

# ÉDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

**A. du 1-7-2002. JO du 10-7-2002**  
**NOR : MENE0201541A**  
**RLR : 524-5**  
**MEN - DESCO A4**

---

*Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-1 à L. 311-3 et L. 311-5 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; A. du 18-3-1999 mod. ; avis du CNP du 27-6-2000 ; avis du CSE du 6-6-2002*

---

**Article 1** - Le programme de l'enseignement commun d'éducation civique, juridique et sociale en classe de seconde générale et technologique est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

**Article 2** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 1er juillet 2002  
Pour le ministre de la jeunesse,  
de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,  
Le directeur de l'enseignement scolaire  
Jean-Paul de GAUDEMAR

*(voir annexe pages suivantes)*

## Annexe

### PRINCIPES GÉNÉRAUX

Au sein du dispositif de rénovation des lycées, la création d'un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) dans chacune des trois classes de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et technologique, ainsi que dans les lycées professionnels, constitue une des principales innovations. Le nombre d'heures qui lui est globalement accordé étant modeste, c'est dans ses objectifs et par ses méthodes que cette innovation doit être significative.

Concourir à la formation de citoyens est une des missions fondamentales du système éducatif.

On ne peut oublier que c'est au lycée qu'une partie des élèves atteignant leur majorité civile, va se trouver confrontée au droit de vote qui en découle ou à l'absence de ce droit pour les étrangers, aux questions que ces différences soulèvent, à la décision d'exercer ce droit et de mesurer la portée de ce choix.

Au-delà de cette réalité hautement symbolique, la citoyenneté a bien d'autres dimensions dont le lycée doit permettre la compréhension avec l'aide de l'enseignement de l'ECJS.

Que signifie "éduquer à la citoyenneté" dans un système scolaire ? Deux réponses sont possibles.

- L'une consiste à faire de la citoyenneté un objet d'étude disciplinaire, au même titre que les mathématiques, la physique, la littérature etc. ; la citoyenneté s'apprendrait à l'école avant de s'exercer dans la vie du citoyen. Ce choix correspond pour l'essentiel à la conception traditionnelle d'une instruction civique, en tant qu'inculcation de principes à mettre en actes dans un temps différé plus ou moins lointain. Elle a eu sa place dans le système éducatif : les missions du lycée, fréquenté par une petite minorité, n'étaient pas celles qui lui sont assignées aujourd'hui.

- L'autre réponse part de l'idée que l'on ne naît pas citoyen mais qu'on le devient, qu'il ne s'agit pas d'un état, mais d'une conquête permanente ; le citoyen est celui qui est capable d'intervenir dans la cité : cela suppose formation d'une opinion raisonnée, aptitude à l'exprimer, acceptation du débat public. La citoyenneté est alors la capacité construite à intervenir, ou même simplement à oser intervenir dans la cité. Cette dernière réponse peut être mise en œuvre au lycée aujourd'hui. Deux conditions essentielles sont réunies : l'une correspond aux attentes des élèves telles qu'elles se sont exprimées au travers des consultations sur les savoirs ; l'autre s'inscrit dans la continuité de ce qui a été enseigné en éducation civique au collège, et permet de montrer les dimensions sociale, éthique et politique de certains savoirs enseignés au lycée. De nombreux professeurs ont exprimé leur intérêt pour cette démarche et leur désir d'y contribuer.

Lorsqu'une pratique éducative consiste à transmettre un savoir sous forme d'une succession d'évidences sanctionnées par les autres, l'élève apprend en outre autre chose que ces contenus : il apprend que le savoir est détenu par des autorités, il a la tentation de ne le recevoir que passivement, il commence par admettre qu'il peut être délégué à "ceux qui savent". Appliquée à l'ECJS, une telle pratique formerait des citoyens passifs, percevant le savoir comme déconnecté de ses enjeux sociaux, économiques et politiques. Certes, on ne crée pas le savoir, on le reçoit ; il est énoncé et validé par quelqu'un qui fait autorité. Mais le savoir n'est pas seulement quelque chose de transmis ; on doit aussi se l'approprier. L'élève pourra exercer sa citoyenneté grâce au savoir, mais un savoir reconstruit par lui, dans une recherche à la fois personnelle et collective.

L'éducation civique, juridique et sociale doit être abordée comme un apprentissage, c'est à dire l'acquisition de savoirs et de pratiques. Grâce à ce processus doit s'épanouir, à terme, un citoyen adulte, libre, autonome, exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement. Ainsi se constitue une véritable morale civique ; celle-ci contient d'abord une dimension civile fondée sur le respect de l'autre permettant le "savoir-vivre ensemble" indispensable à toute vie sociale, mais elle suppose aussi une nécessaire dimension citoyenne faite d'intérêt pour les questions collectives et de dévouement pour la chose publique.

L'école (le lycée ici) n'est pas et ne peut pas prétendre être le seul lieu d'un tel apprentissage : elle doit y prendre, à côté d'autres, toute sa place. L'ECJS ne doit ni prétendre se substituer, ni accepter d'être considérée comme substituable à la formation qui résulte de pratiques citoyennes, au lycée et hors du lycée. Elle s'ouvre largement à la découverte et à l'étude de ces pratiques.

L'éducation civique, juridique et sociale n'est donc pas, parmi d'autres enseignements, une discipline nouvelle. A quelques exceptions près, l'ECJS n'a pas à ajouter de savoirs aux connaissances acquises dans les principales disciplines enseignées au lycée. Elle peut, de surcroît, se fonder sur les acquis du collège en matière d'éducation civique, dont les programmes, désormais complets, préparent à cette nouvelle approche en combinant de solides bases en matière institutionnelle à l'initiation à des réflexions personnelles. Il s'agit donc d'organiser le croisement et le dialogue de ces savoirs autour du concept intégrateur de citoyenneté.

Le seul savoir nouveau auquel il faut initier les élèves, grâce à l'ECJS, concerne le droit, trop ignoré de l'enseignement scolaire français. Il s'agit de faire découvrir le sens du droit, en tant que garant des libertés, et non d'enseigner le droit dans ses techniques.

Mobilisant un ensemble de connaissances disponibles, l'ECJS doit satisfaire la demande exprimée par les lycéens lors de la consultation de 1998 sur les savoirs, de pouvoir s'exprimer et débattre à propos de questions de société. Le débat argumenté apparaît donc comme le support pédagogique naturel de ce projet, même s'il ne faut pas s'interdire de recourir à des modalités pédagogiques complémentaires.

Faire le choix du débat argumenté n'est ni concession démagogique faite aux élèves ni soumission à une mode ; c'est choisir une méthode fructueuse. Le débat argumenté permet la mobilisation, et donc l'appropriation de connaissances à tirer de différents domaines disciplinaires : histoire, philosophie, littérature, biologie, géographie, sciences économiques et sociales, physique, éducation physique... notamment, mais non exclusivement. Il fait apparaître l'exigence et donc la pratique de l'argumentation. Non seulement il s'agit d'un exercice encore trop peu présent dans notre enseignement, mais au-delà de sa technique, il doit mettre en évidence toute la différence entre arguments et préjugés, le fondement rationnel des arguments devant faire ressortir la fragilité des préjugés. Il doit donc reposer sur des fondements scientifiquement construits, et ne jamais être improvisé mais être soigneusement préparé. Cela implique qu'il repose sur des dossiers élaborés

au préalable par les élèves conseillés par leurs professeurs, ce qui induit recherche, rédaction, exposés ou prises de parole contradictoires de la part d'élèves mis en situation de responsabilité et, ensuite, rédaction de comptes rendus ou de relevés de conclusions.

Le débat doit reposer sur le respect d'autrui et donc n'autoriser aucune forme de dictature intellectuelle ou de parti pris idéologique. Il est une occasion d'apprendre à écouter et discuter les arguments de l'autre et à le reconnaître dans son identité.

Un tel dispositif favorise les adaptations. Le même thème du programme pourra être abordé en fonction des activités ou des préoccupations propres à chaque classe. Les événements de l'actualité pourront être tout à la fois pris en compte et mis à distance.

Le dossier documentaire sur lequel se fonde le débat est le témoin de la progression de cette démarche. Il peut prendre des formes variables : présentation de textes fondateurs ou de textes de loi, sélection d'articles de presse, collecte de témoignages, recherche ou élaboration de documents photographiques, sonores ou vidéo. C'est ici que l'ECJS peut utiliser toutes les modalités interactives de la recherche documentaire actuelle. Quelques exemples sont soulignés dans le programme de chaque classe, sans leur donner un caractère limitatif qui serait contraire à la liberté pédagogique des professeurs.

Le lien avec l'autre innovation que constituent les "Travaux Personnalisés Encadrés" (TPE) est ici évident et devra être exploité.

Dans le cadre de la liberté des choix pédagogiques, les élèves doivent acquérir des méthodes à travers lesquelles ils seront initiés à l'étude des règles juridiques et des institutions. On peut ainsi, à propos de situations concrètes, enseignées ou vécues, et sans préjuger de l'usage d'autres pratiques, identifier trois moments remarquables.

- Le premier moment étudie les circonstances et les conditions de l'invention de la règle ou de l'institution. On a trop tendance à oublier l'origine et l'histoire des règles. Leur genèse doit être mise au jour. Ainsi, pour la famille, les règles qui guident l'autorité parentale à laquelle tout enfant est soumis se sont transformées à travers le temps, particulièrement au cours des trois dernières décennies, déterminant son exercice actuel. De même, les règles qui déterminent les relations du travail ne peuvent être comprises qu'en connaissant les contextes et conflits qui, depuis un siècle, ont construit et construisent encore le droit du travail. L'histoire est donc ici très particulièrement mobilisée ; étudier les conditions de naissance d'une règle, en montrant qu'elle est une production historique et non un a priori absolu, contribue à humaniser la règle de droit : ce n'est plus un dogme mais une règle de vie. L'institution scolaire peut aussi servir d'objet d'étude : ainsi, le règlement intérieur du lycée peut être analysé et étudié quant à ses origines et son actualité, assurant le lien avec les enseignements du collège.

- Le deuxième moment privilégie l'étude des usages de la règle par les acteurs sociaux concernés. La règle n'est pas nécessairement utilisée comme ses inventeurs l'avaient imaginé : la pratique d'une règle peut s'éloigner des principes qui ont guidé sa fondation. Il faut donc conduire l'élève à se demander pourquoi les acteurs sont amenés à utiliser une règle dans un sens plutôt que dans un autre. On montrera alors qu'une même règle peut avoir des utilisations différentes selon les contextes économiques et sociaux, selon les époques ou selon les pays. Les apports de l'histoire, des sciences économiques et sociales, du français (notamment à travers la lecture de textes d'actualité) seront mis à contribution. La législation américaine antitrust, adoptée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, fut utilisée à l'époque essentiellement contre les syndicats ouvriers : elle pourrait ainsi être confrontée aux législations et procès contemporains contre les monopoles qu'illustre le cas des multinationales de l'informatique. La géographie introduit à la notion d'espace et à la mise en évidence des intérêts, privés ou publics, individuels ou collectifs, qui peuvent se manifester à son propos. Ainsi une zone franche, avec les dérogations qu'elle implique, peut favoriser un quartier classé sensible, ou être utilisée comme un paradis fiscal. Hors d'un champ disciplinaire particulier, l'école peut offrir à nouveau de nombreuses illustrations de ces comportements.

- Le troisième moment s'attache aux discours produits sur les règles. Chaque époque produit des discours qui tentent de justifier rationnellement les règles existantes. D'une époque à une autre, d'un lieu à un autre, ces discours peuvent différer jusqu'à être contradictoires. L'ECJS en tant qu'éducation à la citoyenneté doit conférer la capacité à analyser les discours existants. C'est cette fois sur les objectifs fixés par le programme de l'enseignement du français au lycée ("approfondir la maîtrise du discours") que l'ECJS peut se fonder, tout en recourant à des exemples relevant des autres disciplines déjà mentionnées, comme l'histoire. On peut ainsi renouveler la perception de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, qu'il sera opportun de reprendre à cette occasion, en découvrant qu'elle a donné lieu à des lectures différentes en 1789 et lors des commémorations de 1889 ou de 1989. Le citoyen doit pouvoir les identifier et les décrypter s'il veut s'approprier pleinement ce texte fondateur. On trouverait, ici encore, à propos du lycée, de nombreuses illustrations ; ainsi des discours produits sur l'école par différents protagonistes, hommes politiques et partis, syndicats, parents d'élèves, etc.

Les modalités matérielles de mise en œuvre de l'ECJS doivent donc être au service de ces ambitions. Sans ignorer les difficultés pratiques que peuvent rencontrer les chefs d'établissement pour y parvenir, les regroupements de l'horaire réglementaire sont essentiels pour permettre la réalisation du travail qu'impliquent ces programmes. Le choix de huit séquences mensuelles de 2 heures chacune est hautement souhaitable ; il est adapté aux modalités pédagogiques décrites ici, tant par son rythme (temps de préparation et de suivi des dossiers) que par la durée des séances nécessaire pour que le maximum d'élèves puisse participer au débat. À défaut, le rythme de l'heure par quinzaine ne peut être considéré que comme un pis-aller.

De très nombreux professeurs, par leur savoir, leur culture, leur implication dans la vie du lycée, ont vocation à contribuer à cet enseignement. La participation d'intervenants extérieurs, témoins dans un champ social étudié, est évidemment souhaitable. Les responsables des établissements doivent favoriser ces pratiques ; cela implique que cet enseignement devant être organisé dans toutes les classes et filières de leurs lycées, ils encouragent et si possible organisent coordination, échanges d'expériences et mise en commun de séquences pédagogiques.

L'architecture d'ensemble du programme, sur les trois années du lycée, consiste à redécouvrir par l'analyse la notion de citoyenneté, à en étudier les principes, modalités et pratiques, et à la confronter aux réalités du monde contemporain. Il est naturel que l'accent soit mis sur des aspects différents de cette problématique dans chacune des classes du lycée.

**En classe de seconde : "De la vie en société à la citoyenneté"**

La découverte de la citoyenneté se fait à partir de l'étude de la vie sociale que l'élève peut comprendre pour remonter, par analyse, à sa source politique et à sa construction dans le temps. Des objets d'étude, choisis dans la vie sociale, servent de base à ce travail et permettent de faire découvrir par les élèves une ou plusieurs dimensions de la citoyenneté. Par là, on approfondit et enrichit ce qui a été acquis au collège.

**En classe de première : "Institutions et pratiques de la citoyenneté"**

L'étude de la citoyenneté permet l'analyse du fonctionnement des principales institutions politiques de la cité. Les grands principes constitutionnels ouvrent sur les institutions de la démocratie avec les partis politiques, les systèmes électoraux et les libertés publiques. La présentation des institutions judiciaires peut être faite à partir de divers niveaux intéressant particulièrement les classes concernées (prud'hommes et législation du travail, tribunal de commerce et technologies de la vente, autorité légitime et tribunaux d'exception par exemple). La diversité des conceptions, des institutions et des pratiques de la citoyenneté est appréhendée, par une méthode comparative, dans le temps et dans l'espace.

**En classe terminale : "La citoyenneté à l'épreuve des transformations du monde contemporain"**

La confrontation de la citoyenneté aux grandes transformations du monde contemporain permet de déboucher, hors de toute intention polémique, sur des thèmes faisant débat, par exemple les différentes conceptions de l'égalité, le rôle des médias, l'indépendance de la justice, ou sur des questions résultant des évolutions familiales, scientifiques ou sociales. On aborde aussi les problèmes posés par l'unification européenne et la mondialisation avec leur impact sur les institutions politiques. On traite notamment le thème de "la défense et la paix" sur lequel le système éducatif s'est engagé à faire réfléchir les élèves dans le cadre de la fin du système de conscription.

L'évaluation de l'éducation civique, juridique et sociale doit refléter les particularités de cet enseignement. Ne comportant pas ou très peu de nouveaux savoirs, les programmes ne sauraient être présentés exclusivement sous forme de listes de contenus. Ils mettent l'accent sur des objectifs et sur l'acquisition de méthodes. Les documents d'accompagnement suggèrent, sans les imposer, des exemples pour leur mise en œuvre. L'évaluation doit tenir compte d'une part de ce que cet enseignement n'est pas censé apporter de savoirs fondamentalement nouveaux par rapport à ceux qui sont acquis dans les autres disciplines, d'autre part de la pédagogie particulière qui y est mise en œuvre.

L'évaluation durant les classes de seconde, première et terminale porte d'une part sur l'investissement et la qualité des travaux produits par les élèves avant et après la séquence, d'autre part sur les acquis qui auront été assimilés lors de chaque séquence. Les professeurs s'assurent de la maîtrise des notions recensées dans chaque programme.

## PROGRAMME DE SECONDE

### "De la vie en société à la citoyenneté"

#### I - Objectif général de la classe de seconde

Étudier dans toutes ses dimensions la citoyenneté et son exercice dans la société constitue l'axe de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) dans les trois niveaux du lycée. L'objectif de cet enseignement en classe de seconde consiste à redécouvrir cette notion de citoyenneté, déjà définie au collège, en partant de la vie en société.

Cette confrontation au réel est une mise à l'épreuve. Elle permet l'appropriation active de cette notion. On partira donc de la vie sociale, saisissable par l'élève, pour remonter à sa source politique. Quel que soit le domaine de la vie sociale considéré, les individus rencontrent les règles collectives qui organisent leur vie en société et définissent les droits et les devoirs de chacun, les institutions chargées de les mettre en œuvre et de les faire respecter, les sanctions contre ceux qui enfreignent ces règles.

L'apprentissage de la citoyenneté implique que le citoyen connaisse ces règles, sache d'où elles viennent et les valeurs qui les fondent. Cet apprentissage suppose d'en appréhender la diversité des pratiques dans le temps comme dans l'espace, et d'être éventuellement capable de les critiquer.

La démarche privilégiée consiste donc à choisir des objets d'étude dans la vie sociale pour faire découvrir par les élèves une ou plusieurs dimensions de la citoyenneté, à travers, notamment, la préparation et la tenue d'un débat argumenté.

Au terme de ce travail, on vérifie si les élèves ont acquis les notions qui fondent la citoyenneté.

#### II - Thèmes et notions

Afin de limiter les risques d'une trop grande dispersion, quatre thèmes sont proposés pour servir d'entrée dans le programme de la classe de seconde. Ils permettent d'appliquer la démarche retenue : partir de la vie en société pour illustrer une dimension de la citoyenneté. Ce sont :

Citoyenneté et civilité

Citoyenneté et intégration

Citoyenneté et travail

Citoyenneté et transformation des liens familiaux

On utilisera, au choix, un ou plusieurs de ces quatre thèmes qui ne sont pas énoncés dans un ordre contraignant. Un document d'accompagnement présente des illustrations possibles de la méthode préconisée. Il montre que le même thème peut être utilisé de plusieurs manières, suggérant qu'au fil du temps, ces illustrations pourront se périmier ou s'enrichir de matériaux fournis par l'actualité ainsi que des pratiques et innovations des professeurs.

À partir du travail sur l'un ou plusieurs de ces thèmes, les sept notions suivantes doivent être abordées et avoir reçu une première définition :

Civilité

Intégration

Nationalité

Droit

Droits de l'homme et du citoyen

Droits civils et politiques

Droits sociaux et économiques

Ces notions, présentes dans les programmes du collège et des autres disciplines de la classe de seconde, permettent de comprendre le sens de la citoyenneté en partant des expériences des élèves et de leurs représentations.

Au terme de la classe de seconde, une synthèse des différents acquis se réalisera autour de la définition de la citoyenneté.

### III - Démarche

Parmi les méthodes pédagogiques mobilisables pour cet enseignement, il y a lieu de privilégier l'organisation de débats argumentés : ils placent l'élève en situation de responsabilité. Choisir de les conduire à partir de matériaux fournis par l'actualité renforce la dimension pratique et l'intérêt concret de l'enseignement de l'ECJS.

#### 1 - Le débat argumenté

Méthode pédagogique privilégiée mais non exclusive, elle peut s'ordonner selon les étapes suivantes :

- Choix d'un thème avec les élèves, ce qui nécessite de le justifier par rapport à l'étude de la citoyenneté.
- Organisation du travail préparatoire au débat avec division du travail, travail de groupes et coordination. On peut mobiliser des techniques variées selon le sujet abordé : dossier de presse, recherche de documents historiques ou juridiques, recherche sur cédérom ou sur l'Internet, enquête avec visites ou entretiens, contact avec des personnes qualifiées, rédaction d'argumentaires, etc.
- Tenue du débat de façon concertée entre élèves et professeurs (choix d'un président de séance, de rapporteurs, présentation des argumentaires fondés sur des dossiers construits, prises de parole contradictoires, prise de notes, etc.). Les professeurs veillent au respect des règles du débat. Par leurs interventions et la reprise finale, ils clarifient les positions en présence et leurs enjeux. Ils les relient aux notions du programme et les mettent en perspective.
- Synthèse orale et écrite et éventuelle diffusion des travaux de la classe (cahiers, exposition, débat dans le lycée, etc.).

Le respect des conditions et des règles du débat, en particulier la recherche qu'il suppose d'un accord fondé en raison, constitue déjà en lui-même un apprentissage pratique de ce qui fonde la citoyenneté.

#### 2 - Utiliser et traiter l'actualité en classe

L'actualité locale, nationale et internationale fournit de nombreux matériaux qui permettent aux enseignants de construire un débat sérieux sur un sujet civique, politique, juridique ou social mettant en évidence une dimension de la citoyenneté.

Le choix d'un événement ou d'une combinaison d'événements dans l'actualité doit répondre à deux soucis : d'une part être susceptible d'intéresser les élèves, d'autre part permettre d'éclairer une des dimensions de la citoyenneté. Dans le choix des priorités, il ne faut donc pas nécessairement obéir à l'agenda des médias mais saisir dans les événements ceux qui peuvent correspondre à ces objectifs.

- Diversifier les sources pour attester de la réalité des faits.

La première tâche face à un événement consiste à confronter les sources d'information pour, en les croisant, attester de la réalité de ce qui va être étudié. L'événement brut n'existe pas en lui-même, il n'existe qu'à travers le médium qui le fait connaître et il est différemment reçu selon les représentations dominantes du moment. Prendre de la distance par rapport aux faits communiqués est donc essentiel à l'éducation du citoyen. La constitution d'un dossier de presse, en évitant une accumulation inutile, doit permettre ce croisement des sources, dont on connaît l'importance dans l'investigation historique.

- Replacer l'événement dans une chaîne historique.

La deuxième tâche consiste à insérer l'événement étudié dans son contexte spatio-temporel. Cela suppose des recherches indispensables à la compréhension des faits, en mobilisant les méthodes comparatives des sciences humaines et sociales. On peut ainsi contribuer à relativiser la portée affective ou passionnelle des événements au profit d'une analyse plus rationnelle. Un des obstacles à l'étude sérieuse de l'actualité tient à la tyrannie du présent qui chasse de la mémoire immédiate les événements précédents ; le travail de recherche permet ainsi de limiter cet effet en replaçant les faits dans une chaîne historique.

- Repérer et analyser les interprétations divergentes et contradictoires.

La troisième tâche consiste à identifier les différentes interprétations produites sur le même événement. Les faits précis mis en lumière ou occultés, les arguments choisis ou réfutés ou ignorés, le choix des mots, la hiérarchie des termes, sont autant d'éléments d'analyse des discours tenus, qui seront ici très utiles.

- Partir de l'événement pour aboutir à des notions de programme.

Ainsi éclairée par une étude sérieuse, l'actualité doit permettre de donner toute son importance à une des dimensions de la citoyenneté qui sera ainsi découverte par les élèves de manière beaucoup plus incarnée.

Les thèmes d'entrée dans le programme peuvent être utilement saisis par un événement tiré de l'actualité récente.

### IV - Évaluation

Au terme de la classe de seconde, l'élève doit donc s'être approprié la notion de citoyenneté, à partir d'exemples pris dans la vie en société, et avoir compris que la citoyenneté est une construction historique et démocratique. L'évaluation en découle.

La pédagogie mise en œuvre fait appel à la mobilisation de l'élève dans des activités aussi diverses que la constitution d'un dossier de presse, la recherche de textes historiques ou de textes de loi, la consultation de résultats d'enquêtes, la mise en cohérence d'un dossier documentaire, la réalisation d'enquêtes personnelles, voire d'entretiens, la préparation d'un argumentaire, la prise de parole ordonnée, la présentation de petits mémoires, la présidence ou la synthèse d'un débat, la prise de parole contradictoire dans le respect de l'autre, etc. Quelques-unes seulement de ces compétences pourront être mises en œuvre dans le temps imparti à cet enseignement par tel ou tel élève, mais toutes ces activités peuvent être valorisées. Les productions écrites ou orales des élèves servent de support à l'évaluation.

En fin d'année, les acquis des élèves sur les notions constitutives du programme de cette classe pourront être mesurés.

### V - Orientation principale des thèmes

#### 1. Citoyenneté et civilité

La vie quotidienne dans la cité fournit des occasions de réflexion sur la nécessaire civilité des rapports humains en tant que première condition de l'exercice de la citoyenneté. On peut le montrer à partir de l'étude de manifestations d'incivilité ; on peut aussi utiliser différents faits de la vie sociale.

La citoyenneté ne se réduit pas à la simple civilité. Elle implique la participation à une communauté politique.

#### 2. Citoyenneté et intégration

L'exercice de la citoyenneté suppose que les individus concernés participent à la vie sociale. En analysant l'intégration et ses défauts, on contribue à définir et à distinguer les notions d'intégration et de citoyenneté. Par intégration, on désigne toutes les formes de participation

à la vie collective par l'activité, le respect de normes communes, les échanges avec les autres, les comportements familiaux, culturels et religieux.

On montre ainsi que la réflexion sur la citoyenneté doit prendre en compte l'enracinement social des individus.

### **3. Citoyenneté et travail**

Dans les sociétés modernes, le travail est un des vecteurs essentiels de l'intégration sociale ; c'est pourquoi chômage et pauvreté peuvent porter atteinte à l'exercice de la citoyenneté.

Par ailleurs, la citoyenneté ne s'arrête pas aux portes de la vie au travail. Quelles que soient les contraintes de l'organisation de la production, celui qui travaille est un citoyen : à ce titre, il dispose d'une série de droits civils, politiques, sociaux, etc. On peut donc analyser à travers ce thème la portée de la citoyenneté dans le monde du travail.

### **4. Citoyenneté et transformation des liens familiaux**

Il s'agit de comprendre les droits et obligations qui concernent le citoyen dans la vie familiale.

Les transformations de la vie familiale suscitent des interrogations sur l'évolution des droits et obligations qui organisent les rapports entre conjoints et entre parents et enfants.

N.B. Un document à l'usage des professeurs accompagne la mise en œuvre de l'ensemble des programmes.

# SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

A. du 1-7-2002. JO du 10-7-2002

NOR : MENE0201542A

RLR : 524-5

MEN - DESCO A4

---

*Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-1 à L. 311-3 et L. 311-5 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; A. du 18-3-1999 mod. ; avis du CNP du 27-6-2000 ; avis du CSE du 6-6-2002*

---

**Article 1** - Le programme de l'enseignement de détermination de sciences économiques et sociales en classe de seconde générale et technologique est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

**Article 2** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 1er juillet 2002  
Pour le ministre de la jeunesse,  
de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,  
Le directeur de l'enseignement scolaire  
Jean-Paul de GAUDEMAR

(voir annexe pages suivantes)

# Annexe

## I - PRÉSENTATION

### 1 - Finalités et cohérence

L'enseignement de sciences économiques et sociales (SES) offert en classe de seconde, pluridisciplinaire, a pour objectif central d'ouvrir la culture des lycéens sur un ordre de réalités et de réflexions que leurs études antérieures ne leur ont permis d'aborder que de façon sommaire. Il vise aussi à les mettre en mesure de mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent, en tirant le meilleur parti de ce que leur apportent à ce sujet les divers moyens d'information et de communication. Dans cette perspective, il privilégie l'étude de la société française contemporaine.

Pour atteindre cet objectif, cet enseignement associe les apports de différentes sciences sociales (économie, sociologie, histoire, science politique, etc.) dans la perspective d'établir dans ce champ disciplinaire les connaissances de base qui sont souvent en rupture avec les connaissances spontanées des élèves. Pour autant, il ne doit pas imposer de conclusions dogmatiques à l'étude de phénomènes susceptibles d'interprétations diverses. On donnera donc les premiers éléments d'une formation aux sciences sociales et à leurs démarches, en s'appuyant sur l'étude des faits économiques et sociaux.

Dans le cadre du programme, les professeurs exerceront leur liberté pédagogique pour organiser leur progression et définir les priorités qu'ils fixent à leurs élèves en matière d'objectifs, de contenus et de méthodes. La multiplicité et la diversité des données utilisables en SES exigent du professeur qu'il organise avec rigueur la progression des apprentissages des élèves. En raison de l'importance du travail sur documents dans cette discipline, il devra les guider dans la recherche de l'information, leur apprendre à s'interroger sur les sources et la construction des données comme à utiliser cette information dans des productions orales et écrites. Il devra enfin leur apprendre à se garder de toute caricature de la réalité économique et sociale qui nuirait à leur formation de citoyen confronté à des choix économiques et sociaux.

L'étude de l'environnement économique et social et de l'actualité doit aboutir à l'acquisition de savoirs structurants et de savoir-faire. À cet effet, on s'appuiera sur le centre de documentation et d'information (CDI) et sur l'Internet, en s'aidant en particulier des ressources proposées par les sites nationaux et locaux du réseau du ministère de l'éducation nationale.

Dans la mesure où les grilles horaires réglementaires prévoient des activités par classe entière ou par demi-classe, il conviendra de réserver à chacune de ces modalités des pédagogies spécifiques. Des travaux pratiques, organisés en demi-classe, devraient privilégier l'acquisition de savoir-faire et favoriser le travail autonome des élèves ; les recherches personnelles ou en groupes et les techniques caractéristiques de la discipline, tels enquêtes et sondages, y trouveront naturellement leur place.

Le contenu de l'enseignement de SES, les démarches mises en œuvre et la pratique des technologies de l'information et de la communication (TICE) contribuent au choix des élèves en matière d'orientation.

### 2 - Présentation du document

Deux éléments constituent le programme de la classe de seconde :

- un tableau en deux colonnes, présentant selon les traditions de la discipline :

. les thèmes du programme,

. les notions que les élèves doivent connaître, pouvoir préciser et utiliser ;

- des indications complémentaires à l'intention plus particulière des professeurs. Elles fournissent une grille de lecture indispensable à la mise en œuvre de ce programme, les attendus de ce programme et elles suggèrent des approches possibles ainsi que des appuis documentaires.

L'ordre de présentation des contenus de ce programme n'est pas contraignant. Dans le cadre de sa liberté pédagogique, chaque professeur organise sa progression selon sa classe et son projet.

