- renforcer le travail cartographique ;
- mobiliser les notions géographiques et les outils spécifiques à la discipline ;
- être en prise directe avec la réalité de terrain ;
- observer, décrire et analyser des phénomènes géographiques en insistant sur les enjeux et sur les relations entre acteurs ;
- adopter une approche multiscalaire pour varier les points de vue sur un même phénomène et rendre visible les interactions entre les territoires à différentes échelles ;
- effectuer des comparaisons entre les territoires (ressemblances et spécificités) ;
- mettre en évidence, par l'approche systémique, les interactions entre les acteurs, ainsi qu'entre les acteurs, leurs territoires et leurs environnements.
- Développer l'analyse critique des documents.
- Engager une réflexion citoyenne sur les grands enjeux géographiques d'aujourd'hui et de demain.

La mise en œuvre du référentiel doit permettre des visites sur le terrain, en particulier en lien avec le stage territoire et les activités pluridisciplinaires.

Dans la partie « Étudier une situation au choix », une attention particulière est portée à la France (métropolitaine et ultra-marine) et à l'Union européenne. La France (État membre de l'Union européenne, deuxième espace maritime mondial, présent sur tous les continents) est concernée par tous les enjeux abordés dans le référentiel. La France et l'Union européenne sont de ce fait au cœur des situations d'étude au choix alors que la partie suivante est l'occasion de donner des connaissances et des repères spatiaux sur l'ensemble du monde.

Les enseignants seront particulièrement vigilants à l'équilibre horaire entre les deux disciplines.

L'objectif 3.2.3 de géographie « *Caractériser les espaces ruraux : une multifonctionnalité toujours plus marquée* » pourra permettre à l'enseignant d'engager des situations en lien avec le stage « territoires ». Cet objectif 3.2.3 pourra également être privilégié en articulation avec l'EMC, autour de la problématique : recomposition des territoires et recompositions du lien social.

CCF histoire géographie

Le CCF d'histoire géographie se compose de deux situations d'évaluation, une situation en première et une situation en terminale.

En classe de première, la situation d'évaluation porte sur la géographie. Elle a pour objectif d'évaluer la capacité du candidat à réaliser une production graphique. Le candidat doit montrer qu'il est capable d'analyser un ou deux documents, de mobiliser des notions de géographie afin de réaliser une production graphique (croquis ou schéma). Pour réaliser cette production graphique, schéma ou croquis (lorsque le fond de carte est fourni), les candidats devront analyser une situation géographique à partir d'une consigne et à l'aide d'un ou deux documents choisis ou élaborés par l'enseignant. Le candidat fait preuve d'une grande autonomie pour identifier, organiser et hiérarchiser les éléments à présenter et construire la légende.

Les enseignants pourront s'appuyer sur toutes les situations d'enseignement de géographie pour construire ces capacités, en particulier dans le cadre du stage territoire qui peut constituer un temps fort de l'année pour la réalisation de productions graphiques (croquis sur le terrain, utilisation des SIG ...). Pour la mise en œuvre de la situation d'évaluation, l'enseignant est libre de choisir l'une des quatre thématiques de l'objectif 3.2.

En classe de terminale, la situation d'évaluation porte sur les deux disciplines. Elle a pour objectif d'évaluer la capacité du candidat à mobiliser les notions et les connaissances acquises en classe de terminale, ainsi que les méthodes acquises tout au long du cycle première et terminale. Le candidat montre qu'il est capable : de mobiliser les notions et d'exploiter les outils spécifiques aux disciplines histoire et géographie ; de conduire, à partir d'une étude de documents, une démarche historique ou géographique et de la justifier ; de construire, à l'écrit, un argumentaire historique ou géographique.

Capacités générales attendues en fin de cycle

Dans la continuité des compétences travaillées en histoire et en géographie au collège et au lycée, les compétences et méthodes figurant ci-dessous sont tout particulièrement travaillées au lycée. Leur apprentissage, organisé de manière progressive, est indissociable de l'acquisition des connaissances.

1. Maîtriser et utiliser des repères chronologiques et spatiaux

SE REPERER	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les périodes historiques, les continuités et les ruptures chronologiques - Identifier et expliciter les dates et acteurs clés des grands événements - Identifier et localiser les grands repères géographiques ainsi que les principaux processus et phénomènes étudiés - Utiliser l'échelle appropriée pour étudier un phénomène
CONTEXTUALISER	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre un événement ou une figure en perspective - Mettre en œuvre le changement d'échelles (ou l'approche multiscalaire) en géographie - Mettre en œuvre le changement d'échelle des temporalités en histoire - Identifier les contraintes et les ressources d'un événement, d'un contexte historique ou d'une situation géographique - Mettre en relation des faits ou événements de natures, de périodes, de localisations différentes - Confronter le savoir acquis en histoire et en géographie avec ce qui est entendu, lu et vécu (représentation des élèves)

2. S'approprier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique

MOBILISER LES NOTIONS ET EXPLOITER LES OUTILS SPECIFIQUES AUX DISCIPLINES	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser et utiliser les notions et le lexique acquis en histoire et en géographie à bon escient - Savoir lire, comprendre et critiquer une carte, un croquis, un document iconographique, une série statistique...
CONDUIRE UNE DEMARCHE HISTORIQUE OU GEOGRAPHIQUE ET LA JUSTIFIER	<ul style="list-style-type: none"> - S'approprier un questionnement historique et géographique - Relever, classer, confronter des informations - Identifier, caractériser et expliquer des phénomènes - Construire et vérifier des hypothèses sur une situation historique ou géographique - Justifier des choix, une interprétation, une production
CONSTRUIRE UN ARGUMENTAIRE HISTORIQUE OU GEOGRAPHIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique ou géographique - Utiliser une approche historique ou géographique pour mener une analyse ou construire un argumentaire

3. Savoir organiser et développer son travail personnel

(Compétences transversales avec les autres enseignements et disciplines du référentiel de formation)

DEVENIR AUTONOME	<ul style="list-style-type: none">- Développer une pensée personnelle et argumentée- Faire preuve de curiosité intellectuelle- Développer son jugement critique- Organiser son travail- Établir des liens entre l'histoire géographie et les autres enseignements
SE DOCUMENTER DE MANIERE RESPONSABLE	<ul style="list-style-type: none">- Choisir, identifier et utiliser des sources en vérifiant leur fiabilité- Sélectionner les informations pertinentes par rapport au thème de la recherche- Mobiliser les outils méthodologiques de l'analyse de document- Respecter le droit d'auteur (ne pas pratiquer le plagiat)
UTILISER LE NUMERIQUE AVEC UN USAGE RESPONSABLE	<ul style="list-style-type: none">- Utiliser le numérique pour réaliser des cartes, des graphiques, des présentations, des productions diverses- Identifier et évaluer les ressources utilisées- Publier en ligne de manière responsable
EXPRIMER SA PENSEE	<ul style="list-style-type: none">- Produire un écrit construit et argumenté- Produire un oral construit et argumenté- Participer à un débat en respectant chacun
TRAVAILLER SEUL OU EN GROUPE	<ul style="list-style-type: none">- Construire des outils pour apprendre, mémoriser, expliquer et argumenter- Réaliser un travail individuel ou collectif- Coopérer

Objectif 3.1- Etudier la construction d'une nation démocratique dans l'Europe des monarchies et des empires: la France de 1789 aux lendemains de la Première Guerre mondiale. (classe de première)

Recommandations pour l'objectif 3.1

Cet objectif 3.1 est centré sur la France de la Révolution de 1789 à la Première Guerre mondiale. Il vise à montrer comment, dans une Europe dominée par les monarchies et les Empires multinationaux, le pays, avec la Révolution Française, pose les bases d'une conception nouvelle de la nation. Le pays connaît à la fois une modernisation progressive de sa société et de grandes oscillations politiques, qui cessent avec l'instauration de la Troisième République.

L'objectif 3.1 se clôt par l'étude de la Première Guerre mondiale, qui, avec la victoire des Alliés débouche sur une tentative d'application générale du principe des nationalités.

Recommandation pour la ou les premières séances

Objectif : Permettre aux élèves de construire et de situer les principaux repères spatiaux et temporels de l'objectif 3.1.

► *Travail cartographique. On présentera l'évolution politique de l'Europe à partir de plusieurs cartes.*

- *Carte de 1789, l'Europe des monarchies à la veille de la Révolution ;*
- *Carte de 1815, l'Europe du Congrès de Vienne et de la restauration de l'ordre monarchique ;*
- *Carte de 1919, l'Europe au lendemain de la Première Guerre mondiale et la fin des Empires.*

► *Production d'une frise chronologie. Cette frise permettra de présenter l'évolution politique de la France de 1789 à 1919 (monarchies, révolutions, empires, républiques).*

Ces supports pourront être réinvestis tout au long de l'année.

Objectif 3.1.1- Présenter l'importance de la rupture révolutionnaire en France comme en Europe de 1789 à 1815

3.1.1.1- Étudier une situation au choix

- Paysans et paysannes durant la Révolution française.

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

A partir d'un exemple on présentera le rôle joué par les paysans et les paysannes durant la Révolution française. Il s'agit ici d'aborder une question historique à travers le rôle des acteurs : jacqueries, rédaction des cahiers de doléances, « grande peur de l'été 1789 »... On pourra par ailleurs montrer les conséquences de la Révolution sur le monde paysan en traitant des impacts de la nuit du 4 août 1789 (fin des droits féodaux) et de la nationalisation des biens du clergé sur l'accès à la propriété privée des paysans.

La situation peut également être présentée sur le temps long pour aborder l'évolution de l'opinion paysanne : massivement favorable à la Révolution à ses débuts (tout en étant attaché au Roi), puis division de l'opinion à propos du clergé, sentiment de trahison avec la fuite et l'arrestation du Roi, puis fortes réactions (surtout vendéenne) avec les levées en masse, et enfin « l'hiver du siècle » qui ouvre une grande période d'insécurité dans les campagnes. L'enseignant pourra s'appuyer sur l'histoire locale pour la mise en œuvre de cette situation.

- 10 août 1792 : la chute de la monarchie et le basculement vers une république révolutionnaire

À partir de l'étude d'une journée révolutionnaire, on comprend la rupture des révolutionnaires avec l'Europe monarchique ainsi que le début d'une première expérience républicaine française marquée par les affrontements extérieurs et intérieurs.

- Les puissances européennes contre Napoléon : la bataille de Waterloo.

À partir de l'étude de la bataille de Waterloo et de ses protagonistes, les élèves appréhendent les motivations et l'ampleur de la coalition européenne monarchique qui empêche le retour de Napoléon.

3.1.1.2- L'Europe bouleversée par la Révolution française

Ce chapitre vise à montrer, à partir des notions centrales, l'importance de la rupture révolutionnaire en France comme en Europe. On peut mettre en avant : l'émergence d'une nation de citoyens égaux en droit (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, ...) ; la chute de la monarchie et une première expérience républicaine dans un contexte de guerre ; la domination européenne de Napoléon Bonaparte qui conserve et diffuse certains principes de la Révolution ; le congrès de Vienne qui entend restaurer l'ordre monarchique et asseoir la paix en Europe.

Notions : Révolution. Souveraineté nationale. Égalité devant la loi. Nation. République. Empire.

Objectif 3.1.2- Identifier les transformations politiques et sociales de la France de 1848 à 1870.

3.1.2.1 - Étudier une situation au choix

- L'évolution du monde rural en France au XIXe siècle.

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

Cette situation permet d'étudier l'évolution du monde rural sur le temps long du XIXe siècle. On pourra aborder les évolutions techniques, l'évolution des conditions de travail, la vie en milieu rural, les débuts de l'exode rural, les crises agricoles (phyllouxa ; concurrence étrangère...), la tentation protectionniste (Jules Méline), la naissance de l'enseignement agricole, les comices agricoles, le Concours Général Agricole, la création du ministère en charge de l'agriculture, les syndicats et les coopératives agricoles...

