

# Bulletin de liaison des professeurs

Histoire Géographie

Éducation civique

# ÉCHELLES

[www.crdp.ac-creteil.fr](http://www.crdp.ac-creteil.fr)

Collèges  
et Lycées  
de  
l'Académie  
de Créteil

CRDP de  
l'académie de Créteil

CDDP  
du  
Val-de-Marne

numéro 28  
octobre  
2008

## Éditorial

A l'heure de la présidence française de l'Union Européenne, **Echelles** consacre son numéro thématique aux sections européennes organisées sur le binôme Histoire/Géographie - langues de l'académie de Créteil. Leur multiplication numérique et leur diversification linguistique ont conduit le Comité de Rédaction à envisager un état des lieux tant du point de vue institutionnel que du point de vue pédagogique. Les nombreuses séquences proposées par les enseignants de l'académie rendent compte de leur créativité et de leur professionnalisme ; qu'ils soient ici remerciés pour leur contribution que nous avons voulu la plus large et diversifiée.  
Bonne lecture !

A compter de la rentrée 2008, le comité de rédaction de la revue Echelles change : bienvenue à Benjamin Pomier (pour le lycée) et Karen Faisseau-Bonhomme (pour le collège) !

Laurent Guyot et Karine Ramondy

## Sommaire

P 2/14 Introduction et annexes

P 15/18 Enseigner l'histoire géographie en section européenne

P 19/23 Les programmes

P 24/30 Outils et formations

P 31/32 Informer

P 33/70 Expérimenter

P 71/75 Réfléchir pour expérimenter

P 76/87 Conduire des projets

◆ Illustration de couverture **Mappamondo** — Michelangelo Pistoletto  
Collection Lia Rumma / Naples

### Les sections européennes dans l'académie de Créteil

A la rentrée 2008 on comptera 68 sections européennes (et de langues orientales) dans les lycées généraux et technologiques de l'académie de Créteil. Ce chiffre place l'académie dans le peloton de tête des académies ayant développé les sections européennes, Lille, Versailles, Toulouse et Rennes.

La Seine et Marne en compte 22, la Seine Saint Denis 26 et le Val de Marne 20.

Parmi les langues cibles, l'anglais arrive en tête avec 36 sections (12 en Seine et Marne, 14 en Seine Saint Denis, 10 dans le Val de Marne), suivi de l'allemand avec 25 sections (9, 9 et 7) et loin derrière l'espagnol et l'italien : 3 sections chacune.

Sur les 68 sections recensées, 61 ont l'histoire géographique comme Discipline Non Linguistique.

Les plus anciennes ont vu le jour dans les années 1995-1997, mais il s'en crée tous les ans.

Elles fonctionnent selon le dispositif défini par la circulaire de 1992 (1) portant création des sections européennes. En amont des sections européennes de lycée, on trouve des collèges où existent des sections (en collège, le dispositif prévoit uniquement un enseignement renforcé de langues vivantes à raison de deux heures hebdomadaires supplémentaires) ; l'enseignement de discipline non linguistique est introduit en classe de seconde et se poursuit jusqu'en terminale. Alors que le texte de 1992 parle de « l'enseignement, dans la langue de la section, de tout ou partie du programme d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques sur l'horaire normal (de ces disciplines), dans l'académie, à de très rares exceptions près, les sections bénéficient d'un horaire supplémentaire que les établissements décident d'affecter comme bon leur semble à la DNL et/ou à la LVE cible.

A l'issue de leur scolarité en section européenne, les élèves ont le choix de se présenter à l'épreuve spécifique qui sanctionne ce cursus, au baccalauréat (2). Le nombre de candidats à cette épreuve, issus de l'académie de Créteil ne cesse d'augmenter : ils étaient 818 en 2007, dont 534 pour l'anglais et 201 pour l'allemand . Le nombre croissant de candidats a d'ailleurs amené le SIEC, qui organise cette épreuve, à délocaliser et déconcentrer l'épreuve dans plusieurs centres d'examen de l'académie. En 2007, les résultats des élèves de l'académie à cette épreuve spécifique sont bons, voire très bons : 75% des candidats en section européenne anglais et 83% des candidats en section européenne allemand obtiennent la mention « section européenne » au baccalauréat.

Depuis 2004, une « certification complémentaire » valide les compétences spécifiques des enseignants dans le domaine de l'enseignement d'une discipline non linguistique en langue étrangère (3). Les enseignants et futurs enseignants (stagiaires PLC2 de l'IUFM de Créteil) de l'académie sont nombreux à se présenter et à obtenir cette certification. Cette certification est désormais une condition nécessaire pour exercer en section européenne dans l'académie. Il faut saluer la politique pionnière de l'IUFM de Créteil qui a très tôt mis en place une formation spécifique en direction des professeurs stagiaires pour les aider à enseigner en section européenne et noué des partenariats avec des institutions étrangères, allemande et américaine, pour offrir aux stagiaires des possibilités de stage en immersion et relayée désormais par l'offre de formation continue au plan académique de formation (4).

Il reste assurément beaucoup à faire dans le domaine des sections européennes : diversifier les langues cibles et les DNL, assurer la pérennité de ces sections qui restent encore trop largement

(1) Circulaire N°92-234 du 19/08/1992, BOEN N°33 du 03 septembre 1992 en annexe.

(2) Arrêté du 9 mai 2003, BOEN N°24 du 12 juin 2003, note de service N° 2003-157 du 07/10/2003, BOEN N°38 du 16 octobre 2003, note de service N°2003-192 du 05/11/2003 BOEN N°42 du 13 novembre 2003.

(3) Arrêté du 23 décembre 2003, BOEN N° 7 au 12 février 2004, note de service N° 2004-175 du 19/10/2004, BOEN N°39 du 28 octobre 2004.

(4) Cf supra p. panel des formations de l'académie.

tributaires de la présence ou non d'un enseignant de DNL qualifié et de son énorme investissement, encourager les établissements à faire des sections européennes des leviers en matière d'ouverture culturelle et internationale.

Il faut cependant souligner certains points : les sections européennes ont parfois été soupçonnées d'être des filières élitistes : l'académie de Créteil fait la preuve du contraire : les sections européennes sont des filières d'excellence et leur place est partout.

L'académie de Créteil est réputée pour être une académie « difficile » : il faut souligner et saluer

d'autant plus la compétence, l'investissement et la créativité des enseignants, et majoritairement des enseignants d'histoire géographie, qui enseignent en section européenne et qui donnent à voir et à penser d'autres horizons à nos élèves : qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés et encouragés.

*Martine Prouillac  
Inspecteur d'académie  
Inspecteur pédagogique régional  
d'Histoire Géographie  
Académie de Créteil.*

## Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré

CIRCULAIRE N°92-234 du 19-08-1992 (rectifiée)  
BOEN N°33 du 3-09-1992

### Texte adressé aux recteurs

Les développements de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels, élèvent désormais au rang d'impérieuse nécessité la maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes et rendent souhaitable la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la culture se doit de répondre à cette attente, au delà du développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement des langues vivantes dans l'ensemble du système scolaire, développement que je m'attacherai à poursuivre.

Aussi ai-je décidé d'autoriser, dès la rentrée prochaine dans les collèges et les lycées, à partir des propositions que vous me ferez parvenir, la création de « sections européennes ».

L'objectif général de ce dispositif est d'offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales, sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières (exigence d'une proportion minimale d'élèves étrangers [25 à 30%], qui ne se rencontre qu'en

certain points du territoire, élaboration des programmes d'enseignement en accord avec les États étrangers concernés).