## II - PROGRAMME

PROGRAMME	NOTIONS QUE LES ÉLÈVES DOIVENT CONNAÎTRE, SAVOIR UTILISER ET PRÉCISER
<p><b>1 - Introduction</b></p> <p>La démarche des sciences économiques et sociales</p>	
<p><b>2 - La famille : une institution en évolution</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversité des formes familiales</li> <li>- Relations de parenté</li> <li>- Ménage</li> </ul>
<p><b>3 - L'emploi : une question de société</b></p> <p>3.1 La population active</p> <p>3.2 La classification socioprofessionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actifs / inactifs</li> <li>- Emploi salarié / non salarié, contrat à durée indéterminée / emplois précaires</li> <li>- Chômage</li> <li>- Catégories socioprofessionnelles</li> </ul>
<p><b>4 - La production : un espace de relations économiques et sociales</b></p> <p>4.1 La diversité des organisations et leurs objectifs</p> <p>4.2 La production dans l'entreprise</p> <p>4.3 L'organisation du travail et les relations sociales dans les unités de production</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entreprise</li> <li>- Administration</li> <li>- Association</li> <li>- Facteurs de production (capital et travail)</li> <li>- Productivité du travail</li> <li>- Investissement</li> <li>- Valeur ajoutée</li> <li>- Organisation du travail</li> <li>- Contrat de travail</li> <li>- Représentation des salariés</li> </ul>
<p><b>5 - La consommation : une activité économique, sociale et culturelle</b></p> <p>5.1 Les ressources : revenus et crédit</p> <p>5.2 Consommation et mode de vie</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revenus primaires</li> <li>- Revenus de transfert</li> <li>- Revenu disponible</li> <li>- Salaire</li> <li>- Biens privés / Biens collectifs</li> <li>- Pouvoir d'achat</li> <li>- Niveau de vie</li> <li>- Effet de signe</li> </ul>

## III - INDICATIONS COMPLÉMENTAIRES

Elles ont pour objectifs :

- de clarifier les orientations majeures de cet enseignement ;
- de délimiter le contenu des différents thèmes ;
- de suggérer, dans le respect de la liberté pédagogique des professeurs, des démarches, des outils et des indications quant à l'importance relative à donner aux principales parties de ce programme, dans l'affectation de l'horaire disponible.

### 1 - Introduction : la démarche des sciences économiques et sociales

(durée indicative : 1 semaine)

Cette introduction permettra de montrer, à partir d'un exemple, comment les notions du programme doivent faire l'objet d'approches économiques, sociologiques, historiques et politiques qui sont complémentaires.

### 2 - La famille : une institution en évolution

(durée indicative : 4 à 5 semaines)

L'étude de la famille devrait permettre aux élèves de relativiser leurs propres représentations de la famille et de comprendre son évolution. On montrera, sans développements approfondis puisque cette question sera reprise en classe de première, que la famille est une instance de socialisation. Il s'agit simplement de faire comprendre que le processus de socialisation est plus une interaction qu'une inculcation.

On introduira l'idée de reproduction sociale à travers, notamment, l'étude de l'homogamie. Ce sera l'occasion d'expliquer ce qu'est une démarche sociologique et de montrer qu'elle n'induit aucun déterminisme social.

On montrera enfin que la famille est aussi un lieu de production, de consommation et d'échanges. Les aspects strictement démographiques de la famille ne seront pas abordés pour eux-mêmes mais peuvent faire l'objet d'un travail en commun avec le professeur d'histoire-géographie.

Cette étude permettra une première approche des outils généraux (pourcentages, indices élémentaires, tableaux croisés, graphiques) et un apprentissage de la lecture critique d'un texte. Dans le cadre des travaux pratiques, on pourra utiliser avec les élèves des tableurs graphes qui permettent le traitement de données économiques et sociales (calculs sur des tableaux statistiques et représentations graphiques), des banques de données économiques et sociales en ligne ou non, ainsi que des supports audiovisuels.

### **3 - L'emploi : une question de société**

(durée indicative : 6 à 7 semaines)

L'étude de l'emploi comme l'une des questions centrales de notre société devrait permettre aux élèves de mieux en comprendre les enjeux.

#### **3.1 La population active**

La définition et la mesure de la population active permettront de distinguer actifs et inactifs et de prendre en compte l'évolution de l'activité féminine. À l'aide d'exemples, on montrera que le travail et l'emploi ne sont pas synonymes. On signalera également la difficulté croissante à définir les contours de l'emploi. La notion d'emplois précaires sera présentée sans que cela conduise à confondre la tendance à l'augmentation de ceux-ci et la place qu'ils tiennent réellement dans l'emploi total. La présentation du chômage aura pour objectif de souligner la diversité de ses formes et les inégalités devant son risque. On n'insistera pas sur des aspects techniques tels que la distinction entre critères Bureau international du travail (BIT) et Agence nationale pour l'emploi (ANPE). Sur les causes du chômage, sans éluder des explications sans doute nécessaires face aux interrogations des élèves, le professeur veillera à éviter toute présentation théorique qui exigerait des développements inaccessibles à des élèves de seconde. On se limitera à une première approche de la complexité du phénomène.

#### **3.2 La classification socioprofessionnelle**

Pour rester dans le cadre de l'horaire imparti, l'étude de la mesure et de la classification de la population active se limitera à une présentation de la nomenclature INSEE des catégories socioprofessionnelles ; la classification en secteurs d'activités n'a pas été retenue. On présentera de manière simplifiée la grille actuelle des professions et catégorie socioprofessionnelles (PCS). Quelques exemples permettront de montrer que les catégories sont construites en combinant plusieurs critères.

Ce thème sera l'occasion d'entraîner les élèves à l'usage d'outils généraux (pourcentages, indices élémentaires, tableaux croisés, graphiques). Il conviendra de privilégier en travaux pratiques l'usage de la presse, de tableurs graphes et de l'Internet.

### **4 - La production : un espace de relations économiques et sociales**

(durée indicative : 9 à 10 semaines)

La production sera étudiée comme espace de relations économiques, à la fois créatrices de richesses et de rapports sociaux.

#### **4.1 La diversité des organisations et de leurs objectifs**

Il s'agira de définir la production en tant qu'activité socialement organisée et de distinguer production et non-production (par exemple la production domestique n'est pas reconnue par la comptabilité nationale). À cette occasion, le lien pourra être fait avec la distinction actif / inactif. On montrera à partir d'exemples que, si le profit est l'objectif essentiel de l'activité des entreprises, administrations et associations ne fonctionnent pas selon la même logique.

On mentionnera l'existence d'entreprises de tailles diverses, d'entreprises individuelles et de sociétés.

Dans le cadre des travaux pratiques, on pourra demander aux élèves de mener des observations d'organisations (recueil de données, analyse, etc.) pouvant aboutir à des dossiers, exposés, etc. réalisés en groupe. Ces travaux pourront prendre la forme d'enquêtes, de recherches sur l'Internet (sites d'entreprises), sur cédéroms ou à partir de mallettes pédagogiques.

#### **4.2 La production dans l'entreprise**

À partir d'exemples, on montrera la complémentarité et / ou la substituabilité des facteurs de production. On mettra en relation les notions de combinaison productive, de productivité et d'investissement. On pourra analyser les effets de l'investissement sur l'emploi. Il s'agira d'un premier exemple de construction d'un raisonnement économique. La valeur ajoutée sera présentée en tant que constituant une ressource dont l'étude se poursuivra avec la consommation. On évitera tout développement sur la comptabilité nationale, mais on pourra attirer l'attention des élèves sur les questions que pose le partage de la valeur ajoutée.

#### **4.3 L'organisation du travail et les relations sociales dans les unités de production**

On présentera les principales organisations du travail (taylorisme, post-taylorisme). On reliera ces modes d'organisation aux relations de travail (conditions de travail, conflits, négociations, syndicats).

Des cas relevés dans la presse, dans des réalisations cinématographiques ou audiovisuelles (documentaires ou fiction) pourront être travaillés dans le cadre des travaux pratiques.

### **5 - La consommation : une activité économique, sociale et culturelle**

(durée indicative : 8 à 9 semaines)

L'étude de la consommation cherchera à intégrer les dimensions économiques, sociales et culturelles qui influent sur le comportement de consommation.

#### **5.1 Les ressources : revenus et crédit**

On montrera d'abord brièvement que les revenus primaires sont issus du partage de la valeur ajoutée. L'étude des ressources se fera dans le cadre de l'unité de consommation qu'est le ménage. On soulignera les inégalités de revenus primaires pour introduire la notion de système redistributif. On rappellera enfin que les revenus vont permettre la consommation et l'épargne. Dans le souci de ne pas alourdir le programme, l'épargne et le profit ne feront pas l'objet de développements particuliers. Il ne s'agit pas non plus de faire une étude du crédit : si le crédit apparaît dans le titre de cette partie, c'est seulement pour donner l'occasion de montrer que le crédit apporte aux ménages des ressources qui ne sont pas des revenus ; on pourra le souligner à travers le phénomène du surendettement.

Ici encore les tableurs et les banques de données économiques et sociales sur supports numériques s'avéreront très utiles, notamment dans le cadre des travaux pratiques.

### 5.2 Consommation et mode de vie

L'influence des revenus, du patrimoine, de la mode, des media et de la culture sur les comportements en matière de consommations individuelles et collectives sera mise en évidence à travers des exemples. Il conviendra d'expliquer aux élèves que le niveau de vie intègre non seulement le niveau de consommation individuelle mais aussi les consommations collectives. L'effet de signe permettra d'aborder les dimensions symboliques de la consommation.

L'étude de cette partie sera une nouvelle occasion de montrer l'importance des savoir-faire en matière de traitement de l'information statistique ainsi que d'initier les élèves aux techniques de l'enquête, avec les tableurs et les logiciels de dépouillement d'enquêtes.

#### SUGGESTIONS COMPLÉMENTAIRES

Au fur et à mesure de l'avancement du programme, par exemple à l'occasion de l'étude de la production, puis des ressources et enfin de la consommation, le professeur pourra faire construire aux élèves un circuit économique élémentaire qu'il présentera comme une des représentations possibles du réel économique.

De même, par exemple à l'occasion de l'étude de la famille ou de l'organisation du travail ou des revenus, le professeur, en évitant de se lancer dans une étude spécifique, pourra faire percevoir aux élèves l'existence d'instances de pouvoirs qui encadrent la vie sociale à différents niveaux.

#### SAVOIR-FAIRE APPLICABLES À DES DONNÉES QUANTITATIVES

L'enseignement des sciences économiques et sociales en classe de seconde devrait être l'occasion de maîtriser les savoir-faire suivants, ce qui implique à la fois calcul et lecture (c'est-à-dire interprétation) des résultats. Les calculs ne sont jamais demandés pour eux-mêmes, mais pour exploiter des documents statistiques travaillés en classe.

- Calculs de proportion et de pourcentages de répartition.
- Moyenne arithmétique simple et pondérée, médiane.
- Lecture de représentations graphiques : diagrammes de répartition, représentation des séries chronologiques.
- Mesures de variation : coefficient multiplicateur, taux de variation, indice simple.
- Lecture de tableaux à double entrée.
- Évolution en valeur/en volume.

# ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

**A. du 1-7-2002. JO du 10-7-2002**

**NOR : MENE0201543A**

**RLR : 524-5 ; 524-9**

**MEN - DESCO A4**

---

*Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-1 à L. 311-3 et L. 311-5 ainsi que art. L. 121-6 et L. 312-7 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ;  
A. du 18-3-1999 mod. ; avis du CNP du 29-5-2001 ; avis du CSE du 6-6-2002*

---

**Article 1** - Les programmes des enseignements de détermination et des enseignements facultatifs en arts plastiques, cinéma-audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre-expression dramatique, en classe de seconde générale et technologique sont fixés conformément à l'annexe du présent arrêté.

**Article 2** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 1er juillet 2001  
Pour le ministre de la jeunesse,  
de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,  
Le directeur de l'enseignement scolaire  
Jean-Paul de GAUDEMAR

# Annexe

## PRÉAMBULE

■ L'extension du nombre de domaines artistiques offerts au choix des élèves, l'augmentation de l'horaire alloué aux arts en série L, la mise en place des travaux personnels encadrés (TPE) pouvant associer les arts aux autres disciplines, tous ces éléments nouveaux nécessitent des programmes adaptés.

Ambitionnant d'offrir aux élèves une véritable formation artistique et culturelle, efficace et ouverte, ces programmes se proposent notamment :

- de clarifier et harmoniser le dispositif actuel ;
- de renforcer la cohérence de l'ensemble tout en respectant les spécificités de chacun des domaines ;
- d'associer étroitement pratique artistique et approche culturelle ;
- d'instaurer le plus souvent possible une relation pédagogique équilibrée entre le monde de l'école et celui de l'art.

## I - UNE COMPOSANTE DIVERSIFIÉE ET ORIGINALE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Les enseignements artistiques ont beaucoup évolué au cours des deux dernières décennies. Les finalités se sont précisées, impliquant de nouvelles définitions. Les modalités d'enseignement ont été transformées dans certains domaines avec le partenariat.

### I.1 La palette actuelle

L'éventail des enseignements artistiques offerts en lycée résulte d'une diversification progressive et ininterrompue jusqu'à ce jour. De **trois** enseignements au début des années quatre-vingt (arts appliqués, arts plastiques, éducation musicale), on est passé peu à peu à **sept** (arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre), présents dès la classe de seconde. Cette diversité a permis d'augmenter sensiblement le nombre d'élèves concernés par les arts.

### I.2 Définitions et finalités

Si l'on excepte les filières "Arts appliqués" et "Techniques de la musique et de la danse" qui conduisent à des métiers clairement repérés au niveau post-baccalauréat, les enseignements artistiques ne revendiquent aucune visée professionnelle. **Ils relèvent tous de la formation culturelle générale proposée au lycée.** Au-delà des spécificités propres à chaque domaine de l'art, ils présentent des caractères communs et se fixent des objectifs sensiblement identiques qui sont de deux ordres :

- 1) d'une part, comme toutes les autres disciplines, ils se proposent d'aider l'élève à acquérir savoirs et savoir faire, à construire sa propre personnalité, à développer son esprit critique, à devenir un citoyen responsable et ouvert, susceptible de s'intégrer dans une société démocratique ;
- 2) d'autre part, ils apportent à ce projet éducatif global une contribution spécifique irremplaçable. Par une approche de la pratique artistique comme par la fréquentation des œuvres, ils mettent en jeu le corps, le sensoriel et le sensible, développent d'autres modes de pensée, instaurent d'autres démarches, citent d'autres références et d'autres valeurs. Ils réhabilitent la notion de plaisir et ouvrent au bonheur qui naît souvent de la rencontre avec l'art.

Pour autant, ils ne se désintéressent pas du devenir de l'élève, lui offrant aussi la possibilité de tester ses goûts et de vérifier et conforter un projet personnel allant éventuellement au-delà des études effectuées au lycée.

Par ailleurs, le nouveau dispositif du cycle terminal distingue plus fortement qu'auparavant, par les horaires, les enseignements obligatoires au choix et les enseignements de spécialité de terminale en série L (cinq heures) des options facultatives (trois heures). Cette différenciation conduit évidemment à des définitions et des finalités particularisées que les programmes prennent en compte en proposant des contenus et des méthodes adaptés au temps imparti, aux modalités d'évaluation au baccalauréat, au public scolaire concerné.

## II - LES PRINCIPES COMMUNS

### II.1 Les trois composantes fondamentales des enseignements artistiques

Les six enseignements artistiques proposés se structurent **autour de trois composantes, pratique, culturelle, technique et méthodologique**, dont les caractéristiques et l'importance quantitative se différencient selon les domaines. La première composante, pratique, serait celle du **faire**. La deuxième composante, culturelle, celle de "**savoirs savants**". Elles sont l'une et l'autre essentielles : elles spécifient l'enseignement artistique au lycée. La troisième composante, technique et méthodologique, intervient pour aider à la pleine mise en œuvre des précédentes lorsque le besoin se fait sentir : c'est la composante des **savoir-faire**.

Ces trois composantes agissent constamment en interaction. Elles sont le plus souvent imbriquées lors de la mise en œuvre pédagogique. Si elles sont dissociées ci-dessous, c'est uniquement pour aider à la clarté de l'exposé.

#### II.1.1 Composante pratique

La nature de cette composante diffère selon que l'on considère d'une part les arts plastiques, le cinéma et l'audiovisuel, la danse, la musique, le théâtre et, d'autre part, l'histoire des arts. La composante pratique est caractéristique des enseignements du premier groupe. **Toujours artistique**, elle contribue largement à leur donner une personnalité forte et particulière. Si elle occupe le plus souvent une place centrale et fondatrice, sa forme change d'un domaine à l'autre. Ainsi, elle peut être individuelle, comme fréquemment en arts plastiques ; individuelle ou collective en danse, musique, théâtre ; presque toujours collective en cinéma et audiovisuel où le travail en équipe est la règle. De même, l'importance relative des aspects techniques et créatifs varie considérablement selon les disciplines, les moments de la formation, la personnalité et le niveau des élèves, etc.

En histoire des arts, la composante pratique se caractérise autrement. Individuelle ou collective, elle se veut plutôt **scientifique et méthodologique**. Mais elle peut aussi se faire **concrète** et productrice d'objets issus de la rencontre directe avec les œuvres (témoignages visuels divers tels que relevés graphiques, photographiques, vidéographiques, par exemple). Elle accède même à une forme originale de création avec les céderoms que produisent de plus en plus souvent les élèves.

#### II.1.2 Composante culturelle

La composante culturelle n'est pas moins importante. Elle se fonde essentiellement sur **l'approche des œuvres et des mouvements**, ainsi que sur des écrits d'artistes, des textes théoriques et des documents techniques. Elle se veut, le plus souvent possible, vivante : directe et sensible

dans un premier temps ; réflexive et “savante” ensuite. Elle s’applique au **patrimoine** comme aux **arts contemporains**. Elle s’efforce de mettre en évidence les continuités, les transitions, les ruptures, les singularités. Elle offre aux élèves la possibilité d’acquérir connaissances et repères historiques, mais aussi méthodes d’analyse et de synthèse, esprit critique, aptitude à argumenter dans un débat d’idées, à communiquer en utilisant un langage clair, enrichi du vocabulaire spécifique adéquat.

La composante culturelle s’ouvre, en classe terminale, sur l’étude de quelques grandes questions d’esthétique, abordées par ailleurs dans l’enseignement de la philosophie : celles de l’art, du beau et du goût, par exemple.

### II.1.3 Composante technique et méthodologique

Composantes pratique et culturelle s’articulent de façon organique, se nourrissant, s’enrichissant, se confortant mutuellement. Elles sont aidées par la troisième composante, qui se veut tantôt **technique** (apprendre à utiliser tel outil, tel médium, à maîtriser tel geste ou telle procédure, etc.), tantôt **méthodologique** (apprendre à dégager une problématique, à construire une programmation de travail, à conduire une démarche d’investigation, à repérer et enchaîner des moments importants dans une chronologie plus vaste, etc.).

Dans les programmes concernant chacun des six enseignements artistiques, la composante pratique et la composante culturelle sont clairement séparées et caractérisées.

La troisième composante, technique et méthodologique, ne constituant pas une fin en soi, ne fait pas l’objet d’une rubrique nettement délimitée. Elle se manifeste partout de façon implicite et, de façon explicite, aux points 3 et 4 du titre “Composantes attendues”.

Il appartient bien évidemment à l’enseignant ou aux équipes de travailler ces trois composantes en fonction du projet pédagogique lié aux différents aspects du programme, de l’intérêt et du niveau des élèves, comme de la spécificité de la discipline qu’ils ont en charge.

## II.2 Des solutions simples pour traiter des situations complexes

Dans chaque domaine artistique, la classe de seconde accueille des élèves dont les antécédents scolaires, l’expérience et le niveau, les projets et le devenir diffèrent considérablement d’un individu à l’autre.

En classe de première, les enseignements obligatoires au choix de la série L comme les options facultatives sont accessibles à tous les élèves motivés, qu’ils aient bénéficié ou non d’une formation artistique l’année précédente.

Les programmes doivent prendre en compte avec équité ces situations différentes parfois même contradictoires. Ils le font en proposant **deux types de dispositions**, l’une concernant la continuité du cursus sur trois années, l’autre chacun des trois niveaux de ce même cursus.

### II.2.1 Dispositions concernant la continuité du cursus

La classe de seconde correspond à un moment d’**initiation** et de **détermination**. Le programme se veut à dominante généraliste. Tout élève renonçant à prolonger des études artistiques possède à l’issue de l’année un certain bagage, pratique et théorique. Tout élève poursuivant cet enseignement dispose d’un socle de “fondamentaux” sur lequel prendra appui la formation proposée dans le cycle terminal. Cette formation se focalise alors sur des questions précises, souvent articulées en classe terminale à des programmes limitatifs renouvelables selon une périodicité préétablie.

### II.2.2 Dispositions concernant chacun des trois niveaux du cursus

Dans chaque domaine artistique, le programme comporte deux ensembles aux objectifs communs : un **ensemble commun obligatoire** et un **ensemble libre**.

a) Le premier (“**les figures imposées**”) correspond à peu près aux trois quarts de l’horaire annuel. Clairement limité dans ses contenus et ses objectifs, il est conçu pour que les différents items à traiter obligatoirement puissent l’être dans le temps imparti. Il concerne tous les élèves d’une même classe. Il garantit une certaine homogénéité de l’enseignement considéré au plan national (fort utile lorsque des élèves changent d’établissement), sans pour autant remettre en cause l’autonomie pédagogique dont disposent toujours les enseignants pour conduire leur action. Dans chaque domaine, cet ensemble est illustré par de multiples exemples. Ces exemples visent simplement à expliciter le propos. En aucun cas, ils ne s’imposent comme obligatoires.

b) Le second (“**les figures libres**”) correspond à peu près au quart restant de l’horaire annuel. L’enseignant ou l’équipe pédagogique disposent librement de cet ensemble, soit pour revenir avec certains élèves sur tel ou tel point de l’ensemble commun obligatoire, soit pour aborder d’autres problématiques en fonction des goûts de chacun ou des opportunités locales. Cet ensemble, qui peut aider à traiter la différence entre les élèves, se veut incitation à l’initiative pédagogique, à l’expérimentation et à l’innovation - éventuellement transmissible à la communauté éducative.

Par ailleurs, il permet, en classe terminale, de mener une réflexion avec les élèves sur les formations artistiques de niveau post baccalauréat relevant soit du ministère de l’éducation nationale (DEUG arts ; écoles spécialisées en arts appliqués, cinéma, théâtre ; lycées préparant aux BTS, etc.), soit du ministère de la culture (écoles d’art, d’architecture, de cinéma, de design ; conservatoires d’art dramatique, de danse, de musique, etc.).

Enfin, l’ensemble libre facilite l’organisation de moments communs de réflexion et de concertation entre l’équipe pédagogique et les élèves, portant sur l’élaboration et l’évaluation du travail en cours.

## III - QUELQUES REMARQUES LIÉES À LA RÉDACTION DES PROGRAMMES AINSI QU’À LEUR MISE EN ŒUVRE

Les remarques qui suivent s’appliquent à des questions diverses : **plan et écriture des programmes** d’une part, **partenariat, nouvelles technologies** d’autre part.

### III.1 Remarques liées à la rédaction des programmes

#### III.1.1 Un plan identique pour tous les programmes, quel que soit le domaine

Tous les programmes ont été conçus à partir d’un plan unique qui préserve l’homogénéité et la cohérence de l’ensemble du secteur des arts et met en évidence les similitudes sans gommer les différences ni atténuer les caractères spécifiques de chaque domaine. On trouve donc systématiquement les six rubriques suivantes :

- 1 - Définition
- 2 - Objectifs
- 3 - Programme (proprement dit)
- 4 - Aspects méthodologiques de la mise en œuvre
- 5 - Compétences attendues
- 6 - Évaluation.

En classe terminale, la rubrique 6 ne figure pas dans les programmes : la définition des épreuves du baccalauréat est renvoyée à un texte réglementaire spécifique.

### III.1.2 L'écriture des programmes : un souci de clarté et d'efficacité

#### Un souci de clarté

La rédaction des programmes s'est voulue aussi claire que possible et respectueuse des particularités de chaque enseignement comme du vocabulaire technique spécifique en usage.

La cible visée est triple : équipes pédagogiques, bien sûr, mais aussi élèves et parents qui doivent, comme les spécialistes, pouvoir se faire une idée exacte de ce qu'est la formation proposée.

À ce titre, le désir de privilégier l'explicite a conduit à proposer fréquemment des exemples précis. Ils sont là pour illustrer le propos, sans pour autant revêtir un caractère obligatoire. Il appartient aux enseignants de choisir leurs exemples en fonction de l'intérêt et de la pertinence qu'ils présentent.

#### Un souci d'efficacité

Des documents annexes relatifs à certains aspects de la mise en œuvre complètent chaque programme. Ils proposent des informations et recommandations relatives aux **outils pédagogiques**, aux locaux et **équipements**, aux divers **points d'appui** dont enseignants et équipes pédagogiques pourraient avoir besoin.

- Les outils pédagogiques : ils sont pris en compte par des bibliographies, discographies, filmographies, générales ou appliquées, volontairement limitées à l'essentiel. Ces indications seront mises à jour périodiquement, notamment pour ce qui concerne les œuvres à étudier lors de la classe terminale en vue du baccalauréat.

- Les locaux et leurs équipements : les éléments fournis permettront aux établissements d'établir le dialogue avec les collectivités territoriales concernées afin d'améliorer les conditions matérielles de l'enseignement.

- Les points d'appui : il s'agit des établissements, institutions et autres organismes que pourront contacter enseignants et équipes pédagogiques pour conforter, développer, enrichir leur action (à cet égard, on trouvera dans les documents d'accompagnement la liste et les adresses - communes à toutes les disciplines - des interlocuteurs essentiels en matière de partenariat que sont les services rectoraux d'action culturelle et les directions régionales des affaires culturelles, DRAC).

Aucune de ces informations ne vise l'exhaustivité. Il appartient à chacun de les utiliser de la façon la mieux adaptée, de les modifier, de les compléter, de les faire vivre selon ses convictions et ses méthodes, le travail en cours et les opportunités locales.

À ces informations et recommandations pourront s'ajouter, en cas de nécessité, des documents d'accompagnement pédagogiques publiés sur support papier en plus des éléments régulièrement mis à jour sur les différents sites internet du Ministère de l'éducation nationale.

## III.2 Remarques liées à la mise en œuvre des programmes

### III.2.1 Le partenariat : diversité de ses formes, importance de son apport

Innovation relativement récente, le **partenariat** joue désormais un rôle important dans certains enseignements artistiques. Il concerne plus particulièrement le ministère de la culture et ses services (directions régionales des affaires culturelles, musées, etc.), sans exclure pour autant d'autres départements ministériels, des collectivités territoriales, des associations, ainsi que des professionnels à la compétence reconnue par les instances habilitées.

**Son statut, sa forme et son importance varient d'un enseignement à l'autre.** C'est ainsi qu'il est nationalement institutionnalisé et obligatoire en cinéma et audiovisuel, danse, théâtre ; qu'il se pratique avec des solutions multiples s'appuyant sur les ressources humaines locales en histoire des arts ; qu'il est envisageable mais non obligatoire en arts plastiques et en musique, domaines pourvus en professeurs spécialisés recrutés à cet effet.

Les partenaires interviennent dans le respect des textes et procédures en vigueur. Ils participent pleinement à la formation des élèves dès la conception des projets pédagogiques, lors de leur mise en œuvre et au moment de l'évaluation continue et terminale. Ils apportent leur expérience professionnelle d'acteurs engagés dans les processus de création artistique. Ils garantissent une relation forte entre le monde de l'école et celui de l'art.

### III.2.2 Les techniques d'information et de communication (TIC) et de création (TICC)

Les techniques d'information et de communication (TIC) jouent un rôle croissant dans le processus éducatif : toutes les disciplines les utilisent. Les disciplines artistiques y ont recours selon deux modalités distinctes.

a) **Comme les autres disciplines**, elles sollicitent les TIC pour rechercher, collecter, classer et exploiter l'information ; pour la communiquer, la visualiser, la mettre en page, associant le textuel, le visuel, le gestuel, la parole, le son et l'image, sur des supports traditionnels (le papier) comme sur des supports nouveaux.

b) **D'une façon qui leur est propre**, les disciplines artistiques utilisent les techniques d'information et de communication comme auxiliaires de création (TICC). Ainsi la conception et la réalisation assistées par ordinateur interviennent-elles, par exemple :

- dans les trois domaines des **arts appliqués** (produit, communication, espace et environnement), pour aider à la conception et à la visualisation des hypothèses ;

- en **arts plastiques**, pour utiliser les ressources des logiciels 3D, aborder les pratiques multimédias, développer l'interactivité, jouer des possibilités offertes par le virtuel ;

- en **cinéma et audiovisuel**, avec le tournage et le montage numériques et les effets spéciaux ;

- en **histoire des arts**, pour le traitement et l'analyse d'images et la création de cédéroms ;

- en **musique**, avec les synthétiseurs et logiciels d'ordinateurs, pour combiner et transformer des propositions musicales préétablies ou aborder progressivement la pratique de la composition ;

- dans le **spectacle vivant** (danse et théâtre), pour gérer les effets lumineux et sonores, créer des images de synthèse et des vidéos utilisées dans les scénographies, aider à la création de textes dramatiques.

En toute logique, les programmes font constamment référence aux TICC de façon plus ou moins explicite, plus ou moins détaillée. Ils soulignent quelques-uns des aspects positifs : tester et comparer en un temps très court plusieurs solutions voisines, effectuer des choix tactiques et stratégiques, multiplier les expériences et les essais pour retenir les réponses les plus pertinentes et les plus originales, etc.

Pour autant, les programmes n'omettent pas de faire apparaître que la maîtrise de ces outils nouveaux ne remet pas forcément en cause l'intérêt et la pratique des anciens. Elle ne saurait en aucun cas dispenser chaque élève de faire appel à sa propre sensibilité, à ses possibilités réflexives et conceptuelles comme à ses aptitudes créatrices personnelles.

## ARTS PLASTIQUES

### I - DÉFINITION

L'enseignement des arts plastiques au lycée a pour principe l'exercice d'une **pratique plastique** en relation étroite avec la construction d'une **culture artistique**. Il se fonde sur les formes artistiques léguées par l'histoire et enrichies par celles qui sont apparues au XX<sup>ème</sup> siècle.

En seconde, cet enseignement reprend, approfondit des savoirs acquis au collège, et fait appel à une pratique de plus en plus autonome. **Il est assuré par les professeurs de la discipline**. Le partenariat (avec des institutions, des artistes) n'est pas obligatoire, mais envisageable à l'initiative du professeur en fonction de ses projets et du déroulement de l'enseignement.

### II - OBJECTIFS

L'enseignement des arts plastiques en classe de seconde vise :

- l'acquisition et la maîtrise progressive des **techniques** et des **moyens d'expression** nécessaires à toute réalisation ;
- la compréhension de la nature et des enjeux d'une production de type **artistique** ;
- **la connaissance d'œuvres** et d'attitudes artistiques permettant de se repérer dans l'histoire ;
- l'entraînement à une **réflexion critique**.

En même temps qu'il favorise la mise en œuvre de techniques et de démarches exploratoires, l'enseignement des arts plastiques conduit l'élève à s'engager dans une pratique personnelle afin de lui permettre de s'approprier, en les identifiant et en les actualisant, des questions fondamentales qui, du passé à l'actualité récente, traversent les formes et les mouvements artistiques.

### III - PROGRAMME

#### III.1 Les deux composantes fondamentales du programme

L'enseignement porte, en classe de seconde, sur la question "**l'œuvre et l'image**", investigation qui sera poursuivie et approfondie dans le cycle terminal, avec, notamment en classe de première "**l'œuvre et le lieu**" et, en terminale, "**l'œuvre et le corps**". Appréhendées de façon dynamique et ouverte, ces grandes questions permettent de proposer des situations au cours desquelles l'élève découvre, explore et interroge les données fondamentales des arts plastiques. Elles favorisent la rencontre et l'interaction entre une **pratique** effective et le **champ culturel**.