L'enseignant pourra s'appuyer sur l'histoire locale pour la mise en œuvre de cette situation.

- Victor Hugo sous la Deuxième République et le Second Empire.

Cette situation vise à comprendre comment Victor Hugo est devenu l'une des références majeures des républicains en raison de son évolution politique sous la Deuxième République et de sa lutte de proscrit puis d'exilé volontaire contre le Second Empire.

Les établissements Schneider au Creusot sous la Deuxième République et le Second Empire

Cette situation permet d'appréhender la notion d'industrialisation (sidérurgie, transports, ...) ainsi que le rôle économique et politique d'Eugène Schneider. En outre, les élèves appréhendent la transformation des formes et lieux de travail ainsi que leurs conséquences sociales et politiques pour les ouvriers comme pour leurs familles.

3.1.2.2 - Politique et société en France sous la Deuxième République et le Second Empire

Ce chapitre vise à mettre en lien, à partir des notions centrales, l'évolution politique de la France entre 1848 à 1870 et les bouleversements économiques et sociaux qu'elle connaît.

On peut mettre en avant : l'affirmation des grands principes démocratiques et républicains en 1848 (instauration du suffrage universel masculin, abolition de l'esclavage) ; la rupture de juin 1848 ; la transformation de l'économie et de la société sous le Second Empire, régime autoritaire (industrialisation, urbanisation, essor du chemin de fer) ; la chute du Second Empire en raison de la guerre franco-prussienne qui permet l'Unité allemande.

Notions : Démocratie. Suffrage universel masculin. Régime autoritaire. Industrialisation. Urbanisation. Exode rural. Droit de grève.

Objectif 3.1.3- Caractériser la Troisième République : un régime, un empire colonial

3.1.3.1 - Étudier une situation au choix

- Enraciner la République. La République au village et dans les villes

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

Cette situation vise à comprendre l'enracinement de la République et de la culture républicaine dans les campagnes et dans les villes à travers par exemple le rôle de l'école, la mairie (la commune) et le conseil municipal, le vote et le suffrage universel, la presse, les associations, les cercles politiques, le syndicalisme, le service militaire ... La

représentation sociologique des villes et des campagnes à l'Assemblée nationale et au Sénat peut être abordée pour montrer le poids politique des différents groupes sociaux.

L'enseignant pourra s'appuyer sur l'histoire locale pour la mise en œuvre de cette situation.

- L'instruction des filles sous la Troisième République avant 1914

Selon l'entrée du Nouveau dictionnaire de pédagogie dirigé par Ferdinand Buisson, l'instruction des filles concerne « l'instruction primaire, secondaire et supérieure ». Les élèves sont également invités à se pencher sur la formation et le rôle républicain des institutrices.

Les inégalités scolaires entre filles et garçons, entre campagnes et villes, restent fortes sous la III^e République. A partir de l'étude des lois scolaires, on montrera aussi comment l'instruction publique participe à l'enracinement de la République et de la culture républicaine en France. L'introduction de la laïcité à l'école peut également être abordée à travers cette situation.

- Vivre à Alger au début du XX^e siècle

Les élèves s'intéressent aux différentes populations présentes dans la société d'une ville coloniale au statut de préfecture du département d'Alger. L'architecture, l'urbanisme, la toponymie ainsi que la caractérisation des différents quartiers et les relations entre les habitants peuvent être étudiés.

3.1.3.2. La Troisième République avant 1914 : un régime, un empire colonial en expansion

Ce chapitre vise à montrer, à partir des notions centrales, que la France se dote d'un régime stable qui reprend et approfondit l'ensemble des principes de 1789. La Troisième République relance l'expansion d'un empire colonial.

On peut mettre en avant : le projet républicain liant affirmation des libertés fondamentales et volonté d'unifier la nation autour des valeurs de 1789 (symboles, lois scolaires, ...) ; l'antisémitisme autour de l'affaire Dreyfus ; la loi de 1905 de séparation des Églises et de l'État ; les rivalités coloniales des puissances européennes ; les territoires de la colonisation et le fonctionnement des sociétés coloniales.

Notions : Démocratie. République. Libertés fondamentales. Laïcité. Antisémitisme. Colonisation. Société coloniale.

Objectif 3.1.4- Étudier la Première Guerre mondiale et la fin des empires européens

3.1.4.1 - Étudier une situation au choix

- L'engagement des civils à l'arrière durant la Grande Guerre

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

A partir d'un exemple, on abordera les différentes formes d'engagement des Français à l'arrière au cours de la Première Guerre mondiale. L'étude peut se concentrer sur l'engagement des femmes dans l'effort de guerre (travaux des champs, munitionnettes, mères de famille, marraines de guerre...) et les revendications sociales et politiques qui en découlent (grèves en 1917, droit de vote revendiqué en 1918...). L'étude peut aussi porter sur l'engagement des ruraux (approvisionnement du front et des villes, réquisitions des animaux et du matériel, rôle des femmes et des travailleurs des colonies, économie de guerre, impact du conflit sur les campagnes...).

<http://agriculture.gouv.fr/mots-cles/grande-guerre>

L'enseignant pourra s'appuyer sur l'histoire locale pour la mise en œuvre de cette situation.

- Juillet-novembre 1916 : la bataille de la Somme

Cette situation permet de comprendre le fonctionnement de la Triple Entente et l'échelle mondiale de la guerre (mobilisation des soldats et de la main-d'œuvre en provenance des empires britannique et français ainsi que de la Chine). Les moyens d'offensive dans une guerre de position recourent à l'innovation technique (premiers chars d'assaut, premiers avions d'observation). Les élèves peuvent aussi mesurer le coût humain des combats, dont les traces et les lieux de mémoire marquent encore le paysage aujourd'hui.

- L'Autriche-Hongrie de 1914 au traité de Saint-Germain

La double monarchie comprend un grand nombre de nationalités et joue un rôle décisif dans le déclenchement de la guerre. Sa défaite suivie de sa dislocation révèle les difficultés d'application du principe des nationalités qui a guidé les rédacteurs des traités de paix. Cet espace demeure ainsi une zone de tension.

3.4.4.2 - La Première Guerre mondiale bouleverse les sociétés et l'ordre européen

Ce chapitre vise à présenter, à partir des notions centrales, les caractéristiques de la guerre, la fin des empires ainsi que la difficile construction de la paix.

On peut mettre en avant : les caractéristiques du conflit (guerre longue, pluralité des fronts et des terrains d'affrontement, guerre industrielle) ; les différents aspects de la mondialisation du conflit (entrées en guerre, implication des empires coloniaux, emprunts) ; une guerre particulièrement meurtrière et traumatisante pour les combattants mais aussi les civils (génocide arménien) ; les traités de paix et la fin des empires multinationaux européens.

Notions : Empire multinational. Mobilisation. Front. Arrière. Guerre totale. Génocide. Traité. Diplomatie. Pacifisme.

Recommandations pour l'objectif 3.2

Sous l'effet des processus de transition – appréhendés en classe de seconde –, le monde contemporain connaît de profondes recompositions spatiales à toutes les échelles. Dans le cadre du programme de première, l'étude des dynamiques à l'œuvre fait ressortir la complexité de ces processus de réorganisation des espaces de vie et de production.

Ces recompositions peuvent être observées à travers le poids croissant des villes et des métropoles dans le fonctionnement des sociétés et l'organisation des territoires. La métropolisation, parfois associée à l'idée d'une certaine uniformisation des paysages urbains, renvoie toutefois à des réalités très diverses selon les contextes territoriaux. Elle contribue aussi à accentuer la concurrence entre les métropoles, ainsi que la diversité et les inégalités socio-spatiales en leur sein.

En lien avec la métropolisation, les espaces productifs se recomposent autour d'un nombre croissant d'acteurs aux profils variés et dans des espaces aux configurations toujours plus complexes, autour de réseaux de production (internationaux, nationaux et régionaux).

Les espaces productifs liés à l'agriculture sont traités plus spécifiquement dans le thème sur les espaces ruraux. La multifonctionnalité de ces derniers et leurs liens avec les espaces urbains s'accroissent, à des degrés divers selon les contextes.

Objectif 3.2.1 - Étudier la métropolisation : un processus mondial différencié

3.2.1.1 - Étudier une situation au choix

- Étude comparative : métropole du nord, mégapole du sud.

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

Cette situation est abordée à partir de deux études de cas mises en perspective, une métropole choisie dans les pays du Nord (ex : Londres, Paris, New York, ...) et une mégapole d'un pays du Sud (ex : Mexico, Jakarta, Rio de Janeiro, Mumbai, Le Caire, Lagos...). La confrontation de ces deux études de cas permet d'aborder les caractéristiques spécifiques d'une métropole et d'une mégapole et de différencier les problématiques que rencontrent ces espaces urbains (croissance démographique, étalement urbain, intensité des mobilités, fragmentation urbaine entre zones d'habitation et d'activités, contrastes sociaux-spatiaux, gestion durable...).

- Lyon : les mutations d'une métropole.

L'affirmation de la dimension métropolitaine de Lyon s'est accompagnée de multiples recompositions à l'échelle locale (renforcement des réseaux de transports et de communication, création et rénovation de grands équipements culturels, de formation, de santé ou de sport, reconquête du front d'eau et des friches urbaines, fonctionnement polycentrique, étalement urbain, ...). Ces mutations ont accentué les contrastes au sein de la métropole (ségrégation socio-spatiale ; gestion des mobilités, quartiers sensibles...).

- Londres : une métropole de rang mondial.

L'agglomération londonienne fait l'objet d'aménagements d'envergure et de recompositions territoriales. Elle témoigne des grandes mutations liées à la métropolisation (concurrence croissante entre les métropoles de rang mondial, réorganisation des réseaux de transports et renforcement des connexions aéroportuaires, réhabilitation du secteur portuaire, création et rénovation de grands équipements culturels, influence des Jeux Olympiques, recompositions locales autour de nouveaux centres fonctionnels, accentuation des contrastes socio-spatiaux, ...).

3.2.1.2. Les villes à l'échelle mondiale : le poids croissant des métropoles et des mégapoles

Depuis 2007, la moitié de la population mondiale vit en ville ; cette part ne cesse de progresser. Cette urbanisation s'accompagne d'un processus de métropolisation : concentration des populations, des activités et des fonctions de commandement.

En dépit de ce que l'on pourrait identifier comme des caractéristiques métropolitaines (quartier d'affaires, équipement culturel de premier plan, nœuds de transports et de communication majeurs, institution de recherche et d'innovation, ...), les métropoles sont très diverses. Elles sont inégalement attractives et n'exercent pas la même influence selon qu'il s'agit d'une métropole de rang mondial, de rang national ou de rang régional. Enfin ces métropoles doivent aujourd'hui faire face à des enjeux tant sociaux (inégalités socio-spatiales ...) qu'environnementaux (pollution générée par l'explosion des mobilités, gestion des déchets, artificialisation des sols...).

Notions : Agglomération urbaine. Centre-périphérie. Métropole / métropolisation. Ville. Mégapole. Mégapole. Inégalités socio-spatiales.

Objectif 3.2.2 - Identifier la diversification des espaces et des acteurs de la production

3.2.2.1. Étudier une situation au choix

- Les espaces des industries agro-alimentaires en France et en Europe

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

Les espaces des industries agro-alimentaires témoignent de la place du secteur agro-alimentaire dans l'économie française et européenne. Il s'agit d'expliquer les logiques de localisation de ces activités en lien avec les espaces de production agricoles et l'intégration aux marchés européens et mondiaux.