Les éléments qui ont assuré la réussite de cet enseignement, et qui devront obligatoirement être repris dans les nouvelles sections européennes, sont de trois ordres :

- 1- Un horaire d'enseignement linguistique très renforcé au cours des deux premières années, faisant place progressivement à partir de la troisième année à :
- 2- L'enseignement, dans la langue de la section, de tout ou partie du programme d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques ;
- 3- Enfin, dans le cadre du projet d'établissement, l'organisation d'activités culturelles et d'échanges, tendant à l'acquisition d'une connaissance approfondie de la civilisation du ou des pays où est parlée la langue de la section.

Il vous appartient d'élaborer, en liaison avec les chefs d'établissement concernés, les projets de sections européennes. Vous le ferez en utilisant les moyens dont vous disposez dans votre dotation et en respectant les règles-cadres qui sont exposées ci-dessous.

### 1. Dispositif pédagogique

Le cursus des sections européennes se développera en principe à partir de la classe de Quatrième et se poursuivra jusqu'à la classe de Terminale.

Des sections européennes pourront exceptionnellement être ouvertes dès la classe de Sixième. Il conviendra alors de veiller, dans la mesure du possible, à ce que leur ouverture assure la continuité avec l'enseignement de la langue vivante considérée dans les classes de CM2 des écoles du secteur du collège. En tout état de cause, et je vous demande d'être particulièrement attentifs sur ce point, les élèves de ces sections en Sixième et Cinquième ne seront pas regroupés, mais répartis entre les divisions du collège. Seuls les enseignements spécifiques de la section donneront lieu à des cours communs.

Les sections européennes pourront également être implantées dans les filières technologiques et professionnelles.

Les sections européennes devront s'intégrer à la politique menée en faveur de la diversification des langues vivantes en France. Pour parvenir à cet objectif, vous pourrez organiser ces sections soit dans la première, soit dans la seconde langue étudiée par les élèves.

Je vous demande également de veiller à ce que l'offre de sections européennes respecte ce principe de diversification, notamment en faveur des langues européennes dont l'importance justifie qu'elles soient étudiées par un nombre d'élèves plus significatif qu'aujourd'hui (italien et portugais notamment).

Par ailleurs, le dispositif de ces sections pourra être étendu à des langues autres qu'européennes (arabe, japonais par exemple), lorsque la demande des familles le permettra. Elles prendront alors le nom de sections de langues orientales.

La scolarité des sections européennes reposera, pendant les deux premières années, sur un horaire d'enseignement de langue renforcé, à raison d'au moins deux heures hebdomadaires dans la langue choisie, en sus de l'horaire officiel.

À cet horaire renforcé se substituera l'enseignement dans cette langue, sur l'horaire normal, de tout ou partie du programme d'une ou de plusieurs autres disciplines. Ces dernières seront choisies en fonction de la possibilité qu'elles offrent aux élèves de développer leurs capacités en terme de réflexion et d'échange d'idées, tout en se familiarisant avec la culture du pays concerné : histoire, géographie, économie par exemple, sans exclure les mathématiques ou les autres disciplines scientifiques.

Les sections européennes offriront ainsi un parcours progressif qui permettra, à partir d'un renforcement des compétences linguistiques, l'utilisation de la langue étrangère comme moyen de communication dans d'autres disciplines.

Ce parcours spécifique suppose le recrutement d'enseignants possédant un profil particulier,

capables de dispenser l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une langue étrangère. À cette fin, la possibilité sera offerte de recourir, à côté de recrutements locaux auxquels vous pourrez procéder, à un recrutement sur profil dans le cadre d'un mouvement particulier. L'administration centrale s'efforcera de son côté de mettre en œuvre ou de faciliter les échanges poste pour poste avec les enseignants de pays européens disposant de classes du même type, en veillant à ce que la formation des intéressés aux programmes français de leur discipline soit assurée.

Enfin, la scolarité suivie dans les sections européennes sera prise en compte au baccalauréat et fera l'objet d'une mention spéciale portée sur ce diplôme. Le ministère négociera avec les états concernés des avantages spécifiques tel que la dispense du test de connaissance linguistique à l'entrée dans leurs universités.

Les modalités de la prise en compte de cette scolarité seront définies dans le cadre de la réflexion menée actuellement sur le baccalauréat.

## **2. Sections européennes et projets d'établissement**

Il importe que les sections européennes soient non seulement des lieux d'apprentissage, mais aussi des centres dont l'activité devra rayonner sur l'ensemble de l'établissement.

Leur création devra donc être intégrée dans le projet d'établissement, élaboré avec tous les acteurs de la communauté éducative.

Dans ce cadre, les sections européennes auront vocation à organiser des activités culturelles en langue étrangère et dynamiser les échanges

internationaux de l'établissement (échanges de classe, projets pédagogiques communs, contacts avec les enseignants des pays partenaires).

Les chefs d'établissement devront veiller à mettre en cohérence à cette fin l'ensemble des moyens et réseaux dont ils disposent, en tirant le meilleur parti de la présence d'assistants étrangers, ainsi que des opportunités offertes par les programmes européens.

## **3. Modalités de mise en œuvre**

Les projets de création de sections européennes seront élaborés, dans le cadre des règles minimales ci-dessus énoncées, avec les chefs d'établissement concernés, et transmis à l'administration centrale du ministère (direction des Affaires générales, internationales et de la coopération) avant la fin de l'année civile précédant leur mise en place. Le dossier devra comporter toutes indications utiles sur le nombre d'élèves prévus, les moyens que vous entendez affecter au fonctionnement de ces sections à partir de votre dotation, l'organisation des enseignements et les projets culturels et internationaux liés à cette ouverture.

L'approbation qui sera accordée par le ministère au vu des éléments du dossier conditionnera la possibilité de recourir à un recrutement spécifique pour les enseignants appelés à dispenser un enseignement disciplinaire en langue étrangère.

À titre transitoire et afin de permettre l'ouverture expérimentale de sections européennes dès la rentrée 1992-1993, l'Administration examinera au cours de l'été les projets en cours d'élaboration par les recteurs d'académie qui ont d'ores et déjà manifesté leur intérêt pour les possibilités de développement de l'enseignement des langues vivantes offertes par ce dispositif.

## Annexe 2

BO n° 24 du 12 juin 2003

### BACCALAURÉAT

**Attribution de l'indication «section européenne» ou «section de langue orientale» sur les diplômes des baccalauréats général et technologique**

NOR : MENE0301008A

RLR : 544-0a ; 544-1a

ARRÊTÉ DU 9-5-2003

JO DU 24-5-2003

MEN

DESCO A3

Vu D. n° 93-1092 du 15-9-1993 mod. ; D. n° 93-1093 du 15-9-1993 mod. ; arrêtés du 15-9-1993 mod. ; A. du 17-3-1994 mod. portant modif. et compl. de A. du 15-9-1993 ; avis du CSE du 10-4-2003 ; avis du CNESER du 17-3-2003

Article 1 - Les recteurs d'académie portent sur le diplôme du baccalauréat général et du baccalauréat technologique l'indication «section européenne» ou «section de langue orientale», suivie de la désignation de la langue concernée, en faveur des candidats au baccalauréat général et au baccalauréat technologique scolarisés dans des sections européennes ou de langues orientales qui ont satisfait aux conditions suivantes :

- avoir obtenu une note égale ou supérieure à 12 sur 20 à l'épreuve du premier groupe de langue vivante qui a porté sur la langue de la section ;
- avoir obtenu une note égale ou supérieure à 10 sur 20 à une évaluation spécifique visant à apprécier le niveau de maîtrise de la langue acquis au cours de leur scolarité en section européenne.