##### III.1.1 La pratique artistique

Fondamentale, la pratique artistique permet de construire des questions, conduit à repérer, nommer, expliciter et mettre en relation ressources techniques et matérielles, phénomènes visuels, intentions expressives ou poétiques.

L'élève travaille en deux et trois dimensions, en variant les supports et les techniques et en attachant une importance toute particulière aux ressources offertes par les technologies contemporaines (photographie, vidéo, infographie...), en diversifiant les matériaux, les formats et les modes de présentation. Il s'engage dans des réalisations individuelles ou collectives, en fonction de projets personnels ou de projets partagés au sein de la classe.

Il est invité à explorer et à s'approprier ce qui relève :

- **de la forme** : constituants plastiques et matériels (matériau, médium), structure de l'œuvre (ligne, surface, couleur, valeur, facture, volume, relation forme/fond, rapport plein/vide; type d'espace ;
- **de la mise en œuvre** : format, support, geste, temporalité ;
- **du sens** : portée expressive, artistique et esthétique des partis choisis (image mimétique ou poétique, allégorie, symbole...)

##### III.1.2 L'approche culturelle

La culture artistique fait l'objet d'un enseignement spécifique librement modulé au long de l'année à l'intérieur du volume hebdomadaire de trois heures.

Le champ des œuvres et des démarches étudiées en classe de seconde, et auxquelles il est fait référence dans la pratique, n'est pas historiquement délimité, même s'il convient d'être attentif à une chronologie des œuvres et des démarches. Il revient au professeur, dans le déroulement de son enseignement, de faire appel à des exemples significatifs et variés correspondant à des attitudes, à des systèmes plastiques et figuratifs eux-mêmes différents. En fonction des questions abordées dans la pratique, les exemples sont empruntés à la peinture, à la sculpture, à l'architecture, à la photographie, mais aussi aux productions, notamment contemporaines, qui se sont affranchies de ces classifications. À ce stade de formation, **l'analyse d'œuvre est privilégiée**. Fondée sur des confrontations et des rapprochements, l'analyse comparative met en évidence les caractères propres de chaque création et ceux qu'elle partage avec l'époque et l'espace dans laquelle elle s'inscrit. Appuyer l'approche culturelle sur l'examen des constituants plastiques et sur les problématiques artistiques fondamentales répond au principe d'un enseignement articulant pratique et culture. En dotant l'élève de repères chronologiques majeurs, on se propose de l'aider à situer les grandes ruptures stylistiques ou esthétiques qui jalonnent l'histoire. L'approche de problématiques transversales et l'approche chronologique sont à développer en complémentarité.

#### III.2 Les deux ensembles du programme

Le programme comporte un **ensemble commun obligatoire** et un **ensemble libre**, se répartissant approximativement entre trois quarts de l'horaire global pour le premier et un quart pour le second.

##### III.2.1 L'ensemble commun obligatoire

L'ensemble commun obligatoire traite la question "**l'œuvre et l'image**". Cette question, déterminant la pratique comme la culture artistique, porte :

- sur l'œuvre élaborée et perçue comme image au sens propre ;
- sur l'œuvre construite et interprétée comme métaphore.

Dans tous les cas, l'œuvre est à considérer sous ses différents aspects matériels, ses divers registres, figuratifs ou non, sa présence dans les deux ou à trois dimensions.

Les dispositifs d'enseignement, associant pratique plastique et données culturelles, permettent à l'élève d'appréhender dans leur complexité les images à visée poétique et artistique, en les distinguant des images de communication liées à une commande et à des circuits particuliers (publicité et média).

Le professeur choisit librement des références (œuvres, démarches, écrits d'artistes) dans l'ensemble du patrimoine artistique, en veillant à les diversifier. Il explore le thème "l'œuvre et l'image" sous l'angle de la **matérialité**, du **rapport au réel**, des **intentions** et de la **visée artistique des créateurs**, et prend en compte ce qui relève de la **fonction** et du **statut des œuvres et des images**, de leur **perception** et de leur **interprétation**.

Matérialité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- données matérielles (support, médium) et composantes plastiques (ligne, forme, couleur, lumière, matière) ;</li> <li>- techniques de création et moyens de production (fresque, gravure, peinture, photographie, cinéma, images numériques) ;</li> <li>- reproduction, diffusion, médiatisation.</li> </ul> <p>Exemples possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une tapisserie : Jean de Bondol et Nicolas Bataille, Tapisserie de l'Apocalypse (1377-1380), château d'Angers,</li> <li>- une fresque : Giotto, La Déposition, Chapelle Scrovegni, Padoue (1305-1306),</li> <li>- un vitrail : Pierre Soulages, Sainte-Foy-de-Conques,</li> <li>- un procédé mixte sur toile : Antoni Tapiès, Grand brun avec graphisme noir (1961),</li> <li>- une installation photographique : Jeff Wall, Eviction struggle (1988),</li> <li>- une sérigraphie : Andy Warhol, Joseph Beuys (1980),</li> <li>- une vidéo/installation sonore : Bill Viola, The City of Man (1989).</li> </ul>
Rapport au réel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- représentation de la figure (réalisme, ressemblance, stylisation, expressionnisme...) ;</li> <li>- représentation de l'espace (les grands systèmes perspectifs et de représentation de l'espace) ;</li> <li>- passage à la non-figuration.</li> </ul> <p>Exemples possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sandro Botticelli, La Naissance de Vénus (vers 1486),</li> <li>- Otto Dix, La Grande Ville (1927-1928),</li> <li>- Henri Matisse, L'Atelier rouge (1911),</li> <li>- Vassily Kandinsky, Improvisation 14 (1910)</li> </ul>
Intentions et visées artistiques des créateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix plastiques et esthétiques délibérés (provocation, transgression, rupture) ;</li> <li>- communication visuelle et expression d'ordre artistique (usage de rhétoriques visuelles codées, détournement des images et des langages, élaboration d'écritures et d'univers artistiques nouveaux).</li> </ul> <p>Exemples possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Louis David, Sacre de l'empereur de Napoléon 1er (1806-1807),</li> <li>- Marcel Duchamp, L.H.O.O.Q (1919),</li> <li>- Jacques Monory, Meurtres (1968),</li> <li>- Ernest Pignon-Ernest, La Commune (1971).</li> </ul>
Fonction et statut des œuvres et des images	<ul style="list-style-type: none"> <li>- commande ou production libre (conditions sociale, politique et culturelle, économique d'apparition de l'œuvre) .</li> </ul>
Perception et interprétation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réception, perception sensorielle, analyse plastique ;</li> <li>- multiplicité des interprétations (diversité des codes culturels, polysémie, singularité).</li> </ul> <p>Exemples possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Piero della Francesca, Annonciation (env.1465),</li> <li>- Hans Holbein le Jeune, Les Ambassadeurs (1553),</li> <li>- Jesus Rafael Soto, le pénétrable Progression Eliptica Rosa (1974),</li> <li>- Roy Lichtenstein, Drowning girl (1963),</li> <li>- Man Ray, Explosante fixe, photographie (1934).</li> </ul>

### III.2.2. L'ensemble libre

Respectant les objectifs de formation fixés par le programme et prenant en compte le niveau et le goût des élèves, les ressources de l'établissement et de l'environnement et, d'une façon générale, le contexte sous toutes ses formes, l'enseignant ou l'équipe pédagogique dispose librement de cet ensemble, qu'il s'agisse d'une démarche interne à la discipline, d'une ouverture à l'environnement pédagogique et culturel ou de toute autre question. En conséquence, les items ci-dessous sont donnés à titre d'exemples. Ils n'imposent rien. Ils visent simplement à éclairer le propos.

• **Dans une démarche interne à la discipline**, on pourra notamment :

- revenir en cas de nécessité sur des points du programme commun obligatoire qui n'auraient pas été assimilés par l'ensemble des élèves,
- procéder à une mise à niveau de ceux qui n'auraient pas pu bénéficier jusque là d'une formation suffisante,
- aborder de nouvelles questions afin de donner une ampleur accrue à l'enseignement, tout en soulignant sa cohérence (on proposera par exemple, des questions traitant du volume ou de l'architecture ;
- expérimenter de façon approfondie les nouvelles technologies pour les intégrer au processus de production et engager une réflexion sur la relation technique/création ;
- engager une réflexion sur le programme de l'année en le situant dans l'ensemble du cursus.

• **Dans une démarche d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel**, on pourra notamment :

- entrer en relation avec les autres domaines artistiques et les autres disciplines enseignées au lycée pour travailler sur des thèmes, des questions, des problématiques complémentaires qui peuvent donner lieu à des approches croisées et instaurer ainsi une véritable interdisciplina-

rité conduisant les élèves à mieux percevoir le sens de leurs études ;

- consolider les relations entre l'enseignement et la création, l'école et les lieux de vie artistique et culturelle, en utilisant au mieux, de façon continue ou ponctuelle, les ressources offertes par l'environnement et le calendrier des manifestations : institutions, monuments, chantiers, festivals divers, spectacles itinérants, expositions temporaires, rencontres avec des professionnels sur leurs lieux de travail (atelier, studio, site), etc.

#### IV - ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA MISE EN ŒUVRE

L'enseignant conçoit des **situations ouvertes et variées** permettant de transposer dans le domaine scolaire les questions issues du champ artistique. Il favorise les approches différentes d'une réalité visuelle ou d'une notion d'ordre plastique, travaille par croisements et apports successifs : ainsi, une même notion peut être abordée de différents points de vue, en relation avec d'autres notions, à des niveaux de questionnement différents.

Le temps disponible, soit trois heures hebdomadaires, peut se prêter au développement ponctuel d'un **projet** par l'élève, dans le cadre d'une ou plusieurs séances, projet individuel ou en groupe, d'échelle variable. Il importe que l'élève, invité à présenter oralement son travail, prenne conscience de ses démarches, fonde et explicite ses choix et les confronte à ceux des autres. Par l'apport de références appropriées, le professeur s'attache à faire découvrir la multiplicité et la richesse des attitudes apparues dans l'histoire artistique et la réactualisation d'interrogations permanentes.

Il s'agit d'encourager l'**initiative** et l'**autonomie de l'élève** à différents niveaux : recherches, prises de position face à des oeuvres ou des courants artistiques connus, détournement de techniques... Ainsi, sur le plan technique et méthodologique, le professeur conduit l'élève à la découverte de ses propres moyens d'expression, quels que soient ses acquis antérieurs, et l'aide à en conquérir de nouveaux. Grâce aux différentes ressources mises à sa disposition, l'élève reprend et consolide des gestes et savoir-faire expérimentés au collège, liés à l'utilisation des supports, médiums, matériaux et outils dans les deux ou trois dimensions.

Dans la pratique des technologies de production et de traitement de l'image, l'élève doit s'emparer des possibilités propres aux nouveaux outils, notamment pour ce qui touche :

- à la représentation de l'espace ;
- à l'exécution d'opérations plastiques classiques (répétition, multiplication, renversement, incrustation, colorisation, mobilité du point de vue, changement d'échelle...);
- à la gestion économique du temps (mise en mémoire d'étapes successives, sélection, transfert).

L'objectif est d'apprendre à l'élève à sélectionner les effets produits pour les mettre avec pertinence au service de ses projets.

L'attention portée aux ressources locales, la rencontre avec des artistes et des professionnels de la culture (conservateur, directeur de centre d'art, galeriste...) donnent à l'élève des repères concrets.

#### V - COMPÉTENCES ATTENDUES

À l'issue de la classe de seconde, l'élève aura acquis des compétences **d'ordre artistique, culturel, technique, méthodologique, comportemental**. En réalité imbriquées, ces compétences, dont le repérage aidera à déterminer des critères d'évaluation, sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes, par souci de clarté et d'efficacité.

Le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". Il vise plutôt à :

- faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs ;
- explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;
- faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

Compétences artistiques	<p>Dans une situation incitative, l'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- concevoir, projeter, réaliser en deux dimensions et en volume ;</li> <li>- s'engager dans une démarche personnelle ;</li> <li>- choisir ses propres moyens d'expression en fonction d'un projet relatif à la création d'images, ou à leur association, ou à leur montage.</li> </ul> <p>Au-delà de la conception usuelle de l'exercice, l'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de comprendre, dans la pratique, le rôle joué par les divers constituants plastiques et matériels ;</li> <li>- de repérer ce qui, dans une forme artistique, tient au médium, au geste, à l'outil ;</li> <li>- de comprendre et d'utiliser dans la pratique ce qui relève de la matérialité de l'image : médium, geste, outil ;</li> <li>- de réajuster en permanence la conduite de son travail, par la prise en compte des éléments susceptibles de transformer sa démarche (hasard, découverte) ;</li> <li>- de percevoir et de produire en les qualifiant différents types d'écarts entre forme naturelle et forme artistique ;</li> <li>- de prendre la mesure de l'évolution de sa démarche, du projet initial à la réalisation finale.</li> </ul>
Compétences culturelles	<p>L'élève est capable, en relation avec la question centrale du programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de présenter la composition ou la structure matérielle d'une œuvre et d'identifier ses constituants plastiques ;</li> <li>- d'utiliser un vocabulaire descriptif précis et approprié ;</li> <li>- d'analyser une œuvre à deux ou trois dimensions en faisant apparaître sa richesse plastique et son intérêt artistique ;</li> <li>- de situer une œuvre dans son cadre historique (Moyen Âge, Renaissance, courant baroque, impressionnisme, période moderne ou contemporaine) et de faire apparaître les caractéristiques du ou des systèmes figuratifs dont elle témoigne (du début du XV<sup>ème</sup> siècle à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle).</li> </ul>

Compétences techniques	L'élève est capable de mettre en œuvre les savoir-faire acquis et les opérations plastiques fondamentales abordés en cours d'année. Par exemple : - en dessin : schématiser, esquisser, faire un croquis à partir du réel ou à partir d'une œuvre, rendre compte d'un volume ; - en peinture : travail par touches, frottis, aplats, glacis, empâtement, à différentes échelles sur différents supports ; - dans le domaine de la vidéo et du numérique : exploiter, créer, monter et transmettre des images ; explorer les ressources graphiques, spatiales et temporelles offertes par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information, de la communication et de la création.
Compétences méthodologiques	L'élève est capable : - de conduire différents types de recherche documentaire (sur internet, en bibliothèque, à partir d'une programmation télévisuelle, etc.) ; - de mettre en relation savoir-faire et connaissances dans l'élaboration de ses projets ; - de maîtriser les différentes étapes d'une production personnelle et d'en rendre compte.
Compétences comportementales	L'élève est capable : - de travailler dans une relative autonomie, de conduire un travail personnel et d'assumer sa présentation au regard des autres ; - d'entreprendre différents types de recherche documentaire (sur internet, en bibliothèque, en vidéothèque, etc.) ; - de témoigner d'un comportement attentif aux démarches artistiques dans leur diversité ; - de s'intégrer dans une équipe pour un travail de recherche ou une production collective ; - de participer à un débat de façon ouverte en demeurant attentif à la parole des autres.

## VI - ÉVALUATION

L'évaluation est d'abord **formative** et s'effectue tout au long de l'année. Il revient au professeur de choisir sa méthode et des critères clairement définis, en s'assurant qu'ils sont compris et intégrés par les élèves. Les élaborer en commun en facilite l'appropriation.

L'évaluation porte sur la démarche suivie, les étapes franchies, le résultat obtenu, les savoirs acquis. La verbalisation est l'objet d'une évaluation attentive. Conduite à partir des productions individuelles ou collectives, elle permet à l'élève de prendre conscience de la singularité de sa démarche et des diverses significations de sa réalisation.

Par ailleurs, l'évaluation fonde le dialogue avec chaque élève qui peut ainsi faire le point sur ses acquis, ses projets, et se déterminer quant à la suite de son cursus.

## CINÉMA - AUDIOVISUEL

### I - DÉFINITION

L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel au lycée privilégie la **dimension artistique** de ces domaines. Prenant en compte leurs composantes patrimoniale et contemporaine, il est ouvert à l'ensemble des techniques de représentation animées et sonores présentes dans l'espace culturel, social et esthétique du lycéen d'aujourd'hui, et il accueille les formes et genres cinématographiques et audiovisuels les plus variés, y compris les images et sons numériques, l'art vidéo, le cinéma expérimental. Cet enseignement explore les **aspects artistiques, culturels, techniques et économiques** des champs concernés, en mettant en évidence l'importance et la diversité des modes de production et de diffusion.

De la seconde à la terminale, l'enseignement s'articule autour de "dominantes" annuelles, complémentaires les unes des autres et formant un ensemble complet et cohérent : le **plan** fait l'objet d'une étude approfondie en seconde ; l'enseignement en série littéraire se centre sur l'**écriture** et la **mise en scène** en première, puis sur la **mise en scène** et le **montage** en terminale ; l'enseignement en option facultative se centre sur la **représentation du réel** et le **point de vue** en première, sur la **fiction** et le **point de vue** en terminale.

L'enseignement repose sur l'articulation entre une **approche pratique et créative** et une **approche culturelle**. Il ne cherche pas tant à hiérarchiser les diverses productions filmiques et audiovisuelles existantes qu'à rendre l'élève conscient des différences entre les œuvres et les produits qui sont proposés à son regard de spectateur. Il est assuré par une équipe associant des **enseignants** ayant reçu une formation en cinéma et en audiovisuel et un ou plusieurs **partenaires culturels et professionnels**.

### II - OBJECTIFS

En classe de seconde, l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel vise :

- la **pratique artistique**, expressive et créative, expérimentale et technique - qu'elle soit individuelle ou collective ;
- l'appropriation progressive d'une **culture cinématographique et audiovisuelle** par la découverte d'œuvres et de documents replacés dans leur contexte historique, économique et esthétique.

La poursuite de ces objectifs peut se faire de façon simultanée, successive ou croisée, à l'initiative des équipes, en fonction de la situation pédagogique, des possibilités culturelles locales et de la spécificité des élèves. Elle implique l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, d'outils d'analyse, de méthodes et de méthodologies nécessaires à la pratique artistique comme à l'approche culturelle des domaines concernés.

### III - PROGRAMME

L'enseignement en classe de seconde traite de la question cinématographique et audiovisuelle en s'appuyant sur son principe constitutif essentiel, "le plan", lequel fédère les éléments fondateurs du langage des images et des sons (espace, durée, narration, traitement des personnages, de la lumière, de la matière sonore, etc.).

Le programme est conçu pour prendre en compte la pluralité des connaissances des élèves et de leurs motivations en matière de cinéma et d'audiovisuel. Il comporte un **ensemble commun obligatoire** et un **ensemble libre**, se répartissant approximativement entre trois quarts de l'horaire global pour le premier, et un quart pour le second. Dans les deux cas, on veille à toujours lier intimement pratique et culture et on a recours au langage spécifique des images et des sons, non comme à une fin en soi mais comme à un outil essentiel, quel que soit l'angle d'approche adopté (culturel, analytique, social, historique, technique, esthétique, etc.).

#### III.1 L'ensemble commun obligatoire

En fonction des principes énoncés ci-dessus, l'ensemble commun doit rester simple et accessible à tous. Il comporte deux parties, l'une consacrée à la **pratique artistique**, l'autre à l'**approche culturelle**. Toutes deux traitent la notion de **plan**. Le plan est analysé et pratiqué :

- en tant qu'unité organique de l'écriture cinématographique et audiovisuelle, permettant, à ce titre, un travail simple et immédiat sur la composition de l'image, le mouvement, la durée, le son, la lumière, etc. ;
- en tant que support de base de la narration cinématographique et audiovisuelle, notamment au travers des raccords et enchaînements de plans dont la construction donne sens à l'œuvre ;
- en tant que reflet et trace culturels - chaque plan étant en lui-même révélateur d'un auteur, d'un état du cinéma, d'un genre, d'une technique, d'une époque, d'un lieu géographique.

<p>La pratique artistique</p>	<p>La pratique artistique vise la production de plans produisant du sens : plans unitaires d'une part, plans liés entre eux d'autre part. Elle se concrétise par de courts exercices qui peuvent s'inspirer, entre autres, de bandes-son et de photographies réalisées par les élèves.</p> <p><b>Production de plans unitaires</b></p> <p>La production de plans unitaires indépendants permet d'aborder de façon simple les principales composantes d'un plan et la qualité de l'image et du son.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principales composantes d'un plan : <ul style="list-style-type: none"> <li>. durée (courte, longue) ;</li> <li>. cadre (échelle des plans, profondeur de champ, etc.) ;</li> <li>. fixité ou mouvements de caméra (travelling, panoramique, caméra à l'épaule, zoom, etc.) ;</li> <li>. angle de prise de vue (plongée / contre-plongée, etc.) ;</li> <li>. rapport du temps et de l'espace : par exemple, le plan séquence (fixe ou mouvant).</li> </ul> </li> <li>- Qualité de l'image (noir / blanc / couleur, grain) et du son (direct, off, rapporté, etc.).</li> </ul> <p><b>Production de plans liés entre eux</b></p> <p>La production de plans liés entre eux par des éléments narratifs permet une initiation minimale au montage et à la réalisation à travers un travail sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le raccord (dans le mouvement, sur le regard, sur le son, etc.) ;</li> <li>- les effets de "ponctuation" (cut, fondu enchaîné, fondu au noir, etc.) ;</li> <li>- le montage et ses variations rythmiques (cut, alterné, chronologique, etc.).</li> </ul>
<p>L'approche culturelle</p>	<p>L'approche culturelle s'appuie sur les centres d'intérêt et la sensibilité des élèves pour leur donner des repères sur les principales étapes de l'histoire du cinéma et de l'audiovisuel.</p> <p>En opérant des choix et en sélectionnant, chaque fois que possible, quelques plans emblématiques, on étudie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quelques temps forts de l'histoire du cinéma (cinéma russe des années vingt, expressionnisme allemand, cinéma des studios hollywoodiens, néo-réalisme, nouvelle vague) ;</li> <li>- l'épanouissement de quelques genres cinématographiques et audiovisuels : fiction (western, fantastique, film noir, comédie musicale, etc.), cinéma du réel (documentaire, documentaire-fiction), cinéma d'animation ;</li> <li>- les principales étapes de l'évolution des techniques de tournage et de montage, des origines à nos jours ;</li> <li>- l'émergence de nouvelles techniques de fabrication d'images et de son dans le cinéma documentaire ou de fiction et dans les productions audiovisuelles, considérées non seulement comme outils d'effets spéciaux mais comme enjeux de formes artistiques en devenir (recours aux images et aux sons de synthèse, notamment dans le domaine de l'art vidéo et de l'animation, utilisation des petites caméras numériques).</li> </ul> <p>L'approche culturelle est menée le plus souvent possible en se référant à la notion de plan. Le caractère hétérogène des élèves de seconde invite à la simplicité dans les choix opérés par l'équipe, ainsi que dans l'approche et l'approfondissement des questions abordées.</p>

### III.2 L'ensemble libre

Respectant les objectifs de formation fixés par les programmes et prenant en compte le niveau et les goûts des élèves, les ressources de l'établissement et de l'environnement et, d'une façon générale, le contexte sous toutes ses formes, l'équipe pédagogique dispose librement de cet ensemble, qu'il s'agisse d'une démarche interne à la discipline, d'une ouverture à l'environnement pédagogique et culturel ou de toute autre question. En conséquence, les items ci-dessous sont donnés à titre d'exemples et d'exemples seulement. Ils n'imposent rien. Ils visent simplement à éclairer le propos.

• **Dans une démarche interne à la discipline**, on pourra notamment :

- revenir en cas de nécessité, sur tel ou tel point du programme commun obligatoire qui n'aurait pas été assimilé par l'ensemble des élèves ou par certains d'entre eux ;

aborder de nouvelles questions afin de donner une ampleur accrue à l'enseignement tout en soulignant la cohérence.

- examiner des textes théoriques sur l'art, des écrits d'artistes, quelques grandes problématiques esthétiques; réfléchir au statut de l'art, des images et des sons dans la société : le cinéma, la télévision, l'art vidéo, les nouvelles images ;

- approfondir les démarches de création s'appuyant sur les nouvelles technologies et poursuivre une réflexion sur les relations entre technique et arts.

• **Dans une démarche d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel**, on pourra notamment :

- entrer en relation avec les autres domaines artistiques et les autres disciplines enseignées au lycée pour travailler sur des thèmes ou des questions complémentaires qui peuvent donner lieu à des approches croisées et instaurer ainsi une véritable interdisciplinarité conduisant les élèves à mieux percevoir la cohérence de leurs études ,

- consolider les relations entre l'enseignement et la création, l'école et les lieux de vie artistique et culturelle, en utilisant au mieux, de façon continue ou ponctuelle, les ressources offertes par l'environnement et le calendrier des manifestations : institutions, festivals divers, spectacles, expositions, rencontres avec des professionnels sur leurs lieux de travail (plateaux, lieux et studios de tournage et d'enregistrement, ateliers de décor, salles de montage, etc.).

### IV- MÉTHODOLOGIE DE LA MISE EN ŒUVRE

Quelle que soit la démarche pédagogique adoptée par l'équipe, on favorise le travail interdisciplinaire. Ainsi, des professeurs de disciplines différentes peuvent travailler ensemble lorsque leurs compétences respectives ont à être mises en commun sur un film ou un produit audiovisuel étudié (par exemple : histoire et langue vivante pour un film étranger à substrat historique étudié en v.o.). Par ailleurs, la maîtrise, même élémentaire, de la notion de plan nécessite des **choix méthodologiques**, **plusieurs types d'opérations**, **des travaux diversifiés**, **une ouverture au monde du cinéma et de l'audiovisuel**.

Choix méthodologiques	La notion de plan est abordée à travers : - la production des plans et leur analyse critique par des travaux encadrés et progressifs, incluant le raccord entre plans ; - la lecture et l'analyse de séries significatives de plans ; les équipes pourront se constituer, dans le respect du droit d'auteur, un corpus de plans qui leur soit propre, sous forme de courts extraits de films et de productions audiovisuelles.
Plusieurs types d'opérations	Ces choix impliquent : - le maniement des outils techniques (la caméra, les outils d'éclairage et d'enregistrement sonore, le matériel de montage, même élémentaire, etc.) ; - la découverte des préalables à toute réalisation pratique (synopsis, scénarisation d'une courte séquence, etc.) et des éléments d'une construction narrative ; - l'appropriation progressive de notions élémentaires de langage.
Des travaux diversifiés	Concrètement, on invite les élèves à des travaux diversifiés : - de type personnel (écriture, recherche documentaire pour préparer l'étude des films projetés en salle, analyse filmique de quelques plans mettant en œuvre les notions acquises au fur et à mesure) ; - de type collectif (analyse, exercices pratiques de tournage et de montage, réalisation de petites formes : une bande son, un "tourné-monté", un portrait, etc.).
Une ouverture active sur le monde du cinéma et de l'audiovisuel	On favorise au maximum : - la rencontre avec des professionnels (réalisateurs, scénaristes, acteurs, techniciens, exploitants, etc.) ; - la visite de lieux culturels (salle de cinéma et notamment cabine de projection, studios de tournage, auditorium, station locale de radio et de télévision, etc.) ; - la fréquentation des œuvres cinématographiques en salle, sur grand écran et dans leur format original.

### V - COMPÉTENCES ATTENDUES

À l'issue de la classe de seconde, l'élève a acquis des compétences d'ordre **artistique**, **culturel**, **technique**, **méthodologique** et **comportemental**. En réalité imbriquées, ces compétences, dont le repérage aidera à déterminer des critères d'évaluation, sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes par souci de clarté et d'efficacité.

Par ailleurs, le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". Il vise plutôt :

- à faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs ;

- à explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;

- à lui faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

Compétences artistiques	L'élève est capable : - de concevoir et fabriquer un plan ; - de l'inscrire, si possible, dans un ensemble cohérent, narratif ou non.
Compétences culturelles	L'élève est capable de : - resituer dans leur contexte historique et culturel les plans, œuvres et documents étudiés au cours de l'année ; - repérer quelques grands moments de l'histoire du cinéma et de l'audiovisuel.
Compétences techniques	L'élève est capable d'accéder à : - une maîtrise élémentaire des outils de production des images et des sons ; - une maîtrise élémentaire des notions de langages cinématographique et audiovisuel ; - une connaissance suffisante des conditions matérielles de cette production .
Compétences méthodologiques	L'élève est capable : - de repérer et comprendre la nature, la place et la fonction d'un plan à l'intérieur d'une ou plusieurs séquences ; - de réinvestir ces savoirs dans une pratique personnelle ; - de participer au travail d'équipe dans un partage équitable des fonctions et des outils ;
Compétences comportementales	L'élève est capable : - de travailler seul et en équipe - d'enrichir sa réflexion et sa pratique à partir du débat au sein du groupe, - de défendre son point de vue en respectant celui des autres.

## VI - ÉVALUATION

Plus **formative** que sommative, l'évaluation prend en compte l'ensemble des compétences attendues. Elle permet à l'équipe de dresser un bilan global de l'enseignement proposé au cours de l'année et d'en évaluer les résultats. Elle fonde le dialogue avec chaque élève qui peut ainsi faire le point sur ses acquis, ses motivations, ses projets, et se déterminer quant à la suite de son cursus.

## DANSE

### I - DÉFINITION

L'enseignement de la danse au lycée se situe au croisement du **champ artistique** et de l'**éducation physique et sportive**. Il se propose de fournir à l'élève un ensemble d'acquis élémentaires, pratiques, culturels et méthodologiques pouvant servir de socle à un développement ultérieur :

- dans sa **composante pratique**, il valorise la dimension poétique du corps, privilégie l'expression artistique du mouvement et implique un rapport constant de la personne au groupe ;
- dans sa **composante culturelle**, il prend en compte les références patrimoniales et contemporaines en les reliant toujours à la sensibilité, aux compétences et aux motivations des élèves.

L'enseignement de la danse, comme celui des autres arts, implique l'acquisition de savoirs, savoir-faire, méthodes et méthodologies nécessaires à la mise en œuvre des composantes précédentes. Sa mise en œuvre est assurée par des **équipes** associant **plusieurs enseignants** formés à cet effet, relevant de l'éducation physique et sportive et d'autres disciplines, **et un partenaire culturel** impliqué dans une démarche de création, en concertation éventuelle avec un pôle de ressources identifié.

### II - OBJECTIFS

Pour l'ensemble du cursus, l'enseignement de la danse prend appui sur un programme progressif et évolutif concernant les trois niveaux : classes de seconde, de première et terminale. Cette évolution vise deux objectifs :

- acquérir, approfondir, affiner des compétences techniques et théoriques ;
- élargir progressivement l'appréhension de la danse en la nourrissant d'éléments empruntés à d'autres domaines de l'art et de la pensée.

Cette formation permet à l'élève d'explorer la diversité des notions, de découvrir une autre sollicitation du corps que celle mise en œuvre dans l'activité physique et sportive, de la situer en relation avec des références culturelles précises, de tester ses goûts et ses aptitudes et de faire des choix quant à sa poursuite d'études. Cependant, elle ne se propose pas de le préparer à devenir danseur professionnel.

### III - PROGRAMME

L'enseignement de la danse s'adressant à des élèves débutants comme à des élèves déjà expérimentés, le programme est conçu pour prendre en considération cette hétérogénéité.