L'enseignant présentera cette situation à partir d'un exemple de son choix. L'étude peut porter sur :

- *Un exemple local proche de l'établissement ;*
- *Un espace en particulier, comme celui du bassin parisien tourné vers une production céréalière fortement intégrée à la filière agroalimentaire (exploitations modernes à haut rendement, coopératives, FMN de l'agroalimentaire, rôle du port de Rouen...) : sur le cas de l'industrie laitière en Bretagne, ...*

L'étude du marché d'intérêt national de Rungis (ou marché international de Rungis) peut permettre d'articuler les espaces productifs agricoles, l'intégration aux marchés, les réseaux de communication, les flux d'échanges à toutes les échelles et les évolutions récentes du commerce en ligne...

Cette situation peut également être abordée en lien avec le stage territoire ou avec les activités pluridisciplinaires si la question des espaces des industries agro-alimentaires est introduite.

- Les espaces des industries aéronautique et aérospatiale européennes.

Les espaces des industries aéronautique et aérospatiale européennes témoignent d'une mise en réseau d'acteurs et de territoires par un processus de production. Cela stimule des dynamiques territoriales à l'échelle locale, tout en relevant d'enjeux internationaux, comme le montrent par exemple Hambourg et Toulouse, dont le dynamisme est en partie lié à Airbus (emplois directs mais aussi sous-traitants).

- Rotterdam : un espace industrialo-portuaire européen de dimension internationale.

L'espace industrialo-portuaire de Rotterdam permet d'illustrer la mondialisation des processus de production, en lien avec l'importance fondamentale du transport maritime. Les dynamiques industrielles et portuaires recomposent les territoires et présentent des enjeux majeurs d'aménagement. On assiste au déplacement du port vers l'aval de l'estuaire et au déclin de zones industrielles au profit d'espaces de logistique.

3.2.2.2. Métropolisation, littoralisation des espaces productifs et accroissement des flux

À l'échelle mondiale, les logiques et dynamiques des principaux espaces et acteurs de production de richesses (en n'omettant pas les services) se recomposent. Les espaces productifs majeurs sont divers et plus ou moins spécialisés. Ils sont de plus en plus nombreux, interconnectés et se concentrent surtout dans les métropoles et sur les littoraux (attention à la spécificité des espaces productifs liés à l'agriculture. L'exemple du marché d'intérêt national de Rungis peut être utilisé).

Les processus de production s'organisent en chaîne de valeur ajoutée à différentes échelles et participent à une division internationale du travail. Cela se traduit par des flux matériels et immatériels toujours plus importants.

Notions : Espace productif. Flux. Production. Réseau international de production. Nouvelle division internationale du travail (chaîne mondiale de valeur ajoutée). Littoralisation. Interface.

Objectif 3.2.3- Caractériser les espaces ruraux : une multifonctionnalité toujours plus marquée

Cet objectif permettra d'introduire les questionnements propres à l'EMC, à travers ses deux axes :

Axe 1. Fondements et fragilités du lien social

Axe 2. Les recompositions du lien social.

La réflexion permettra d'appréhender la réalité et les problématiques actuelles des territoires ruraux, en abordant d'une part les fondements et les fragilités du lien social en milieu rural (axe 1 : transformations sociales et mutations économiques, raréfaction des services publics, désertification médicale, repli sur soi, sentiment de déclassement, recul des lieux de sociabilité, recomposition des territoires, problèmes des mobilités...) et d'autre part les recompositions du lien social (axe 2 : les nouvelles formes de solidarités et d'engagements, les nouvelles formes économiques, réseaux sociaux, réseaux d'entraide et de bénévolat, développement des liens intergénérationnels, développement de l'économie sociale et solidaire, essor des services à la personne...).

Cf le référentiel d'EMC

3.2.3.1 - Étudier une ou deux situations au choix

- Étudier une situation locale en lien avec le stage territoire

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

Étude du territoire local en lien avec le stage territoire et l'enseignement de spécialité S2 « Territoires et sociétés ». À partir de rencontres avec différents acteurs locaux et de visites sur le terrain, les élèves identifient les problématiques spécifiques au territoire étudié (dynamiques démographiques, attractivité économique/touristique, désertification, mobilités, conflits d'usage, aménagement discuté ou contesté...). Le stage permettra d'aborder la complexité de la recomposition des territoires locaux : « mille-feuille » administratif, loi NOTRe, intercommunalité, communes nouvelles par regroupement et fusionnement...

- Les espaces périurbains en France (métropolitaine et ultramarine).

Les espaces périurbains connaissent de profondes recompositions. L'agriculture a fortement reculé et évolué sous l'effet de la progression marquée des fonctions résidentielles, logistiques, de loisirs, de production non agricoles, ... On peut s'interroger sur leur extension, leur localisation et sur le maintien de leur caractère rural. Ces espaces périurbains génèrent un certain nombre de nuisances et accentuent les inégalités socio-spatiales au sein des aires urbaines. Cette situation peut également être abordée en lien avec le stage territoire si ce dernier se déroule dans un espace périurbain.

- L'agro-tourisme et l'agri-tourisme en France (métropolitaine et ultramarine).

L'agro-tourisme – tourisme valorisant l'agriculture et les produits du terroir – est en plein essor même si les flux concernés restent modestes à l'échelle nationale. Né de volontés individuelles locales et soutenu par les politiques nationales et européennes de développement rural, il contribue au renouveau d'espaces ruraux. La valorisation du patrimoine se traduit par une diversification des fonctions, un développement économique et une diversification des populations permanentes et saisonnières. Elle peut cependant poser la question de la préservation du patrimoine rural, qu'il soit bâti, paysager, ou encore culturel.

Cette situation peut également être abordée en lien avec le stage territoire si les questions d'agro ou d'agri-tourisme sont introduites.

3.2.3.2 Des espaces ruraux aux fonctions de plus en plus variées

Les espaces ruraux connaissent d'importantes transformations. Globalement, le rôle de l'agriculture est encore important, mais ces espaces sont de plus en plus liés aux espaces urbains. Ils sont marqués par l'essor de fonctions résidentielle, industrielle, environnementale ou touristique, qui contribuent à les diversifier. Par ailleurs, les espaces ruraux connaissent des dynamiques contrastées. Si certains espaces connaissent de nouvelles dynamiques, d'autres sont marqués par une désertification que les acteurs locaux et nationaux (collectivités territoriales, associations, État ...) tentent d'enrayer à travers de multiples dispositifs (ZRR, pôles d'excellence rurale, festivals, Parc naturel régional...)

Notions : Espace rural. Multifonctionnalité. Recomposition spatiale. Périurbanisation. Conflits d'usage.

Objectif 3.2.4 - Objectif conclusif. La Chine : des recompositions spatiales multiples

*Cet objectif conclusif permet à l'élève de mobiliser et de réinvestir les notions acquises tout au long de la classe de première afin d'aborder le cas de la Chine à partir de la notion centrale de(s) **recomposition(s) spatiale(s)**. Cette étude permet ainsi d'ouvrir, par un changement d'échelle, sur la problématique géographique du référentiel de terminale, qui s'articule autour de la notion de mondialisation. Cet objectif conclusif est donc le trait d'union entre la classe de première et de terminale.*

3.2.4.1. Urbanisation, littoralisation, mutations des espaces ruraux

La Chine connaît des recompositions spatiales spectaculaires. Des campagnes aux villes, de l'agriculture à une économie diversifiée, du repli à l'ouverture et à une insertion de plus en plus forte dans la mondialisation, les contrastes territoriaux sont de plus en plus accentués.

Objectif 3.3- Étudier le monde des années 1920 à nos jours : Totalitarismes, guerres et démocratie (classe de terminale)

Recommandations pour l'objectif 3.3

Cet objectif vise à montrer comment le monde a été profondément remodelé en moins d'un siècle par les relations entre les puissances et l'affrontement des modèles politiques.

Dans l'entre-deux-guerres, la montée des totalitarismes déstabilise les démocraties. Le déchaînement de violence de la Seconde Guerre mondiale aboutit à l'équilibre conflictuel d'un monde devenu bipolaire, alors même qu'éclatent et disparaissent les empires coloniaux. La guerre froide met face à face deux modèles politiques et deux grandes puissances qui, tout en évitant l'affrontement direct, suscitent et entretiennent de nombreux conflits armés régionaux. Depuis les années 1990, conflits et coopérations se développent et s'entrecroisent aux échelles mondiale, européenne et nationale.

Après la Seconde Guerre mondiale, la France reconstruit son régime républicain. Elle est cependant confrontée à de nombreux défis : le redressement de son économie, la guerre d'Algérie, la reconstitution de sa puissance dans le cadre de la construction européenne, et les transformations de la société qui engendrent une évolution de ses institutions.

Objectif 3.3.1 - Caractériser le monde des années 1920 à 1945 : totalitarismes et Seconde Guerre mondiale.

3.3.1.1 - Étudier une situation au choix :

- L'embrigadement de la jeunesse dans un régime totalitaire : caractéristiques et limites.

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

- *La situation doit permettre, à travers l'étude de la jeunesse, de comprendre les mécanismes d'embrigadement dans des régimes et des sociétés totalitaires : encadrement, surveillance, propagande, organisations de la jeunesse, censures, répressions, privation des libertés individuelles, terreur, culte du chef, création d'un homme nouveau ...*
- *Quelques formes de résistances seront présentées témoignant des limites de l'embrigadement et de l'engagement de quelques éléments de la jeunesse pour lutter contre ces régimes totalitaires : exemple de la rose blanche en Allemagne ...*

- La Guerre d'anéantissement à l'Est et le génocide des juifs.

Ce sujet d'étude montre comment l'évolution de la guerre à l'Est accélère la mise en œuvre du génocide des Juifs et en modifie les formes.

- De Gaulle et la France libre.

Ce sujet d'étude permet de comprendre, à partir d'une réflexion sur le rôle de Charles de Gaulle, l'action de la France libre et de la Résistance.

3.3.1.2 - L'affirmation des totalitarismes et la guerre.

Ce thème vise à mettre en évidence les caractéristiques des régimes totalitaires et leurs effets ainsi que l'étendue et la violence du conflit mondial, à analyser le processus menant au génocide des Juifs d'Europe et à comprendre, pour la France, toutes les conséquences de la défaite de 1940.

On peut mettre en avant :

Les totalitarismes : le cas de l'URSS, le cas de l'Allemagne (idéologies, violences et résistances). Les protagonistes et principaux théâtres d'opération de la Seconde Guerre mondiale, à l'échelle européenne et mondiale. Les crimes de guerre, violences et crimes de masse, les génocides des Juifs et des Tziganes. La France dans la guerre : le régime de Vichy, l'occupation, la collaboration, la Résistance. Les bases d'un nouvel ordre international (création de l'ONU, procès de Nuremberg et de Tokyo).

Notions : Totalitarismes, propagande, anéantissement, génocide. Crime contre l'humanité. Collaboration. Résistance.

Objectif 3.3.2 - Caractériser le monde depuis 1945 : du monde bipolaire au monde multipolaire.

3.3.2.1 - Étudier une situation au choix :

- Une crise ou un conflit après 1945 dans un monde bipolaire ou multipolaire.

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

Cette situation doit permettre, à partir d'une crise ou d'un conflit, de présenter une situation historique particulière pour caractériser le monde bipolaire ou multipolaire de 1945 à nos jours. Il n'est pas attendu un traitement exhaustif, chronologique et factuel de la situation mais une mise en perspective de quelques éléments saillants permettant de comprendre une situation historique particulière, ses enjeux et ses conséquences.

Exemple : Le blocus de Berlin (1948-49), la guerre de Corée (1950-53), la crise de Cuba (1962), la guerre du Vietnam (1964-1973), la guerre en Afghanistan (1979- 1987) la guerre du golfe (1990-91), la guerre en ex-Yougoslavie (1991-1995) les attentats terroristes à New York et Washington (2001), l'intervention en Afghanistan (2001), l'intervention en Irak (2003), ...

- De Youri Gagarine à la guerre des étoiles.

Ce sujet d'étude permet d'aborder la compétition scientifique et technologique pendant la guerre froide, ainsi que les enjeux symboliques et militaires de la conquête spatiale.