Article 2 - L'évaluation spécifique mentionnée à l'article 1er ci-dessus prend en compte :

- le résultat d'une interrogation orale de langue, comptant pour 80 % de la note ;
- la note sanctionnant la scolarité de l'élève dans sa section au cours de la classe terminale, qui compte pour 20 % de la note globale. Elle est conjointement attribuée par le professeur de langue et le ou les professeur(s) de la ou les discipline(s) non linguistique(s) ayant fait l'objet d'un enseignement dans la langue de la section.

Article 3 - Le candidat fait connaître son intention de subir l'évaluation spécifique au moment de son inscription à l'examen.

Il fait également connaître, à ce moment, son choix de la substituer à l'une des épreuves facultatives correspondant aux options. Dans ce cas, la note finale attribuée à l'évaluation spécifique est prise en compte pour le calcul de la moyenne du candidat au baccalauréat, suivant les mêmes modalités que pour ces épreuves.

Dans l'hypothèse inverse, la note attribuée à cette évaluation n'est pas prise en compte pour le calcul de la moyenne du candidat au baccalauréat.

Article 4 - Les candidats au baccalauréat général et au baccalauréat technologique scolarisés dans des sections européennes ou de langues orientales peuvent choisir la langue de la section dont ils relèvent soit au titre de l'épreuve obligatoire de langue vivante 1, soit au titre de l'épreuve obligatoire de langue vivante 2. Ils font connaître leur choix au moment de leur inscription à l'examen.

Les candidats des séries littéraire et économique et sociale du baccalauréat général peuvent choisir la langue de la section en tant que langue vivante de complément, au titre de l'enseignement de spécialité.

Article 5 - Les dispositions du présent arrêté sont applicables à compter de la session 2004 de l'examen du baccalauréat général et du baccalauréat technologique.

Article 6 - L'arrêté du 22 juin 1994 relatif aux conditions d'attribution de l'indication «section européenne» ou «section de langue orientale» sur les diplômes du baccalauréat général et du baccalauréat technologique est abrogé.

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

Fait à Paris, le 9 mai 2003

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

**Enseignements élémentaire et secondaire**

**BACCALAURÉAT**

**Évaluation spécifique organisée pour les candidats aux baccalauréats général et technologique dans les sections européennes ou de langues orientales à compter de la session 2004**

NOR : MENE0302456N

RLR : 544-0a ; 544-1a

NOTE DE SERVICE N° 2003-192 DU 5-11-2003

MEN

DESCO A3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Ile-de-France ; aux inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux proviseurs et proviseurs ; aux professeures et professeurs

La présente note de service a pour objet de définir les modalités d'organisation de l'évaluation spécifique, prévue par l'article 2 de l'arrêté du 9 mai 2003 relatif aux conditions d'attribution de l'indication «section européenne» ou «section de langue orientale» sur les diplômes des baccalauréats général et technologique. Cette évaluation spécifique, qui vise à apprécier le niveau de maîtrise de la langue acquis par les candidats au baccalauréat scolarisés en section européenne ou de langue orientale, prend en compte :

- le résultat d'une interrogation orale de langue, comptant pour 80 % de la note globale ;
- la note sanctionnant la scolarité de l'élève dans sa section au cours de la classe terminale, qui compte pour 20 % de la note globale.

**I - Épreuve orale de langue, organisée par les recteurs d'académie, comptant pour 80 % de la note globale (durée de l'épreuve : vingt minutes, précédée d'un temps égal de préparation).**

L'évaluation est assurée par un professeur de la langue vivante de la section et, sauf impossibilité, par un professeur de la discipline non linguistique ayant fait l'objet d'un enseignement dans cette langue. Ces professeurs ne peuvent examiner leurs élèves de l'année en cours.

L'épreuve comporte deux parties de même durée et d'importance égale dans l'attribution de la note.

**A - Première partie**

La première partie, conduite dans la langue de la section, prend appui sur un document ou un support d'activités se rapportant à la discipline ou au champ disciplinaire dont l'enseignement a été partiellement ou totalement dispensé en langue étrangère. Ce document, qui doit être inconnu de l'élève, est remis par l'examineur. Dans le cas

de textes, il peut s'agir d'un extrait soit d'œuvre littéraire (nouvelle, roman, pièce de théâtre, poème, essai, etc.), soit de presse écrite (éditorial, analyse d'événements ou de faits de société, etc.). Le ou les textes choisis, rédigés dans la langue de la section, ne doivent pas excéder une quinzaine de lignes au total (ligne s'entend au sens de 70 signes y compris les blancs et la ponctuation). Des documents iconographiques, sonores ou audiovisuels, peuvent également servir de support à cette première partie de l'interrogation, à titre principal ou accessoire. Toute spécialisation excessive susceptible de mettre certains candidats en difficulté doit être évitée.

Afin d'assurer la meilleure harmonisation possible dans les choix des différents supports retenus pour cette partie de l'interrogation, il est recommandé que la sélection des documents soit effectuée en commission, académique ou interacadémique, composée de six membres au maximum, professeurs de langues et des disciplines non linguistiques des sections européennes ou de langues orientales.

Lors de cette première partie de l'épreuve, le candidat doit donner la preuve qu'il sait rendre compte du document de manière précise et nuancée, qu'il sait en dégager les idées maîtresses et les centres d'intérêt.

L'examineur doit prendre en compte :

- la clarté de l'exposé et l'intelligibilité du contenu exprimé par l'élève ;
- l'aptitude à analyser et à argumenter ;
- la qualité de l'information et la culture du candidat, dans le domaine considéré ;
- la richesse et la précision de l'expression et la correction grammaticale de la langue parlée.

## **B - Deuxième partie**

La deuxième partie de l'épreuve consiste en un entretien, conduit dans la langue de la section, qui porte sur les travaux et activités effectués dans l'année, dans la discipline non linguistique et, de manière plus générale, dans le cadre de la section. La liste des questions étudiées dans cette discipline est fournie à titre d'information par le candidat le jour de l'épreuve. L'entretien peut également porter sur l'ouverture européenne ou orientale et les diverses formes qu'elle a pu prendre dans l'établissement : partenariat, échanges, clubs, journaux, relations internet, etc. L'entretien est conduit de manière libre, en évitant les questions stéréotypées. Le candidat doit donner la preuve de son aptitude à réagir spontanément à des questions non préparées, mais relatives à un domaine connu ; à donner un avis, une information, à formuler une appréciation et plus généralement à participer à un échange de manière active.

**II - Attribution de la note sanctionnant la scolarité de l'élève dans sa section au cours de la classe terminale comptant pour 20% de la note globale.**  
La note attribuée sanctionne le travail effectué en langue étrangère dans la discipline non

linguistique. Cette note est attribuée par le professeur de la discipline non linguistique en liaison avec le professeur de langue.

Elle prend en compte :

- la participation spontanée ou suscitée au travail oral dans la classe ;
- la qualité de certains travaux imposés, oraux ou écrits, réalisés au cours de l'année : brefs comptes rendus de lecture, commentaires de documents, productions personnelles, etc. ;
- la maîtrise de la langue, dans un domaine spécialisé et plus généralement dans une situation de communication.