#### III.1 Les deux composantes fondamentales

Le programme s'organise à partir d'une **composante pratique** et d'une **composante culturelle**.

Composante pratique	L'enseignement de la danse conçoit et met en chantier un projet chorégraphique collectif, "ouvrage" plutôt qu' "œuvre", dans lequel l'élève vit une double expérience de "danseur" et de "compositeur" : - "Danseur", l'élève met en jeu les éléments fondamentaux des mouvements dansés ; - "Compositeur", il organise le mouvement dans des procédés d'improvisation et de composition (relations entre danseurs, dans l'espace et le temps), en fonction de ses partis pris chorégraphiques et poétiques, du sens qu'il entend leur donner ou des effets qui peuvent en être tirés.
Composante culturelle	L'enseignement de la danse s'attache à découvrir et à questionner des pratiques et des œuvres choisies dans le patrimoine chorégraphique et la création contemporaine, en fonction du projet pédagogique : danses premières, danses traditionnelles, danses de l'époque baroque, danse classique, danse jazz, formes liées à la danse urbaine, danse "contact-improvisation" issue des arts martiaux et de la danse post-moderne, danses contemporaines relevant essentiellement des courants allemands, américains, français, etc. L'enseignement de la danse contribue ainsi à faire de l'élève un "spectateur" averti, capable d'observer et d'analyser pratiques et œuvres, de les situer dans leur contexte artistique, technique et historique, de débattre des questions qu'elles posent (partis pris corporels, procédés de composition, relation aux autres arts), de les réinvestir dans son propre travail et de proposer des solutions aux autres. Cet enseignement lui permet en outre de situer sa pratique personnelle de façon critique par rapport aux représentations en usage dans son environnement scolaire et social.

### III.2 Les deux ensembles du programme

Le programme comporte un **ensemble commun obligatoire** qui concerne essentiellement et un **ensemble libre** qui se répartissent approximativement entre les trois quarts de l'horaire global pour le premier et un quart pour le second.

#### III.2.1 L'ensemble commun obligatoire

L'ensemble commun obligatoire comporte deux parties, l'une consacrée à la pratique artistique, l'autre à l'approche culturelle.

##### A - La pratique artistique

La pratique artistique, composante première de l'enseignement de la danse, prend en compte les constituants du langage chorégraphique : **éléments fondamentaux du mouvement dansé, fonctions essentielles, facteurs de base du mouvement**, écriture chorégraphique. Ils constituent les notions indispensables pour aborder la pratique artistique et la lecture des œuvres.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éléments fondamentaux du mouvement dansé.</li> <li>• Poids et transfert de poids : <ul style="list-style-type: none"> <li>- qualités tactiles et dynamiques des appuis, création de volumes et d'espaces,</li> <li>- mobilité de l'axe (déséquilibres-équilibres, variations des états toniques),</li> <li>- coordination et dissociation, isolation et segmentation,</li> <li>- rapport au sol comme support du mouvement.</li> </ul> </li> <li>• Fonctions essentielles de la danse : <ul style="list-style-type: none"> <li>- élans, suspensions, chutes, rebonds, rotations, portés, torsions-flexions.</li> </ul> </li> <li>• Facteurs de base du mouvement : <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'espace : plans, niveaux, orientations, construction de volumes, trajets, lignes de force,</li> <li>- le temps : vitesse, durée, dynamique, pulsation, phrasé, gestion continue ou discontinue du temps,</li> <li>- le flux d'énergie : relâchement et mise en tension du corps.</li> </ul> </li> </ul>
---

La pratique artistique structure ces éléments dans une syntaxe, une écriture chorégraphique fondée sur l'improvisation et la composition, par exemple : écriture fonctionnelle du mouvement : écriture aléatoire pouvant être programmée par ordinateur ; écriture fragmentée, sérielle ; etc. La pratique artistique conduit à la réalisation d' "objets" chorégraphiques simples (phrases, fragments, unités) mettant en œuvre les notions et les acquis précédents.

##### B - L'approche culturelle

L'approche culturelle s'appuie le plus souvent possible sur **des pratiques et des œuvres contemporaines** proches de la sensibilité des élèves (exemple : la danse contact-improvisation de Steve Paxton) ou sur certaines danses ethniques, anciennes et actuelles. Elle s'attache à mettre en évidence l'évolution des langages chorégraphiques avec ses filiations et ses ruptures :

- à travers l'étude d'une œuvre de la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle - exemples : le ballet romantique, sources, contexte et esthétique : Giselle (Paris, 1841) ;

- à travers l'étude d'un artiste représentatif de la danse contemporaine - exemples : les chorégraphes des années quatre-vingt : D. Bagouet, C. Brumachon, C. Carlson, R. Chopinot, P. Découfflé, C. Diverres, O. Duboc, J-C Gallotta, D. Larrieu, M. Marin, M. Monnier, B. Montet, K. Saporta, etc. Pour ce faire, l'approche culturelle exploite les ressources des programmations locales, des diffusions de spectacles, des manifestations proposées par les structures culturelles proches, des travaux d'artistes en résidence, et, bien évidemment, des festivals nationaux lorsqu'ils sont accessibles.

#### III.2.2 L'ensemble libre

Respectant les objectifs de formation fixés par les programmes et prenant en compte le niveau et le goût des élèves, les ressources de l'établissement et de l'environnement et, d'une façon générale, le contexte sous toutes ses formes, l'équipe pédagogique dispose librement de cet ensemble, qu'il s'agisse d'une démarche interne à la discipline, d'une ouverture à l'environnement pédagogique et culturel, d'une mise en perspective de l'enseignement proposé au cours de cette première année ou de toute autre question. En conséquence, les items ci-dessous sont donnés à titre d'exemples et d'exemples seulement. Ils n'imposent rien. Ils visent simplement à éclairer le propos.

• **Dans une démarche interne à la discipline**, on pourra notamment :

- revenir en cas de nécessité sur tel ou tel point du programme commun obligatoire qui n'aurait pas été assimilé par l'ensemble des élèves ou par certains d'entre eux ;

- procéder à une mise à niveau de ceux qui n'auraient pu bénéficier jusque là d'une formation suffisante ;

- aborder de nouvelles questions afin de donner une ampleur accrue à l'enseignement tout en soulignant sa cohérence ;

- approfondir les démarches de création en s'appuyant sur les nouvelles technologies et poursuivre une réflexion sur la relation entre technique et arts ;
- engager une réflexion sur le programme de l'année en le situant dans l'ensemble du cursus.
- **Dans une démarche d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel**, on pourra notamment :
  - entrer en relation avec les autres domaines artistiques et les autres disciplines enseignées au lycée pour travailler sur des thèmes ou des questions complémentaires qui peuvent donner lieu à des approches croisées et instaurer ainsi une véritable interdisciplinarité conduisant les élèves à mieux percevoir le sens de leurs études.
  - consolider les relations entre l'enseignement et la création, l'école et les lieux de vie artistique et culturelle, en utilisant au mieux, de façon continue ou ponctuelle, les ressources offertes par l'environnement et le calendrier des manifestations : institutions, festivals divers, spectacles itinérants, expositions temporaires, rencontres avec des professionnels sur leurs lieux de travail.

#### IV - ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA MISE EN ŒUVRE

L'enseignement s'organise autour de la **pratique artistique**, de l'**approche culturelle** qui la renforce et l'interroge, et des apprentissages que l'une et l'autre requièrent. Il privilégie l'expérimentation, le questionnement, la confrontation, le débat et la pluralité des démarches qui permettent d'aborder de façon diversifiée et ouverte le "fait chorégraphique", considéré dans ses diverses dimensions corporelle, symbolique, sociale et historique.

**Dans un premier temps, l'enseignant sensibilise, informe les élèves** et leur donne à explorer l'ensemble des notions considérées dans leur diversité, telles qu'elles sont énoncées ci-dessus. Dans un deuxième temps, il opère des choix pour approfondir et développer certaines de ces notions, en fonction de la situation pédagogique qu'il doit gérer (intérêts et niveaux des élèves, qualité de l'environnement culturel, etc). Dans tous les cas, il est attentif à travailler chaque notion selon diverses approches, complémentaires ou contrastées.

**Le travail des élèves n'est pas toujours de même nature.** Il est plutôt :

- personnel quand chacun travaille sur un dossier documentaire ;
- individuel ou collectif lorsqu'il s'agit de pratiquer la danse, en conduisant une démarche d'élaboration allant de l'expression à l'interprétation, à la transposition ;
- collectif et fondé sur le débat quand il y a rencontre avec le spectacle vivant ou que sont recherchées et étudiées les sources documentaires écrites, iconographiques, cinématographiques, discographiques, multimédias, etc.

**L'enseignement de la danse s'enrichit des relations qu'il établit avec les autres disciplines, artistiques ou non**, chaque fois que le projet pédagogique l'exige. Ainsi, on peut concevoir un travail avec les lettres (exemple : Giselle et la littérature romantique), une relation avec les arts plastiques et l'histoire des arts lorsqu'ils traitent du patrimoine (exemple : Saint Georges, chorégraphie de R. Chopinot autour des églises romanes), ou encore une collaboration avec le théâtre (exemple : May B., chorégraphie de M. Marin sur Fin de partie de Samuel Beckett).

#### V - COMPÉTENCES ATTENDUES

À l'issue de la classe de seconde, l'élève aura acquis des compétences d'ordre **artistique, culturel, technique, méthodologique, comportemental**. En réalité imbriquées, ces compétences, dont le repérage aidera à déterminer des critères d'évaluation, sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes, par souci de clarté et d'efficacité.

Le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". Il vise plutôt à :

- faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs ;
- explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;
- faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

Compétences artistiques	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comme "danseur", de mettre en œuvre les éléments fondamentaux des mouvements dansés ;</li> <li>- comme "compositeur", de proposer quelques interprétations en variant le jeu des éléments chorégraphiques et syntaxiques, par l'approche de quelques processus de base - globalité, série, fragmentation, etc. - qui seront développés en classe de première.</li> </ul> <p>Exemples :</p> <p>À partir d'une même phrase dansée, l'élève fait varier l'un des éléments de la composition, tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'espace où évoluent les danseurs (frontalité, diagonale, allers et retours, circulation aléatoire, etc.) ;</li> <li>- les relations entre danseurs (à l'unisson, en canon, en accumulation, etc.) ;</li> <li>- la prise en compte du temps (gestion continue ou rendue discontinue par des silences, suspensions, accélérations, accents, etc.) et l'articulation à la musique (mélodie, structure rythmique, etc.).</li> </ul>
Compétences culturelles	<p>L'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de situer quelques œuvres importantes dans leur cadre historique ;</li> <li>- de connaître certaines notions essentielles, transversales aux danses ;</li> <li>- de rendre compte de partis pris corporels, de procédés de composition et d'écriture de l'espace et du temps, repérés dans une création d'un chorégraphe et de décrire l'impact de ces références dans ses propres réalisations.</li> </ul> <p>Exemple : les Trois Boléros d'O. Duboc (Premier Boléro)</p> <p>L'élève identifie les éléments constitutifs de cette œuvre, éléments qu'il a explorés ou utilisés au cours de l'année, tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les partis pris corporels (fluctuations des corps entre chutes et suspensions) ;</li> <li>- les relations entre danseurs (les duos se construisent à partir du travail corporel des danseurs) ;</li> <li>- l'espace chorégraphique (il naît instantanément des directions, niveaux, trajets, lignes de force des mouvements des danseurs) ;</li> <li>- la relation au temps qui existe dans la dynamique propre à chaque duo, en dialogue avec celle des autres (parfois en tension-opposition, parfois en résonnance-convergence).</li> </ul>

Compétences techniques	L'élève est capable : - de réinterpréter certains acquis corporels dans des improvisations et des compositions personnelles et collectives ; - de maîtriser deux ou trois éléments techniques relevés dans l'étude d'une ou plusieurs œuvres. Exemples : La "giration" déclinée en danse urbaine (la coupole), en danse classique (la pirouette, le tour attitude, le tour arabesque), en danse contemporaine (le tour en l'air, le tour au sol).
Compétences méthodologiques	L'élève est capable : - de concevoir et d'utiliser un outil simple d'observation, de lecture et d'analyse des pratiques et des œuvres, afin de construire son propre travail ; - de réinvestir dans sa composition des éléments issus d'autres domaines artistiques ; - de dissocier dans l'approche d'une œuvre, de documents et de spectacles, les critères objectifs d'analyse (repères et références) des critères subjectifs (sensibilité et intérêts personnels).
Compétences comportementales	L'élève est capable : - de choisir, de décider, de projeter, de réaliser ; - de s'insérer dans une équipe et dans un projet collectif ; - de participer à un débat en considérant l'intérêt de l'autre et en argumentant avec rigueur pour défendre une proposition personnelle.

## VI - ÉVALUATION

Assurée par l'équipe pédagogique, l'évaluation se veut, à ce niveau, plutôt formative que sommative. Elle tient compte tant du parcours et de l'engagement pratique et culturel de l'élève que de ses réalisations techniques. Elle s'efforce de mettre en évidence sa capacité à réinvestir ses acquis corporels, culturels et méthodologiques dans des travaux divers : improvisations et compositions collectives.

L'improvisation, exercice récurrent évalué à toutes les étapes significatives du travail, met collectivement en jeu deux ou trois notions abordées au cours de l'année. La composition collective prend appui sur des règles d'écriture "empruntées" à des œuvres étudiées en cours d'année ou à des pratiques éprouvées. Elle peut constituer un moment festif de la vie de l'établissement.

Dans le cycle terminal, on évaluera l'aptitude de l'élève à identifier un projet personnel, à donner forme à celui-ci, à le maîtriser et à argumenter quant à ses partis pris.

## HISTOIRE DES ARTS

### I - DÉFINITION

Située au carrefour de différentes formes d'expression artistique, l'histoire des arts n'est pas un enseignement de pratique artistique mais de **mise en perspective historique de l'ensemble de ces pratiques**. À ce titre, il nécessite des connaissances théoriques sur la nature et l'histoire spécifiques de ces dernières, comme sur l'histoire des civilisations en général. C'est un enseignement de culture fondé sur une approche à la fois pluridisciplinaire et transversale des œuvres. Prenant appui sur les acquis antérieurs des élèves, il porte sur les grandes formes d'expression artistique : architecture et art des jardins, arts plastiques et arts appliqués, cinéma, danse, musique, spectacle vivant, etc.

Il est confié à une **équipe d'enseignants** de différentes disciplines (arts plastiques, éducation musicale, histoire, langues, lettres, etc.) ayant des compétences reconnues en histoire des arts. La richesse et la diversité du domaine nécessitent que cette équipe associe à la mise en œuvre de cet enseignement des **institutions** et des **acteurs culturels**. Ce **partenariat**, dont les modalités sont à déterminer par l'**équipe pédagogique**, prend la forme d'interventions, qu'elles soient ponctuelles ou continues, de professionnels (archéologues, architectes, chercheurs, chorégraphes, conservateurs, metteurs en scène, musiciens, plasticiens, etc.), de relations privilégiées avec des institutions et des services culturels (archives, bibliothèques, musées, théâtres ou opéras, etc.), de collaborations avec des associations habilitées.

### II - OBJECTIFS

Contrairement à ce qui se passera dans le cycle terminal où les élèves seront progressivement amenés à approfondir leurs connaissances et leur approche des œuvres dans des cadres historiques de plus en plus précis, en classe de seconde, l'enseignement de l'histoire des arts est avant tout une **sensibilisation aux œuvres prises dans un large panorama historique**. L'objectif est de favoriser l'acquisition d'une méthodologie, l'emploi des vocabulaires techniques de base, la maîtrise de repères chronologiques pertinents. Il s'agit de donner aux élèves des outils pour passer de l'observation à l'analyse synthétique. Pour ce faire, on les exerce à :

- voir et analyser un édifice, un tableau, un film, un document, un spectacle, écouter une œuvre musicale, etc. ;
- exploiter des informations de sources diverses ;
- restituer ces informations sous des formes et sur des supports variés.

L'approche historique s'appuie sur l'apport d'autres sciences humaines en prenant en compte les interrelations entre auteur, œuvre, public, institution, critique et société.

À partir de grands thèmes qui leur sont proposés par le programme, les enseignants ont toute liberté pour choisir les exemples appropriés en fonction des ressources locales, des opportunités et de leurs centres d'intérêt.

### III - PROGRAMME

Le programme s'articule autour de deux composantes fondamentales : une **approche culturelle** d'une part, l'**acquisition de savoirs et d'outils méthodologiques et conceptuels** d'autre part. Dans une logique d'acquisition progressive des compétences, ce programme consiste en une invitation aux pratiques et aux méthodes de l'histoire des arts, fondée sur la découverte et l'analyse d'œuvres prises dans une période allant de l'Antiquité au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle. Le programme de première portera sur une période plus restreinte allant du XIX<sup>ème</sup> siècle à la Seconde Guerre mondiale et celui de terminale se limitera à trois grandes questions relatives à l'art du XX<sup>ème</sup> siècle.

### III.1 Les deux composantes fondamentales du programme

#### III.1.1 L'approche culturelle

Il s'agit de repérer des moments particulièrement forts de la production artistique en s'appuyant, à titre d'exemple, sur les ressources locales. Partir du patrimoine local et régional, en tant que révélateur des grands courants artistiques, favorise l'étude des œuvres dans leur environnement, en collaboration avec des acteurs culturels locaux. Cette approche concrète renforce l'éducation de la perception. Elle permet en outre une appropriation consciente du patrimoine, qui participe à la construction de l'identité et d'une citoyenneté contemporaine.

#### III.1.2 L'acquisition de savoirs et d'outils méthodologiques et conceptuels

En s'efforçant de dégager des moments forts dans l'histoire de la production artistique et des objets patrimoniaux, on cherche à installer les bases chronologiques essentielles de l'histoire des arts. Le contact direct avec les œuvres doit être l'occasion pour l'élève d'acquérir un vocabulaire et des concepts de base qui lui permettent de décrire une œuvre et d'en percevoir les caractéristiques générales.

### III.2 Les deux ensembles du programme

Le programme comporte un **ensemble commun obligatoire** et un **ensemble libre** se répartissant approximativement entre trois quarts de l'horaire global pour le premier et un quart pour le second.

#### III.2.1 L'ensemble commun obligatoire

Il ne s'agit pas de conduire une étude linéaire de l'histoire des arts depuis l'antiquité jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle mais d'identifier des moments forts. Les productions artistiques (édifices, musiques et danses, objets d'art, peintures, sculptures, etc.) sont étudiées à partir d'un cadre fédérateur, celui de l'architecture et de l'histoire urbaine ; celui-ci facilite l'approche à partir du patrimoine local, sans pour autant exclure la possibilité d'aborder d'autres réalisations (une villa gallo-romaine, une abbaye, un château domanial, etc.).

On traite, au choix de l'équipe enseignante, deux questions au moins parmi les quatre qui suivent :

- **la ville gallo-romaine** : son organisation, ses monuments (aqueducs, temples, théâtres, thermes, etc.) et ses productions (bas-reliefs, céramiques, fresques, mosaïques, sculptures, etc.) ;
- **la ville médiévale** : son organisation, ses édifices (religieux, seigneuriaux ou civils) et leur décor, sa vie artistique (musique et danse, théâtre, etc.) ;
- **les châteaux et les demeures urbaines du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle** : expressions artistiques et art de vivre (mise en relation d'un cadre architectural, de son décor peint et sculpté et de son mobilier avec les pratiques et usages sociaux et culturels : étiquette, utilisation des lieux, salons littéraires, concerts, représentations théâtrales, etc.) ;
- **les grandes mises en scène urbaines du XVII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle** (entrées royales, fêtes révolutionnaires, places royales, percements et embellissements urbains, monuments publics et rayonnement de ceux-ci, etc.).

Dans chacune de ces questions, des exemples précis d'œuvres sont empruntés à plusieurs domaines artistiques (arts appliqués, arts plastiques, danse, musique, théâtre et spectacle vivant, etc.) afin que l'élève acquière des connaissances sur :

- l'identification et l'évolution des grands courants stylistiques ;
- les divers types de classification (formes littéraires ou musicales, genres picturaux, programmes architecturaux, etc.) ;
- les conditions de la commande et de la réalisation ;
- les principaux repères intervenant dans l'analyse formelle et sémantique de l'œuvre (modes de construction ou de découpage, mouvement et rythme, valeurs, couleurs, texture, tessiture, fonction de l'ornement, rapport au corps, éléments d'iconographie mythologique et religieuse, etc.).

#### III.2.2 L'ensemble libre

Respectant les objectifs de formation fixés par le programme et prenant en compte le niveau et le goût des élèves, les ressources de l'établissement et de l'environnement et, d'une façon générale, le contexte sous toutes ses formes, l'équipe pédagogique dispose librement de cet ensemble, qu'il s'agisse d'une démarche interne à la discipline, d'une ouverture à l'environnement pédagogique et culturel ou de toute autre question. En conséquence, les items ci-dessous sont donnés à titre d'exemples et d'exemples seulement. Ils n'imposent rien. Ils visent simplement à éclairer le propos.

- **Dans une démarche interne à la discipline**, on pourra notamment :

- revenir, en cas de nécessité, sur tel ou tel point du programme commun obligatoire qui n'aurait pas été assimilé par l'ensemble des élèves (exemples : revoir les grands principes de l'architecture médiévale, revenir sur le rôle de la perspective à partir du Quattrocento, etc.) ;
- procéder à une mise à niveau de ceux qui n'auraient pu bénéficier jusque là d'une formation suffisante (exemples : aborder des productions artistiques de civilisations antiques, islamiques ou extrême-orientales ayant constitué des sources d'inspiration, préciser les connaissances des grands thèmes de l'iconographie mythologique et religieuse, etc.) ;
- aborder de nouvelles questions afin de donner une ampleur accrue à l'enseignement, tout en soulignant sa cohérence (exemples : l'évolution de la peinture de paysage, le rôle du train dans la ville de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, etc.) ;
- s'appuyer sur les nouvelles technologies pour s'initier aux méthodes de recherche documentaire (exemples : apprendre à trouver les informations dans des catalogues d'exposition, des documentaires vidéo, des cd-rom, des sites Internet, etc.) ou de production de documents (exemples : produire et traiter des images et des sons, importer des documents textuels et graphiques, maîtriser des outils informatiques de rédaction et de présentation d'un dossier, etc.), dans le cadre des questions de l'ensemble commun obligatoire, et poursuivre une réflexion sur la relation entre technique et création ;
- engager une réflexion sur le programme de l'année en le situant dans l'ensemble du cursus.

- **Dans une démarche d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel**, on pourra notamment :

- entrer en relation avec les autres domaines artistiques et les autres disciplines enseignées au lycée pour travailler sur des thèmes, des questions, des problématiques complémentaires qui peuvent donner lieu à des approches croisées et instaurer ainsi une véritable interdisciplinarité conduisant les élèves à mieux percevoir le sens de leurs études (exemple : étudier des œuvres du XX<sup>e</sup> siècle éclairant des thèmes étudiés par les enseignants de français, de langues vivantes ou de matières scientifiques) ;
- consolider les relations entre l'enseignement et la création, l'école et les lieux de vie artistique et culturelle, en utilisant au mieux, de façon continue ou ponctuelle, les ressources offertes par l'environnement et le calendrier des manifestations : chantiers, expositions temporaires, festivals divers, institutions, monuments, spectacles itinérants, voyages d'étude, rencontres avec des professionnels sur leurs lieux de travail.

## IV- ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA MISE EN ŒUVRE

Le projet pédagogique tient compte de la spécificité de l'établissement et des possibilités offertes par l'environnement culturel et les institu-

tions régionales. Prenant appui sur leur compétence disciplinaire propre, les enseignants apportent leur contribution à un parcours commun. La multiplicité des approches assure aux élèves une **formation critique**. Leur convergence raisonnée en garantissant la cohérence. Dans cette perspective, les travaux proposés aux élèves comportent, outre une participation active aux cours, des activités collectives et des recherches autonomes ; ils conjuguent **contact sensible** avec les œuvres, **acquisition de savoirs** et **réflexion critique**. Le projet pédagogique est l'occasion d'instaurer une relation vivante avec des professionnels et des établissements culturels : ateliers de restauration, bibliothèques, centres d'archives, centres d'art dramatique, cinémathèques, conservatoires et écoles d'art, médiathèques, musées, services de l'inventaire, etc. Le projet exploite les possibilités offertes par les technologies d'information, de communication et de création (TICC) en apprenant à l'élève à tirer parti de ces outils et productions (cédérom, sites internet, vidéo, etc.) et à exercer son esprit critique pour évaluer la pertinence des informations recueillies. En outre, les TICC sont mises à profit pour organiser des collaborations entre établissements sur des thèmes communs ou connexes par le biais de la messagerie électronique.

## V - COMPÉTENCES ATTENDUES

Au sortir de la classe de seconde, l'élève a été sensibilisé à diverses questions, notamment l'importance du patrimoine comme richesse nationale et régionale, l'interaction entre les disciplines artistiques, entre les arts et le contexte socioculturel, politique et économique. Il a acquis des compétences d'ordre **culturel, technique, méthodologique et comportemental**. En réalité imbriquées, ces compétences dont le repérage aidera à déterminer des critères d'évaluation sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes par souci de clarté et d'efficacité. Par ailleurs le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". Il se propose plutôt :

- de faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs ;
- d'explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;
- de lui faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

Compétences culturelles	L'élève est capable : - de situer les grands partis architecturaux et urbains dans leur cadre historique et culturel ; - de faire référence à des œuvres exemplaires des grands domaines artistiques, d'en reconnaître les matériaux constitutifs et les grands genres consacrés par l'histoire ; - d'utiliser à bon escient un vocabulaire approprié.
Compétences techniques	L'élève est capable : - d'utiliser les outils de production et de reproduction de l'image et du son ; - de maîtriser les nouvelles technologies de l'information et de la communication (appareil photo numérique, cédérom, internet, scanner, traitement de texte, etc.) ; - de produire un journal de bord en exploitant différents supports ; - de construire devant un public un exposé oral s'appuyant sur des documents visuels et sonores.
Compétences méthodologiques	L'élève est capable : - de rechercher, sélectionner et traiter l'information au cours des activités proposées par l'équipe pédagogique et de ses recherches personnelles ; - de conduire une description ordonnée d'œuvres relevant de différents domaines artistiques ; - de distinguer dans son approche de l'œuvre les critères objectifs de description des critères subjectifs d'appréciation (sensibilité et intérêt personnels).
Compétences comportementales	L'élève est capable : - de s'insérer dans une équipe et dans un projet collectif ; - de participer à un débat en argumentant avec rigueur et prêtant attention à la position des autres ; - de se situer dans son environnement.

## VI - ÉVALUATION

Assurée par l'équipe pédagogique, l'évaluation se veut, à ce niveau, plus **formative** que sommative. Elle prend en compte l'ensemble des compétences attendues et porte sur des exercices d'initiation à l'histoire des arts ainsi que sur l'élaboration d'un journal de bord.

### VI.1 Exercices d'initiation à l'histoire des arts

- recherche documentaire associant maîtrise des outils et entraînement à la sélection des sources (enregistrements visuels ou sonores, exploitation de témoignage, imprimés, sites Internet...);
- mise en forme de l'information écrite à partir d'un document textuel, visuel, sonore avec maîtrise du vocabulaire de base des grands domaines artistiques, notamment l'architecture (description, interprétation, rédaction de brefs paragraphes synthétiques) ;
- prise de parole organisée devant un groupe (présentation d'un document, développement d'une argumentation, relation d'une expérience de nature artistique ou esthétique).

### VI.2 Élaboration d'un journal de bord

Ce journal ne s'assimile pas à un simple cahier de cours ; en classe de seconde, il permet d'entraîner les élèves à réunir, avec un souci de synthèse et de rigueur historique, des notes de cours, des petites recherches personnelles et une sélection de documents pertinents sur les questions traitées en classe.

Par ailleurs, l'évaluation fonde le dialogue avec chaque élève qui peut ainsi faire le point sur ses acquis, ses motivations et se positionner avec plus de clarté quant à la suite de son cursus.

## MUSIQUE

### I - DÉFINITION

L'enseignement de la musique au lycée se situe dans la continuité de celui dispensé au collège au titre de l'éducation musicale obligatoire. Il y ajoute une **dimension technique et culturelle** renforcée. Il est constamment irrigué par des **pratiques créatives** exigeantes et des échanges avec le monde artistique.

Un ensemble de pratiques musicales y développe connaissances culturelles et savoir-faire méthodologiques qui pourront donner lieu à différents prolongements :

- dans sa composante pratique, l'enseignement privilégie l'expression artistique individuelle et collective où chaque élève trouve sa place en sollicitant et renforçant ses compétences techniques ;
- dans sa composante culturelle, il prend en compte la diversité des répertoires en sollicitant le plus possible la sensibilité, les compétences et les motivations des élèves.

L'enseignement de la musique s'enrichit des **pratiques musicales collectives facultatives** (vocales, instrumentales) proposées par l'établissement. Si tous les élèves suivant un enseignement musical en seconde sont fortement incités à y participer, cette offre d'enseignement concerne également tous les élèves du lycée. Dans ce dessein, les conditions matérielles (plage horaire, locaux, disponibilité des élèves) jouent un rôle déterminant. Ces pratiques musicales collectives peuvent s'inscrire dans un projet commun à plusieurs établissements (lycées mais aussi collèges et structures de l'enseignement spécialisé) et créer ainsi une dynamique locale souvent bienvenue. Dans tous les cas, une ou plusieurs présentations publiques du travail réalisé sont vivement souhaitables.

**La vie culturelle extérieure au lycée** peut opportunément enrichir l'enseignement de la musique. Le professeur pourra organiser des rencontres avec ses acteurs (chanteurs, comédiens, danseurs, instrumentistes, orchestres, etc.) et ses structures culturelles (organismes de diffusion et de production, etc.).

### II - OBJECTIFS

En classe de seconde, l'enseignement vise une formation de **caractère généraliste** dont la finalité est :

- d'ouvrir par la pratique à des expressions musicales diversifiées ;
- de développer l'autonomie de l'élève dans ses propres pratiques musicales ;
- de renforcer les références culturelles liées aux musiques rencontrées en classe ;
- d'inscrire les connaissances et les savoir-faire dans le tissu culturel de son environnement en s'appuyant notamment sur des structures musicales de proximité.

### III - PROGRAMME

Le programme est élaboré en tenant compte des compétences musicales diversifiées des élèves : tous sont issus de collège, certains ont suivi un cursus dans les classes à horaires aménagés musicales (CHAM), d'autres ont acquis des compétences et des connaissances musicales auprès des structures de l'enseignement spécialisé.

Il se compose donc d'un **ensemble commun obligatoire** auquel sont consacrés environ les trois quarts du temps annuel d'enseignement et d'un **ensemble libre** correspondant au quart restant. Ce dernier permet particulièrement de diversifier les cheminements pédagogiques visant à intégrer à un même cursus des populations scolaires hétérogènes.

#### III.1 L'ensemble commun obligatoire

L'ensemble commun obligatoire associe **pratiques** musicales et **culture** musicale.

##### III.1.1 Les pratiques musicales

Elles s'appuient sur :

- la voix et l'instrument ;
- l'écoute ;
- l'improvisation et la création.