- Le 11 septembre 2001.

Ce sujet d'étude vise à saisir l'événement et ses multiples conséquences. Il permet d'appréhender la question du terrorisme et de son rôle dans l'évolution de la situation internationale.

3.3.2.2 – Le monde de 1945 à nos jours

Ce thème vise à montrer les dynamiques géopolitiques qui sous-tendent l'évolution du monde de 1945 à nos jours, depuis la bipolarisation de la guerre froide jusqu'au monde multipolaire marqué par de nouvelles formes de conflits.

On peut mettre en avant : La guerre froide, ses enjeux et l'effondrement du bloc soviétique (1947- 1991). Le processus de décolonisation et l'émergence du tiers monde. Les relations entre les puissances après 1991 et les nouvelles formes de conflits. Le projet européen et les étapes de sa réalisation.

Notions : Guerre froide. Monde bipolaire. Décolonisation. Monde multipolaire. Construction européenne.

3.3.3 – Caractériser la France de 1945 à nos jours : une démocratie.

3.3.3.1 - Étudier une situation au choix :

- Être jeune en France depuis 1945.

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

Cette situation ne doit pas présenter un tableau exhaustif de l'évolution de la jeunesse en France depuis 1945, mais interroger, à partir d'une problématique précise, le rôle et la place des jeunes, en tant qu'acteurs, dans une France en profonde mutation. Ce sont bien les évolutions sociales, politiques, économiques et culturelles qu'il s'agit d'interroger à travers les différentes générations et identités qui se construisent au gré des décennies.

Exemple : Être jeune d'une guerre à une autre de 1945 à 1962. L'émergence et l'affirmation des cultures jeunes (nouvelle vague, yé-yé, Rock'n'roll, Trente glorieuses et société de consommation ...). Être jeune en mai 1968. Les jeunes, du service militaire au service civique...

- La guerre d'Algérie et ses mémoires.

Ce sujet d'étude permet d'évoquer les différentes dimensions de la guerre d'Algérie : la spécificité du statut de l'Algérie, les différents mouvements indépendantistes, la mobilisation des appelés du contingent, les attentats, la torture, les accords d'Évian, les conséquences politiques et humaines de cette guerre, pendant et après le conflit, en Algérie et en France. La question des mémoires de la guerre sera abordée. Il faut montrer comment le regard des sociétés sur un événement évolue avec le temps, avec le travail des historiens et selon les différents contextes politiques.

- L'évolution de la place et des droits des femmes dans la société française.

Ce sujet d'étude porte sur l'évolution de la société et des mœurs, et sur les combats et les changements des mentalités qui ont permis aux femmes, depuis 1944, d'accéder à une égalité de droits avec les hommes, entérinée par une évolution du droit positif (Constitution, Code civil...).

3.3.3.2 - La France depuis 1945 : politique et société.

Cette question montre l'évolution de la place de la France dans le monde et en Europe depuis 1945. Sont aussi étudiées les transformations institutionnelles qui marquent la démocratie française en lien avec les évolutions du modèle républicain, alors que la société connaît de profondes mutations.

On peut mettre en avant : Les réformes politiques et sociales du Gouvernement provisoire de la République française. La fin de l'empire colonial français. La Cinquième République et ses principales réformes institutionnelles. Les transformations de la société : démographie, immigration, place des femmes, évolution du Code civil pour de nouveaux droits des personnes (autorité parentale, évolution du mariage ...). L'évolution de la puissance française (échelle européenne et mondiale).

Notions : Régime politique. Démocratie. République. Institutions. Décolonisation. Immigration. Puissance. Parité.

Objectif 3.4- Étudier la mondialisation : une mise en relation inégale des territoires

Recommandations pour l'objectif 3.4

Dans cet objectif, la mondialisation est envisagée comme une intensification des liens et une hiérarchisation croissante des territoires à l'échelle mondiale. Après avoir abordé les principales composantes et dynamiques spatiales du monde contemporain en classes de seconde et de première, il s'agit, en classe terminale, d'identifier les grandes logiques territoriales et les jeux des acteurs qui lui sont associés.

Dans cette perspective, trois aspects principaux sont retenus :

- *l'intérêt croissant pour les espaces stratégiques que sont les mers et les océans ;*
- *l'inégale intégration des territoires dans la mondialisation ;*
- *l'inscription différenciée d'un territoire précis - la France, territoire de l'Union européenne - dans la mondialisation.*

3.4.1 - Les Mers et océans : au cœur de la mondialisation

3.4.1.1 - Étudier une situation au choix :

- Concurrences et rivalités autour des ressources halieutiques.

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

A partir d'un exemple concret et situé, l'étude doit montrer que la surexploitation et la raréfaction des ressources halieutiques entraînent des concurrences et des rivalités entre les États. Les questions de réglementation et de droit de la mer seront abordées. La fragilité et la vulnérabilité de ces espaces posent la question de la préservation des ressources et de la régulation de l'activité halieutique.

- Les réseaux de câbles sous-marins : des infrastructures essentielles de la mondialisation.

Les câbles sous-marins sont essentiels à la mondialisation : ils assurent plus de 95% des communications intercontinentales (Internet, téléphonie), qu'il s'agisse d'informations journalistiques, politiques, diplomatiques ou financières, d'images et de vidéos, de communications téléphoniques. Leur concentration rend certains espaces particulièrement stratégiques et vulnérables (notamment au contact entre la mer et la terre : les points d'atterrissage), tout en reflétant l'inégale insertion dans la mondialisation.

- Le détroit de Malacca : un point de passage majeur et stratégique

Près du tiers du commerce mondial passe par le détroit de Malacca. Plusieurs grands ports mondiaux bordent ce passage stratégique de plus en plus saturé. La présence d'une activité de piraterie motive des coopérations entre États riverains et puissances maritimes extérieures afin de sécuriser les itinéraires maritimes. Ce détroit voit des stratégies d'influence rivales se confronter au contact de la mer de Chine méridionale et de l'océan Indien.

3.4.1.2 – Mers et océans : vecteurs essentiels de la mondialisation.

La maritimisation des économies et l'ouverture des échanges internationaux confèrent aux mers et aux océans un rôle fondamental tant pour la fourniture de ressources (halieutiques, énergétiques, biochimiques ...) que pour la circulation des hommes et les échanges matériels ou immatériels.

L'importance des routes et les itinéraires diffèrent selon la nature des échanges (de matières premières, de produits intermédiaires, industriels, d'informations ...). Mais les territoires sont inégalement intégrés dans la mondialisation. Les routes maritimes et les câbles sous-marins, tout comme les ports et les zones d'exploitation, restent concentrés, mais d'importants bouleversements s'opèrent, ce qui accroît les enjeux géostratégiques, notamment autour des canaux et des détroits internationaux.

Notions : Canaux et détroits internationaux. Maritimisation. Mondialisation. Route maritime.

3.4.2 – Des territoires inégalement intégrés dans la mondialisation.

3.4.2.1 - Étudier une situation au choix :

- L'accaparement des terres en Afrique de l'Est.

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

Depuis quelques années, de grandes entreprises transnationales (pays émergents, pays développés) et gouvernementales (golfe persique), imposent dans les pays du sud, le plus souvent, un vaste processus d'accaparement des terres agricoles (« land grabbing »). Ces accaparements entraînent des conséquences sur les territoires et les populations locales : mutations foncières, perte d'indépendance, difficultés économiques et sociales, pauvreté, violences. L'accaparement des terres s'accompagne également de l'accaparement de l'eau.

- New York, un centre de la mondialisation.

Métropole de rang mondial, New York abrite des fonctions de commandement qui en font un lieu majeur de la mondialisation. Elle concentre des activités économiques et financières supérieures. En accueillant le siège de l'ONU, elle incarne un lieu du pouvoir politique et de la gouvernance mondiale. Elle est aussi un centre culturel de rang mondial.

- L'aéroport de Paris-Roissy-Charles de Gaulle, un hub au cœur des échanges européens en concurrence avec de nombreux grands aéroports mondiaux.

Les politiques d'ouverture à la concurrence des transports aériens ont conduit à la formation d'un paysage aérien polarisé. Une plus grande compétitivité entre les transporteurs et la déréglementation ont modifié l'organisation du trafic et suscité un nouveau modèle : les grandes compagnies concentrent leurs dessertes sur un pôle unique (Paris-Roissy-CDG pour Air France, Londres-Heathrow pour British Airways, etc.).

L'aéroport de Paris-Roissy-CDG constitue avec Londres, Francfort, Amsterdam et Leipzig, une des plus importantes places aéroportuaires de fret en Europe avec une plateforme multimodale. Il est relié à la région parisienne grâce à un large réseau de communication autoroutier mais aussi ferroviaire : le réseau autour de la gare TGV met en relation l'aéroport avec le nord du pays et de l'Europe ainsi qu'avec les grandes villes de l'ouest et du sud.

3.4.2.2 – Dynamiques territoriales contrastées au sein de la mondialisation

Les territoires, quelle que soit l'échelle considérée (États, régions infra- et supra-étatiques, métropoles ...), ont inégalement accès à la mondialisation. La distance est encore un facteur contraignant, d'autant plus que des protections et des barrières sont mises en place, limitant les échanges internationaux. La hiérarchie des centres de décision mondiaux est en constante évolution.

Notions : Centre de décision. Hub logistique aéroportuaire. Métropole. Plate-forme multimodale.

3.4.3 – Étudier la France et ses régions dans la l'Union européenne et dans la mondialisation : lignes de force et recompositions.

3.4.2.1 - Étudier une situation au choix :

- Étude de la région du lycée et de son intégration à l'UE et à la mondialisation.

(Situation spécifique à l'enseignement agricole)

L'étude de la région du lycée permet de mobiliser les notions et les connaissances acquises tout au long du cycle pour les appliquer à une autre échelle d'analyse. Il s'agit d'envisager avec les élèves les territoires de proximité et les divers aspects de leur attractivité et de leur intégration à l'UE et à la mondialisation.

- Le Centre Spatial Guyanais (Kourou) : coopérer pour s'affirmer à l'échelle mondiale.

Le site de Kourou, à proximité de l'équateur, offre une localisation optimale pour une base de lancement spatial. Moteur économique de la Guyane, le Centre Spatial Guyanais est une vitrine de la coopération européenne et internationale dans le domaine aérospatial (lanceurs européen, russe ...).

Les acteurs publics et privés, ainsi que les divers programmes de coopération, contribuent au succès du Centre Spatial Guyanais, au rayonnement de la France et de l'Union européenne dans le monde.

- Disneyland Paris : un marqueur de l'intégration de la France dans la mondialisation.

Le complexe Disneyland Paris témoigne du positionnement attractif de la France dans l'espace européen et dans la mondialisation. Filiale de Walt Disney Company, il accueille des millions de visiteurs chaque année, issus pour une part considérable de l'Union européenne (France comprise). Disneyland Paris bénéficie de la renommée internationale de la France et de Paris ; il la renforce en retour. Les politiques d'aménagement menées par les acteurs privés et publics permettent, entre autres, de multiplier les infrastructures et les moyens d'accès au site.

3.4.2.2 – Les lieux de l'influence française dans la mondialisation.

La France affirme sa place dans la mondialisation d'un point de vue diplomatique, militaire, linguistique, culturel et économique. Elle entre en rivalité avec les autres pays et cherche à consolider ses alliances. Son influence est renforcée par son appartenance à l'Union européenne.

La France maintient son influence à l'étranger via son réseau diplomatique et éducatif, des organisations culturelles, scientifiques et linguistiques (instituts français, Louvre Abu Dhabi, lycées français à l'étranger ...), mais également à travers les implantations de filiales d'entreprises françaises. Elle attire sur son territoire, plus particulièrement à Paris et dans les principales métropoles, des sièges d'organisations internationales, des filiales d'entreprises étrangères, des manifestations sportives et culturelles aux retombées mondiales, des touristes ...