Les présentes dispositions entrent en application à compter de la session 2004. Elles annulent et remplacent la note de service n° 94-260 du 2 novembre 1994 relative à l'évaluation spécifique organisée pour les candidats aux baccalauréats général et technologique dans les sections européennes ou de langues orientales.

*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 3

BO n° 7 du 12 février 2004

### PERSONNELS ENSEIGNANTS

#### Conditions d'attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires

NOR : MENP0302665A

RLR : 726-0 ; 820-0 ; 822-0 ; 824-0a ; 913-3

ARRÊTÉ DU 23-12-2003 JO DU 6-1-2004 ET du 31-1-2004

MEN

DPE A3

Vu code de l'éducation ; D. n° 72-580 du 4-7-1972 mod. ; D. n° 72-581 du 4-7-1972 mod. ; D. n° 80-627 du 4-8-1980 mod. ; D. n° 90-680 du 1-8-1990 mod. ; D. n° 92-1189 du 6-11-1992 mod.

Article 1 - Les personnels enseignants des premier et second degrés, titulaires ou stagiaires, relevant du ministre chargé de l'éducation, peuvent se voir délivrer, dans les conditions prévues par le présent arrêté, une certification complémentaire dans les secteurs disciplinaires énumérés à l'article 2 ci-dessous.

Article 2 - Les secteurs disciplinaires prévus à l'article 1er ci-dessus, qui peuvent comprendre des options, sont fixés comme suit :

- arts : option cinéma et audiovisuel ou danse ou histoire des arts ou théâtre ;
- enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique ;
- français langue seconde.

Article 3 - La certification complémentaire définie à l'article 1er ci-dessus est délivrée, à la suite d'un examen, par le recteur de l'académie dans le ressort de laquelle le candidat effectue le stage prévu à l'article 6 du décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 susvisé, aux articles 6 et 11 du décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 susvisé, aux articles 10 et 17-4 du décret du 1er août 1990 susvisé, à l'article 5-1 du décret du 4 août 1980 susvisé et à l'article 10 du décret du 6 novembre 1992 susvisé, et par le recteur de l'académie dans le ressort de laquelle le candidat exerce pour les enseignants titulaires.

Article 4 - L'examen est constitué d'une épreuve orale, jugée par un jury institué au niveau académique pour chacun des secteurs disciplinaires. Le jury, nommé par le recteur d'académie, comprend, outre au moins un inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, président, des membres choisis parmi les inspecteurs de l'éducation nationale, les corps

de personnels enseignants et les enseignants-chercheurs. Des personnes n'appartenant pas aux corps précédemment cités peuvent, en tant que de besoin, être choisies en raison de leurs compétences particulières.

Article 5 - L'épreuve, d'une durée de trente minutes maximum, débute par un exposé du candidat, pendant une durée de dix minutes maximum, prenant appui sur sa formation universitaire ou professionnelle, reçue dans une université, dans un institut universitaire de formation des maîtres ou dans un autre lieu de formation dans le secteur disciplinaire et, le cas échéant, dans l'option correspondant à la certification complémentaire choisie. Le candidat peut également faire état de son expérience et de ses pratiques personnelles, dans le domaine de l'enseignement ou dans un autre domaine, notamment à l'occasion de stages, d'échanges, de travaux ou de réalisations effectués à titre professionnel ou personnel.

Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury, d'une durée de vingt minutes maximum, dont l'objet est d'apprécier les connaissances du candidat concernant les contenus d'enseignement, les programmes et les principes essentiels touchant à l'organisation du secteur disciplinaire et, le cas échéant, à l'option correspondant à la certification complémentaire choisie et d'estimer ses capacités de conception et d'implication dans la mise en œuvre, au sein d'une école ou d'un établissement scolaire du second degré, d'enseignements ou d'activités en rapport avec ce secteur. Le jury tient compte du niveau d'enseignement (primaire ou secondaire) dans lequel le candidat a vocation à intervenir.

Article 6 - L'examen comporte une session annuelle dont la date est fixée par le recteur d'académie.

L'inscription est effectuée auprès du recteur d'académie habilité à délivrer la certification complémentaire dans les conditions fixées à l'article 3 du présent arrêté.

Plusieurs recteurs d'académie peuvent, s'ils le souhaitent, mettre en place une organisation commune de l'examen pour les académies considérées. Dans ce cas, l'organisation matérielle de l'épreuve et la nomination du jury font l'objet de décisions conjointes des recteurs concernés. Le jury établit pour chaque académie concernée la liste des candidats admis.

Article 7 - Sont déclarés admis les candidats ayant obtenu une note égale ou supérieure à 10 à l'épreuve, notée sur 20.

Le recteur d'académie compétent dans les conditions fixées à l'article 3 du présent arrêté délivre la certification complémentaire, qui fait mention du secteur disciplinaire et, le cas échéant, de l'option.

Toutefois, ne peuvent se voir délivrer la certification complémentaire les personnels enseignants stagiaires dont le stage n'a pas été

jugé satisfaisant ou qui n'ont pas été admis à l'examen de qualification professionnelle ou au certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel ou qui n'ont pas obtenu le diplôme professionnel de professeur des écoles dans les conditions prévues par le statut du corps pour lequel ils ont été recrutés.

Les personnels enseignants stagiaires autorisés à accomplir une seconde année de stage conservent pendant cette année le bénéfice de l'admission à l'examen. À l'issue de cette période, la certification complémentaire leur est délivrée sous réserve des dispositions du précédent alinéa du présent article.

Article 8 - Le directeur des personnels enseignants est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

*Fait à Paris, le 23 décembre 2003*

*Pour le ministre de la jeunesse,  
de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,*

*Le directeur des personnels enseignants  
Pierre-Yves DUWOYE*

## PERSONNELS ENSEIGNANTS

### Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires

NOR : MENP0402363N

RLR : 726-0 ; 826-0 ; 913-3

NOTE DE SERVICE N° 2004-175 DU 19-10-2004

MEN

DPE A3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux vice-recteurs ; au directeur du service interacadémique des examens et concours de la région Ile-de-France.

La présente note de service a pour objet de préciser les modalités d'organisation de l'examen visant à l'attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés, titulaires ou stagiaires, relevant du ministre chargé de l'éducation, d'une certification complémentaire, telles qu'elles découlent de l'arrêté du 23 décembre 2003 modifié par l'arrêté du 9 mars 2004.

L'objectif poursuivi par la création de cette certification complémentaire est de permettre à des enseignants de valider des compétences particulières qui ne relèvent pas du champ de leurs concours. Il est aussi de constituer un vivier de compétences pour certains enseignements pour lesquels il n'existe pas de sections de concours de recrutement et, à terme, de mieux préparer le renouvellement des professeurs qui en ont eu la charge.

Trois secteurs disciplinaires sont retenus :

1) Les arts

Ce secteur comporte quatre options : cinéma et audiovisuel, danse, histoire de l'art, théâtre. Il concerne des enseignements artistiques auxquels participent des enseignants du second degré au collège et au lycée, pour lesquels il n'existe pas de sections de concours au CAPES, en particulier dans les enseignements des classes de lycée correspondant à ces quatre options.

2) L'enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique

Ce secteur concerne l'apprentissage des langues vivantes dans les disciplines non linguistiques au sein des sections européennes des collèges et lycées.

3) Le français langue seconde

Ce secteur concerne principalement l'enseignement du français par des enseignants des premier et second degrés dans les classes d'initiation ou d'accueil pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française.

### I - Ouverture de l'examen

L'examen comporte une session annuelle dont la date est fixée par le recteur d'académie.