Ces pratiques sollicitent et renforcent les compétences des élèves, tant individuellement que collectivement. Grâce à elles, s'installent des références permettant une compréhension développée du discours musical et une maîtrise effective des éléments qui le constituent. Elles multiplient également les repères historiques, esthétiques et stylistiques qui constituent les fondements de la culture musicale.

Chaque pratique explore la globalité du phénomène musical. En regard, le cheminement pédagogique s'attache alternativement aux quatre paramètres permettant d'en rendre compte et dont l'interaction continue fait la richesse du discours : **espace, temps, couleur et forme**.

Espace	<ul style="list-style-type: none"> <li>- horizontalité : phrase, tonalité, échelles et modes; structure mélodique et rythmique, développement, respirations, etc. ;</li> <li>- verticalité : ponctuations et fonctions harmoniques, accords, agrégats ;</li> <li>- combinaisons : équilibre entre horizontalité et verticalité, superpositions de lignes mélodiques simples, masses et textures.</li> </ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>- temps pulsé et non pulsé ;</li> <li>- temps et formes dynamiques ;</li> <li>- répartition des durées ;</li> <li>- répétitions et variations de cellules rythmiques : équilibre et déséquilibre (anacrouse, syncope) ;</li> <li>présence ou absence de points d'appui; divisions; combinaisons polyrythmiques; agogique.</li> </ul>

Couleur	- les instruments : caractères, registres, modes de jeux, sources électroacoustiques, combinaisons de timbres (opposition, superposition, mélange, etc.) ; - les voix : caractères, registres, mode d'émission.
Forme	- connaissance de formes simples : ABA; rondeau; thème et variations ; - logique d'organisation : thèmes, motifs; reprises /répétitions; variation / développement ; symétrie / opposition / tuilage; progression.

Cette démarche donne lieu à l'utilisation maîtrisée de **figures techniques** plus ou moins complexes, mais qui toujours caractérisent les langages et œuvres choisis, quelle que soit la période de l'histoire de la musique ou l'origine géographique de l'esthétique dans laquelle ils s'inscrivent.

Les différentes pratiques musicales s'appuient sur des **œuvres de référence** (chantées, jouées, écoutées) qui recouvrent le plus souvent possible les quatre thématiques définies ci-dessous. Par ailleurs, des témoignages sonores diversifiés par les traditions, époques ou esthétiques dont ils sont issus, viennent renforcer les connaissances acquises en en soulignant la permanence ou l'exception.

Ces pratiques actives débouchent opportunément sur des démarches plus exploratoires sollicitant la **créativité** des élèves. Imaginer un nouveau phrasé, changer la modalité d'une mélodie, modifier une succession harmonique, monnayer des durées ou varier un thème sont alors quelques possibles dont la familiarité permet peu à peu de passer d'une attitude créative à une autre, plus ambitieuse et visant la création musicale.

Dans cette perspective, les possibilités offertes par l'**informatique musicale** (générateurs de sons, séquenceurs MIDI et audionumériques, arrangeurs, etc.) permettent d'emblée de diversifier les démarches d'analyse, de concrétiser chaque étape d'une manipulation, finalement d'expérimenter très facilement les multiples usages des figures techniques étudiées.

### III.1.2 La culture musicale

Il s'agit ici d'inscrire la formation musicale reçue et les pratiques maîtrisées par les élèves dans un contexte culturel large sans limitation d'époque, de genre ou de lieu et participant d'un cursus de formation générale. C'est également l'occasion d'ouvertures vers d'autres champs de la sensibilité et de la connaissance (arts visuels, littérature, sociologie, sciences).

Ainsi, quatre problématiques seront obligatoirement traitées au cours de l'année scolaire :

- les rapports de la musique au texte ;
- les rapports du son à l'image ;
- les rapports de la musique à la société ;
- les métissages musicaux.

Le travail sur chaque problématique s'équilibre entre regard technique et réflexion esthétique. Dans cette perspective, le professeur choisit chaque fois au moins deux œuvres de référence qui donnent lieu à un travail d'analyse approfondi. Ces pôles privilégiés éclairent l'étude d'autres témoignages sonores périphériques à chaque œuvre choisie.

Cette démarche permet en outre, par des choix pertinents, d'une part d'observer la constance de ces préoccupations dans l'histoire et la géographie de la musique, d'autre part de renforcer autour de témoignages de référence la perception chronologique de la création musicale.

Les rapports de la musique au texte	Cette problématique permet d'étudier : - la nature des textes (genre, sens, forme) et leurs rapports aux types d'écriture ; - les procédés mis en œuvre : description, illustration, figuralisme, symbolisme ; - l'absence ou la présence sonore du texte utilisé ; - le traitement lié à la mise en musique : polyphonie, syllabisme, mélismes, vocalises, ornements, etc. ; - le rapport du vocal à l'instrumental : équilibres, échanges, influences ; - le poids des sensibilités esthétiques et des techniques de production du son (facture instrumentale, enregistrement, électronique).
Les rapports du son à l'image	Cette problématique permet d'analyser les dimensions du sonore dans des productions visuelles diverses. Les nombreuses possibilités d'écriture qui y sont sollicitées sont étudiées dans leur pertinence et leur originalité. Les supports de cette étude peuvent être : - prioritairement : un ou plusieurs extraits significatifs d'un long métrage (des films muets du début du XXème siècle aux effets spéciaux modernes, de l'épopée historique à grand spectacle à la peinture intimiste) ; - éventuellement : des films publicitaires, des clips.
Les rapports de la musique à la société	Cette problématique permet, pour une période ou un lieu donnés, ou bien de façon transversale (dans le temps ou la géographie) : - d'étudier le rôle de la musique et des musiciens dans le champ social (musique savante / musique de divertissement, musique de cour / musique populaire, musique religieuse / musique profane, etc.) ; - de questionner le goût : techniques vocales et instrumentales "hétérodoxes"; permanences et différences à travers le temps ou l'espace; phénomènes de modes, médias, etc.
Les métissages musicaux	Cette problématique permet d'étudier, particulièrement dans la deuxième partie du XXème siècle : - l'acculturation des traditions musicales occidentales ; - les influences croisées entre musiques populaires et musiques savantes.

### III.2 L'ensemble libre

Respectant les objectifs de formation fixés par le programme et prenant en compte le niveau et le goût des élèves, les ressources de l'établissement et de l'environnement et, d'une façon générale, le contexte sous toutes ses formes, l'enseignant dispose librement de cet ensemble, qu'il s'agisse d'une démarche interne à la discipline, d'une ouverture à l'environnement pédagogique et culturel ou de toute autre question. En conséquence, les items ci-dessous sont donnés à titre d'exemples et d'exemples seulement. Ils n'imposent rien. Ils visent simplement à éclairer le propos.

• **Dans une démarche interne à la discipline**, on pourra notamment :

- revenir, en cas de nécessité, sur tel ou tel point du programme commun obligatoire qui n'aurait pas été assimilé par l'ensemble des élèves (exemple : diversifier les œuvres support de l'étude des rapports entre texte et musique) ;
- procéder à une mise à niveau de ceux qui n'auraient pu bénéficier jusque-là d'une formation suffisante (exemple : travailler sur un ou plusieurs points relevant des paramètres sonores étudiés) ;
- aborder de nouvelles questions afin de donner une ampleur accrue à l'enseignement, tout en soulignant sa cohérence (exemple : les musiques populaires électroniques d'aujourd'hui et l'histoire de l'électroacoustique) ;
- expérimenter de façon approfondie les nouvelles technologies pour les intégrer au processus de création et engager une réflexion sur la relation entre technique et création (exemple : création de séquences MIDI, édition audionumérique) ;
- permettre un travail en autonomie sur différents sujets et activités, en fonction du projet de classe, de ses attentes et des besoins différenciés des élèves ;
- engager une réflexion sur le programme de l'année en le situant dans l'ensemble du cursus.

• **Dans une démarche d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel**, on pourra notamment :

- entrer en relation avec les autres domaines artistiques et les autres disciplines enseignées au lycée pour travailler sur des thèmes, des questions, des problématiques complémentaires qui peuvent donner lieu à des approches croisées et instaurer ainsi une véritable interdisciplinarité conduisant les élèves à mieux percevoir le sens de leurs études (exemple : étude des fondements physiques du phénomène sonore en science et travail sur le timbre des musiques contemporaines) ;
- consolider les relations entre l'enseignement et la création, l'école et les lieux de vie artistique et culturelle, en utilisant au mieux, de façon continue ou ponctuelle, les ressources offertes par l'environnement et le calendrier des manifestations : festivals et concerts divers, spectacles itinérants, expositions temporaires, rencontres avec des professionnels sur leurs lieux de travail (exemple : travail avec des musiciens professionnels à l'occasion d'une résidence ou d'un concert dans l'environnement de l'établissement). Le choix de certaines œuvres de référence, supports des problématiques étudiées, gagnera à s'appuyer sur ces opportunités.

### IV - ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA MISE EN ŒUVRE

Les pratiques musicales permettent à l'élève de s'approprier des **connaissances techniques diversifiées** et de vivre, individuellement et collectivement, une **expérience artistique**. Chacune d'entre elles fait ainsi l'objet d'une écoute, d'une identification, d'un codage et d'une expérimentation individuelle et collective.

L'acquisition d'une culture musicale s'opère, au départ de pratiques diversifiées, grâce à l'étude d'œuvres ou d'extraits significatifs amenant l'élève à écouter avec curiosité des styles musicaux de toutes traditions sur lesquels il peut émettre un avis personnel et argumenté.

Les **technologies de l'information et de la communication** d'une part, l'**informatique musicale** d'autre part, offrent à chaque instant des possibilités enrichissantes que le professeur veillera à utiliser avec pertinence :

- sites internet, cédéroms sur la musique ou encyclopédies généralistes pour des recherches documentaires ;
- séquenceur et outils de création pour l'analyse et la mise en œuvre des notions du langage musical ;
- microphones, table de mixage, magnétophone, enregistreurs numériques, synthétiseurs - en lien ou non avec un ordinateur - pour l'exploration et l'exploitation des univers sonores et l'approfondissement des pratiques musicales.

### V - COMPÉTENCES ATTENDUES

À l'issue de la classe de seconde, l'élève a acquis des compétences d'ordre **artistique, culturel, technique, méthodologique, comportemental**. En réalité imbriquées, ces compétences, dont le repérage aidera à construire les grilles d'évaluation, sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes, par souci de clarté et d'efficacité.

Par ailleurs, le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". Il se propose plutôt :

- de faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs ;
- d'explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;
- de lui faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

Compétences artistiques	L'élève est capable, à l'aide de sa voix ou de son instrument et en utilisant les connaissances acquises : - d'interpréter un répertoire ; - d'en manipuler certains éléments remarquables ; - d'en proposer un bref développement.
Compétences culturelles	L'élève est capable de : - situer une œuvre entendue en rapport (ressemblances et différences) avec celles étudiées dans le cadre du programme ; - porter un regard critique argumenté et personnel sur ce qu'il écoute en s'appuyant sur les éléments du langage musical étudiés ; - commenter une œuvre originale relevant d'un des quatre thèmes étudiés ; - solliciter des compétences relevant d'autres champs artistiques pour élargir son commentaire.

Compétences techniques	L'élève est capable : - de chanter ou jouer sa partie dans une pratique instrumentale et/ou chorale collective ou individuelle, d'en analyser les éléments constitutifs suivant les notions et paramètres précisés en 3.1 ; - de maîtriser les problématiques ou éléments cités au paragraphe 3.1. du programme; - d'utiliser les connaissances techniques appropriées pour commenter objectivement une musique même éloignée de ses goûts personnels ; - d'utiliser un ou plusieurs outils mis à sa disposition par les technologies de l'information et de la communication et l'informatique musicale.
Compétences méthodologiques	L'élève est capable : - de se documenter, de rechercher de l'information, d'organiser ses connaissances, de planifier son travail; - d'enrichir un choix personnel (écoute ou interprétation d'une pièce musicale) de connaissances diversifiées en puisant dans ses acquis et en sollicitant ses compétences documentaires ; - de dissocier dans son approche de l'œuvre les critères objectifs d'analyse de ceux, subjectifs, qui motivent une appréciation personnelle.
Compétences comportementales	L'élève est capable : - de s'insérer dans un groupe et dans un projet collectif ; - de participer à un débat en argumentant avec rigueur et respectant la diversité des points de vue exprimés; - d'utiliser de sa propre initiative, à l'aide de sa voix ou de son instrument, ses connaissances techniques et culturelles pour développer un matériau musical.

## VI - ÉVALUATION

S'appuyant toujours sur des réalités sonores interprétées ou entendues, l'évaluation porte sur toutes les compétences définies ci-dessus, en insistant particulièrement sur les qualités suivantes :

- investissement personnel dans la pratique ;
- capacité d'invention et d'improvisation ;
- pertinence et qualité des techniques du commentaire critique écrit et/ou oral de l'œuvre écoutée, maîtrise des connaissances sur lesquelles il s'appuie ;
- connaissances des quatre problématiques obligatoires ;
- connaissances relevant d'autres domaines artistiques rencontrés.

Plus **formative** que sommative, l'évaluation prend en compte l'ensemble des compétences attendues. Elle permet au professeur de dresser un bilan global de l'enseignement proposé au cours de l'année et d'en évaluer les résultats. Elle fonde le dialogue avec chaque élève qui peut ainsi faire le point sur ses acquis, ses motivations, ses projets et se déterminer quant à la suite de son cursus.

## THÉÂTRE

### I - DÉFINITION

L'enseignement du théâtre en classe de seconde consiste en une **initiation au théâtre** dans la diversité de ses **formes**, de ses **modes de création et de diffusion**. Il permet à l'élève de découvrir la dimension artistique et sociale du théâtre et d'acquérir une pratique, des connaissances, des techniques, en menant de front le jeu, l'acquisition d'une culture théâtrale et la fréquentation des spectacles. Sa mise en œuvre est assurée par une équipe composée d'un **enseignant** aux compétences reconnues en théâtre et d'un **artiste professionnel** engagé dans un travail de création et soucieux de la transmission de son art, en liaison avec des institutions culturelles : théâtres nationaux, centres dramatiques nationaux, scènes nationales, scènes conventionnées, théâtres municipaux, compagnies, conservatoires, associations habilitées. Lorsque cela est possible, cette équipe associe plusieurs enseignants de diverses disciplines et plusieurs artistes.

### II - OBJECTIFS

Cet enseignement dispense une formation de **pratique artistique et culturelle**. Il favorise ainsi la perception par l'élève de la dramaturgie et du processus de création théâtrale dans ses différentes composantes : mise en scène, jeu, espace, rapport au public, écriture. Faire voir du théâtre aux élèves, c'est leur donner les moyens d'appréhender le monde.

En seconde, on privilégie dans cette perspective l'**appréhension de l'espace scénique et théâtral, le déchiffrement des codes de la représentation, et le développement de l'imaginaire**. En première, pour l'enseignement obligatoire, on privilégiera l'**autonomie** et l'**engagement de l'élève**, et la rencontre avec les **textes fondateurs**. En terminale, l'enseignement, en s'appuyant sur un programme limitatif, visera une compréhension approfondie des **processus de création et de représentation**. Pour l'enseignement facultatif, en première on privilégiera le **plaisir du jeu** et la connaissance des **constituants de la mise en scène**, et en terminale, l'approche de la **construction d'un spectacle**.

### III - PROGRAMME

Le programme est conçu pour prendre en compte la diversité des connaissances des élèves et de leurs motivations en matière de théâtre.

#### III.1 Les deux composantes fondamentales du programme

Le programme s'organise à partir d'une **composante pratique** et d'une **composante culturelle**.

##### III.1.1 La composante pratique

La pratique se fait sur le plateau de façon individuelle et collective. On entend par plateau tout espace de jeu. Cette pratique se fonde sur le libre choix par l'équipe pédagogique des thèmes et textes abordés comme support de travail.

Dans sa dimension pratique, l'enseignement est fondé à la fois sur le plaisir et la rigueur du jeu. Il mobilise avant tout le corps et la voix, outils premiers du comédien. Il sollicite la créativité de l'élève qui s'appuie sur sa sensibilité et son imagination pour répondre à une situation donnée, et inventer diverses manières de dire un texte. La mise en œuvre s'élabore à partir de propositions individuelles sans cesse mises à l'épreuve de la cohésion de l'ensemble.

Le double regard de l'enseignant et de l'artiste, la confrontation des points de vue, les aller-retour du texte au plateau permettent à l'élève de comprendre ce qu'est un processus de création.

### III.1.2 La composante culturelle

Dans sa dimension culturelle, l'enseignement forme le goût et l'esprit critique de l'élève, en le confrontant à des pratiques et des œuvres aussi diverses que possible (œuvres françaises et étrangères du répertoire classique et moderne, textes contemporains.) L'élève découvre également le lien entre le théâtre et les autres arts à travers des spectacles de danse, opéra, marionnettes, cirque...

## III.2 Les deux ensembles du programme

Le programme comporte un **ensemble commun obligatoire** et un **ensemble libre** se répartissant approximativement entre les trois-quarts de l'horaire global pour le premier et un quart pour le second.

### III.2.1 L'ensemble commun obligatoire

L'ensemble commun obligatoire comporte deux parties, l'une consacrée à la **pratique artistique**, l'autre à l'**approche culturelle**.

<p>La pratique artistique</p>	<p>La pratique artistique est fondée sur l'approche des différents éléments de la théâtralité. C'est en étant confronté à la pratique que l'élève va être amené à comprendre ce qu'est la dramaturgie et comment s'élabore, dans une attitude de recherche, le processus de création. On aborde ainsi : l'espace, le jeu, le texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'espace L'élève apprend peu à peu à se situer dans l'espace de jeu par rapport à ses partenaires et à comprendre, en les expérimentant les ressources qu'offre l'utilisation maîtrisée du plateau. Il apprend aussi à se repérer dans les divers dispositifs scéniques : la relation entre l'espace de jeu et l'espace des spectateurs peut prendre en effet des aspects très divers : frontale dans le cas du théâtre à l'italienne, bi-frontale, ou plus complexe.</li> <li>• Le jeu L'élève, sans en faire un apprentissage purement technique, expérimente des moyens dont dispose le comédien pour représenter une situation et raconter une histoire : la voix, le regard, le corps et le mouvement, l'imaginaire et la pensée. <ul style="list-style-type: none"> <li>- La voix : l'élève apprend à placer sa voix de façon à être audible - et intelligible - pour le public : il prend conscience de sa respiration, utilise son souffle, travaille sur le rythme, le registre, la hauteur, la durée, le timbre de la voix.</li> <li>- Le regard : c'est une des composantes du jeu de l'acteur ; il permet de créer un espace, d'établir une relation avec ses partenaires et avec le public ; il traduit des intentions de jeu.</li> <li>- Le corps et le mouvement : l'élève prend conscience de la présence de son corps sur le plateau, de l'énergie qu'il doit mobiliser. Il apprend à utiliser ses possibilités physiques pour proposer une gestuelle, une situation, un état, ou dessiner une figure, un personnage.</li> <li>- L'imaginaire et la pensée : l'élève fait appel à son imaginaire et à sa réflexion pour enrichir ses propositions de jeu. La confrontation de l'intuition de l'élève et de la réaction de l'enseignant, de l'artiste et des autres élèves permet l'élaboration d'une approche personnelle du jeu théâtral.</li> </ul> </li> <li>• Le texte L'élève aborde le texte écrit, dramatique ou non, par des approches diverses : lecture à haute voix, improvisation, mise en espace. Il travaille la diction sans préjugé d'intention ni d'intonation. : il aborde le texte en tant que partition. Il découvre à partir de là diverses interprétations. Il peut également improviser à partir de canevas, de thèmes, de situations, de consignes, de rythmes, etc. Il construit alors un événement théâtral, aussi modeste soit-il ; il le développe et le conclut.</li> </ul>
<p>L'approche culturelle</p>	<p>L'approche culturelle se fait essentiellement à partir du travail de plateau et de la fréquentation des spectacles, autour de trois axes : le texte, l'équipe artistique, le lieu théâtral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le texte Qu'il soit théâtral ou non, le texte est l'élément essentiel qui stimule l'imaginaire du comédien, du metteur en scène, du lecteur. L'élève apprend à le "lire" sur le plateau lorsqu'il le met en jeu. En outre, à travers les textes travaillés sur le plateau et les spectacles vus, l'élève commence à repérer les grandes périodes de l'histoire du théâtre et à s'y référer : théâtre antique, théâtre élisabéthain, commedia dell'arte, théâtre classique, théâtre moderne, contemporain.</li> <li>• L'équipe artistique Chaque membre de l'équipe artistique (metteur en scène, scénographe, comédiens, créateurs de costumes, lumières, sons) contribue au processus de création et participe à la construction du sens de la représentation et à son esthétique. En rencontrant l'équipe artistique d'un spectacle, l'élève découvre les multiples facettes des métiers du théâtre et des démarches artistiques.</li> <li>• Le lieu théâtral L'élève apprend à connaître différents lieux de théâtre et leur histoire : édifices théâtraux, lieux "hors-les-murs" (cour du Palais des Papes à Avignon, théâtre de rue, bâtiments désaffectés, etc.).</li> </ul>

### III.2.2 L'ensemble libre

Respectant les objectifs de formation fixés par le programme et prenant en compte le niveau et le goût des élèves, les ressources de l'établissement et de l'environnement et, d'une façon générale, le contexte sous toutes ses formes, l'équipe pédagogique dispose librement de cet ensemble, qu'il s'agisse d'une démarche interne à la discipline, d'une ouverture à l'environnement pédagogique et culturel ou de toute autre question. En conséquence, les items ci-dessous sont proposés à titre d'exemples et d'exemples seulement. Ils n'imposent rien. Ils visent simplement à éclairer le propos.

• **Dans une démarche interne à la discipline**, on pourra notamment :

- revenir, en cas de nécessité, sur tel ou tel point du programme commun obligatoire qui n'aurait pas été assimilé par l'ensemble des élèves (exemples : retour à des improvisations autour du thème de l'étonnement si l'on travaille La Dispute de Marivaux, ou recours à des éléments d'un texte théorique comme L'Espace vide de Peter Brook pour mieux appréhender les signes de la représentation) ;
- expérimenter de façon approfondie les nouvelles technologies pour les intégrer au processus de création et engager une réflexion sur la relation entre technique et création (exemples : utilisation du traitement de texte pour écrire un texte dramatique, de la vidéo pour construire la scénographie) ;
- engager une réflexion sur le programme de l'année en le situant dans l'ensemble du cursus et favoriser les échanges avec les élèves des autres niveaux.

• **Dans une démarche d'ouverture à l'environnement pédagogique et culturel**, on pourra notamment :

- établir des relations avec d'autres domaines artistiques et d'autres disciplines enseignées au lycée pour travailler sur des thèmes et des problématiques complémentaires ; on instaure ainsi une véritable interdisciplinarité conduisant les élèves à mieux percevoir la cohérence de leurs études (exemples : construire un décor, ou travailler sur le contexte historique et l'environnement sociologique de l'œuvre d'un auteur) ;
- favoriser les relations entre l'enseignement et la création, l'école et les lieux de vie artistique et culturelle, en utilisant au mieux les ressources offertes par l'environnement : festivals divers, spectacles itinérants, expositions, rencontres avec des professionnels sur leurs lieux de travail. La programmation locale peut orienter une partie du travail de l'année.

## IV - MÉTHODOLOGIE DE LA MISE EN ŒUVRE

Qu'il s'agisse des pratiques artistiques ou de l'approche culturelle, étroitement imbriquées dans cet enseignement, l'accent est mis sur l'expérimentation, la pluralité des démarches pédagogiques et artistiques : cet enseignement se dispense dans un esprit de liberté, d'ouverture et de recherche. Il s'agit d'expérimenter les **ressources du jeu** ainsi que celles du **plateau** et d'amorcer une réflexion croisée à partir de ce travail et de la **fréquentation du spectacle vivant**. Cette réflexion aboutit à des **travaux personnels et collectifs**.

Les ressources du jeu	On insiste, dans le jeu, sur le travail corporel et vocal dans sa dimension essentiellement collective (les exercices d'improvisation, le jeu choral, les masques sont autant d'approches ludiques et rigoureuses du jeu) ; on encourage également les réactions spontanées des élèves devant le texte. L'élève est invité à porter un regard sur l'évolution de son propre jeu et sur celui de ses camarades, à faire des propositions de jeu pour lui, pour les autres, et, peu à peu, à les justifier, à les nuancer.
Les ressources du plateau	L'élève expérimente, par sa seule situation dans l'espace, des manières d'entrer dans le texte qu'il ne peut envisager à la simple lecture. Il peut également se familiariser progressivement avec les éléments scénographiques, lumineux et sonores.
La fréquentation du spectacle vivant	La fréquentation des spectacles et les rencontres avec les équipes de création (écrivain, metteur en scène, comédiens, scénographes) permettant aux élèves de commencer à se constituer une culture théâtrale, il est souhaitable que ceux-ci assistent à plusieurs représentations au cours de l'année, en fonction des ressources locales. Ces sorties sont préparées et éventuellement complétées par le recours à d'autres documents (vidéos, diapositives, iconographie, internet) qui permettent de comprendre les mécanismes mis en œuvre dans toute représentation théâtrale. Certaines questions soulevées par le travail de plateau peuvent de surcroît trouver une amorce de réponse dans l'analyse simple de quelques éléments de la représentation ; on peut, par exemple, attirer l'attention sur la manière dont toute une forêt est suggérée au moyen de quelques feuilles, ou sur la métaphorisation, grâce au jeu de l'acteur, d'objets ordinaires.
Les travaux personnels et collectifs	Les comptes rendus de séances de travail, les intentions de jeu de l'élève, tout comme les comptes rendus des spectacles vus, peuvent se faire oralement ou prendre éventuellement d'autres formes : maquettes, croquis, ébauches d'affiches, notes d'intention, rédactions de programmes, critiques de type journalistique, écriture d'une scène, etc.

## V - COMPÉTENCES ATTENDUES

Au sortir de la classe de seconde, l'élève aura acquis des **compétences d'ordre artistique, culturel, technique, méthodologique, comportemental**. En réalité imbriquées, ces compétences dont le repérage aidera à déterminer des critères d'évaluation sont distribuées ci-dessous en catégories distinctes par souci de clarté et d'efficacité.

Par ailleurs, le dispositif proposé ne se veut pas "référentiel de compétences". Il vise plutôt à :

- faciliter l'harmonisation des jugements entre formateurs ;
- explorer les différents aspects de l'évaluation et des résultats de l'élève ;
- lui faire prendre conscience du chemin parcouru ainsi que des objectifs à atteindre.

Compétences artistiques	L'élève est capable : - d'improviser à partir d'une situation simple ; - de faire des propositions de jeu, voire de scénographie, pour lui ou pour les autres, en ayant conscience que "jouer" peut signifier jouer autre chose que le texte, jouer ce que le texte ne dit pas ; - de transformer son jeu selon des consignes nouvelles données par les autres élèves ou l'équipe pédagogique.
Compétences culturelles	L'élève est capable : - de comprendre et repérer les particularités du texte dramatique ; - de repérer quelques composantes d'un spectacle ; - de mettre en relation son travail de plateau et les spectacles vus ; - de situer quelques grandes périodes de l'histoire du théâtre ; - de connaître quelques métiers du théâtre.
Compétences techniques	L'élève est capable : - de prendre conscience de sa place dans l'espace de jeu, et, bien entendu, du sens que peuvent prendre l'immobilité ou les déplacements ; - d'être audible tant dans la lecture d'un texte que dans le jeu ; - de regarder ses partenaires, le public, quand le jeu le demande, et se laisser regarder sans que rien ne parasite son jeu ; - de connaître les principaux termes techniques du plateau.
Compétences méthodologiques	L'élève est capable : - de formuler des appréciations argumentées du travail de jeu et des spectacles vus ; - de comprendre comment le travail théâtral se nourrit du va-et-vient entre propositions individuelles et projets collectifs.
Compétences comportementales	L'élève est capable : - de respecter le jeu de ses partenaires, les écouter, leur faire des propositions pertinentes dans la mise en œuvre collective ; - d'accepter le regard d'autrui et de tenir compte des suggestions de jeu qui lui sont faites ; - d'apporter sa participation à l'élaboration d'un projet collectif, et de s'y engager clairement ; - de montrer ouverture et curiosité.

## VI - ÉVALUATION

Prenant appui sur les compétences repérées ci-dessus, l'équipe évalue les acquis et la progression de l'élève par des évaluations **formatives** en cours d'année (en fin de séquence par exemple) et par une évaluation sommative en fin d'année.

Par ailleurs, l'évaluation fonde le dialogue avec l'élève qui peut ainsi faire le point sur ses acquis, ses projets, et se déterminer quant à la suite de son cursus.

# HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

**A. du 1-7- 2002. JO du 10-7-2002**

**NOR : MENE0201544A**

**RLR : 524-5**

**MEN - DESCO A4**

---

*Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-1 à L. 311-3 et L. 311-5 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; A. du 18-3-1999 mod. ; avis du CNP du 27-6-2000 ; avis du CSE du 6-6-2002*

---

**Article 1** - Les programmes des enseignements communs d'histoire et de géographie en classe de seconde générale et technologique sont fixés conformément à l'annexe du présent arrêté.

**Article 2** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 1er juillet 2002  
Pour le ministre de la jeunesse,  
de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,  
Le directeur de l'enseignement scolaire  
Jean-Paul de GAUDEMAR

(voir annexe pages suivantes)

## **A**nnexe

### **PRÉAMBULE**

La classe de seconde est à la charnière du collège et du lycée : il s'agit tout autant d'y prolonger les acquis du collège que d'initier les démarches propres au lycée, qui conduisent au baccalauréat. Les finalités de l'enseignement, qu'elles soient culturelles, civiques et intellectuelles, demeurent identiques et sont communes à l'histoire et à la géographie ainsi qu'à l'éducation civique, juridique et sociale qui prolonge par ses démarches et les thèmes abordés, l'enseignement de ces deux matières.

Au collège, les élèves ont acquis des connaissances, des notions, des repères chronologiques et spatiaux, des méthodes. Ils ont pris l'habitude d'utiliser des démarches intellectuelles : apprendre à identifier des informations, argumenter. Il ne s'agit pas au lycée de reprendre à l'identique le parcours chronologique et spatial du collège en l'étoffant, mais de mettre en œuvre une approche synthétique et problématisée.

Les programmes d'histoire-géographie permettent en effet la compréhension du monde contemporain, par l'étude de moments historiques qui ont participé à sa construction et par celle de l'action actuelle des sociétés sur leurs territoires. La démarche par laquelle les connaissances sont acquises, la recherche permanente du sens, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique contribuent à la formation des élèves : ils leur donnent une vision dynamique et distanciée du monde, fondement nécessaire d'une citoyenneté qui devient au lycée une réalité effective.

Afin que ces finalités affichées soient réalisables, les contenus des programmes sont nettement délimités tout en préservant la liberté pédagogique des enseignants. La spécificité des modules ne doit pas être perdue de vue : ils permettent une pédagogie différenciée adaptée à l'hétérogénéité des élèves et à la diversité de leurs besoins. Les activités modulaires sont tout autant ancrées dans les contenus disciplinaires que le cours en groupe-classe mais selon des modalités différentes de mises en œuvre.

D'une manière générale, il est nécessaire de respecter la parité horaire de l'histoire et de la géographie.