Notions : Rayonnement. Influence. Attractivité.

Enseignement moral et civique

Objectif 4- Construire une morale civique pour l'exercice de la citoyenneté

En raison de l'importance de cet enseignement pour la construction d'une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté qui fondent le pacte républicain garant de la cohésion nationale, le référentiel d'enseignement moral et civique de l'enseignement agricole reprend en très grande partie le texte officiel de l'Éducation nationale. Les finalités restent donc identiques. Pour autant, nous encourageons les professeurs à se saisir de toutes les spécificités de l'enseignement agricole et des problématiques spécifiques aux territoires ruraux afin de mettre en œuvre cet enseignement de manière la plus efficiente possible. Dans cette perspective, l'objectif 3 du référentiel de géographie «Caractériser les espaces ruraux : une multifonctionnalité toujours plus marquée» pourra être privilégié pour la mise en œuvre de l'EMC, autour de la problématique : recomposition des territoires ruraux et recompositions du lien social.

La mobilisation et l'appropriation par les élèves de valeurs, de savoirs et de pratiques, doivent privilégier des situations pédagogiques spécifiques, permettant de stimuler la démarche d'investigation, l'échange, la confrontation, le respect, la solidarité, la coopération, l'initiative individuelle et collective (débat argumenté, projet, partenariat, engagement coopératif...). Les pédagogies actives doivent donc être placées au cœur de cet enseignement.

L'enseignement moral et civique contribue à l'atteinte de l'objectif général du référentiel de formation à partir du module C5. « Construire une culture humaniste pour agir en tant que citoyen responsable dans le monde contemporain ». Il doit également s'inscrire dans les projets pluridisciplinaires et éducatifs au sein des établissements agricoles.

Les enseignants s'appuieront sur la note de service DGER/SDPFE/2015-741 du 02/09/2015. « La mobilisation de l'enseignement agricole pour les valeurs de la République, document d'orientation ».

<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2015-741>

Classe de première : La société, les sociétés

Objectif 4.1- Fondements et fragilités du lien social.

Questionnement : Comment les fondements du lien social se trouvent aujourd'hui fragilisés ?

Objectif 4.2- Les recompositions du lien social.

Questionnement : Comment les modalités de recomposition du lien social tendent-elles à définir un nouveau modèle de société ?

Préconisation : Le stage territoire peut être l'occasion d'interroger les acteurs locaux (associatifs, administratifs, politiques, économiques ...) sur les fondements, les fragilités et les recompositions du lien social dans les territoires.

Classe de terminale : La démocratie, les démocraties.

Objectif 4.3- Fondements et expériences de la démocratie

Questionnement : quels sont les principes et les conditions de la démocratie ?

Objectif 4.4 - Repenser et faire vivre la démocratie

Questionnement : La démocratie, un avenir à construire dans un monde d'incertitudes.

Préconisation : Dans le cadre de la préparation au grand oral et en lien avec la philosophie et l'ESC, il peut être pertinent d'inviter les élèves à mettre en œuvre des démarches responsables et citoyennes dans la recherche et le traitement des informations, l'échange et la confrontation d'idées, l'expression et l'argumentation de celles-ci.

Texte de l'Éducation Nationale pour la classe de première

BO spécial n°1 du 22 janvier 2019.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/84/8/spe572_annexe2_22-1_1063848.pdf

Préambule

Introduit en 2015 à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement moral et civique aide les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, conscients de leurs droits mais aussi de leurs devoirs. Il contribue à forger leur sens critique et à adopter un comportement éthique. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. Cet enseignement contribue à transmettre les valeurs de la République à tous les élèves.

L'enseignement moral et civique contribue également, tout au long de la scolarité, à l'éducation à la Défense et à la sécurité nationales. L'éducation aux médias et à l'information, la formation du jugement ainsi que l'enseignement laïque des faits religieux entrent également dans son périmètre. L'enseignement moral et civique permet aux élèves de comprendre, à l'aune des valeurs et des principes étudiés, les situations rencontrées : dans la classe et hors de la classe, à l'internat, dans les instances de la vie lycéenne. Il offre ainsi un temps d'apprentissage et de réflexion sur ce qui fonde la relation à l'autre dans une société démocratique, à travers l'engagement et les choix que tout citoyen doit accomplir.

Le programme de première de l'enseignement moral et civique en lycée prolonge et approfondit celui de seconde et participe à la construction de la conscience civique des élèves.

Le programme associe à chacun des trois niveaux du lycée une thématique principale : la classe de seconde étudie la liberté, la classe de première la société, la classe terminale la démocratie. Ces trois thématiques s'éclairent et se répondent. Elles permettent d'aborder le sens et la portée des valeurs de la devise républicaine : la liberté, thème central de l'année de seconde, mais aussi l'égalité et la fraternité, en tant qu'elles fondent une société démocratique.

Chacune de ces trois thématiques comprend deux axes. Le professeur construit chacun des axes en mobilisant au moins deux domaines parmi ceux proposés.

Les valeurs, les principes et les notions étudiées dans le cadre de l'enseignement moral et civique se doivent d'être incarnés. Le professeur s'attachera à mentionner quelques figures de femmes et d'hommes engagés, et à faire le lien entre son propos et des événements, des lieux ou des enjeux contemporains.

Les démarches pédagogiques choisies (études et/ou exposés et/ou discussions argumentées ou débats réglés) favorisent l'approfondissement de la réflexion. Cet enseignement contribue au développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. Pour renforcer la compréhension des valeurs, des principes, des limites de leur mise en œuvre comme de l'engagement nécessaire pour les faire vivre ou les renforcer, le professeur peut développer un « projet de l'année ». Celui-ci s'effectue en classe mais peut devenir un projet qui se concrétise également en dehors de la classe, en offrant aux élèves des possibilités d'expérimenter diverses formes d'engagement.

Dans sa contribution à la construction du jugement, l'enseignement moral et civique permet la réflexion sur les sources utilisées (textes écrits, cartes, images, œuvres picturales, mises en scène théâtrales et chorégraphiques, productions cinématographiques, musiques et chansons, etc.), sur leur constitution comme document, sur leurs usages culturels, médiatiques et sociaux. L'enseignement moral et civique initie les élèves à la recherche documentaire et à ses méthodes, leur fait découvrir la richesse et la variété des supports et des expressions, les éduque à la complexité, à l'autonomie, à l'engagement, à la prise de décision et à la responsabilité dans le cadre de la République.

Axes, questionnements et objets d'enseignement

La thématique annuelle est étudiée selon deux axes. Chacun d'eux doit être traité en mobilisant au moins deux domaines parmi ceux proposés. Pour faire acquérir les notions et conduire les élèves à les mobiliser, des objets d'enseignement possibles sont proposés.

Développer un « projet de l'année »

Le « projet de l'année » permet l'apprentissage des notions et favorise l'acquisition des capacités attendues. Sa formalisation et les modalités de restitution proposées aux élèves sont à l'appréciation du professeur. La démarche de l'enquête, la recherche et le commentaire de documents pour l'étude ou comme préalable à la rencontre d'acteurs associatifs, d'élus, ou de toutes personnalités extérieures sont à favoriser.

Le programme : la société, les sociétés

Axe 1 : Fondements et fragilités du lien social

Questionnement : Comment les fondements du lien social se trouvent aujourd'hui fragilisés ?

Ce questionnement est envisagé à travers l'étude d'au moins deux domaines parmi les domaines suivants :

- *Les fragilités liées aux transformations sociales : cadre de vie (métropolisation, assignation résidentielle, phénomène des quartiers), cellule familiale, institutions de socialisation (École, État, religion, organisations syndicales).*
- *Les fragilités liées aux mutations économiques : régions en crise, chômage, transformation du monde du travail, inégalités et expression du sentiment de déclassement.*
- *La montée du repli sur soi et le resserrement du lien communautaire physique ou virtuel.*
- *L'expression de la défiance vis-à-vis de la représentation politique et sociale, et vis-à-vis des institutions.*
- *La défiance vis-à-vis de l'information et de la science (de la critique des journalistes et des experts à la diffusion de fausses nouvelles et à la construction de prétendues « vérités » alternatives).*
- *Les nouvelles formes d'expression de la violence et de la délinquance (incivilités, cyber-harcèlement, agressions physiques, phénomènes de bandes, etc.).*

Notions à acquérir/à mobiliser :

- *Le rapport intérêt général – intérêt particulier.*
- *Engagement – abstention.*
- *Intégration – exclusion – déclassement.*
- *Égalité – équité.*

Objets d'enseignement possibles :

- *Les réseaux sociaux et la fabrique de l'information : biais de confirmation, bulles de filtre ; surinformation et tri ; fiabilité et validation.*
- *Les phénomènes et mécanismes de contre-vérités : le complotisme et le révisionnisme, les « fake news ».*
- *Les communautés virtuelles et la communauté réelle : individualisme, image de soi, confiance, mécanisme de la mise à l'écart et du harcèlement.*
- *Les mécanismes d'enfermement et de mise en danger : pratiques solitaires de consommation et isolement (jeux vidéo, etc.).*
- *À partir de l'exemple d'une ville, d'un quartier, d'un groupe social, étudier les mécanismes d'exclusion et d'inégalités : ressenti, réalité et expression (violences urbaines, phénomènes de bandes, quartiers fermés, entre-soi)*
- *Politique d'aménagement du territoire : services publics et accessibilités ; hyper-ruralité ; politique de la ville.*
- *Les politiques sociales et les systèmes de prise en charge : remise en cause des solidarités ou adaptation de la prise en charge. Domaines d'étude possibles : politique familiale, de santé, de réduction du chômage, générationnelle.*

Axe 2 : Les recompositions du lien social

Questionnement : Comment les modalités de recomposition du lien social tendent-elles à définir un nouveau modèle de société ?

Ce questionnement est envisagé à travers l'étude d'au moins deux domaines parmi les domaines suivants :

- *La promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes : orientation, formation, travail, emploi, salaire, représentation, reconnaissance.*
- *Les nouvelles formes de solidarités et d'engagements : internet et les réseaux sociaux ; le mécanisme du participatif ; de l'association au collectif.*
- *Les nouvelles formes économiques : l'économie participative ; l'économie solidaire ; l'économie collaborative ; l'économie circulaire, pour de nouveaux emplois et de nouvelles solidarités.*
- *La question de l'extension des droits et de la responsabilité individuelle et collective : questions environnementales ; politique de santé ; principe de précaution.*
- *Les politiques publiques pour plus d'égalité et de citoyenneté : l'inclusion des personnes porteuses de handicap à l'École, au travail et dans la société ; les politiques d'aides et d'insertion professionnelle, les politiques sociales.*
- *La recherche de nouveaux liens sociaux : clubs, associations, réseaux sociaux, communautés, universités populaires, réseaux d'entraide et bénévolat.*
- *De nouvelles causes fédératrices : défense de l'environnement, protection de la biodiversité, réflexion nouvelle sur la cause animale.*

Notions à acquérir/à mobiliser :

- *Respect*
- *Justice, égalité et équité*
- *Rapport social - solidarité*
- *Responsabilité individuelle et collective*

Objets d'enseignement possibles :

- *Les nouvelles modalités de l'exercice de la citoyenneté en France et en Europe.*
- *Les nouvelles modalités de mobilisation et d'implications politiques : pétitions, tribunes, référendums locaux, collectifs.*
- *Les nouveaux dispositifs pour l'engagement civique : service civique, service national universel.*
- *Les problèmes bioéthiques contemporains : le cadre de la recherche, les lois de bioéthique.*
- *À partir d'exemples, le développement de l'économie sociale et solidaire.*
- *Mentorat, tutorat, parrainage : de nouvelles implications pour les acteurs sociaux et économiques.*
- *La responsabilité environnementale et les interdépendances Homme/nature.*
- *La défense des droits des femmes : renouveau du féminisme ou évolution sociétale.*
- *À partir d'exemples contextualisés, l'étude de politiques publiques pour favoriser le lien social (politique sociale, territoriale, promotion de l'égalité des chances, du lien intergénérationnel).*

Capacités attendues

- *Savoir exercer son jugement et l'inscrire dans une recherche de vérité ; être capable de mettre à distance ses propres opinions et représentations, comprendre le sens de la complexité des choses, être capable de considérer les autres dans leur diversité et leurs différences.*
- *Identifier différents types de documents (récits de vie, textes littéraires, œuvres d'art, documents juridiques, textes administratifs, etc.), les contextualiser, en saisir les statuts, repérer et apprécier les intentions des auteurs.*
- *Rechercher, collecter, analyser et savoir publier des textes ou témoignages ; être rigoureux dans ses recherches et ses traitements de l'information.*
- *S'exprimer en public de manière claire, argumentée, nuancée et posée ; savoir écouter et apprendre à débattre ; respecter la diversité des points de vue.*
- *Développer des capacités à contribuer à un travail coopératif/collaboratif en groupe, s'impliquer dans un travail en équipe et les projets de classe.*

Texte de l'Éducation Nationale pour la classe de Terminale

BO spécial n°1 du 22 janvier 2019.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE8_MENJ_25_7_2019/89/7/spe244_annexe_1158897.pdf

Préambule

Introduit en 2015 à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement moral et civique aide les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, conscients de leurs droits mais aussi de leurs devoirs. Il contribue à forger leur sens critique et à adopter un comportement éthique. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. Cet enseignement contribue à transmettre les valeurs de la République à tous les élèves.