Il peut être souhaitable que la session ait lieu à la fin du premier semestre de l'année civile afin de permettre plus aisément la participation à l'examen de professeurs de seconde année d'institut universitaire de formation des maîtres. Toutefois, les professeurs stagiaires qui ne souhaiteraient pas se présenter à l'issue de leur seconde année d'IUFM garderont la faculté de se présenter à l'examen lors d'une autre session de leur choix.

Les recteurs sont invités à fédérer, comme le prévoit l'article 6 de l'arrêté du 23 décembre 2003 modifié par l'arrêté du 9 mars 2004, les moyens dont ils disposent au sein de regroupements académiques afin d'optimiser l'organisation de l'examen et la désignation des membres du jury selon les spécialités. Dans ce cas, l'organisation matérielle de l'épreuve, notamment pour ce qui concerne la date de l'examen, les dates d'ouverture et de clôture du registre des inscriptions, l'établissement de la liste des candidats admis, ainsi que la nomination du jury, feront l'objet de décisions conjointes des recteurs concernés.

### II - Dépôt des candidatures

L'examen s'adresse :

- pour le secteur arts et le secteur enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique, à des personnels enseignants du second degré ;
- pour le secteur français langue seconde, à des personnels enseignants des premier et second degrés.

L'inscription est effectuée, y compris en cas de mutualisation des moyens pour l'organisation de l'examen :

- auprès du recteur de l'académie dans le ressort de laquelle le candidat exerce pour les enseignants déjà titulaires ;
- auprès du recteur de l'académie dans le ressort de laquelle le candidat, lauréat d'un concours pour

l'accès à l'un des corps de personnels enseignants du premier ou du second degré, effectue le stage prévu par le statut du corps pour lequel il est recruté.

En déposant sa demande d'inscription, le candidat remettra un rapport d'au plus cinq pages dactylographiées, précisant, d'une part, les titres et diplômes obtenus en France ou à l'étranger, en rapport avec le secteur disciplinaire choisi et l'option éventuelle, et, le cas échéant, la participation à un module complémentaire suivi lors de l'année de formation professionnelle à l'IUFM, et présentant, d'autre part, les expériences d'enseignement, d'ateliers, de stages, d'échanges, de sessions de formation auxquels il a pu participer, de travaux effectués à titre personnel ou professionnel, comprenant un développement commenté de l'une des expériences qui lui paraît la plus significative.

Ce rapport sera communiqué par le recteur au jury dans des délais suffisants pour que ce dernier puisse en prendre connaissance préalablement à l'épreuve et en disposer lors de celle-ci.

### III - Le jury

Le jury est institué au niveau académique pour chacun des secteurs disciplinaires. Il est nommé par le recteur, étant rappelé que les recteurs peuvent, au sein de regroupements académiques, conformément aux dispositions du I ci-dessus, procéder à la nomination d'un jury commun.

Pour la désignation du président du jury, qui devra appartenir au corps des inspecteurs d'academie-inspecteurs pédagogiques régionaux, il est souhaitable de prendre l'attache de l'inspecteur général de l'éducation nationale, correspondant académique.

Les autres membres seront choisis, en fonction des secteurs disciplinaires concernés, parmi les membres des corps d'inspection déconcentrés à vocation pédagogique, les enseignants du second degré (pour les trois secteurs) et du premier degré (pour le secteur français langue seconde) assurant un enseignement effectif dans le domaine choisi, les enseignants-chercheurs de la discipline universitaire de référence. Des personnes n'appartenant pas à ces corps pourront, en tant que de besoin, être choisies également en raison de leurs compétences particulières (par exemple, pour le secteur arts : conservateur de musée, metteur en scène, chorégraphe, etc.)

L'examen est classé dans le groupe II prévu par le décret n° 56-585 du 12 juin 1956 modifié pour la rémunération des membres du jury (arrêté du 13 septembre 2004 publié au Journal officiel du 24 septembre 2004).

### IV - Structure de l'examen

Conformément à l'article 5 de l'arrêté du 23 décembre 2003 modifié par l'arrêté du 9 mars 2004, l'examen est constitué d'une épreuve orale de trente minutes maximum débutant par un exposé du candidat de dix minutes maximum, suivi d'un entretien avec le jury, d'une durée de vingt minutes maximum.

L'exposé du candidat prend appui sur la formation universitaire ou professionnelle, reçue dans une université, dans un institut universitaire de formation des maîtres ou dans un autre lieu de formation dans le secteur disciplinaire et, le cas échéant, dans l'option correspondant à la certification complémentaire choisie.

Le candidat fait également état de son expérience et de ses pratiques personnelles, dans le domaine de l'enseignement ou dans un autre domaine, notamment à l'occasion de stages, d'échanges, de travaux ou de réalisations effectués à titre professionnel ou personnel.

L'entretien qui succède à l'exposé doit permettre au jury d'apprécier les connaissances du candidat concernant les contenus d'enseignement, les programmes et les principes essentiels touchant à l'organisation du secteur disciplinaire et, le cas échéant, à l'option correspondant à la certification complémentaire choisie et d'estimer ses capacités de conception et d'implication dans la mise en œuvre, au sein d'un établissement scolaire du second degré (pour les trois secteurs disciplinaires) ou d'une école (pour le secteur français langue seconde), d'enseignements ou d'activités en rapport avec ce secteur.

Le jury dispose du rapport rédigé par le candidat pour son inscription. Ce rapport n'est pas soumis à notation.

Lorsque le secteur disciplinaire concerné est celui de l'enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique, l'entretien pourra s'effectuer, en tout ou partie, au choix du jury, dans la langue étrangère dans laquelle le candidat souhaite faire valider sa compétence.

Lorsque le secteur disciplinaire concerné est celui du français langue seconde, le jury tiendra compte, pour la conduite de l'entretien, du niveau d'enseignement (primaire ou secondaire) dans lequel le candidat a vocation à intervenir.

Les connaissances et aptitudes qui seront particulièrement appréciées par le jury selon le secteur disciplinaire et, le cas échéant, l'option choisie, sont précisées en annexe de la présente note.

### V - Admission et délivrance de la certification

Les candidats ayant obtenu une note égale ou supérieure à 10 à l'épreuve, notée sur 20, sont

déclarés admis.

Le jury établit la liste des candidats admis. En cas d'organisation de l'examen commune à plusieurs académies, le jury établit pour chacune d'elles cette liste.

La certification complémentaire est délivrée par le recteur auprès duquel le candidat s'est inscrit dans les conditions indiquées au II ci-dessus.

Dans un souci de simplification administrative, un arrêté global d'admission sera établi. L'extrait de l'arrêté adressé au candidat tiendra lieu de délivrance de la certification. À cette fin, l'ampliation devra porter la mention : «La présente ampliation tient lieu de délivrance de la certification complémentaire, secteur (et éventuellement option)».

Il est rappelé que les personnels enseignants stagiaires dont le stage n'a pas été jugé satisfaisant ou qui n'ont pas été admis à l'examen de qualification professionnelle ou au certificat

d'aptitude au professorat de lycée professionnel ou qui n'ont pas obtenu le diplôme professionnel de professeur des écoles dans les conditions prévues par le statut du corps pour lequel ils ont été recrutés, ne pourront se voir délivrer la certification complémentaire. Ceux d'entre eux autorisés à accomplir une seconde année de stage conserveront pendant cette année le bénéfice de l'admission à l'examen. À l'issue de cette période, la certification complémentaire leur sera délivrée sous réserve de la validation de cette seconde année de stage.