### **PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE**

#### **Les hommes occupent et aménagent la Terre**

Le programme de la classe de seconde a pour objet l'étude de l'occupation différenciée de la Terre par les hommes, envisagée à partir du traitement de six thèmes parmi les sept proposés. Ces thèmes sont traités de façon problématisée au travers d'exemples choisis sur tous les continents et abordés aux différentes échelles. Les études de cas, toujours resituées dans un cadre plus large, visent à fournir aux élèves les moyens de comprendre le monde dans lequel ils vivent. Ainsi, le programme rejoint les objectifs civiques des programmes de collège et d'éducation civique, juridique et sociale (ÉCJS) du lycée. Il se situe aussi dans le prolongement des programmes du collège qui ont fourni aux élèves un ensemble de repères spatiaux, de notions et les premières bases du raisonnement géographique qu'il s'agit ici d'approfondir dans une démarche problématisée. Il permet d'aborder ensuite les analyses des espaces français et européens en classe de première et une approche globale du monde en classe de terminale.

La notion d'organisation de l'espace est au cœur de l'ensemble du programme, abordée à travers deux entrées principales : l'environnement et l'aménagement, qui sont présentes dans chaque thème. Ces trois notions sont les composantes distinctes d'une même et unique problématique, celle de l'appropriation et de la gestion de l'espace par les sociétés. L'approche est donc globale, dépassant les distinctions entre géographie physique et géographie humaine, entre géographie générale et géographie régionale ; elle met en évidence les relations multiples et complexes que les hommes entretiennent avec les milieux dans lesquels ils vivent et la façon dont ils aménagent et organisent leurs territoires.

Les élèves explorent les différents supports et pratiquent les langages qui permettent de décrire et d'expliquer l'organisation géographique du monde. Une place privilégiée est accordée à l'analyse de cartes et à la réalisation de croquis. Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) sont intégrées avec profit, notamment dans des pratiques modulaires : ce sont pour les élèves des outils supplémentaires tant d'appropriation de savoirs et de méthodes que de production de travaux.

**Les enseignants déterminent leurs approches pédagogiques, décident, après l'étude du thème introductif, de l'ordre des autres thèmes et du choix entre les littoraux et les montagnes, ainsi que des exemples significatifs qui constituent les supports du raisonnement géographique conduit avec leurs élèves (voir commentaire général).**

1. Notion centrale du programme : organisation de l'espace.

2. Notions transversales du programme : environnement, aménagement.

3. Autres notions de base : acteurs spatiaux, contraintes, développement, discontinuités, flux, paysages, pôles, ressources, réseaux, risques, territoires.

**N.B. :** Les mots clefs apparaissent en caractères rouges dans les commentaires du programme. Le choix a été fait de les présenter de façon contextualisée, plutôt que de fournir une liste.

**THÈME INTRODUCTIF OBLIGATOIRE****Plus de six milliards d'hommes sur la Terre**

- L'inégale répartition des hommes et des richesses sur la terre
- Une division entre États, mais des enjeux transnationaux
- Frontières, aménagements et environnement

**AUTRES THÈMES OBLIGATOIRES****Nourrir les hommes**

- Croissance des productions, croissance des populations
- Quelles agricultures pour nourrir les hommes ?
- Agrosystèmes et environnement

**L'eau, entre abondance et rareté**

- Inégalité de répartition et d'accès à la ressource
- Maîtrise de l'eau et transformation des espaces
- Une ressource convoitée et parfois menacée

**Dynamiques urbaines et environnement urbain**

- L'explosion urbaine
- Les espaces de la ville
- L'environnement urbain

**Les sociétés face aux risques**

- Les zones de risques naturels majeurs
- Implantations humaines, activités et risques
- L'inégale réponse des sociétés aux risques et aux catastrophes

**UN THÈME AU CHOIX****Les littoraux, espaces attractifs**

- La littoralisation des activités
- Espaces littoraux et formes d'aménagement
- Gestion et protection d'espaces convoités

ou

**Les montagnes, entre traditions et nouveaux usages**

- Des montagnes inégalement occupées
- La diversité des aménagements
- L'environnement en montagne

**COMMENTAIRE GÉNÉRAL**

L'intitulé du programme "les hommes occupent et aménagent la terre" renvoie explicitement à l'objet fondamental de la géographie qui étudie le monde en tant que territoire de l'humanité. Il permet donc d'aborder la problématique de l'organisation de l'espace par les hommes qui s'appuie sur une double approche alliant environnement et aménagement, réinvestie dans chacun des thèmes.

**1 - L'espace terrestre organisé par les sociétés humaines**

L'organisation de l'espace résulte d'un ensemble de processus : appropriation de l'espace, division et gestion des territoires, répartition des habitats, exploitation des ressources, émergence de pôles et mise en place de multiples réseaux de communications. L'espace, ainsi différencié, est riche d'inégalités et de **discontinuités** mais aussi de liens de dépendance et d'interdépendance qui unissent chaque lieu à d'autres lieux. C'est un ensemble structuré par des relations spatiales qui s'articulent autour de **pôles** reliés par des **réseaux**, où circulent des **flux**.

**2 - Les aménagements réalisés par les sociétés humaines**

L'**aménagement** désigne à la fois un ensemble d'actions d'une société et le résultat de ces actions sur son **territoire**. L'aménagement est donc le fruit d'**acteurs** qui, dotés de leurs stratégies, de leurs représentations spatiales, sont producteurs d'espace. Il est l'occasion de compétitions entre différentes activités, de conflits entre différents acteurs et différents pouvoirs. Les **paysages** en sont la traduction visible et leur étude diachronique montre aussi bien le caractère relatif des contraintes et des atouts environnementaux que l'impact grandissant des aménagements humains sur l'environnement.

**3 - Les relations que les hommes établissent avec leur environnement**

L'**environnement** est le milieu physique aménagé. Ses différentes composantes (biosphère, atmosphère, hydrosphère, lithosphère, pédosphère) agissent entre elles et sont en interrelations de nature et d'intensité variées avec les sociétés humaines : l'ensemble forme le géosystème. Il faut prendre en compte les **ressources** – renouvelables ou non –, les **contraintes** – relatives dans le temps et dans l'espace – et les **risques**, d'origine naturelle ou aggravés, voire déclenchés par les activités humaines. La démarche géographique évite tout catastrophisme systématique qui voudrait que les actions des sociétés ne soient que destructrices ; elle met en avant l'inégale dépendance des sociétés face aux faits naturels suivant leur niveau de **développement**, mais aussi la fragilité des sociétés développées, les coûts qu'elles doivent assumer. Ainsi, les sociétés se trouvent au cœur de géosystèmes plus ou moins anthropisés : tout ce qu'elles ont construit participe aussi à l'environnement en tant que milieu aménagé.

Cette approche met donc en évidence l'ampleur des différenciations qui existent à la surface de la terre : différenciations aussi bien dans l'organisation de l'espace (des centres d'impulsion aux espaces marginaux), que dans l'aménagement (les techniques mises en œuvre par

les sociétés laissent des empreintes très différentes sur l'espace terrestre) et dans l'environnement (inégalités face aux risques naturels comme dans la maîtrise des ressources).

## MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

### 1 - Des études de cas contextualisées

Ce programme se traite donc en six thèmes. Chaque thème s'articule autour d'une ou deux études de cas qui mettent en place les problématiques nécessaires à l'appropriation des savoirs et constituent l'apprentissage du raisonnement géographique. Leur choix est donc fondamental : elles doivent être représentatives et sont l'occasion de définir des enjeux, des problèmes à résoudre en analysant des situations géographiques diversifiées. Il est nécessaire que chaque étude de cas soit contextualisée par une mise en perspective à plus petite échelle, s'appuyant prioritairement sur des cartes.

### 2 - Une approche multiscalaire

Ainsi les études de cas impliquent de travailler à plusieurs échelles. Il ne s'agit pas seulement d'étudier un même phénomène à différentes échelles - par exemple, la répartition de la population à l'échelle mondiale, continentale, d'un pays, d'une région... - mais aussi de montrer qu'un phénomène étudié à une échelle donnée ne peut être compris sans références à d'autres échelles - par exemple, l'organisation d'un espace littoral qui dépend à la fois d'un tracé de côte, d'une politique nationale d'aménagement, de comportements sociaux, de flux internationaux...

### 3 - L'utilisation des outils géographiques

Les raisonnements mis en œuvre supposent la maîtrise d'outils géographiques. La carte et le croquis sont des outils majeurs qui impliquent l'apprentissage d'un langage spécifique dont l'utilisation trouvera une application dans les épreuves de baccalauréat qui donnent une place importante à la carte, au croquis et à leur interprétation. Plus largement, qu'il s'agisse de cartes, d'images ou d'autres sources documentaires, l'objectif est de privilégier le repérage, la lecture critique et la mise en relation des informations, apprentissages qui sont déjà au collège les fondements pédagogiques de l'approche des documents.

L'étude de chaque thème s'appuie donc sur des cartes à différentes échelles - de la plus petite qui permet de situer l'étude de cas à la plus grande, plan de ville, POS, plan de prévention des risques... - ainsi que sur des photographies de différente nature, des images satellitaires, voire des systèmes d'information géographique (SIG).

## COMMENTAIRE DES THÈMES DU PROGRAMME

Une importance horaire égale est accordée à chaque thème qui permet d'initier le raisonnement géographique en s'appuyant sur les notions de base du programme.

### Plus de six milliards d'hommes sur la Terre

L'accent est plus particulièrement mis sur les grands foyers de peuplement du monde. Les inégalités de répartition, de densité de population, de richesses et de développement sont envisagées à partir de la confrontation de cartes.

L'espace mondial se divise en États toujours plus nombreux. Les frontières qui les délimitent sont des discontinuités majeures de l'espace : elles donnent lieu à des formes spécifiques d'aménagement, de gestion de l'environnement et d'organisation de l'espace ; elles induisent des enjeux géopolitiques, voire des conflits concernant des ressources internationales (fleuves, ressources minières et énergétiques...).

Les enjeux environnementaux ignorent les frontières et impliquent une gestion internationale à laquelle les États, d'inégale puissance, adhèrent plus ou moins.

### Nourrir les hommes

Malgré les signes d'un ralentissement - avancée dans le processus de la transition démographique -, l'accroissement démographique demeure rapide : la capacité de la terre à nourrir l'ensemble de ses habitants reste une question essentielle. Pour y faire face, les systèmes de production sont plus ou moins intensifs (rendement par hectare, productivité par homme), plus ou moins orientés vers les marchés régionaux, nationaux et internationaux ; ils mettent en scène des acteurs très différents : du petit paysan aux grandes firmes de l'agro-business et à leurs filières agro-alimentaires. Certaines pratiques agricoles ont de fortes répercussions environnementales - dégradation des sols, en particulier érosion, allant jusqu'à la désertification - susceptibles de menacer la capacité nourricière de la terre : concilier développement et gestion de l'environnement est un défi majeur à relever (révolution verte, organismes génétiquement modifiés (OGM), cultures et élevages hors-sol...). Il convient de s'interroger sur l'existence de disettes et de famines : résultent-elles d'une réelle incapacité globale de l'agriculture à nourrir la population mondiale, de données naturelles, de crises économiques et sociales, de conflits politiques ?

### L'eau, entre abondance et rareté

L'eau est une ressource que la nature distribue très inégalement sur la terre : les zones arides et semi-arides couvrent le tiers des terres émergées. La disponibilité de l'eau est donc très variable, tout autant que les demandes.

L'augmentation permanente des besoins des hommes et les multiples aménagements peuvent créer des tensions entre différents usages (touristiques et agricoles, agricoles et urbains...) et à différentes échelles (une ville, une région, un espace continental...). La quantité comme la qualité de l'eau sont ainsi mises en péril, d'autant que l'eau n'est pas toujours une ressource renouvelable (nappes fossiles). Les pays bien pourvus en eau n'échappent pas à certains arbitrages (tourisme et irrigation notamment les années de sécheresse). Des politiques de gestion de l'eau se mettent en place et le coût de l'eau devient de plus en plus élevé.

Il s'agit de montrer que l'utilisation et la maîtrise de l'eau - irrigation, drainage - donnent naissance à des aménagements traditionnels ou modernes et à des paysages spécifiques. L'eau est depuis longtemps un des moteurs de l'organisation des territoires à différentes échelles : elle a fixé l'habitat, certaines activités... Elle est et sera de plus en plus un enjeu majeur pour les sociétés, pour les États (qu'ils soient riches ou pauvres) et pour la planète toute entière.

### Dynamiques urbaines et environnement urbain

La croissance urbaine constitue un phénomène majeur à l'échelle de la planète. Dans les pays en développement, l'urbanisation des populations s'effectue aujourd'hui encore à un rythme très soutenu : de plus en plus de mégapoles s'y localisent.

L'étude des villes à l'échelle intra-urbaine lie l'analyse des paysages et des fonctions, en particulier les fonctions de commandement responsables du phénomène de métropolisation et le phénomène technopolitain qui renforce la centralité des villes en y concentrant les activités de recherche et de haute technologie. Les fonctions urbaines et la centralité que les villes impliquent ne sont pas étudiées de manière exhaustive, ni pour elles-mêmes.

La concentration croissante des populations dans les villes fait de l'environnement urbain un enjeu de plus en plus sensible. La ville est donc envisagée dans son environnement (paysage d'entrée de ville, type d'habitats, friches urbaines, espaces verts...) et en termes

environnementaux : les sociétés utilisent des ressources inégalement accessibles et coûteuses comme l'eau ; elles doivent prendre en compte les risques naturels (inondations, instabilité des substrats...), gérer les risques technologiques et réfléchir aux types de transports urbains. Cette approche met en évidence les inégalités entre les villes des pays riches et celles des pays pauvres.

### Les sociétés face aux risques

Une étude géographique des risques ne peut être envisagée qu'en relation avec les sociétés. Les risques définissent des dangers que les sociétés doivent prendre en compte dans leurs choix d'aménagement et de gestion des milieux. Les risques sont de plusieurs types et s'expriment à différentes échelles spatiales.

À petite échelle, les **risques naturels majeurs** sont inégalement répartis à la surface de la planète, liés à l'instabilité de la lithosphère (volcans, séismes) et aux excès climatiques (cyclones tropicaux, inondations, sécheresses...). Ils concernent parfois des espaces très peuplés. Les catastrophes ne doivent pas être confondues avec les risques : elles sont des risques devenus réalités, qui s'analysent en termes de coût humain et économique et de réactions des sociétés (alerte, aide aux populations, nouveaux choix d'aménagement...). Le bilan des catastrophes est inégal selon le niveau de développement des sociétés.

À plus grande échelle, les activités des hommes peuvent aussi bien déclencher ou aggraver certains risques naturels - avalanches, inondations, glissements de terrains, érosion des sols... - qu'être à l'origine des **risques technologiques**, liés aux industries, aux transports, à l'énergie nucléaire... Là encore, il y a inégalité des sociétés face aux risques : les choix d'aménagement limitant les impacts des risques varient suivant le niveau de développement des pays ; il importe de souligner la vulnérabilité aux risques des pays riches en raison même de leur développement technologique.

### Les littoraux, espaces attractifs

La révolution des transports et la mondialisation de l'économie ont suscité une forte augmentation des flux internationaux et une **littoralisation** accrue des activités industrielles. Des **façades maritimes** se sont constituées qui ont une fonction majeure d'**interface** se traduisant par la croissance des trafics portuaires et la mise en place de vastes zones industrialo-portuaires. De même, les littoraux sont les espaces les plus touchés par le développement du tourisme et des loisirs. L'essor de ces activités a induit une urbanisation massive des espaces côtiers concernés.

La concentration des hommes et des activités le long de certains littoraux (de nombreuses zones littorales demeurent peu ou pas peuplées) en font donc des lieux convoités et menacés par des aménagements, qui, pour certains, les modifient profondément, voire les dégradent en particulier dans leur dimension paysagère. Les dynamiques naturelles des littoraux, ainsi modifiées, et leur fragilité nécessitent une gestion spécifique, en particulier dans les **zones humides**, mais elles rendent les mesures de protection très relatives.

### Les montagnes, entre traditions et nouveaux usages

Les montagnes sont des espaces plus ou moins anciennement occupés et aménagés ; certaines sont quasi vides et d'autres sont très peuplées. L'analyse des aménagements montre leur impact sur des milieux souvent contraignants et parfois sources de risques pour les utilisateurs. Elle souligne également la relativité des contraintes physiques en fonction du degré de développement technique et économique. Les études diachroniques de paysages montrent les modifications des usages au cours des temps, l'évolution des contraintes et des risques et les conséquences pour les **géosystèmes** montagnards.

Le paysage devient d'ailleurs lui-même une ressource, en particulier pour l'activité touristique ; les conceptions différentes que les sociétés humaines peuvent avoir de l'utilisation de la montagne engendrent parfois des conflits d'usage.

## PROGRAMME D'HISTOIRE

### Les fondements du monde contemporain

Comme le rappelle le préambule général, les programmes de lycée ont pour finalité la connaissance et la compréhension par les élèves du monde contemporain ; ils prennent en compte le fait que les élèves issus du collège ont déjà parcouru à grands traits la trame générale de l'histoire.

La nouvelle rédaction du programme d'histoire de seconde reprend l'articulation et la problématique générale du programme précédent. Sa réécriture a voulu intégrer les enseignements tirés de sa mise en œuvre dans les classes depuis 1996, afin de le mener plus sûrement à son terme.

Ce programme choisit donc toujours de privilégier l'étude de quelques moments historiques qui sont des jalons importants dans l'élaboration de la civilisation contemporaine et qui constituent souvent des ruptures majeures (ruptures culturelles, politiques, économiques et sociales).

Les thèmes suivants sont étudiés :

- un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité : le citoyen à Athènes au V<sup>ème</sup> siècle avant J.-C. ;
- une approche de la religion chrétienne, composante majeure de la civilisation occidentale ;
- la diversité des civilisations médiévales ;
- une nouvelle vision de l'homme et du monde à la Renaissance ;
- le tournant fondamental représenté par la période révolutionnaire en France ;
- l'Europe en mutation pendant la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle (jusqu'aux révolutions de 1848 incluses).

Comment aboutir à une cohérence d'ensemble dans l'année, alors que l'approche est discontinue ? Il faut expliquer aux élèves les raisons de ces choix et les finalités de l'enseignement de l'histoire en classe de seconde. Ces finalités sont culturelles : il s'agit, pour eux, de construire une culture et pas seulement d'accumuler des connaissances factuelles. Après avoir rigoureusement replacé chaque moment historique étudié dans l'espace et dans le temps, une place privilégiée est accordée à l'analyse de quelques documents fondamentaux pour mettre en évidence les grands repères du programme.

Les finalités civiques sont, par ailleurs, étroitement liées aux finalités culturelles. Pour autant, les moments historiques proposés par le programme ne sont pas des modèles ; ils doivent permettre de développer l'esprit critique, la tolérance et la reconnaissance de l'autre.

Afin de mener à son terme l'étude du programme, les enseignants traitent trois des quatre premiers thèmes ; l'un de ces quatre thèmes est évoqué rapidement en l'introduisant lors de l'étude d'un des autres moments historiques. Ainsi la citoyenneté athénienne peut être évoquée lors de l'étude des mots clefs du vocabulaire politique dans le cadre du thème consacré à la Révolution et aux expériences politiques en France jusqu'en 1851, la religion chrétienne lors de la présentation des civilisations méditerranéennes au XII<sup>ème</sup> siècle, les héritages culturels du

XIIème lors de l'étude de l'Humanisme...

Les thèmes V et VI, par l'importance qu'ils revêtent dans l'élaboration du monde contemporain, doivent bénéficier de la moitié environ du volume horaire attribué à l'histoire.

Les enseignants déterminent librement leurs approches pédagogiques et peuvent insister plus ou moins sur tel ou tel aspect des thèmes proposés.

**N.B.** : Les mots clefs apparaissent en caractères rouges dans les commentaires des programmes. Le choix a été fait de les présenter de façon contextualisée, plutôt que d'en fournir une liste.

### **I - Un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité : le citoyen à Athènes au Vème siècle avant J-C.**

- Être citoyen à Athènes
- Une conception restrictive de la citoyenneté

### **II - Naissance et diffusion du christianisme**

- Le contexte religieux et historique de la naissance du christianisme
- La diffusion du christianisme jusqu'à la fin du IVème siècle

### **III - La Méditerranée au XIIème siècle : carrefour de trois civilisations**

- Les espaces de l'Occident chrétien, de l'Empire byzantin et du monde musulman
- Différents contacts entre ces trois civilisations : guerres, échanges commerciaux, influences culturelles

### **IV - Humanisme et Renaissance**

- Une nouvelle vision de l'homme et du monde
- La Renaissance artistique

### **V - La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851**

- Ruptures avec l'Ancien Régime
- Mise en œuvre des principes révolutionnaires
- Héritages conservés, héritages remis en cause

### **VI - L'Europe en mutation dans la première moitié du XIXème siècle**

- Les transformations économiques et sociales
- Les aspirations libérales et nationales jusqu'aux révolutions de 1848
- Un tableau de l'Europe au milieu du XIXème siècle

## COMMENTAIRE DES THÈMES DU PROGRAMME

### **I - Un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité : le citoyen à Athènes au Vème siècle avant J-C.**

Athènes devient dès le Vème siècle avant Jésus-Christ une cité gouvernée par l'ensemble de ses citoyens. Il faut donc partir du **citoyen**, en centrant l'étude sur le fonctionnement concret de la **démocratie** (cadre géographique de la cité, droits et devoirs du citoyen, exercice des **magistratures**), puis en l'élargissant aux rapports du civique et du religieux, et aux aspects culturels.

Il faut en outre souligner la conception restrictive de la **citoyenneté** que développe Athènes au Ve siècle, et insister sur les limites de la démocratie athénienne : une citoyenneté fondée sur le droit du sang (mais refusée aux femmes), qui exclut les **étrangers** et les **esclaves** et dont le fonctionnement est imparfait.

Entrées possibles : les lieux de pouvoir à partir du plan d'Athènes, la religion civique à partir de la frise des Panathénées...

### **II - Naissance et diffusion du christianisme**

Le programme invite à une présentation du cadre géographique et du contexte historique et culturel (l'Empire romain, la situation de la Palestine dans l'Empire, le **monothéisme** juif), pour mettre en évidence filiations et ruptures.

L'étude d'extraits du *Nouveau Testament* permet de souligner l'originalité du **message chrétien** transmis par les **apôtres** - par rapport à la religion juive et aux religions antiques - et de faire comprendre l'origine du **dogme** et des pratiques religieuses qui structurent pour longtemps la vie de l'Occident chrétien.

L'élève doit également percevoir l'élaboration progressive du christianisme et son organisation en **Église** (prêtres, évêques, conciles...).

Le second point, consacré à la diffusion du christianisme, religion à vocation universelle, pose les problèmes essentiels des relations de l'Église et du pouvoir : comment une **religion**, dont les adeptes ont été parfois persécutés, devient une religion tolérée, puis la **religion d'État** de l'Empire.

Entrées possibles : le message chrétien dans des extraits des *Évangiles* ou d'autres textes de la *Bible*, l'expansion du christianisme à travers les voyages de Paul de Tarse...

### **III - La Méditerranée au XIIème siècle : carrefour de trois civilisations**

Il convient de présenter rapidement le cadre géographique à partir de cartes, et d'expliciter les limites chronologiques du sujet (1095-1204). S'il faut éviter de dresser un tableau exhaustif conduisant à l'étude détaillée des trois **civilisations** du bassin méditerranéen, il est souhaitable d'en souligner les fondements religieux (**catholicisme romain, islam, orthodoxie**) et politiques.

Le cœur de la question est bien l'idée de carrefour de civilisations. À l'aide d'un petit nombre d'exemples et de documents librement choisis, il s'agit de mettre en valeur la diversité des contacts que développent ces différentes civilisations : affrontements guerriers (**croisades, Reconquista...**), échanges commerciaux (**comptoirs**), influences culturelles (**syncretisme**).

Entrées possibles : un carrefour exemplaire : la Sicile, un espace de contacts : l'Andalousie...

### **IV - Humanisme et Renaissance**

Dans l'Europe du XVème et XVIème siècles se produit une modification profonde de la vision de l'homme sur sa condition et sur le monde,

ainsi que la naissance d'un esprit scientifique. Dans le même temps se transforment les rapports de l'homme avec la religion (les **Réformes**). Ces bouleversements sont facilités par les mutations importantes des moyens de communication et de diffusion des idées et des savoirs : invention de l'**imprimerie**, multiplication des universités, collèges et académies.

Il s'agit de privilégier l'exploitation de quelques documents variés (extraits des grands auteurs de l'**Humanisme**, œuvres d'art de la **Renaissance** pour mettre en relation les différents domaines du sujet et faire apparaître ruptures et continuités.

L'utilisation de cartes permet de prendre conscience de l'élargissement du monde (les **grandes découvertes** et de localiser les exemples choisis.

Entrées possibles : des personnalités (des écrivains, des artistes, des **mécènes**), des foyers de création (Florence, Rome, Flandres...) ou des œuvres emblématiques (peintures, sculptures...).

### **V - La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851**

Cette question est délibérément centrée sur la France avec un triple objectif :

- faire percevoir la rupture fondamentale représentée par cette période ;
- évoquer les grands repères chronologiques, les moments forts et les acteurs de cette période ;
- dégager un bilan des bouleversements provoqués, en particulier dans les domaines politiques et sociaux.

Le programme invite à organiser cette étude autour de quelques axes privilégiés.

- Afin de comprendre la rupture que constitue la Révolution française, il est nécessaire de commencer par une rapide présentation de la France en 1789 pour souligner les pesanteurs du système politique et social de l'Ancien Régime, alors qu'émergent des idées nouvelles exprimées par les philosophes des Lumières et lors des révolutions anglaise et américaine.

- Il faut mettre en valeur les principes qui fondent la Révolution française (**droits de l'homme, égalité civile, liberté, nation...**) en s'appuyant sur les textes fondamentaux de la période (**Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Constitutions, Code civil**) et sur une chronologie montrant comment et par quelles forces sociales ces principes sont mis en œuvre. Au travers des interrogations sur qui vote, légifère et gouverne, les mots clefs du vocabulaire politique sont contextualisés (**suffrage censitaire et universel, souveraineté nationale, séparation des pouvoirs, assemblée...**).

- Les expériences politiques qui se suivent entre 1789 et 1851 ne doivent pas donner lieu à une étude exhaustive, mais il convient de définir les principaux régimes (**monarchie constitutionnelle, république, empire**) et d'amener les élèves à réfléchir sur la façon dont les principes fondamentaux de la Révolution ont été conservés ou remis en cause durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle.

Une attention particulière est accordée à l'exclusion persistante des femmes de la vie politique, et à la difficile abolition de l'esclavage.

### **VI - L'Europe en mutation dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle**

Ce dernier thème d'étude se conçoit à l'échelle européenne.

Il invite à mettre en évidence les mutations durables qui s'amorcent durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle :

- les transformations économiques et sociales induites par le démarrage de l'industrialisation (**Révolution industrielle**) qui se traduisent par l'affirmation de la **bourgeoisie**, l'émergence de **classes sociales** nouvelles (**monde ouvrier**) et le développement du **paupérisme** ;
- le développement des aspirations nationales et libérales accéléré par les transformations économiques et sociales et les influences de la Révolution française (**nationalisme et libéralisme**). Sont ainsi mises en évidence la nouveauté du sentiment national et la variété des situations politiques en Europe, dans un contexte de conflit entre les idées libérales et une classe politique qui appartient encore à l'Ancien Régime (Réaction et vagues révolutionnaires de 1830 et 1848) ;
- Des cartes fournissent un tableau des situations économique et politique de l'Europe au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, afin d'assurer la nécessaire transition avec le programme de la classe de première.

# LANGUES ANCIENNES EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

A. du 1-7-2002. JO du 10-7-2002

NOR : MENE0201545A

RLR : 524-5

MEN - DESCO A4

*Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-1 à L. 311-3 et L. 311-5 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; A. du 18-3-1999 mod. ; avis du CNP du 2-5-2000 ; avis du CSE du 6-6-2002*

**Article 1** - Les programmes des enseignements de détermination de latin et de grec ancien en classe de seconde générale et technologique sont fixés conformément à l'annexe du présent arrêté.

**Article 2** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 1er juillet 2002  
Pour le ministre de la jeunesse,  
de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,  
Le directeur de l'enseignement scolaire  
Jean-Paul de GAUDEMAR

## A<sub>nnexe</sub>

### I - PRÉAMBULE : LES LANGUES ANCIENNES AU LYCÉE

#### 1 - Finalités

L'enseignement des langues anciennes au lycée répond à deux objectifs :

- contribuer, en liaison avec l'enseignement du français et des sciences humaines, à la formation de l'individu et du citoyen par l'accès, pour le plus grand nombre d'élèves, à l'héritage linguistique et culturel gréco-romain ;
- favoriser la formation de spécialistes des disciplines littéraires et de sciences humaines.

Avec l'ensemble des disciplines des sciences humaines, les langues anciennes permettent de comprendre l'importance du monde gréco-romain dans notre culture politique, historique, morale, littéraire et artistique. Elles permettent par ailleurs de prendre conscience du fonctionnement des systèmes linguistiques et renforcent l'apprentissage raisonné du lexique en langue maternelle. Elles contribuent enfin à l'acquisition de compétences intellectuelles grâce à la diversité des exercices qui structurent leur enseignement.

La lecture et l'interprétation des textes grecs et latins, dans le prolongement du collège, doivent permettre aux lycéens, en développant leurs compétences de lecteur :

- de se situer dans l'histoire et de comprendre les événements et idées d'aujourd'hui ;
- de mieux comprendre et mieux maîtriser, en l'enrichissant, leur langue maternelle par l'étymologie et par la traduction, comme par la comparaison avec les autres langues, romanes en particulier ;
- de mieux maîtriser les formes de discours ;
- de former leur capacité à argumenter et à délibérer par l'approche des modes de pensée antiques politiques, religieux et philosophiques ;
- de développer leur capacité d'imaginer par la connaissance des mythes et des représentations de l'Antiquité.

L'enseignement des langues anciennes contribue ainsi pleinement à la formation de la personnalité du lycéen comme individu et comme citoyen conscient, autonome et responsable. Il est donc en relation d'abord avec l'enseignement du français, mais aussi de l'histoire et de l'éducation civique, juridique et sociale, de la philosophie ; il renforce les compétences développées dans l'apprentissage des langues étrangères.

#### 2 - Textes, genres et références historiques et culturelles

La lecture et la traduction d'extraits authentiques des œuvres majeures de la littérature latine et grecque contribuent à la constitution d'une culture commune. La lecture et l'étude de textes en traduction française visent à mettre en perspective des extraits étudiés dans une œuvre complète ou dans un groupement de textes.

La lecture et la traduction se construisent à partir des compétences et des savoirs acquis au collège, en langues anciennes et en français. Les élèves prennent progressivement conscience de la manière dont les genres, les œuvres, les problématiques s'inscrivent dans l'histoire romaine et grecque. À partir de la lecture des textes est ainsi fixée une chronologie sommaire de cette histoire dans ses aspects politiques, religieux, sociaux, littéraires et philosophiques.

Les textes et les références culturelles, les monuments et les sites étudiés appartiennent à la période qui s'étend, pour le latin, de la République à la fin de l'Empire, pour le grec, d'Homère à Plutarque. Dans ce cadre, le professeur peut faire parfois appel à des textes d'autres époques. Mais il ne charge pas son enseignement de notions de civilisation ou de langue étrangères au programme.