L'enseignement moral et civique contribue également, tout au long de la scolarité, à l'éducation à la Défense et à la sécurité nationales. L'éducation aux médias et à l'information, la formation du jugement ainsi que l'enseignement laïque des faits religieux entrent également dans son périmètre. L'enseignement moral et civique permet aux élèves de comprendre, à l'aune des valeurs et des principes étudiés, les situations rencontrées dans la classe et hors de la classe, à l'internat, dans les instances de la vie lycéenne. Il offre ainsi un temps d'apprentissage et de réflexion sur ce qui fonde la relation à l'autre dans une société démocratique, à travers l'engagement et les choix que tout citoyen doit accomplir.

Le programme de l'enseignement moral et civique pour la classe terminale prolonge celui de l'ensemble de la scolarité obligatoire et participe à la construction de la conscience civique des élèves.

Le programme associe à chacun des trois niveaux du lycée une thématique principale : la classe de seconde étudie la liberté, la classe de première la société, la classe terminale la démocratie. Ces trois thématiques s'éclairent et se répondent. Elles permettent d'aborder le sens et la portée des valeurs de la devise républicaine : la liberté, l'égalité et la fraternité, en tant qu'elles fondent une société démocratique. Chacune de ces trois thématiques comprend deux axes. Le professeur construit chacun des axes en mobilisant au moins deux domaines parmi ceux proposés.

Les valeurs, les principes et les notions étudiées dans le cadre de l'enseignement moral et civique se doivent d'être incarnés. Le professeur s'attachera à mentionner quelques figures de femmes et d'hommes engagés, et à faire le lien entre son propos et des événements, des lieux ou des enjeux contemporains.

Les démarches pédagogiques choisies (études et/ou exposés et/ou discussions argumentées ou débats réglés) favorisent l'approfondissement de la réflexion. Cet enseignement contribue au développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. Pour renforcer la compréhension des valeurs, des principes, des limites de leur mise en œuvre comme de l'engagement nécessaire pour les faire vivre ou les renforcer, le professeur peut développer un « projet de l'année ». Celui-ci s'effectue en classe mais peut devenir un projet qui se concrétise également en dehors de la classe, en offrant aux élèves des possibilités d'expérimenter diverses formes d'engagement.

Dans sa contribution à la construction du jugement, l'enseignement moral et civique permet la réflexion sur les sources utilisées (textes écrits, cartes, images, œuvres picturales, mises en scène théâtrales et chorégraphiques, productions cinématographiques, musiques et chansons, etc.), sur leur constitution comme document, sur leurs usages culturels, médiatiques et sociaux. L'enseignement moral et civique initie les élèves à la recherche documentaire et à ses méthodes, leur fait découvrir la richesse et la variété des supports et des expressions, les éduque à la complexité, à l'autonomie, à l'engagement, à la prise de décision et à la responsabilité dans le cadre de la République.

Axes, questionnements et objets d'enseignement

La thématique annuelle est étudiée selon deux axes. Chacun d'eux doit être traité en mobilisant au moins deux domaines parmi ceux proposés. Pour faire acquérir les notions et conduire les élèves à les mobiliser, des objets d'enseignement possibles sont proposés.

Développer un « projet de l'année »

Le « projet de l'année » permet l'apprentissage des notions et favorise l'acquisition des capacités attendues. Sa formalisation et les modalités de restitution proposées aux élèves sont à l'appréciation du professeur. La démarche de l'enquête, la recherche et le commentaire de documents pour l'étude ou comme préalable à la rencontre d'acteurs associatifs, d'élus, ou de toutes personnalités extérieures sont à favoriser.

Thème annuel de la classe de terminale : la démocratie, les démocraties

Le programme de la classe terminale se construit autour de la notion de démocratie. Ce régime s'appuie sur un double principe de fonctionnement. Il place le peuple à l'origine du pouvoir politique à travers le droit de suffrage qu'il lui reconnaît. Il met le pouvoir politique au service des droits de l'Homme et des libertés individuelles, civiles, politiques et sociales, qui incluent notamment l'égalité entre les hommes et les femmes et dont la loi garantit l'exercice. On entend ici conduire les élèves à comprendre, respecter et mettre en œuvre les règles de vie démocratiques.

Axe 1 : Fondements et expériences de la démocratie

Questionnement : quels sont les principes et les conditions de la démocratie ?

Ces principes et ces conditions sont envisagés à travers l'étude d'au moins deux domaines parmi les domaines suivants :

- *Les origines historiques de la démocratie : modèles antiques (démocratie et res publica) ; république et monarchie parlementaire.*
- *La souveraineté du peuple : droit de suffrage ; séparation des pouvoirs ; protection des libertés ; État de droit.*
- *La démocratie et les élections : la participation, l'abstention et le vote blanc ; les campagnes électorales et l'information des citoyens ; les partis politiques.*
- *La laïcité : la réduction du pouvoir de la religion sur l'État et la société ; l'autonomie du citoyen et la coexistence des libertés ; la protection de la liberté de croire ou de ne pas croire.*
- *La transformation des régimes politiques : les transitions démocratiques ; les basculements autoritaires et totalitaires ; les mises en question de la démocratie libérale.*
- *La protection des démocraties : sécurité et défense nationales ; lutte contre le terrorisme ; état d'urgence et législation d'exception ; cybersécurité.*
- *La construction européenne et la démocratie : principes et institutions politiques et judiciaires ; l'Europe comme espace de production du droit ; citoyenneté européenne.*

Notions à acquérir/à mobiliser :

- *République et monarchie parlementaire.*
- *Autoritarisme / totalitarisme.*
- *Souveraineté du peuple, État de droit, séparation des pouvoirs.*
- *Représentation parlementaire et pouvoir exécutif.*
- *Laïcité.*

Objets d'enseignement possibles :

- *La démocratie athénienne, la République romaine, un exemple européen de monarchie parlementaire.*
- *Les penseurs du politique (Aristote, Rousseau, Tocqueville, Arendt ...).*
- *Tolérance, liberté religieuse, laïcité.*
- *Règles et rituels du vote.*
- *Comportement électoral, sondages et médias.*
- *La démocratie en Amérique et en Europe.*
- *Les transitions démocratiques en Europe du Sud et de l'Est, en Afrique du Sud et en Amérique latine.*

Axe 2 : Repenser et faire vivre la démocratie

Questionnement : La démocratie, un avenir à construire dans un monde d'incertitudes.

Les transformations contemporaines de la démocratie peuvent être envisagées à travers l'étude d'au moins deux domaines parmi les domaines suivants :

- *Les conditions du débat démocratique : médias, réseaux sociaux, information, éducation, éthique de vérité.*
- *Démocratie, exemplarité et transparence : les politiques de lutte contre la corruption ; les mesures concernant l'exigence de transparence financière des acteurs politiques et le financement des campagnes électorales ; les mesures visant la moralisation de la vie publique.*
- *Le citoyen et la politique sociale : le droit du travail, la représentation des salariés, le dialogue social.*
- *Les formes et les domaines de l'engagement : politique, associatif et syndical ; social, écologique, humanitaire, culturel ...*
- *Les nouvelles aspirations démocratiques : démocraties délibérative et participative ; représentation et / ou démocratie directe ; les nouvelles formes de mouvements sociaux.*
- *Conscience démocratique et relations internationales : la défense des droits de l'Homme ; le développement du droit pénal international (le droit applicable aux génocides, aux crimes de masse et aux violences extrêmes).*

Notions à acquérir / à mobiliser :

- *Citoyen/citoyenneté.*
- *Corruption et crise de confiance.*
- *Sphère privée / sphère publique à l'ère du numérique.*
- *Représentation politique ; débat ; décision publique.*
- *Information et désinformation.*
- *Politiques publiques.*
- *Justice internationale.*

Objets d'enseignement possibles :

- *L'invention et la transformation de l'État-Providence.*
- *Objets et grandes figures de l'engagement.*
- *Les politiques de lutte contre la corruption.*
- *La presse, liberté d'opinion et liberté d'expression.*
- *L'action des organisations non gouvernementales.*
- *Les lanceurs d'alerte.*
- *Les conventions internationales de protection des droits de l'Homme.*

Capacités attendues

- *Savoir exercer son jugement et l'inscrire dans une recherche de vérité ; être capable de mettre à distance ses propres opinions et représentations, comprendre le sens de la complexité des choses, être capable de considérer les autres dans leur diversité et leurs différences.*
- *Identifier différents types de documents (récits de vie, textes littéraires, œuvres d'art, documents juridiques, textes administratifs, etc.), les contextualiser, en saisir les statuts, repérer et apprécier les intentions des auteurs.*
- *Rechercher, collecter, analyser et savoir publier des textes ou témoignages ; être rigoureux dans ses recherches et ses traitements de l'information.*
- *S'exprimer en public de manière claire, argumentée, nuancée et posée ; savoir écouter et apprendre à débattre ; respecter la diversité des points de vue.*
- *Développer des capacités à contribuer à un travail coopératif / collaboratif en groupe, s'impliquer dans un travail en équipe et les projets de classe.*

Activités pluridisciplinaires

Quelques pistes possibles mobilisant la philosophie

Les tableaux renvoient aux thématiques pluridisciplinaires telles qu'elles sont définies dans le référentiel de diplôme. Articulée aux autres disciplines, la philosophie peut contribuer à identifier les enjeux d'une ou de plusieurs question(s) socialement vive(s), à démonter et remonter le(s) problème(s) soulevé(s) et à mettre en œuvre des argumentations rationnelles. L'enjeu n'est pas de trancher ni de déboucher sur un consensus que la société elle-même peine à trouver ; il est avant tout de clarifier les notions et les positions débattues et de faire apparaître aussi clairement que possible la nature et le fondement des divergences.

	FINALITES	THEMATIQUES	MODULES ASSOCIES
1	Il s'agit d'amener les élèves à engager une réflexion éthique (personnelle et professionnelle) sur la question des ressources naturelles pour produire et consommer autrement.	Gestion des ressources naturelles et de l'alimentation dans la société contemporaine.	C5 S1 S2 S4

En lien avec la biologie-écologie et les Sciences et Techniques de l'Agronomie ou Aménagement, on pourra interroger la notion de « bien-être animal » (définition, enjeux et critiques) en la couplant avec une réflexion sur l'élevage et la production industrielle (cf. le travail photographique de George Steinmetz Big food). On pourra puiser dans le grand nombre des débats actuels pour réfléchir sur l'éthique animale et « l'éthique du produit » à partir de la question du végétarisme ou de la labellisation. Le détour par la science-fiction, et notamment l'anthologie réunie par Daniel Conrad, *Moissons futures – 2050 : quand la SF française se met à table*, peut conduire à questionner l'avenir probable ou fantasmé de l'agriculture et de l'alimentation.