Je vous invite à organiser la première session de l'examen en 2005.

*Pour le ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur et de la recherche  
et par délégation,  
Le directeur des personnels enseignants  
Pierre-Yves DUWOYE*

Annexe

## ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE PAR LE JURY

### I - Secteur arts

L'exposé du candidat porte sur la partie plus spécialement approfondie du rapport déposé lors de l'inscription. L'entretien porte librement, à l'initiative du jury, sur l'ensemble du rapport.

#### 1) Cinéma et audiovisuel

Le jury évaluera :

- la culture cinématographique et audiovisuelle (fréquentation des œuvres, histoire du cinéma). La connaissance de leurs langages spécifiques (à partir d'une étude de cas) ;
- la connaissance du développement de l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans le système scolaire, les programmes en cours ;
- la connaissance des modes d'enseignement propres au cinéma et à l'audiovisuel : travail en équipes, interdisciplinarité, partenariat avec les professionnels ;
- la capacité à expliciter la démarche pédagogique concernée dans la complémentarité pratique, culturelle, méthodologique.

#### 2) Danse

L'épreuve vise à approfondir l'analyse de la démarche pédagogique et culturelle présentée par le rapport.

Au cours de l'exposé et de l'entretien sont particulièrement évaluées :

- la connaissance des problématiques et des méthodes de la création chorégraphique ;

- l'expérience acquise dans la fréquentation des œuvres chorégraphiques en qualité de spectateur, d'interprète et de chorégraphe ;
- la capacité à présenter et analyser une œuvre et à la mettre en relation avec l'ensemble des domaines artistiques ;
- la connaissance des programmes de danse (arts-danse) et la maîtrise de leurs contenus, ainsi que la capacité à les mettre en œuvre au sein d'une équipe pédagogique pluridisciplinaire, en partenariat avec des intervenants artistes ;
- la connaissance des règles et contraintes biomécaniques et physiologiques qui s'imposent à l'enseignement de la danse au lycée.

N.B. : Des compétences des candidats en danse contemporaine sont indispensables. Des compétences en danse classique, malgré la présence d'œuvres du répertoire dans les programmes, ne peuvent suffire pour obtenir la certification.

#### 3) Histoire de l'art

Le jury évaluera :

- la connaissance des problématiques et des méthodes de l'histoire de l'art à l'université et au sein des grandes institutions patrimoniales ;
- l'expérience acquise dans la fréquentation des établissements spécialisés (musées, centres d'archives, bibliothèques) ;
- la capacité à présenter et analyser une œuvre et à

la mettre en relation avec l'ensemble des domaines artistiques ;

- la connaissance des programmes d'histoire des arts en lycée et la capacité à mettre en œuvre, au sein d'une équipe et avec la contribution de spécialistes (architecte en chef des monuments historiques, conservateur du patrimoine, responsable de centre culturel, créateurs appartenant à divers domaines artistiques, etc.), un parcours de formation des élèves s'appuyant sur des études de cas précis.

#### 4) Théâtre

Le jury évaluera :

- la connaissance des problématiques et des

méthodes d'étude des textes de théâtre et de leurs représentations ;

- l'expérience acquise dans la fréquentation des spectacles et des institutions théâtrales ;
- la capacité à présenter et à analyser une œuvre et à la mettre en relation avec l'ensemble des domaines artistiques ;
- l'articulation du travail corporel et spatial avec le travail du répertoire ;
- la connaissance des programmes officiels des options théâtre en lycée et la capacité à mettre en œuvre, au sein d'une équipe pédagogique et en partenariat avec des intervenants artistiques, un parcours de formation des élèves s'appuyant sur des études de cas précis.

### II - Secteur enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique

Le jury évaluera les connaissances et compétences suivantes :

- la connaissance du cadre institutionnel des sections européennes (les principaux textes réglementaires) ;
- la maîtrise de la langue étrangère ; on prendra en compte les trois plans suivants :
  - . l'aisance dans le maniement de la langue courante, à défaut d'une correction parfaite ;
  - . la maîtrise du vocabulaire lié à la discipline enseignée ;
  - . la maîtrise du langage de la classe ;
- la maîtrise de la bi-culturalité :
  - . savoir expliquer les différences de concepts, leurs connotations éventuellement divergentes, reconnaître le référent culturel derrière la notion ;

. connaître les différences d'approche de l'enseignement de la discipline dans les deux (ou plusieurs) pays ;

- la connaissance des spécificités de la pédagogie de la discipline enseignée en langue vivante étrangère, notamment au plan des attentes, de l'attitude face à la langue, des critères d'évaluation, des difficultés d'apprentissage particulières, du choix des thèmes et supports, etc. ;
- la capacité à concevoir un projet d'échange (de classe, d'élèves...) dans une perspective interculturelle et pluridisciplinaire.

N.B. : Ces différents points ne sont pas hiérarchisés ; la maîtrise de la langue sera évidemment un critère d'évaluation majeur.

### III - Secteur français langue seconde

Le jury évaluera :

- la connaissance et l'expérience des principales méthodes d'enseignement d'une langue étrangère et d'une langue seconde ;
- la connaissance et l'expérience des matériels pédagogiques disponibles ;
- la connaissance et l'expérience des techniques de classe pour les publics d'élèves non francophones (capacité du candidat à organiser une séquence de langue étrangère ou une séquence de langue seconde pour des élèves débutants ou pour des élèves avancés ; pédagogie de l'erreur et de son traitement) ;
- la connaissance des textes réglementaires qui concernent l'accueil et la formation des élèves non francophones ;
- la connaissance des conditions de la scolarisation dans les établissements français de l'étranger ;
- la connaissance des divers aspects des

programmes de l'école primaire et du collège concernant la maîtrise de la langue et l'enseignement des langues étrangères et régionales ;

- la connaissance des grandes familles de langue et des grands systèmes d'écriture, en vue de permettre une comparaison entre fait de langue en français et fait de langue dans la langue d'origine des élèves ;
- la capacité à évaluer les compétences des élèves (et la connaissance des principaux outils d'évaluation existant à cet effet) ;
- la capacité à élaborer un plan individualisé de formation pour les élèves et à négocier avec l'équipe d'établissement un plan d'intégration progressive dans la classe d'inscription.

N.B. : Le jury appréciera particulièrement des candidats la possession des diplômes de lettres mention FLE et des divers diplômes de langue.

### L'histoire géographie comme discipline non linguistique

Depuis leur création en 1992, les sections européennes et de langues orientales ont connu un développement constant qui leur assure aujourd'hui une part importante dans le paysage éducatif. A la rentrée 2005, on en comptait 3944, soit une augmentation de 9% par rapport à 2004 et leur nombre a dépassé les 4000 à la rentrée 2006, en collège et lycée. Principalement implantées d'abord dans l'enseignement général, elles se sont rapidement déployées dans l'enseignement professionnel à partir de leur introduction en 2001.

Dans les lycées, en séries générales, la discipline non linguistique la plus largement enseignée est l'histoire géographie (elle représente environ 80% de l'ensemble des DNL).

#### L'histoire géographie enseignée comme discipline non linguistique contribue à l'amélioration des compétences linguistiques des élèves.