**N.B. :** Les jalons historiques à mémoriser seront spécifiés dans les documents d'accompagnement.

### 3 - Apprentissages et progression

L'étude des genres et des références culturelles part des acquis du collège. En latin, cette étude prend appui sur les connaissances historiques, sociales et politiques mémorisées concernant Rome, de ses origines à l'apogée de l'Empire de Trajan et Hadrien ; elle réactualise les éléments de la langue mémorisés ou identifiés : lexicque (800 à 1000 mots mémorisés), morphologie et syntaxe retenus en fonction des thèmes et textes étudiés jusqu'en 3ème. En grec, cette étude prend appui sur les connaissances des mythes fondateurs d'Athènes et les représentations de la démocratie athénienne abordés en 3ème ; elle consolide les éléments de morphologie, de syntaxe et de lexicque mémorisés en 3ème.

#### 3.1 Lecture

Au lycée, la lecture des textes reste au centre de l'apprentissage, complétée par l'étude de l'image, de sites, et par la visite des musées. La compétence de lecture a été progressivement construite au collège par des recherches sur un texte accompagné d'une traduction, des exercices de traduction orale cursive, de traduction écrite de brefs passages, des exercices structuraux, des exercices de résumé en français, des usages variés de traductions. Au lycée, la pratique de la traduction devient plus systématique pour tendre en fin de formation, vers l'exercice traditionnel de la version écrite.

Ces deux activités, lecture et traduction, sont fondées sur l'approche des genres, des problématiques et des textes porteurs de références, replacés dans l'histoire politique, institutionnelle et culturelle, romaine et grecque. Cette approche s'harmonise avec les objectifs du cours de français.

#### 3.2 Langue

Fondé sur des textes littéraires, l'apprentissage de la langue vise à l'acquisition d'un lexicque, à l'étude de la syntaxe et des effets stylistiques et poétiques, condition nécessaire à la compréhension du texte et au travail du commentaire.

L'apprentissage du vocabulaire et celui de la grammaire sont conduits en relation avec la lecture des textes. Ces faits de langue sont découverts et reconnus dans les textes. Ils font aussi l'objet d'une présentation méthodique et systématique qui permet une comparaison fructueuse avec la langue française. Cette comparaison se fait également, sous une autre forme, dans la traduction.

L'apprentissage du vocabulaire, toujours en contexte, et sa mémorisation sont organisés autour des mots-outils et des champs lexicaux les plus fréquents dans les textes étudiés. En latin, les élèves disposeront en fin de lycée d'un bagage de 2000 à 2200 mots choisis en fonction de leur fréquence dans les textes étudiés et de leur productivité en français ; en grec, d'un bagage de 1000 à 1200 mots. Connaître ce vocabulaire en fin de formation implique de la part des élèves un effort spécifique, régulier et soutenu, et de la part du professeur l'organisation de moments d'apprentissage.

**N.B. :** Les listes de référence indiquées pour le collège seront rappelées dans les documents d'accompagnement.

En lisant, en traduisant eux-mêmes et en confrontant un texte ancien à une traduction française, les élèves s'interrogent sur la syntaxe et la morphologie latines et grecques en même temps que sur celles du français contemporain. Ils affermissent ainsi leur maîtrise de la langue française.

Le programme indique les éléments à acquérir dans l'année mais le professeur construit sa propre progression. Si les textes à lire présentent du vocabulaire, des formes et des tournures syntaxiques que les élèves n'ont pas encore rencontrés, ce n'est pas un obstacle à la lecture : le professeur donne la solution ; mais il veille à ce que chaque texte proposé ne comporte que quelques points étrangers aux acquis et aux apprentissages en cours.

En fin de terminale, les élèves sont en mesure de lire et traduire, oralement et par écrit, un texte appartenant à la littérature antique, ainsi que de le commenter ; dans le commentaire, ils sont aptes à mettre en relation une problématique du texte latin ou grec avec l'une ou l'autre des problématiques abordées dans les cours de français, d'histoire ou d'éducation civique, juridique et sociale.

### 4 - Activités écrites et orales

Quelles que soient les modalités de lecture et de traduction retenues, on se souvient que l'intérêt de l'élève ne peut être maintenu s'il se borne à lire trois lignes d'un texte par séance.

Les pratiques de lecture incluent des exercices variés, oraux et écrits, dont la mémorisation de textes authentiques. Elles procèdent selon les modalités suivantes :

#### Le groupement de textes

Le professeur choisit des extraits autour d'une problématique et / ou d'une thématique ; les extraits choisis sont suffisamment représentatifs pour donner aux élèves une idée de l'œuvre dont ils sont issus. Selon la difficulté des textes retenus, les élèves lisent de larges extraits (au moins une page d'une édition universitaire), ou des extraits courts (d'une dizaine de lignes ou de vers) que le professeur resitue dans une traduction plus large donnée en français.

#### La lecture suivie d'une œuvre

Les élèves lisent soit une dizaine de pages formant un ensemble (une scène de théâtre, une séquence narrative complète, une partie cohérente dans un discours), soit une suite d'extraits appartenant à la même œuvre.

#### Le commentaire

La compréhension du contexte de production et des valeurs portées par les textes latins et grecs est une des visées du commentaire. L'autre visée, tout aussi importante, est de faire accéder les élèves à la saisie intellectuelle et esthétique de ces textes pour nourrir leur réflexion d'aujourd'hui.

Les ressources de l'audiovisuel et de l'informatique (traitement de texte et documents multimédia) sont mises à profit chaque fois que possible. Le programme définit la progression générale du lycée (textes, genres, problématiques). Il laisse au professeur la liberté d'organiser précisément son projet pédagogique annuel pour chaque classe.

## II - LATIN

### 1 - Perspective d'ensemble

L'option latin de seconde ne forme pas des spécialistes mais elle permet à tous les élèves de découvrir, d'interroger et d'interpréter dans les textes les langues et les civilisations antiques, pour mieux comprendre notre culture et notre langue.

Le programme proposé repose sur une articulation des compétences et des savoirs entre le collège et le lycée. Il s'inscrit dans une progression : les élèves prennent conscience par étapes de la manière dont des genres, des œuvres et des problématiques s'inscrivent dans l'histoire romaine et grecque.

Comme c'est le cas en français, la lecture des textes et leur commentaire contribuent à développer les capacités de réflexion et de délibération.

### 2 - Objectifs

Les objectifs de la classe de seconde sont :

- de développer les compétences de lecture méthodique et de lecture suivie sur des passages plus longs que ceux abordés en collège ;
- de développer les compétences de traduction orale et écrite suivantes (qui ne sont pas nécessairement toutes mises en œuvre à l'occasion de chaque lecture) :

. hypothèses de lecture, saisie globale (texte, paratexte, contexte dans le groupement ou la lecture suivie) qui éveillent l'intérêt de l'élève pour le texte et lui permettent de répondre à la question : "de quoi parle le texte ?" ;

. repérage des éléments du texte connus des élèves (lexique, structures syntaxiques, ponctuations internes du texte, jeux de symétrie, d'opposition, de corrélation) qui leur permettent d'entrer dans la dynamique de la phrase et du texte, repérage des passages qui requièrent une traduction mot-à-mot\*, glose de l'ensemble de la phrase et du texte ;

. élaboration d'une traduction individuelle de mémoire après une étude collective, comparaison de traductions, traduction écrite, version ;

- d'initier les élèves à replacer dans son contexte historique et culturel un texte en fonction de sa visée et de son écriture, en rapport avec les genres et références culturelles étudiés dans cette classe.

### 3 - Textes, genres et références historiques et culturelles

Le professeur organise son projet pédagogique annuel autour des entrées suivantes :

#### 3.1 Éloquence judiciaire et politique : un grand orateur, Cicéron

Vivier d'œuvres pour une lecture suivie et un groupement de textes : *De Signis*, *Pro Murena*, *Pro Archia*, et, si ces œuvres n'ont pas été étudiées en 3ème, *Pro Milone*, exordes et péroraisons des *Première* et *Deuxième Catilinaires*.

#### 3.2 Comédie, satire, épigramme

De quoi rit-on à Rome ? Rire d'adhésion, rire de sanction ? Pourquoi et comment les Romains rient-ils ? (vivier d'auteurs pour une lecture suivie et un groupement de textes : Plaute, Térence, Martial, Juvénal, Pétrone, Apulée).

#### 3.3 Histoire et épopée

- Comment le même épisode (par exemple le combat d'Hercule et Cacus, les origines de Rome, le passage du Rubicon, les débuts de la Guerre Civile, la panique à Rome, la comparaison entre César et Pompée) est traité dans l'un et l'autre genre ?

- Comment un motif semblable (portrait du héros, récit de bataille, discours avant une bataille, etc.) est traité dans l'un et l'autre genre ?

(vivier d'auteurs pour un groupement de textes : César, Lucain, Tite Live, Virgile).

**N.B.** : La rencontre avec ces textes peut conduire, suivant leur niveau de difficulté, à une étude de courts extraits en latin et à une lecture d'extraits plus larges en français.

Le projet pédagogique répartit les séquences, au nombre de cinq par exemple, de manière équilibrée sur l'année.

Les lectures de textes sont l'occasion de faire connaître aux élèves, en utilisant les ressources documentaires les plus variées, le *Forum Romanum* et les théâtres romains d'Europe et d'Afrique.

### 4 - Langue

L'étude de la langue en seconde introduit les élèves à l'idée que les genres se distinguent par l'usage d'un lexique, d'une syntaxe et d'effets stylistiques spécifiques. L'initiation élémentaire à quelques notions de métrique et à quelques figures de style déjà étudiées en 3ème dans le cours de français, vient appuyer cette idée.

#### 4.1 Lexique

Le lexique mémorisé au collège, au croisement des thèmes du programme et des tables de fréquence, a été retenu aussi en fonction de sa productivité en français. Les élèves l'ont étudié et mémorisé en contexte, pour percevoir que les mots sont l'expression d'une civilisation et de ses représentations spécifiques. Ce lexique obligatoire du collège doit être acquis.

Pour les acquisitions nouvelles, indispensables à la poursuite du cursus, elles se font à l'occasion de la lecture des textes : termes récurrents dans le groupement de textes ou dans la lecture suivie, termes les plus fréquents chez les auteurs du programme, mots-outils et adverbes.

Le travail de mémorisation du lexique est facilité par le recours à l'étymologie, le regroupement en champs lexicaux.

Au fil des lectures, l'élève mémorise un lexique de 300 mots nouveaux.

#### 4.2 Morpho-syntaxe

L'objectif est la mémorisation progressive d'une syntaxe et d'une morphologie qui fondent l'interprétation des textes. La classe de seconde vise particulièrement :

- les degrés de l'adjectif qualificatif et de l'adverbe ;
- le gérondif et adjectif verbal ;
- les propositions relatives et pronoms relatifs ;
- la valeur des modes dans les indépendantes et les principales ;
- la valeur des temps dans les propositions infinitives ;
- l'observation, dans les textes, du fonctionnement du discours indirect (phrases déclaratives, injonctives, valeur des pronoms).

### 5 - Activités écrites et orales

Les élèves fortifient les compétences nécessaires à l'élaboration d'une traduction personnelle, orale ou écrite. L'accent porte sur leur autonomie dans cette pratique qui, orale ou écrite, est proposée fréquemment. Dans ce contexte, les élèves ont parfois à utiliser de manière

méthodique une traduction française pour accéder au texte latin, que celle-ci permette de lire un long passage dont les élèves traduisent un extrait, ou qu'elle soit une aide pédagogique à la compréhension d'un passage difficile.

Les élèves travaillent particulièrement en classe de seconde, parmi les divers exercices de traduction, celui de la version écrite (à partir d'une traduction, collective ou individuelle, rédiger un texte français correct le plus exactement fidèle). Ils manipulent parallèlement des dictionnaires latins et français.

### III - GREC ANCIEN

#### 1 - Perspective d'ensemble

L'option grec de seconde ne forme pas des spécialistes mais elle permet à tous les élèves de découvrir, d'interroger et d'interpréter dans les textes les langues et les civilisations antiques pour mieux comprendre notre culture et notre langue.

Le programme proposé repose sur une articulation des compétences et des savoirs entre le collège et le lycée. Il s'inscrit dans une progression : les élèves prennent conscience par étapes de la manière dont des genres, des œuvres et des problématiques s'inscrivent dans l'histoire grecque. Comme c'est le cas en français, la lecture des textes et leur commentaire contribuent à développer les capacités de réflexion et de délibération.

#### 2 - Objectifs

Les objectifs de la classe de seconde sont :

- de développer les compétences de lecture méthodique et de lecture suivie sur des passages plus longs que ceux abordés en collège ;
- de développer les compétences de traduction orale et écrite suivantes (qui ne sont pas nécessairement toutes mises en œuvre à l'occasion de chaque lecture) :

. hypothèses de lecture, saisie globale (texte, paratexte, contexte dans le groupement ou la lecture suivie) qui éveillent l'intérêt de l'élève pour le texte et lui permettent de répondre à la question : "de quoi parle le texte ?" ;

. repérage des éléments du texte connus des élèves (lexique, structures syntaxiques, ponctuations internes du texte, jeux de symétrie, d'opposition, de corrélation) qui leur permettent d'entrer dans la dynamique de la phrase et du texte, repérage des passages qui requièrent une traduction mot-à-mot, glose de l'ensemble de la phrase et du texte ;

. élaboration d'une traduction individuelle de mémoire après une étude collective, comparaison de traductions, traduction écrite, version ;

- d'initier les élèves à replacer dans son contexte historique et culturel un texte en fonction de sa visée et de son écriture, en rapport avec les genres et références culturelles étudiés dans cette classe.

#### 3 - Textes, genres et références historiques et culturelles

Le professeur organise son projet pédagogique annuel autour des entrées suivantes :

##### 3.1 Vie démocratique et lieux d'Athènes

Vivier d'extraits pour deux groupements de textes : la narration de *Sur le meurtre d'Eratosthène*, *Sur l'Olivier* de Lysias ; prologue du *Phèdre*, de *Protagoras*, début du *Criton* de Platon ...

Lecture de courts extraits en grec et de larges extraits en français des *Acharniens* d'Aristophane.

##### 3.2 Tragédie grecque et intertextualité : Électre

Vivier d'extraits pour un groupement de textes : la scène de reconnaissance entre Electre et Oreste chez Sophocle et Euripide ; lecture en français de la même scène chez Eschyle, chez Sartre ; la scène du jardinier écrite en grec par Euripide, en français par Giraudoux.

**NB** : Si les élèves ont déjà lu certains extraits, le professeur peut compléter le groupement de textes avec des extraits grecs et français mettant en scène le personnage d'Antigone.

##### 3.3 Une grande figure : Socrate

Vivier d'extraits pour un groupement de textes : le portrait de Socrate par Alcibiade dans *Le Banquet*, la mort de Socrate dans *Phédon*, extraits de *l'Apologie*, de Platon...

Lecture de courts extraits en grec et de larges extraits en français des *Nuées* d'Aristophane.

Le projet pédagogique répartit les séquences, au nombre de quatre par exemple, de manière équilibrée sur l'année.

Les lectures de textes sont l'occasion de faire connaître aux élèves, en utilisant les ressources documentaires les plus variées, la topographie d'Athènes, le sanctuaire de Delphes et les théâtres de Grèce et de Sicile.

#### 4 - Langue

##### 4.1 Lexique

Comme en latin, le lexique obligatoire du collège doit être acquis.

Pour les acquisitions nouvelles, indispensables à la poursuite du cursus, elles se font à l'occasion de la lecture des textes : termes récurrents dans le groupement de textes ou dans la lecture suivie, termes les plus fréquents chez les auteurs du programme, mots outils et adverbes. Le travail de mémorisation du lexique est facilité par le recours à l'étymologie, le regroupement en champs lexicaux et champs sémantiques. Au fil des lectures, l'élève mémorise un lexique de 300 mots dont les verbes irréguliers qu'il rencontre fréquemment.

##### 4.2 Morpho-syntaxe

En fin d'année, l'élève connaît :

- la morphologie verbale des verbes thématiques (non contractes) et athématiques, en particulier les formes du subjonctif et de l'optatif qui n'ont pas été vues en 3ème ; le système de la conjugaison des verbes en -μι est présenté aux élèves pour leur en faciliter la mémorisation ;
- la morphologie nominale des trois déclinaisons ;

- les propositions complétives (infinitive, conjonctive, participiale) ;
- l'infinitif substantivé ;

- l'aspect des temps.

- au fil des lectures, l'élève observe systématiquement l'emploi de αὐτὸν suivi du subjonctif et de l'optatif.

##### 4.3 Accentuation

Comme en 3ème, tous les mots présentés aux élèves portent leur accent ; les élèves apprennent les règles les plus simples de l'accentuation qui leur permettent de distinguer le sens (accentuation des formes verbales, des homophones).

# SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE EN CLASSE DE PREMIÈRE DE LA SÉRIE SCIENTIFIQUE

**A. du 1-7-2002. JO du 10-7-2002**

**NOR : MENE0201546A**

**RLR : 524-6**

**MEN - DESCO A4**

---

*Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-1 à L. 311-3 et L. 311-5 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; A. du 18-3-1999 mod. ; avis du CNP du 27-6-2000 ; avis du CSE du 6-6-2002*

---

**Article 1** - Le programme de l'enseignement obligatoire des sciences de la vie et de la Terre en classe de première de la série scientifique est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

**Article 2** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 1er juillet 2002  
Pour le ministre de la jeunesse,  
de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,  
Le directeur de l'enseignement scolaire  
Jean-Paul de GAUDEMAR

# A nnexe

## PRÉSENTATION GÉNÉRALE

### Objectifs et organisation

L'enseignement des sciences de la vie et de la Terre constitue un élément clef de la formation scientifique. En cohérence avec les enseignements du collège et de la classe de seconde, le programme permet d'acquérir des connaissances fondamentales du champ disciplinaire, en mettant l'accent sur le raisonnement scientifique, les démarches expérimentales et la mise en œuvre des techniques. Ces connaissances, associées à la pratique expérimentale, participent au développement de l'esprit critique requis pour appréhender les enjeux éthiques et sociaux associés au progrès scientifique et aux nouvelles technologies. Fondé sur des notions acquises dans d'autres disciplines, notamment en physique-chimie, ce programme contribue à l'orientation positive des élèves vers les carrières scientifiques.

### SCIENTIFICES DE LA VIE

L'ensemble du programme s'articule autour des relations existant entre le génotype d'un organisme et son phénotype. Dans un premier temps, la notion de phénotype est étudiée à différentes échelles : macroscopique, cellulaire et moléculaire. Les différents niveaux d'organisation une fois établis, le rôle fondamental des protéines dans la réalisation du phénotype est approfondie à travers l'exemple des protéines enzymatiques. L'étude de la synthèse des protéines permet, en s'appuyant sur les acquis de la classe de seconde, d'établir le lien entre gènes et protéines. La compréhension du fait que la diversité phénotypique résulte d'interactions complexes entre la variabilité génétique et l'environnement est l'aboutissement logique de cette progression. Dans un second temps, l'étude de la morphogénèse des végétaux offre l'occasion de relier différents processus cellulaires, permettant l'établissement du phénotype, à l'influence de certains facteurs de l'environnement. Elle apporte une illustration de l'intégration de ces processus et du rôle d'une hormone végétale : l'auxine. Un troisième volet prolonge l'étude de l'adaptation de l'organisme aux variations de l'environnement réalisée en classe de seconde. Il porte sur une fonction physiologique : la régulation de la glycémie. Son étude permet de construire la notion d'homéostat. Elle permet aussi de comprendre que la régulation de la glycémie est l'expression d'une information génétique multiple, modulée par les facteurs de l'environnement, en particulier l'alimentation. Elle est l'occasion de saisir les enjeux de la médecine prédictive et les problèmes éthiques soulevés par la connaissance des maladies génétiques. Une quatrième partie a pour objectif de dégager l'importance de l'expression du génotype et de la plasticité dans la formation du cerveau et dans l'individuation qui en dépend. Elle s'appuie sur la mobilisation des acquis des classes antérieures et approfondit les bases anatomiques et fonctionnelles de la communication nerveuse à travers l'étude du réflexe myotatique. La connaissance des phénomènes à l'échelle cellulaire et des mécanismes explicatifs des processus intégrateurs permet ensuite de traiter de la part du génotype dans le fonctionnement du système nerveux et de la neuroplasticité.

### SCIENTIFICES DE LA TERRE

L'ensemble du programme est centré sur la dynamique du globe ; il s'appuie sur la connaissance de la structure et de la composition chimique de la planète Terre. Prolongeant les acquis du collège et de la classe de seconde, il s'inscrit dans une démarche scientifique visant à la construction de modèles explicatifs qui constituent un cadre conceptuel au questionnement et à la pratique expérimentale. L'analyse de données expérimentales, notamment l'étude de la propagation des ondes sismiques et de la composition chimique de la Terre, permet d'accéder à un modèle de la structure de la Terre. Les mouvements relatifs des plaques lithosphériques, en particulier de divergence au niveau des dorsales océaniques, ainsi que la sédimentation, les activités tectoniques et magmatiques associées, sont étudiés. Cette étude des processus de surface est complétée par une approche des mouvements internes permettant de saisir le fonctionnement global de la machinerie thermique de la Terre.

### CLASSE DE TERRAIN

La classe de terrain est un moyen privilégié pour favoriser le questionnement, l'observation, l'intégration des connaissances, à une échelle aisément accessible à l'élève. Partie intégrante du programme de sciences de la Terre, elle a pour objectif d'aider par la collecte des données de terrain à la démarche scientifique de construction d'une représentation globale de la dynamique de la Terre. En liaison avec le programme de sciences de la vie, elle a également pour objectif de permettre une approche concrète de la diversité morphologique des végétaux en relation avec différentes conditions d'environnement.

### Méthodologie

L'enseignement s'organise autour de la construction du raisonnement scientifique et des approches expérimentales. Les différentes parties du programme reposent sur des activités pratiques permettant à l'élève de s'approprier les concepts, les méthodes, les techniques qui fondent la connaissance scientifique. Au cours des séances de travaux pratiques, l'élève apprend à saisir des données, à traiter des informations, à effectuer une synthèse, à construire éventuellement un modèle, à formuler une hypothèse et à développer l'esprit critique. Toute activité pratique permet la mise en œuvre des techniques dans une démarche d'investigation. Prenant en compte ces activités concrètes et expérimentales, le cours est l'occasion, par l'alternance de phases dialoguées et informatives, de mises au point et d'une organisation claire du savoir à mémoriser.

La plupart des parties du programme se prêtent particulièrement bien à l'utilisation des techniques d'information et de communication (TIC), dont certaines sont étroitement liées au champ disciplinaire (mise en œuvre d'un dispositif expérimental assisté par ordinateur). L'acquisition des données expérimentales et leur traitement informatique sont l'occasion d'une analyse critique des résultats en fonction des montages expérimentaux.

Les activités envisagées, permettant de réaliser ces objectifs, sont proposées dans la colonne de gauche des différentes parties du programme, en regard des notions et contenus qui s'y rapportent.

Le professeur dispose d'une totale liberté pédagogique pour atteindre les objectifs fixés par le programme.

### Évaluation

Dans un souci de cohérence et d'homogénéité, les notions et contenus exigibles sont clairement explicités. De même, les limites du

programme sont précisées. Les évaluations, en cours et en fin d'apprentissage, sont programmées de manière à permettre la progression éducative de l'élève. Elles permettent d'éprouver les capacités de l'élève à mobiliser et appliquer les connaissances du programme, et à mettre en œuvre les méthodes et techniques qui pourront faire l'objet d'un contrôle en fin de scolarité.

## SCIENCES DE LA TERRE

### Thème général : structure, composition et dynamique de la Terre

**Horaires : 10 semaines à raison de 2 heures de cours par semaine et 2 heures de travaux pratiques.**

Ce programme s'appuie sur les acquis du collège et de la classe de seconde.

La tectonique des plaques et les modèles de la structure et de la dynamique interne de la Terre fournissent un cadre de réflexion qui s'enrichit et évolue au fur et à mesure de l'accumulation des données. La démarche des scientifiques vise en permanence à enrichir les modèles de Terre, à les critiquer et donc à les faire évoluer pour parfaire la description du fonctionnement et de l'évolution de la planète qui est un système complexe. L'ordre de présentation des objectifs de connaissance n'impose aucune progression pédagogique particulière. Liberté dans la progression est donc laissée au professeur.

Ainsi, il est possible de présenter d'abord les données pour aboutir à une présentation synthétique de la structure et du fonctionnement de la terre. L'enseignant peut aussi tenir compte davantage des acquis des classes antérieures et partir d'une présentation simplifiée des modèles de Terre qui constitueront une référence que l'élève s'approprie, utilise, questionne et enrichit dans sa progression au cours de l'année scolaire. La classe sur le terrain est un moyen privilégié d'aborder la géologie à une échelle aisément accessible aux élèves.

Sur un affleurement ou face à un paysage offrant une grande diversité d'informations, l'élève est conduit à sélectionner un objet d'étude pertinent. Il apprend à observer et décrire les objets d'intérêt géologique, puis il en dégage des informations importantes. Il sollicite son imagination pour les interpréter et les intégrer à une représentation plus globale de la planète.

La confrontation entre les données acquises sur le terrain et d'autres données choisies et présentées par le professeur permet d'orienter la réflexion des élèves vers l'un des thèmes du programme. Le professeur intègre la sortie sur le terrain dans sa progression pédagogique et la place au moment jugé le plus opportun en fonction notamment du site retenu.

Les roches sédimentaires représentent un faible volume de la planète et, de ce fait, peuvent être négligées quand on établit une composition chimique globale de la Terre. Néanmoins, elles sont des enregistreurs privilégiés de l'histoire de la Terre, de la tectonique des plaques et des changements de l'environnement terrestre. Ces aspects sont abordés en première à l'occasion de l'étude des marges passives et seront développés en terminale.

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Expérience analogique de réflexion et de réfraction des ondes sismologiques sur une interface à l'aide d'ondes lumineuses. Mise en évidence de la zone d'ombre sismologique due au noyau de la Terre.</p> <p>À partir de l'étude d'affleurements, mise en évidence des textures et compositions chimiques d'échantillons représentatifs des enveloppes accessibles de la Terre : péridotites, granitoïdes, basaltes.</p> <p>La taille relative de l'échantillon et des minéraux ou verre qui le constituent impose le choix de la quantité de roches à prélever pour obtenir une composition chimique représentative de l'objet étudié.</p> <p>Calcul de la composition chimique du noyau, connaissant celle des météorites de type chondrite et celle des péridotites du manteau.</p>	<p><b>Structure et composition chimique de la Terre interne</b> (durée indicative : 3 semaines)</p> <p><b>Origine, différenciation et structure interne de la Terre</b></p> <p>L'étude de la propagation des ondes sismiques montre que la Terre est structurée en enveloppes concentriques de tailles, masses et masses volumiques différentes : la croûte (continentale ou océanique), le manteau et le noyau. Les enveloppes sont séparées par des discontinuités physiques et/ou chimiques. La lithosphère se distingue de l'asthénosphère sous-jacente par un comportement rigide.</p> <p>La température, la pression et la masse volumique varient avec la profondeur.</p> <p>Cette structure de la Terre résulte, d'une part de sa formation par accréation de petits corps dont les météorites de type chondrite sont les vestiges, d'autre part de sa différenciation.</p> <p><i>Limites : l'étude détaillée des météorites n'est pas au programme.</i></p> <p><b>Composition chimique de la Terre : des échantillons naturels aux matériaux inaccessibles</b></p> <p>Seuls les matériaux de la croûte et du manteau supérieur sont observables à la surface de la Terre. Les enveloppes de la Terre, accessibles par échantillonnage, ont des compositions chimiques différentes que l'on détermine à partir de l'étude de roches représentatives. Ces roches sont formées de minéraux et/ou de verre.</p> <p>La composition chimique des enveloppes de la Terre est dominée par un nombre limité d'éléments dits "majeurs" (Si, O, Mg, Fe, Ca, Na, K, Al).</p> <p>Les principaux minéraux qui hébergent ces éléments sont : olivines, pyroxènes, feldspaths, quartz, amphiboles et micas.</p> <p>La composition chimique des roches est présentée en % massique d'éléments chimiques.</p> <p>Les matériaux du manteau profond et du noyau sont inaccessibles.</p> <p>On peut néanmoins, par des modèles et des raisonnements qui tiennent compte de la formation de la Terre à partir des chondrites, préciser leurs compositions.</p> <p><i>Limites : la structure détaillée des minéraux et la minéralogie exhaustive ne sont pas au programme.</i></p>

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Les fondements de la tectonique des plaques (Wegener et la dérive des continents, Vine et Matthews) : lecture critique de documents historiques.</p> <p>Calcul des vitesses et sens de déplacement des plaques lithosphériques à partir de données géologiques. Exploitation de la carte des âges du fond des océans : symétrie des âges dans l'océan Atlantique - dissymétrie des âges dans l'océan Pacifique ; largeur variable d'un océan à l'autre des sédiments d'âge donné, alignements de volcans de points chauds. Mise en évidence des variations des vitesses dans l'espace et dans le temps.</p> <p>Calcul de vitesse et sens de déplacement des plaques à partir de données GPS.</p> <p>Réalisation d'un document de travail récapitulatif qui constitue une référence que l'élève va utiliser et approfondir dans sa progression, au cours des années de première et de terminale.</p> <p>Expériences analogiques de tectonique en extension et comparaison avec les observations géologiques.</p> <p>Des péridotites aux basaltes. Formation des basaltes par fusion partielle des péridotites.</p> <p>Nature et chimie de la lithosphère océanique : roches initiales, roches hydratées et/ou déformées.</p> <p>Nature des roches sédimentaires des marges passives et des fonds océaniques : enregistrement de l'histoire d'un océan.</p>	<p><b>La lithosphère et la tectonique des plaques</b> (durée indicative : 2 semaines)</p> <p><b>Découpage de la lithosphère en plaques d'épaisseur variable, peu déformables à l'exception de leurs limites</b></p> <p>Le relief de la Terre, la distribution géographique des volcans et des séismes, les contours des bordures continentales sont des signatures de la tectonique des plaques.</p> <p><b>Mouvements relatifs des plaques : divergence au niveau des dorsales océaniques où elles se forment, convergence dans les zones de subduction et de collision où elles disparaissent, coulissage le long des failles transformantes</b></p> <p>Différentes données géologiques (âges des sédiments des fonds océaniques, alignement des volcans de points chauds, anomalies magnétiques) permettent de reconstruire les directions et les vitesses des mouvements des plaques ainsi que leurs variations pour les 180 derniers millions d'années de l'histoire de la Terre.</p> <p>Ces directions et vitesses sont mesurables sur des échelles de temps de quelques années par les techniques de positionnement par satellites (GPS : Global Positioning System).</p> <p>Le modèle de la cinématique globale des plaques, fondé et construit sur des observations géologiques et géophysiques, est validé et affiné par ces mesures pratiquement instantanées. L'étude de la divergence se fait en classe de première. La convergence est présentée en classe de première et sera développée en classe terminale.</p> <p><i>Limites : les détails des techniques de positionnement GPS ne sont pas au programme.</i></p> <p><b>Divergence et phénomènes liés</b> (durée indicative : 3 semaines)</p> <p><b>Formation et divergence des plaques lithosphériques au niveau des dorsales océaniques. Activités tectoniques et magmatiques associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tectonique : la morphologie, la présence de séismes et les failles normales qui structurent les dorsales océaniques attestent de mouvements en extension.</li> <li>- Magmatisme : les dorsales océaniques sont le siège d'une production importante de magma : de l'ordre de 20 km<sup>3</sup> par an. Ces magmas sont issus de la fusion partielle des péridotites du manteau induite par décompression. Ils sont de nature basaltique. La fusion partielle leur donne une composition chimique différente de celle de la roche source. Le refroidissement plus ou moins rapide des magmas conduit à des roches de textures différentes (basaltes/gabbros). En s'éloignant de la dorsale, la lithosphère océanique se refroidit, s'hydrate et s'épaissit.</li> <li>- Marges passives des continents : elles sont structurées par des failles normales et sont le siège d'une sédimentation importante. Elles ont enregistré l'histoire précoce de la rupture continentale et de l'océanisation. L'activité des failles normales, héritage de rifts continentaux, témoigne de l'amincissement de la lithosphère et de sa subsidence.</li> </ul>

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Expérience analogique de convection.</p> <p>Estimation de la quantité de laves émise par un point chaud (ex : trapps du Deccan ou plateaux océaniques) à partir de cartes et de coupes géologiques. Comparaison avec la quantité de basaltes produite par le volcanisme des dorsales océaniques.</p>	<p><b>La machinerie thermique de la Terre</b> (durée indicative : une semaine)</p> <p><b>Dissipation de l'énergie interne de la Terre</b> Le flux de chaleur en surface en est la manifestation principale. La chaleur interne a pour origine essentielle la désintégration de certains isotopes radioactifs.</p> <p><b>Convection du manteau terrestre</b> La fabrication de la lithosphère océanique, la subduction et les mouvements des plaques lithosphériques sont les manifestations d'une convection thermique à l'état solide du manteau (transport de chaleur par mouvement de matière). Les dorsales océaniques traduisent des courants montants chauds de matériel du manteau. Les plaques en subduction traduisent des courants descendants froids.</p> <p><b>Points chauds</b> Le magmatisme lié aux points chauds marque la remontée ponctuelle de matériel du manteau profond. Il s'exprime par des éruptions massives de laves basaltiques (plateaux océaniques, trapps, alignements insulaires).</p> <p><b>La classe sur le terrain, une démarche scientifique</b> (durée indicative : une semaine) La sortie de terrain a pour objectif d'observer des affleurements, de s'approprier logiquement l'information géologique et les questions qu'elle soulève, de sensibiliser l'élève à l'importance de la collecte des données de terrain. Le contexte et les problèmes géologiques choisis doivent se rattacher au contenu du programme.</p> <p>Cette sortie géologique a également pour objectif une approche concrète de la diversité morphologique des végétaux en liaison avec leur environnement.</p>

## SCIENCES DE LA VIE

### THÈME GÉNÉRAL : DES PHÉNOTYPES À DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ORGANISATION DU VIVANT

Horaire : 20 semaines à raison de 2 heures de cours par semaine et 2 heures de travaux pratiques.