On pourra également aborder la question de la gestion des ressources au niveau des territoires et plus largement, en problématisant par exemple le lien entre diversité biologique et diversité culturelle (gestion d'espaces diversifiés qui préserve la capacité évolutive des processus écologiques versus standardisation des systèmes de production, de techniques et des cultures) ou à partir du concept de « classe géo-sociale » de Bruno Latour.

De manière plus large, en s'appuyant par exemple sur *Agriculture et Alimentation Idées reçues et propositions* du Mouvement Utopia (Collection Controverses, 2014), on pourra interroger les idées reçues sur la gestion des ressources naturelles et sur l'agriculture et l'alimentation, questionner leurs présupposés et mettre en œuvre les raisonnements susceptibles de les dépasser.

	FINALITES	THEMATIQUES	MODULES ASSOCIES
3	Il s'agit d'amener les élèves à mettre en évidence comment les processus techniques soulèvent des questions sociétales et/ou environnementales et inversement, comment des questions sociales et/ou environnementales conduisent à des remises en cause voire à des évolutions des processus techniques	Activité ou processus techniques et enjeux sociétaux	S4 S1 S2 C5

On pourra faire réfléchir les élèves, en lien avec les enseignants de STA et de biologie-écologie, aux questions liées aux OGM, aux manipulations du vivant et d'une manière plus générale aux enjeux éthiques soulevés par les avancées techniques et scientifiques.

	FINALITES	THEMATIQUES	MODULES ASSOCIES
5	Il s'agit d'amener les élèves à appréhender les enjeux de la transition numérique à l'heure où les technologies digitales impactent la vie sociale et/ou professionnelle.	Pratiques sociales et professionnelles du numérique	C4 C5 S1 S4

En partant d'informations ou de situations sociales et/ou professionnelles nouvelles (Big Data, drones et robotique dans l'agriculture, réseaux sociaux et identité numérique, etc.), et en recourant à la cartographie des controverses et/ou à la discussion à visée philosophique, on pourra conduire les élèves à développer une réflexion critique sur les enjeux et les risques de la société numérique (cf. notamment <http://mouton-numerique.org/>).

Quelques pistes possibles en classe de première mobilisant histoire-géographie, ESC, SES et EMC

	FINALITES	THEMATIQUES	MODULES ASSOCIES	VOLUME HORAIRE MINIMUM
1	Il s'agit d'amener les élèves à engager une réflexion éthique (personnelle et professionnelle) sur la question des ressources naturelles pour produire et consommer autrement.	Gestion des ressources naturelles et de l'alimentation dans la société contemporaine.	C5 S1 S2 S4	30h

En lien entre l'histoire géographique, les SES, l'ESC et l'EMC on pourra engager un travail à partir des photographies de Peter Menzel sur la question alimentaire dans le monde. Il est possible de poser des questionnements autour des comportements alimentaires dans nos sociétés contemporaines. On pourra évoquer la citoyenneté alimentaire et ses répercussions dans le monde agricole et agro-alimentaire (en lien avec l'objectif 3.2.2.1 sur les espaces des industries agro-alimentaires en France et en Europe) ...

<http://menzelphoto.com/>

<https://menzelphoto.photoshelter.com/gallery/Hungry-Planet-Family-Food-Portraits/G0000zmgWvU6SiKM/C0000k7JgEHhEq0w>

Autre ressource exploitable : <http://www.worldometers.info/fr/> = données relatives instantanées de la population mondiale.

	FINALITES	THEMATIQUES	MODULES ASSOCIES	VOLUME HORAIRE MINIMUM
3	Il s'agit d'amener les élèves à mettre en évidence comment les processus techniques soulèvent des questions sociétales et/ou environnementales et inversement, comment des questions sociales et/ou environnementales conduisent à des remises en cause voire à des évolutions des processus techniques	Activité ou processus techniques et enjeux sociétaux (en lien avec le domaine technologique)	S4 S1 S2 C5	15h

En lien entre histoire et géographie, SES et les autres disciplines on pourra présenter les thèmes suivants : les « révolutions industrielles », l'évolution des techniques, les transports, les évolutions agricoles, la spécialisation des régions agricoles françaises, la modification des modes de production (intrants, motorisation, irrigation, sélection animale et végétale, et OGM aujourd'hui), l'exode rural, La question des remembrements... Quelles conséquences sociales, économiques, écologiques ? ...

On pourra engager une étude sur le temps long, une évolution sur deux siècles (causes et conséquences) à partir de divers supports.

	FINALITES	THEMATIQUES	MODULES ASSOCIES	VOLUME HORAIRE MINIMUM
5	Il s'agit d'amener les élèves à appréhender les enjeux de la transition numérique à l'heure où les technologies digitales impactent la vie sociale et/ou professionnelle.	Pratiques sociales et professionnelles du numérique	C4 C5 S1 S4	15h

En lien avec l'EMC et la géographie il est possible de poser un questionnement autour de la fragmentation des territoires, des fragilités et des recompositions des liens sociaux...

On pourra aborder les thématiques suivantes : Internet, un moyen de faciliter les échanges ? Internet, un outil pour pallier aux manques de services permettant de limiter la fracture territoriale (banque, poste, services en ligne, préfecture...) ? La fracture numérique (zones blanches...) ? Internet ou de nouvelles inégalités entre les territoires ? Quels liens sociaux par le numérique ?

- Utiliser des jeux sérieux :
- Site eduscol : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux>
- Un serious game sur le développement durable : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/actualites/actualites/article/un-serious-game-sur-le-developpement-durable-dans-le-monde.html>
- Site Canopé : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=2237>

Références documentaires ou bibliographiques pour ce module

Philosophie

- CANTO-SPERBER Monique (sous la direction de), Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, PUF, 1996.
JAFFRO Laurent, LABRUNE Monique (sous la direction de), Gradus philosophique - Un répertoire d'introductions méthodiques à la lecture des œuvres, GF Flammarion, 1994.
FABRE Michel, Qu'est-ce que problématiser, Vrin-Chemins philosophiques, 2017.
GUILPAIN Geneviève (coordination), Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie, scérÉn CRDP Pays de la Loire, 2005.
MUGLIONI Jean-Michel, Repères philosophiques – Comment s'orienter dans la pensée, ellipses, 2010.

La collection GF Corpus aux Éditions Flammarion propose des anthologies commentées sur un grand nombre de notions parmi lesquelles : Le Droit, L'État, La Justice, La Loi, La Morale, La Nature, Le Travail.

Ouvrages adossés au programme de notions

Cette bibliographie n'est ni exhaustive ni prescriptive. Elle vise à fournir des textes qui viendront à l'appui de l'analyse des notions et de l'examen des problèmes.

Sont indiquées les dates de première parution des livres dans leur langue d'origine. Le choix d'une édition ou d'une traduction françaises des textes cités est laissé à l'appréciation des lecteurs.

L'homme, l'animal, la nature

- BENTHAM Jérémy, Introduction aux principes de morale et de législation, 1789.
DESCARTES René, Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences, V, 1637.
DESCARTES René, Lettre au marquis de Newcastle, 23 novembre 1646.
DESCOLA Philippe, Par-delà nature et culture, 2005.
DESCOLA Philippe, Diversité des natures, diversité des cultures, 2010.
KANT Emmanuel, Réflexions sur l'éducation, 1776-1787.
LARRERE Catherine et LARRERE Raphaël, Du bon usage de la nature. Pour une philosophie de l'environnement, 1997.
LEOPOLD Aldo, Almanach d'un Comté des sables suivi de quelques croquis, 1949.
LEVI-STRAUSS Claude, Les Structures élémentaires de la parenté, 1949.
LEVI-STRAUSS Claude, Race et histoire, 1952.
MALSON Lucien, Les enfants sauvages, mythe et réalité, 1964.
ROUSSEAU Jean-Jacques, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, 1755.
ROUSSEAU Jean-Jacques, Émile ou de l'éducation, 1762.
ROUSSEAU Jean-Jacques, Essai sur l'origine des langues, 1781 (posthume).
SERRES Michel, Le Contrat naturel, 1990.
UEXKÜLL Jakob von, Mondes animaux et monde humain, 1934.

Le travail, les échanges

- ARENDT Hannah, Condition de l'homme moderne, 1958.
ARISTOTE, Éthique à Nicomaque, IV^e siècle av. J.-C.
BAUDRILLARD Jean, La Société de consommation, 1970.
BOURDIEU Pierre (sous la dir. de), La Misère du monde, 1993.
DURKHEIM Émile, De la division du travail social, 1893.
GORZ André, Métamorphoses du travail. Quête du sens, critique de la raison économique, 1988.
HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, Phénoménologie de l'esprit, 1807.
LOCKE John, Deuxième traité du gouvernement civil, 1690.
MANDEVILLE Bernard, La Fable des abeilles, 1714.
MARX Karl, Le Capital, livre I, 1867.
MEDA Dominique et SCHOR Juliet, Travail (une révolution à venir), 1997.
MAUSS Marcel, Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, L'année sociologique, 1923-1924.
NIETZSCHE Friedrich, Humain trop humain, 1878.
RICARDO David, Des principes de l'économie politique et de l'impôt, 1817.
SMITH Adam, Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations, chap. 1, 1776.
WEIL Simone, La Condition ouvrière, 1951.

Opinion et vérité

DESCARTES René, Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences, IV, 1637.
DESCARTES René, Méditations métaphysiques, I, II, 1641.
FOUCAULT Michel, Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres, II, 1984.
JAMES William, Le Pragmatisme, 1907.
KANT Emmanuel, Critique de la raison pure, seconde préface, 1787.
KANT Emmanuel, La religion dans les limites de la simple raison, 1794.
NIETZSCHE Friedrich, Le gai savoir, 1882.
NIETZSCHE Friedrich, Le livre du philosophe, « Introduction théorétique sur la vérité et le mensonge au sens extramoral », 1872-1875.
PLATON, Apologie de Socrate, IVe siècle av. J.-C.
PLATON, Gorgias, IVe siècle av. J.-C.
PLATON, République, livre VII, IVe siècle av. J.-C.

Science, technique et morale

ARISTOTE, Éthique à Nicomaque, IVe siècle av. J.-C.
BACHELARD Gaston, La formation de l'esprit scientifique, 1938.
BERGSON Henri., Les deux Sources de la morale et de la religion, 1932.
BERNARD Claude, Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, 1865.
BESNIER Jean-Marie, Demain les posthumains. Le futur a-t-il encore besoin de nous ?, 2009.
COMTE Auguste, Cours DE PHILOSOPHIE POSITIVE,(1830-1842).
DESCARTES René, Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences, VI, 1637.
ELLUL Jacques, Le système technicien, 1977.
HABERMAS Jürgen, La technique et la science comme « idéologie », 1968.
HEIDEGGER Martin, « La question de la technique », Essais et Conférences, 1954.
HUME David, Enquête sur l'entendement humain, 1748.
JACOB François, Le jeu des possibles. Essai sur la diversité du vivant, 1981.
JARRIGE François, Techno-critiques. Du refus des machines à la contestation des technosciences, 2014.
KANT Emmanuel, Fondements de la métaphysique des mœurs, 1785.
KANT Emmanuel, Critique de la raison pure, seconde préface, 1787.
MONOD Jacques, Le hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne, 1970.
PLATON, Protagoras, IVe siècle av. J.-C.
POPPER Karl, La logique de la découverte scientifique, (notamment Deuxième partie, chapitre IV), 1934.
TESTART Jacques, Le vélo, le mur et le citoyen, 2006.
WEBER Max, Le savant et le politique, 1919.