- Le cours d'histoire géographie, en tant que discipline non linguistique, est le lieu et l'occasion privilégiés d'utiliser la langue étrangère dans une situation de communication. En ce sens, il s'agit de comprendre que l'on ne se trouve pas dans une stricte situation d'apprentissage linguistique scolaire. Le professeur d'histoire géographie/DNL n'est pas un enseignant de langue vivante étrangère mais il/elle enseigne en langue étrangère. Dans le cours d'histoire géographie/DNL, la langue est un vecteur appliqué à des contenus spécifiques et n'est plus l'objet premier et unique des apprentissages. Ce faisant, ce nouveau contexte disciplinaire et linguistique peut « dédramatiser », pour les élèves, leur rapport à la langue et à son apprentissage.
- Dans une situation privilégiant la communication, les élèves doivent réfléchir et s'exprimer sur des sujets particuliers, spécifiques à la discipline. Il convient donc de leur fournir les outils langagiers nécessaires et spécialisés à la discipline. Le maniement et la maîtrise progressive, par les élèves, d'un vocabulaire de spécialité contribuent également à les rassurer et les familiariser avec l'usage de la langue.
- L'emploi, en situation, de compétences langagières spécifiques, décrire puis interpréter (un paysage, un graphique, un document iconographique), lire, interpréter, commenter un document, mettre en relation, confronter, opposer deux ou plusieurs documents, construire et développer un raisonnement, une argumentation... les rendent plus concrètes et signifiantes.
- L'« utilisation » de la langue vivante étrangère dans un autre contexte que celui du cours de langue contribue à prolonger et enrichir l'exposition de l'élève à la langue.

#### L'histoire géographie comme discipline non linguistique est une ouverture à une autre culture par la décentration qu'elle opère.

- **La décentration est d'abord linguistique**, en apprenant aux élèves à manier le vocabulaire spécifique de l'histoire, de la géographie dans une autre langue que la leur. Mais les mots sont porteurs de sens et de représentations du monde. Manier ces mots apprend donc également à comprendre comment se pensent, s'écrient, se disent l'histoire et la géographie au-delà de l'Hexagone.
- **La décentration est donc largement culturelle.** Enseigner l'histoire géographie comme DNL ne saurait se concevoir comme un simple exercice de traduction d'un cours d'histoire ou de géographie en langue étrangère. Il n'est certes pas exigible des professeurs français qui enseignent l'histoire géographie en section européenne qu'ils se transforment en professeurs anglais, allemands, espagnols, italiens, nord-américains, etc avec leurs modes de pensée, leur culture scolaire et leur culture tout court. Néanmoins, ils ont pour tâche de faire percevoir à leurs élèves que des événements, des phénomènes, des notions, des concepts n'ont pas forcément la même signification que celle qu'on leur assigne en français. Deux démarches sont possibles, et complémentaires, à cet effet :

- étudier un phénomène, un événement, un espace relatif au(x) pays de la langue cible à partir de documents authentiques issus du (des) pays en question, que ce soient des textes, des documents iconographiques, des cartes ; la conjonction de l'immersion linguistique avec l'approche disciplinaire spécifique, historique et/ou géographique donne corps et épaisseur à l'objet d'étude.
- étudier un phénomène, un événement, un espace du point de vue de l'Autre. Les exemples ne manquent pas. Il peut s'agir d'événements propres à l'histoire française dans la mesure où ils ont eu un retentissement auprès de pays étrangers. On pense ici, par exemple, à la Révolution française et à plus forte raison, à l'Empire dont les effets, les traces et la perception sont radicalement différents selon qu'ils sont abordés de l'Hexagone ou, pour ne prendre qu'un exemple, de l'Espagne). Il peut s'agir de mouvements communs à un

ensemble de pays mais aux déclinaisons nationales particulières : la Renaissance, la Révolution industrielle, les fascismes européens. Il peut s'agir d'événements communs à plusieurs pays : les deux conflits mondiaux et leur vécu respectif. Il peut s'agir bien sûr de grandes phases géo politiques : la décolonisation, la guerre froide, la construction européenne ou de phénomènes plus contemporains encore : la mondialisation, les enjeux du développement durable. La géographie a toute sa place dans cette démarche : il suffit pour s'en convaincre de regarder quelques planisphères pour prendre conscience que le monde n'est pas vu, perçu et représenté de la même façon selon que l'on est américain, chinois ou français. Les modes d'organisation urbaine, l'aménagement des territoires, des littoraux en disent long sur les diverses manières dont des sociétés et des cultures différentes ont pris possession de l'espace et l'ont organisé.

### ***L'histoire géographique comme discipline non linguistique contribue à la formation à la mobilité des élèves.***

- A l'heure de la mobilité étudiante puis professionnelle, notamment dans l'espace européen, grandissante, on perçoit immédiatement l'avantage qu'un élève, issu d'une section européenne, en tirera pour poursuivre des études supérieures, en particulier d'histoire ou de géographie, dans une université étrangère.
- Mais cette « mobilité » se joue également au plan

intellectuel en permettant aux élèves, à travers la découverte de la culture de l'autre, d'approfondir la connaissance de leur propre culture et de leur propre identité, d'enrichir et d'aiguiser leur sens critique, de prendre conscience et de commencer à penser la complexité en mobilisant des connaissances et des références d'horizons et de champs différents.

### ***La spécificité de l'enseignement de l'histoire géographique comme discipline non linguistique autorise une lecture souple et adaptée des programmes en vigueur et s'inscrit pleinement dans les finalités, contenus et démarches de cet enseignement.***

- **construire une cohérence et opérer des choix :**  
La modicité de l'horaire habituellement dévolu à l'histoire géographique comme DNL (1 à 2h hebdomadaires) ne permet pas, sauf rares exceptions, de traiter l'intégralité des programmes de lycée, en langue étrangère. Il s'agit donc de construire une cohérence avec le traitement, en français, de(s) programme(s) des différentes séries, pour donner à la DNL sa dimension d'approfondissement et de déclinaison spécifique en fonction de la langue cible. Il est également nécessaire de trouver une cohérence entre les programmes des séries ES/L, d'une part et S d'autre part dans la mesure où, très souvent, les élèves de ces séries différentes sont regroupés pour les heures de DNL. Il est enfin nécessaire qu'en classe terminale tout particulièrement, cette cohérence s'exerce pleinement pour permettre aux élèves de se présenter dans des conditions d'équité à l'épreuve spécifique au baccalauréat.

Il convient donc, plutôt que de chercher à décliner et décalquer plus ou moins mécaniquement les thèmes et questions des programmes, d'opérer des choix tant au niveau des thèmes retenus que de l'ordre de traitement : ainsi, en classe de Seconde, on ne saurait trop conseiller de commencer par la géographie et, en histoire, de ne pas chercher à traiter des thèmes comme ceux de la démocratie à Athènes au V<sup>e</sup> siècle ou de la naissance et diffusion du christianisme voire de la Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle. De même le traitement du chapitre consacré à la Révolution et à l'Empire s'attachera plutôt à l'étude des effets de ces événements sur les pays étrangers. En classe de première et terminale, les chapitres consacrés à la France, tant en histoire qu'en géographie, ne sont pas, pour les mêmes raisons, à privilégier dans le cours de DNL sauf à ce qu'ils soient abordés du point de vue de l'Autre. La décentration, opérée par l'enseignement de la discipline non linguistique, conduit et justifie ces

choix, tout en respectant la liberté pédagogique des enseignants dans le choix de sous thèmes sur lesquels ils souhaiteraient insister et des supports documentaires qu'ils auront sélectionnés à cet effet. Ainsi, il va de soi que dans une section européenne

**Pour autant, l'enseignement d'histoire géographie comme DNL s'inscrit bien dans les finalités,  
les contenus et les démarches de l'histoire géographie.**

**- des finalités civiques**

« Analyser la diversité des civilisations et des territoires, comprendre la complexité des structures, prépare à l'action dans une époque marquée par l'ouverture à d'autres espaces et à d'autres civilisations. ». L'exercice mené en histoire géographie/DNL correspond exactement à cet objectif et aiguise encore davantage l'acuité intellectuelle des élèves en les amenant à analyser et comprendre, de l'intérieur même, par le truchement linguistique et culturel, ces espaces et civilisations autres. Faire percevoir et comprendre, par un élève français, les notions d'espace, de frontière ou bien de nation, d'Etat telles qu'elles ont été construites et telles qu'elles sont perçues et vécues aux Etats-Unis, par les Américains eux-mêmes est assurément une clé décisive de lecture et de compréhension de la puissance et de la société américaine actuelle.