#### Du géotype au phénotype, relations avec l'environnement (durée indicative : 6 semaines)

Cette partie du programme s'appuie sur les connaissances acquises en classe de troisième (génétique) et de seconde (cellule et ADN). Elle permet d'approfondir les relations entre l'information génétique et les conséquences phénotypiques de son expression.

À partir de l'analyse des diverses échelles permettant de définir un phénotype, il s'agit d'étudier les rôles respectifs des gènes et de l'environnement dans la réalisation de ce phénotype.

L'importance des facteurs de l'environnement comme modulateurs de l'activité des protéines enzymatiques est rapprochée de la participation des protéines à la réalisation du phénotype.

La relation entre gènes et protéines est établie. Elle permet de faire le lien entre la diversité allélique au sein d'une espèce et ses conséquences phénotypiques.

Ce chapitre souligne que la diversité phénotypique au sein d'une espèce est le résultat d'interactions complexes entre la variabilité génétique et l'environnement.

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Analyse d'un exemple comme la drépanocytose ou la phénylcétonurie... Comparaison de la structure des protéines en relation avec l'exemple étudié.</p> <p>Étude expérimentale de la catalyse enzymatique et de la double spécificité. ExAO : mesure de la vitesse initiale en fonction de la concentration du substrat d'une réaction enzymatique.</p> <p>Exploitation de logiciels sur les modèles moléculaires et structures spatiales de protéines enzymatiques et du complexe enzyme-substrat. Simulation de l'action catalytique d'une enzyme.</p>	<p><b>La diversité des phénotypes</b> Le phénotype peut se définir à différentes échelles : de l'organisme à la molécule. Les phénotypes alternatifs sont dus à des différences dans les protéines concernées.</p> <p><b>Des protéines actives dans la catalyse : les enzymes</b> Les protéines enzymatiques sont des catalyseurs biologiques. Elles présentent une double spécificité : spécificité d'action et de substrat. Les modalités de leur action reposent sur la formation du complexe enzyme-substrat. Les propriétés des enzymes dépendent de leur structure spatiale. Des modifications de structure spatiale, déterminées soit par des changements de la séquence des acides aminés, soit par des conditions du milieu (pH, température, ions...), modifient leur activité. L'activité des enzymes contribue à la réalisation du phénotype.</p> <p><i>Limites : l'étude des coenzymes, l'étude de l'allostérie, les lois de la cinétique enzymatique, ne sont pas au programme.</i></p>

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Utilisation de logiciels relatifs à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la synthèse des protéines,</li> <li>- l'exploitation d'une banque de données sur divers gènes.</li> </ul> <p>Analyse d'exemples : voie métabolique, pigments des yeux de drosophile, albinisme, pigments végétaux.</p> <p>Cas des drépanocytoses, des phénylcétonuries.</p> <p>Exemple d'un cancer, prédisposition familiale, rôle de l'environnement et de l'alimentation.</p>	<p><b>La synthèse des protéines</b></p> <p>La séquence des acides aminés des protéines est imposée par l'information génétique située dans la molécule d'ADN.</p> <p>Un gène est défini comme une séquence de nucléotides d'un brin d'ADN déterminant la séquence d'un polypeptide donné.</p> <p>La molécule d'ADN d'un chromosome est le support de très nombreux gènes.</p> <p>L'expression de l'information génétique se fait en deux étapes : transcription et traduction. Au cours de la transcription, un ARN messager complémentaire du brin transcrit de l'ADN est synthétisé.</p> <p>La traduction permet la synthèse cytoplasmique de chaînes polypeptidiques. La séquence des acides aminés est gouvernée par celle des nucléotides de l'ARN messager suivant un système de correspondance, le code génétique.</p> <p>Ce code génétique est universel et dégénéré.</p> <p>La traduction débute au codon d'initiation et s'arrête au codon stop.</p> <p><i>Limites : la notion de gène morcelé, l'étude détaillée des mécanismes de la transcription et de la traduction ainsi que la maturation des ARN et des protéines, ne sont pas au programme.</i></p> <p><b>Complexité des relations entre gènes, phénotypes et environnement</b></p> <p>Un phénotype macroscopique donné résulte de processus biologiques gouvernés par l'expression de plusieurs gènes. La mutation de l'un seulement de ces gènes peut altérer ce phénotype. Un même phénotype macroscopique peut donc correspondre à plusieurs génotypes.</p> <p>Chez un individu donné, l'effet des allèles d'un gène va dépendre également de l'environnement.</p>

### La morphogénèse végétale et l'établissement du phénotype

(durée indicative : 5 semaines)

Le phénotype morphologique d'un individu est le résultat des interactions entre l'expression du génotype et son contrôle par l'environnement. L'établissement de ce phénotype met en jeu un ensemble de processus biologiques dont des gènes sont responsables (mitose, métabolisme cellulaire, action d'hormones, mise en place des structures de l'organisme). Les gènes gouvernent à la fois les grands traits de l'organisation et les détails de la structure, en permettant la synthèse de protéines spécifiques aux diverses échelles qui constituent l'organisme (cellules, tissus, organes, plan d'organisation). L'expression de ces gènes est soumise à des facteurs externes (abiotiques ou biotiques) dont la variabilité s'ajoutent à la diversité allélique pour aboutir à une diversité phénotypique individuelle. L'étude de la morphogénèse des végétaux permet d'aborder dans un cadre intégré ces différents phénomènes qui contribuent à l'établissement du phénotype.

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Observation de ports différents de végétaux d'une même espèce et d'espèces différentes.</p> <p>Observation de ports de végétaux dans différentes conditions d'environnement (cf. sortie de terrain de géologie).</p> <p>Réalisation d'expériences permettant d'identifier les zones de croissance en longueur.</p> <p>Observation microscopique de méristèmes.</p>	<p><b>La diversité morphologique des végétaux</b></p> <p>La morphologie d'un végétal dépend en partie des caractéristiques génétiques de l'espèce. En fonction de leur environnement, des individus d'une même espèce peuvent avoir une morphologie différente.</p> <p>Des réponses morphologiques semblables peuvent être obtenues avec des végétaux d'espèces différentes placés dans un même environnement.</p> <p><b>La morphogénèse associe la division et la croissance cellulaire au niveau de territoires spécialisés</b></p> <p>La mitose est localisée dans les méristèmes.</p> <p>Elle permet de produire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des cellules qui vont ensuite se différencier et participer à la croissance et à la structuration de l'organisme (feuilles, tiges, racines);</li> <li>- des cellules qui restent indifférenciées et qui vont à leur tour constituer des méristèmes (apical ou axillaire).</li> </ul> <p><i>Limites : la description détaillée des cellules différenciées, les mécanismes de la différenciation cellulaire et de l'organogénèse, la morphogénèse des feuilles, le contrôle du fonctionnement du méristème et la croissance en épaisseur, ne sont pas au programme.</i></p>

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Réalisation de préparations et (ou) observation microscopique de cellules en mitose. Analyse de l'expérience de Meselson et Stahl. Exploitation de données sur les taux d'ADN à différents moments de la vie cellulaire.</p> <p>Réalisation de préparations et (ou) observation de cellules végétales. Mise en évidence de la paroi cellulosique : cellulose, lamelle moyenne.</p> <p>Mise en évidence de la turgescence cellulaire. Obtention et/ ou observation de protoplastes. Étude des expériences historiques de la mise en évidence d'une hormone végétale : l'auxine.</p> <p>Réalisation et (ou) analyse d'expériences montrant le rôle de l'auxine sur la croissance différentielle entre les deux faces d'un organe.</p> <p>Réalisation et (ou) analyse d'expériences de clonage de végétaux.</p>	<p><b>La mitose est un processus commun aux cellules eucaryotes</b> Au cours de l'interphase du cycle cellulaire, la réplication de l'ADN s'effectue selon un mécanisme semi-conservatif, fondé sur la complémentarité des bases. Les structures cellulaires se modifient lors de la mitose. Chaque cellule fille issue de la mitose contient le même patrimoine génétique que la cellule initiale. <i>Limites : le contrôle du cycle cellulaire n'est pas au programme.</i></p> <p><b>Dans la tige, la croissance cellulaire est contrôlée par une hormone : l'auxine</b> La paroi des cellules végétales en extension est essentiellement composée de polysaccharides, dont la cellulose et les hémicelluloses. La pression de turgescence cellulaire et la plasticité pariétale permettent la croissance cellulaire. L'auxine, facteur de croissance ou hormone végétale, contrôle la croissance cellulaire. Elle est synthétisée par l'apex des tiges. Elle possède une double action : - une action à court terme sur la plasticité pariétale ; - une action à plus long terme sur l'expression de gènes qui participent aux divers événements du métabolisme nécessaires à la croissance. <i>Limites : les détails des mécanismes de synthèse et de construction de la paroi (métabolisme de la cellulose, de la construction de la paroi ainsi que la diversité des molécules qui la composent), les mécanismes détaillés des échanges hydriques et la notion de potentiel hydrique, les mécanismes moléculaires détaillés de l'action de l'auxine sur la paroi, ne sont pas au programme.</i></p> <p><b>Le développement du végétal est influencé par la répartition des hormones en interaction avec les facteurs de l'environnement</b> La répartition inégale de l'auxine dans les tissus, conséquence d'un éclaircissement anisotrope, permet une croissance orientée. Les ramifications naturelles ou provoquées sont sous la dépendance d'un changement de répartition des hormones dans le végétal qui conduit à un changement de morphologie. La totipotence des cellules végétales permet le clonage. Les proportions des différentes hormones (rapport des concentrations d'auxine et de cytokinine) contrôlent l'organogénèse (tige, racines). <i>Limites : les mécanismes d'action des cytokinines ne sont pas au programme.</i></p>

### La régulation de la glycémie et les phénotypes diabétiques

(durée indicative : 3 semaines)

Cette partie du programme a pour but de prolonger les connaissances acquises en classe de seconde sur l'adaptation de l'organisme aux variations de l'environnement (effort musculaire).

Elle met en évidence le fait qu'une fonction physiologique, la régulation de la glycémie à court terme, est l'expression d'une information génétique multiple. Dans certains cas, des facteurs environnementaux tels que les déséquilibres alimentaires peuvent modifier cette régulation. Il s'agit d'envisager la glycémie comme un paramètre du milieu intérieur maintenu constant à court terme en fonction des besoins de l'organisme. Cette constance est le résultat de la mise en jeu de l'homéostat glycémique : système réglé, système réglant.

Seule est étudiée la régulation de la glycémie à court terme après un jeûne de courte durée ou après un repas. L'intégration de la glycémie dans des boucles de régulation plus complexes, sous-tendant des processus de régulation à long terme, ne fait pas partie du programme.

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Analyse de documents sur l'hyperglycémie provoquée.</p> <p>Analyse de documents historiques sur la mise en évidence de la fonction glycogénique du foie.</p> <p>Expérience du foie lavé.</p> <p>Mise en évidence du glycogène dans le foie.</p> <p>Analyse de documents historiques montrant la fonction endocrine du pancréas.</p> <p>Observation de coupes de pancréas. Étude de l'évolution de la sécrétion plasmatique d'insuline et du glucagon en fonction de la glycémie.</p>	<p><b>L'homéostat glycémique</b></p> <p>Malgré des variations importantes (prise alimentaire discontinue, consommation énergétique variable), la glycémie (grandeur réglée de l'homéostat) oscille en permanence autour d'une valeur physiologique voisine de <math>1\text{g.L}^{-1}</math> (grandeur de consigne).</p> <p>Cette homéostasie glycémique nécessite une gestion des réserves de l'organisme.</p> <p>Les cellules <math>\alpha</math> et <math>\beta</math> du pancréas endocrine sont des capteurs de la glycémie. En fonction des variations de la glycémie, elles émettent des messagers chimiques, les hormones glucagon et insuline.</p> <p>Le message hormonal est codé par la concentration plasmatique de l'hormone. Les cellules cibles expriment les récepteurs spécifiques à ces hormones.</p> <p>Sous l'action de l'insuline, le glucose est stocké sous forme de glycogène dans le foie et les cellules musculaires squelettiques, ainsi que sous forme de triglycérides dans le foie et les adipocytes.</p> <p>Sous l'action du glucagon, le glucose est libéré par le foie dans le plasma.</p> <p>Cellules pancréatiques (<math>\alpha</math> et <math>\beta</math>), hormones (glucagon et insuline) et cellules cibles constituent le système réglant de l'homéostat glycémique.</p> <p><i>Limites :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les mécanismes de transfert transmembranaire du glucose,</li> <li>- les autres paramètres stimulateurs de la sécrétion d'insuline et du glucagon,</li> <li>- l'augmentation de la capture des acides aminés et de la synthèse des protéines sous l'effet de l'insuline,</li> <li>- les autres hormones qui interviennent dans la régulation de la glycémie,</li> <li>- la régulation de la prise alimentaire et la physiologie du jeûne prolongé,</li> <li>- les mécanismes de la lipogenèse,</li> </ul> <p><i>ne sont pas au programme.</i></p>
<p>Observation de coupes de pancréas d'animaux diabétiques.</p> <p>Étude de documents permettant une comparaison entre les diabètes de type 1 et de type 2.</p> <p>Analyse de données relatives aux jumeaux monozygotes, à la transmission familiale des diabètes.</p> <p>Analyse de données épidémiologiques.</p>	<p><b>Les phénotypes diabétiques</b></p> <p>Au niveau métabolique, le phénotype diabétique est défini par une hyperglycémie (glycémie à jeun supérieure à <math>1,26\text{g.L}^{-1}</math>). Sur le plan clinique, on distingue deux phénotypes : le diabète de type 1 et le diabète de type 2.</p> <p>Au niveau cellulaire, le diabète de type 1 est caractérisé par la destruction totale des cellules <math>\beta</math> sécrétrices d'insuline.</p> <p>Le diabète de type 2 est dû à une insulino-résistance des cellules cibles de l'insuline ainsi qu'à un déficit de l'insulinosécrétion.</p> <p>De nombreux gènes sont impliqués dans le développement des diabètes. On peut avoir une prédisposition génétique à un phénotype diabétique. Les diabètes résultent de l'interaction entre ces gènes et des facteurs de l'environnement, en particulier l'alimentation. Dans la majorité des cas, le diabète de type 2 se développe à la suite d'une obésité.</p> <p>La connaissance précise des gènes de susceptibilité aux diabètes et de leur polymorphisme entre dans le cadre de la médecine prédictive. L'utilisation de cette connaissance soulève des problèmes éthiques importants.</p> <p><i>Limites : l'étude détaillée du diabète de type 1, l'étude détaillée des divers polymorphismes géniques associés au diabète de type 2, ne sont pas au programme.</i></p>

## La part du génotype et la part de l'expérience individuelle dans le fonctionnement du système nerveux

(durée indicative : 6 semaines)

Cette partie du programme a un double objectif :

- d'une part, permettre l'acquisition de notions de base sur la communication nerveuse chez les mammifères et plus particulièrement chez l'homme ;

- d'autre part, élargir la compréhension des relations entre le phénotype et le génotype d'un organisme.

Les réactions comportementales, les représentations du monde que se construit un organisme grâce à son système nerveux, sont des aspects de son phénotype au même titre que ses caractéristiques physiques.

Le réflexe myotatique fournit un exemple du déterminisme génétique impliqué dans l'organisation du système nerveux et les propriétés des neurones.

Les approches suggérées de la plasticité du cortex cérébral attirent l'attention sur le fait que, depuis le tout début de sa mise en place jusqu'à la mort, l'organisation cérébrale inscrit dans sa structure l'histoire individuelle de l'organisme. Cette épigénèse, permise par les gènes, ouvre l'architecture corticale sur l'environnement physique et social. Elle fait de chaque individu - même les vrais jumeaux - un être cérébralement unique, parce qu'en constante reconstruction.

L'outil informatique est particulièrement utile pour aborder l'étude de ces sujets de neurophysiologie. Outre l'expérimentation assistée par ordinateur, il existe plusieurs logiciels de simulation, complémentaires les uns des autres, permettant de mettre les élèves en situation d'investigation.

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Réalisation et étude d'électromyogrammes relatifs au réflexe myotatique chez l'homme. Étude des supports anatomiques et cytologiques intervenant dans la réalisation du réflexe.</p>	<p><b>Les propriétés intégratrices des centres nerveux et le fonctionnement des neurones</b></p> <p><b>Les circuits neuroniques médullaires mobilisés au cours du réflexe myotatique</b></p> <p>Le réflexe myotatique assure le tonus musculaire nécessaire au maintien de la posture. Le réflexe myotatique repose sur des populations neuronales :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les neurones afférents qui ont leurs corps cellulaires dans les ganglions des racines dorsales ; les extrémités de ces neurones afférents sont en liaison avec des récepteurs sensoriels ; les fuseaux neuro-musculaires ;</li> <li>- les motoneurones des muscles étirés et les motoneurones des muscles antagonistes dont les axones aboutissent aux fibres musculaires effectrices ;</li> <li>- les interneurones inhibiteurs assurant les connexions entre les neurones afférents et les motoneurones des muscles antagonistes.</li> </ul> <p><i>Limites : l'étude détaillée du récepteur sensoriel et de la plaque motrice, l'étude détaillée de la structure et du fonctionnement des fibres musculaires, ne sont pas au programme.</i></p>
<p>Réalisation et étude de l'enregistrement du potentiel global d'un nerf par ExAO. Analyse d'enregistrement de l'activité électrique de fibres nerveuses issues des fuseaux neuromusculaires. Utilisation de logiciels de simulation de l'activité nerveuse.</p>	<p><b>Les potentiels d'action et les messages nerveux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les signaux émis par les neurones sont des potentiels d'action</li> </ul> <p>La genèse de potentiels d'action repose sur l'existence d'un potentiel dit de repos, propriété commune à toutes les cellules.</p> <p>Un potentiel d'action est une inversion transitoire de la polarisation membranaire. Au cours de sa propagation le long d'une fibre, le potentiel d'action conserve toutes ses caractéristiques.</p> <p><i>Limites : les mécanismes ioniques sous-tendant la genèse du potentiel de repos et du potentiel d'action, la propagation des potentiels d'action par les courants locaux, ne sont pas au programme.</i></p>
<p>Étude de documents sur le message nerveux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les messages nerveux</li> </ul> <p>Les messages nerveux (afférents et efférents) se traduisent au niveau d'une fibre par des trains de potentiels d'action, d'amplitude constante. Les messages nerveux sont codés par la fréquence des potentiels d'action et le nombre de fibres mises en jeu.</p> <p><i>Limites : les mécanismes de la transduction (potentiels de récepteurs, potentiels générateurs) ne sont pas au programme.</i></p>
<p>Étude de documents relatifs à l'organisation de synapses et de la transmission synaptique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractéristiques du fonctionnement des synapses</li> </ul> <p>Un message nerveux est transmis d'un neurone à d'autres neurones ou à des cellules effectrices par des synapses.</p> <p>Au niveau d'une synapse, le message nerveux présynaptique, codé en fréquence de potentiels d'action, est traduit en message chimique codé en concentration de neurotransmetteur. Les molécules de neurotransmetteur se fixent sur des récepteurs de la membrane post-synaptique ; cette fixation induit une modification de l'activité du neurone post-synaptique. Ce changement d'activité est à l'origine d'un nouveau message.</p> <p><i>Limites : les mécanismes ioniques liés à l'activité des synapses ne sont pas au programme.</i></p>

ACTIVITÉS ENVISAGEABLES	NOTIONS ET CONTENUS
<p>Étude de résultats expérimentaux montrant la mise en jeu de synapses excitatrices et inhibitrices.</p> <p>Analyse de documents relatifs au déterminisme génétique de certaines formes d'insensibilité congénitale à la douleur.</p> <p>Étude de documents d'imagerie cérébrale relatifs à l'activation du cortex sensoriel.</p> <p>Étude comparée des représentations corticales sensorielles chez deux espèces de mammifères.</p> <p>Étude de la représentation des vibrisses de rongeurs dans le cortex sensoriel et sa modification génétique et épigénétique.</p> <p>Analyse de l'évolution de la représentation corticale des doigts des violonistes, occupation du "cortex visuel" chez les non voyants...</p>	<p>- Activité du centre nerveux</p> <p>Le traitement des messages afférents, en réponse au stimulus d'étirement à l'origine du réflexe myotatique, modifie la fréquence des potentiels d'action des motoneurones. Celle des motoneurones du muscle étiré est augmentée alors que celle des motoneurones des muscles antagonistes est diminuée, voire annulée.</p> <p>Les motoneurones et les interneurones du réflexe myotatique sont en connexion avec d'autres neurones que les neurones afférents issus des fuseaux neuro-musculaires. Dans certaines limites, la stimulation d'autres récepteurs sensoriels (par exemple les récepteurs nociceptifs) ou une commande volontaire peuvent inhiber le réflexe myotatique.</p> <p><i>Limites : les notions de potentiel post-synaptique excitateur et de potentiel post-synaptique inhibiteur ne sont pas au programme.</i></p> <p><b>La part du génotype dans le fonctionnement du système nerveux</b></p> <p>Le phénotype comportemental des réflexes (par exemple le réflexe myotatique et le réflexe nociceptif d'évitement) est la conséquence de la mise en place, au cours du développement, des chaînes de neurones, sous le contrôle de l'information génétique.</p> <p><b>Le cortex sensoriel et la plasticité du système nerveux central</b></p> <p>L'information sensorielle générée à la périphérie est transmise au cortex sensoriel. Dans le cortex somatosensoriel, chaque territoire de l'organisme est représenté. Cette représentation est déformée par rapport à la surface des territoires corporels. Les zones corticales concernées sont constituées de neurones interconnectés et organisés en colonnes.</p> <p>Des modifications de l'activité neuronale à la périphérie régulent l'organisation dynamique du cortex. Elles se traduisent par un remodelage des connexions synaptiques, témoin de la plasticité neuronale.</p> <p>La neuroplasticité est une propriété générale du système nerveux central.</p> <p><i>Limites : les détails de l'organisation anatomique du cortex cérébral ne sont pas au programme.</i></p>

# MATHÉMATIQUES DANS LES SÉRIES TECHNOLOGIQUES DU LYCÉE

**A. du 1-7-2002. JO du 10-7-2002**  
**NOR : MENE0201547A**  
**RLR : 524-6 ; 524-7**  
**MEN - DESCO A4**

*Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-1 à L. 311-3 et L. 311-5 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; A. du 27-3-1991 ; A. du 27-3-1991 ; A. du 10-7-1992 ; A. du 10-6-1994 ; A. du 1-8-1997 ; A. du 1-8-1997 ; avis du CNP du 28-5-2002 ; avis du CSE du 6-6-2002*

**Article 1** - Les programmes définis par les arrêtés des 27 mars 1991, 10 juillet 1992, 10 juin 1994 et 1er août 1997 susvisés sont modifiés conformément à l'annexe du présent arrêté.

**Article 2** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 1er juillet 2002  
 Pour le ministre de la jeunesse,  
 de l'éducation nationale et de la recherche  
 et par délégation,  
 Le directeur de l'enseignement scolaire  
 Jean-Paul de GAUDEMAR

## Annexe

Ces aménagements sont proposés afin de tenir compte des modifications apportées au programme de seconde.

### 1 - SÉRIE SMS (SCIENCES MÉDICO-SOCIALES)

#### Première

*Le texte de référence est le programme défini par l'arrêté du 27 mars 1991 (BOEN spécial n° 2 du 2 mai 1991).*

Dans le chapitre III : "Fonctions numériques", la fonction cube sera introduite à titre d'exemple et pourra devenir une nouvelle fonction usuelle.

#### Terminale

*Le texte de référence est le programme défini par l'arrêté du 10 juin 1994 (B.O. spécial n° 8 du 7 juillet 1994).*

Lors des travaux pratiques du chapitre II.2 : "Statistique", on introduira la notion d'écart-type : on s'attachera au sens et à l'interprétation de cet indicateur, mais son calcul sera systématiquement fait à la machine.

### 2 - SÉRIE STI (SCIENCES ET TECHNOLOGIES INDUSTRIELLES)

#### Première (spécialités : génie mécanique, génie des matériaux, génie électronique, génie électrotechnique, génie civil, génie énergétique, génie optique)

*Le texte de référence est le programme défini par l'arrêté du 27 mars 1991 (BOEN spécial n° 2 du 2 mai 1991).*

- Pour l'étude des nombres complexes (chap. II.1.d) et la trigonométrie (chap.III.2.e "Fonctions circulaires" et IV.1 "Calcul vectoriel dans le plan"), on développera la connaissance du cercle trigonométrique abordée en classe de 2nde par le simple "enroulement" de R sur le cercle trigonométrique ; on se limitera à une approche intuitive des angles orientés ; on établira les liens usuels entre les sinus et cosinus de  $x$ ,  $-x$ ,  $x + k2\pi$ ,  $\pi + x$ ,  $\pi - x$ ,  $\pi/2 - x$ , ...

- Dans le chapitre III : “Fonctions numériques”, la fonction cube sera introduite à titre d’exemple et pourra devenir une nouvelle fonction usuelle.

- Dans le chapitre IV : “Géométrie”, partie 1 : “Calcul vectoriel dans le plan”, le premier paragraphe relatif au barycentre est remplacé par : “Entretien du calcul vectoriel en liaison avec les disciplines industrielles et la physique. La notion de barycentre pourra être abordée lors du traitement d’exemples.”

### **Première (spécialité : arts appliqués)**

*Le texte de référence est le programme défini par l’arrêté du 1er août 1997 (B.O. hors-série n° 8 du 2 octobre 1997).*

Dans les travaux pratiques du chapitre IV : “Géométrie”, on pourra ne pas introduire le mot homothétie et s’appuyer simplement sur les notions d’agrandissement-réduction vues au collège et réutilisées en 2<sup>nd</sup>e.

### **Terminale**

*Le texte de référence est le programme défini par l’arrêté du 27 mars 1991 (BOEN spécial n° 2 du 2 mai 1991).*

Aucune modification.

## **3 - SÉRIE STL (SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LABORATOIRE)**

### **Première (spécialités : physique de laboratoire et de procédés industriels, chimie de laboratoire et de procédés industriels)**

*Le texte de référence est le programme défini par l’arrêté du 27 mars 1991 (BOEN spécial n° 2 du 2 mai 1991).*

- Pour l’étude des nombres complexes (chap. II.1.d) et la trigonométrie (chap.III.2.e et IV.1), on développera la connaissance du cercle trigonométrique abordée en classe de 2<sup>nd</sup>e par le simple “enroulement” de  $\mathbb{R}$  sur le cercle trigonométrique ; on se limitera à une approche intuitive des angles orientés ; on établira les liens usuels entre les sinus et cosinus de  $x, -x, x + k2\pi, \pi + x, \pi - x, \pi/2 - x, \dots$

- Dans le chapitre III : “Fonctions numériques”, la fonction cube sera introduite à titre d’exemple et pourra devenir une nouvelle fonction usuelle.

- Dans le chapitre IV : “Géométrie”, partie 1 : “Calcul vectoriel dans le plan”, le premier paragraphe relatif au barycentre est remplacé par : “Entretien du calcul vectoriel en liaison avec les disciplines industrielles et la physique. La notion de barycentre pourra être abordée lors du traitement d’exemples.”

### **Première (spécialité biochimie - génie biologique)**

*Le texte de référence est le programme défini par l’arrêté du 27 mars 1991 (BOEN spécial n° 2 du 2 mai 1991).*

Dans le chapitre III : “Fonctions numériques”, la fonction cube sera introduite à titre d’exemple et pourra devenir une nouvelle fonction usuelle.

### **Terminale**

*Le texte de référence est le programme défini par l’arrêté du 10 juin 1994 (B.O. spécial n° 8 du 7 juillet 1994).*

Aucune modification.

## **4 - SÉRIE STT (SCIENCES ET TECHNOLOGIES TERTIAIRES) - TOUTES SPÉCIALITÉS**

### **Première**

*Le texte de référence est le programme défini par l’arrêté du 10 juillet 1992 (BOEN hors-série du 24 septembre 1992).*

Dans le chapitre II.2 : “Statistique”, on introduira la notion d’écart-type : on s’attachera au sens et à l’interprétation de cet indicateur, mais son calcul sera systématiquement fait à la machine.

Dans le chapitre III : “Fonctions numériques”, la fonction cube sera introduite à titre d’exemple et pourra devenir une nouvelle fonction usuelle.

### **Terminale**

*Le texte de référence est le programme défini par l’arrêté du 10 juin 1994 (B.O. spécial n° 8 du 7 juillet 1994).*

Aucune modification.