Le droit, l'État, la justice

ARENDT Hannah, Les origines du totalitarisme, III, Le système totalitaire, 1951.
ARISTOTE, Éthique à Nicomaque, V ; IVe siècle av. J.-C.
ARISTOTE, La politique, IVe siècle av. J.-C.
BETTATI MARIO, Le droit d'ingérence. Mutation de l'ordre international, 1996.
CLASTRES Pierre, La société contre l'État. Recherches d'anthropologie politique, 1974.
TOCQUEVILLE Alexis de, De la démocratie en Amérique, 1835-1840.
FOUCAULT Michel, Surveiller et punir, 1975.
HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, Principes de la philosophie du droit, 1820.
HOBBES Thomas, Du citoyen ou les fondements de la politique, 1642.
HOBBES Thomas, Léviathan, 1651.
KANT Emmanuel, Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique, 1784.
KANT Emmanuel, Projet de paix perpétuelle, 1795.
MACHIAVEL Nicolas, Le Prince, 1532.
MARX Karl et ENGELS Friedrich , L'Idéologie allemande, 1845.
MONTESQUIEU, De l'esprit des lois, 1748.
MORE Thomas, L'Utopie ou le traité de la meilleure forme de gouvernement, 1516.
NIETZSCHE Friedrich, Humain trop humain, 1878.
PLATON, Apologie de Socrate, République, Lois, IVe siècle av. J.-C.
RAWLS John, Théorie de la justice, 1971.
ROUSSEAU Jean-Jacques, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, 1755.
ROUSSEAU Jean-Jacques, Du contrat social, 1762.
AUGUSTIN D'HIPPONE (saint Augustin), La Cité de Dieu, 413-426.
SPINOZA Baruch, Traité théologico-politique, 1670.
THOREAU, Henry David, La désobéissance civile, 1849.
WALZER Michael, Guerres justes et injustes, 1999.
WEBER Max, Le savant et le politique, 1919.

Éthique et responsabilité

- BONNEUIL Christophe, FRESSOZ Jean-Baptiste, L'Événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous, 2016.
CAMUS Albert, Actuelles III. Chroniques algériennes, 1939-1958, 1958.
DELMAS-MARTY Mireille, Résister, responsabiliser, anticiper ou comment humaniser la mondialisation, 2012.
DUPUY Jean-Pierre, Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain, 2002.
DUPUY Jean-Pierre, Petite métaphysique des tsunamis, 2005.
HABERMAS Jürgen, Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé, 1973.
HABERMAS Jürgen, De l'éthique de la discussion, 1985.
JONAS Hans, Le Principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique, 1979.
JEANGENE VILMER Jean-Baptiste, Éthique animale, 2008.
LECOURT Dominique, KAHN Axel, entretien avec Christian Godin, Bioéthique et liberté, 2004.
LEVINAS Emmanuel, Éthique et infini, 1982.
MARZANO Michela, Philosophie du corps, 2007.
OGIEN Ruwen, La vie, la mort, l'État. Le débat bioéthique, 2009.
OGIEN Ruwen, L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine, 2011.
PAPERMAN Patricia, LAUGIER Sandra, Le souci des autres. Éthique et politique du care, 2005.
RICOEUR Paul, Soi-même comme un autre, 1990.
SINGER Peter, La libération animale, 1975.
SINGER Peter, Questions d'éthique pratique, 1979.
WEBER Max, Le savant et le politique, 1919.

Les différents sites académiques de philosophie de l'Éducation nationale proposent de nombreuses ressources en ligne (conférences, œuvres téléchargeables, capsules et vidéos pour illustrer le cours, banque de sujets, etc.).
Le site « Lettres ouvertes » de l'ENSFEA (<http://lettres-ouvertes.ensfea.fr/ressources-pedagogiques/philosophie/>) propose également des ressources et notamment des comptes rendus d'expériences pédagogiques (création d'un blog abécédaire, formation à la discussion à visée philosophique, etc.)

Histoire 1ère

- *La Révolution. Jean Clément Martin. Documentation photographique n° 8054. Novembre 2006.*
- *Révolution, Consulat, Empire 1789 -1815. Sous la direction de Joël Cornette, Biard, Philippe Bourdin, Silvia Marzagalli. Belin, 2009*
- *Les campagnes françaises entre mythes et réalités (XVIIIe – XXIe siècle). Jean Pierre Jessenne. Armand Colin. 2006*
- *La politique en France du XIXe siècle à nos jours. Régimes, institutions, élections, courants, partis, groupes de pression, médias. Hubert Néant.Carré histoire. Hachette 2016*
- *Histoire et Empire, 1783-1815. Jean Pierre Jessenne. Carré histoire. Hachette 2013*
- *De la monarchie à la République, 1815-1879. Vincent Adoumié Carré histoire. Hachette 2004*
- *L'enracinement de la République, 1879-1918. Jean Leduc. Carré histoire. Hachette 1991*
- *Dictionnaire critique de la République, Vincent Duclert, Christophe Prochasson, Flammarion, 2002.*
- *La France sous la IIIe République. La République à l'épreuve 1870-1914. Arnaud-Dominique Houte. La Documentation photographique n° 8101. Septembre 2014.*
- *La Guerre Au XXe Siècle - Volume 1, L'expérience Combattante. Stéphane Audoin - Rouzeau. La Documentation photographique n° 8041.*
- *La guerre au XXe siècle, tome 2 : L'expérience des civils, Anne Duménil, La Documentation photographique n° 8043, 2005*

Quelques ressources en ligne :

- *L'histoire par l'image : <https://www.histoire-image.org/fr>*
- *BnF. Ressources pédagogiques en ligne : <http://classes.bnf.fr/dossiers.php>*
- *BnF. La guerre 14-18. <http://expositions.bnf.fr/guerre14/>*
- *BnF. La laïcité en questions - <http://classes.bnf.fr/laicite/>*
- *BnF Histoire de la cartographie - <http://classes.bnf.fr/laicite/>*
- *Chemins de mémoire. Ministère des armées. Direction des patrimoines, de la mémoire et des archives. <http://www.cheminsdememoire.gouv.fr/fr>*

Géographie 1ère

- *Les concepts de la géographie humaine*. Antoine Bailly. Armand Colin, collection U géographie, 5^e édition, 2004
- *Dictionnaire de géographie*. Pascal Baud, Serge Bourgeat, Catherine Bras. Hatier initial. 2013.
- *France. Aménager et développer les territoires*, Nacima Baron-Yellès, La Documentation photographique n° 8067, 2009
- *La France, une géographie en mouvement*, Magali Reghezza-Zitt. La Documentation photographique n° 8096. Novembre 2013
- *La France des marges*. Olivier Milhaud. La Documentation photographique n° 8116. Mars 2017
- *L'urbanisation du monde*. Elizabeth Dorier. La Documentation photographique n° 8125- Novembre 2018
- *Géographie de la France*. Vincent Adoumié Hachette supérieur, 2015
- *Les régions françaises*, Vincent Adoumié Hachette supérieur, 2013
- *Géographie agricole et rurale*, Jean Louis Chaléard. Jean Pierre Charvet. Belin collection, « Atouts géographes » 2004
- *La Chine, puissance mondiale*. La Documentation photographique n° 8108. Décembre 2018.

Sur les questions rurales nous conseillons la lecture des ouvrages et articles préparant à la nouvelle question d'agrégation de géographie (Éducation Nationale) sur « *Les espaces ruraux en France* », proposée dès la session 2019.

- *Les espaces ruraux en France*. Alexandra Monot. Frank Paris. Bréal 2018 (manuel de préparation aux concours qui présente des pistes bibliographiques selon les différents thèmes d'étude).

Quelques ressources en ligne :

- Site **Géoconfluences**. Ressources de géographie pour les enseignants. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>
- Les espaces ruraux et périurbains en France : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/geoconfluences/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/france-espaces-ruraux-periurbains>
- De villes en métropoles. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/de-villes-en-metropoles>
- Le développement durable, approches géographiques. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/developpement-durable-approches-geographiques>
- Le paysage dans tous ses états. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/le-paysage-dans-tous-ses-etats>
- Le vin, entre sociétés, marchés et territoires. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/le-vin-entre-societes-marches-et-territoires>
- Les relations nature - sociétés face au changement global <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/changement-global>

Les autres dossiers thématiques sont à retrouver sur le site : *Océans et mondialisation – Les nouvelles dynamiques du tourisme dans le monde – Faits religieux et construction de l'espace – Géographie de la santé : espaces et sociétés – Risques et sociétés – Mobilités, flux et transports – La frontières discontinuités et dynamiques – Les espaces littoraux : gestion, protection et aménagement.*

Histoire Terminale

- Démocraties, régimes autoritaires et totalitarismes de 1900 à nos jours. *Serge Berstein. Hachette supérieur 2013*
- Le nazisme. Une idéologie en actes. *La Documentation photographique n° 8085. Janvier - février 2012*
- La guerre au XXe siècle, *Jean Louis Dufour et Maurice Vaisse. Hachette Supérieur 2006*
- Les génocides. *La Documentation photographique n° 8127, mars 2019.*
- La guerre froide. *La Documentation photographique n° 8055, 2007.*
- Les relations internationales 1945-1973. *Pierre Milza. Hachette Supérieur 1999*
- Les relations internationales de 1973 à nos jours. *Pierre Milza. Hachette Supérieur 2003*
- La politique en France du XIXe siècle à nos jours. Régimes, institutions, élections, courants, partis, groupes de pression, médias. *Hubert Néant. Carré histoire. Hachette 2016*
- Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France XIXe -XXe siècle. *Sous la direction de Ludivine Bantigny et Ivan Jablonka. PUF 2009*
- *La guerre d'Algérie : une histoire apaisée ? Raphaëlle Branche. Points seuil 2005*
- *La guerre d'Algérie. La Documentation photographique n° 8022. Août 2001*

Quelques ressources en ligne :

- L'histoire par l'image : <https://www.histoire-image.org/fr>
- Chemins de mémoire. Ministère des armées. Direction des patrimoines, de la mémoire et des archives. <http://www.cheminsdememoire.gouv.fr/fr>

Géographie Terminale

- Les concepts de la géographie humaine. Antoine Bailly. Armand Colin, collection U géographie, 5^e édition, 2004
- Dictionnaire de géographie. Pascal Baud, Serge Bourgeat, Catherine Bras. Hatier initial. 2013.
- Mers et océans. Stéphane Dubois, Alexandra Monot, Frank Paris. Bréal 2014. (manuel de préparation aux concours qui présente des pistes bibliographiques selon les différents thèmes d'étude).
- Géographie des espaces maritimes. La Documentation photographique n° 8104. Mars 2015.

Quelques ressources en ligne :

- Site Marine Trafic : <https://www.marinetraffic.com/en/ais/home/centerx:24.9/centery:39.0/zoom:7>
- Site alimenterre : fiche thématique sur l'accaparement des terres <https://www.alimenterre.org/fiche-thematique-accaparement-des-terres>

- Site **Géoconfluences. Ressources de géographie pour les enseignants.** <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>

Pour les chapitres suivants, cf les pages :

<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/programmes/classes/ressources-pour-le-lycee-gt/ressources-programmes-terminale-generale#section-1>

- Mers et océans au cœur de la mondialisation
- Des territoires inégalement intégrés dans la mondialisation
- La France et ses régions dans l'Union européenne et dans la mondialisation : lignes de force et recompositions

Pédagogie et didactique

- Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée. Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon. Edition Publibook Université. 2013
- Comment concevoir un enseignement ? *Manual Musial. Fabienne Pradère. André Tricot. Guides pratiques, former et se former. Edition De Boek Supérieur. 2012*
- L'innovation pédagogique. Mythes et réalités. André Tricot. Edition Retz. 2017