L'appellation européenne est constitutive de ces sections. Pour autant, il ne saurait être question de s'engager dans la voie incertaine d'une hypothétique géo-histoire de l'Europe. Mais l'histoire géographie/DNL par les développements et l'approfondissement qu'elle autorise dans l'étude de tel ou tel pays européen permet plus concrètement l'étude de la construction européenne comme processus historique, politique et géographique. Là aussi, par les inflexions nationales et territoriales qu'elle introduit, elle contribue à alimenter une véritable réflexion sur l'« identité » et la citoyenneté européennes, son histoire, son état, son/ses espaces, ses enjeux, ses limites, son inachèvement : L'Europe n'a pas la même signification selon qu'on la voit du Royaume Uni, d'Espagne ou d'Allemagne.

Plus largement, l'ancrage résolu des programmes d'histoire géographie dans l'appréhension du monde contemporain s'accorde parfaitement avec l'objectif d'ouverture internationale comme composante forte des sections européennes.

**- des finalités culturelles**

L'histoire géographie/DNL par le couplage de deux, voire trois champs disciplinaires spécifiques (l'histoire, la géographie, la langue vivante), contribue à l'enrichissement culturel de l'enseignement et à la construction d'une culture

espagnol, on consacra à l'étude de la guerre civile espagnole bien plus de temps que celui qui lui est imparti dans le traitement du programme en français.

commune contemporaine qui donne du sens et son sens aux enseignements scolaires. Par sa spécificité même, la DNL fait circuler le sens entre les disciplines, les décloisonne notamment en construisant des cohérences et des complémentarités entre les objets des disciplines, les démarches scolaires et intellectuelles mises en œuvre. Dans un tel contexte, il y a tout à gagner à travailler en étroite concertation avec le professeur de langue : se saisir d'un même texte littéraire, par exemple, à portée et/ou résonance historique et géographique pour montrer aux élèves quelle lecture linguistique et littéraire peut en faire le professeur de langue et quelle lecture spécifique peut en faire le professeur d'histoire et de géographie, afin d'en dégager la complexité et la polysémie culturelles. Plus encore que dans l'enseignement, en français, de l'histoire et de la géographie, le recours aux documents culturels authentiques, qu'ils soient d'ordre littéraire ou iconographique, au sens large du terme dans les deux cas, s'impose en histoire géographie/DNL. Plus encore que dans l'enseignement en français d'histoire géographie, les « objets culturels » sont au premier plan en DNL. Il faut à cet effet s'appuyer largement sur l'écriture des programmes de langues vivantes au lycée qui déclinent et structurent leur volet culturel autour de quelques thématiques et notions majeures ( par exemple, en classe de seconde, le thème fédérateur de la ville qui peut se décliner aussi bien en histoire, la ville au XIX<sup>e</sup> siècle, qu'en géographie, les dynamiques urbaines, voire les littoraux urbanisés ; en classe de première, « les relations de pouvoir », organisées autour des notions de domination, influence, révolte, opposition qui ne peuvent qu'alimenter la réflexion sur la « guerre civile européenne de l'entre deux guerres », voire les relations de commandement et de hiérarchie des réseaux urbains ou en classe de terminale, « le rapport au monde », décliné en identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures, autre façon de parler de la mondialisation, du jeu, géopolitique, des puissances), autant de thématiques et de notions qui trouvent sans difficulté leur déclinaison historique et/ou géographique à travers les programmes d'histoire et de géographie.

### - des finalités intellectuelles

La décentration qu'opère l'enseignement d'histoire géographie/DNL ne peut que concourir et renforcer l'objectif de construction notionnelle qui est au centre de nos enseignements au lycée. Faire comprendre aux élèves que les notions et concepts qu'ils sont amenés progressivement à construire, à comprendre et à manipuler, en français, n'ont pas forcément le même sens, contenu et résonance dans d'autres cultures est assurément un objectif, certes difficile et ambitieux mais essentiel dans le cours de DNL. Il s'agit bien de faire prendre conscience que le reste du monde « ne pense pas français ». Cette distanciation a également pour vertu d'aiguiser le sens critique des élèves et de les aider à se doter de grilles pertinentes de lecture du monde. Appliquer le raisonnement historique et géographique à d'autres temporalités, à d'autres espaces que ceux, de référence, français, est aussi une manière de mieux les habituer à penser l'(les) espace(s) et les temporalités des sociétés humaines. Tout comme l'enseignement de DNL prolonge l'exposition de l'élève à la langue vivante, il contribue aussi à « prolonger son exposition » à l'histoire-géographie.

### - des démarches appropriées

Le document bien sûr est central dans l'enseignement d'histoire géographie/DNL : d'abord parce qu'il est authentique, autant que faire se peut et donc porteur de la langue cible dans laquelle il est rédigé mais aussi et surtout de la culture dans laquelle il a été produit. En ce sens le recours à des documents didactisés, en langue étrangère, par exemple tirés de manuels scolaires étrangers, n'est pas une hérésie dès lors qu'ils sont utilisés, certes dans une optique multiperspectiviste mais aussi et peut-être d'abord comme des produits d'une culture étrangère.

Le document sous toutes ses formes et dans ses formes les plus diversifiées est à privilégier. Cela veut dire que le document, plus encore en DNL qu'en cours en français ne saurait se réduire au(x) texte(s). Il faut en effet veiller à ne pas recourir à trop de textes ou à des textes dont la longueur et la trop grande difficulté syntaxique et lexicale pourraient décourager les élèves et faire obstacle, tout à la fois au sens et à la mise en situation de communication. L'image, la caricature, la carte, tout support iconographique doit être systématiquement exploité en DNL et la pédagogie de l'image ainsi menée en DNL ne pourra que renforcer, voire pallier, son usage encore bien insuffisant dans l'enseignement d'histoire géographie en français.

L'enseignement d'histoire géographie/DNL privilégie les situations de communication. A cet

effet, la démarche par étude de cas trouve là une justification supplémentaire. L'étude de cas n'est pas une illustration à posteriori des dires du professeur. La confrontation des élèves à un corpus documentaire sur lequel ils doivent réagir, s'interroger, communiquer est une démarche centrale. C'est en manipulant, décortiquant, analysant des documents, authentiques, que l'élève prend mieux conscience de la réalité de l'Autre et de ses modes de pensée et d'agir. L'étude de cas permet également de varier les angles d'attaque, de multiplier les emboitements d'échelle qui s'adaptent bien à des déclinaisons nationales/linguistiques propres aux sections européennes et à des approches décentrées. Ce faisant, elle contribue à la déconstruction des stéréotypes auquel vise également l'enseignement en section européenne. L'étude de cas, par le choix qu'elle opère de se focaliser sur un espace, plus ou moins réduit et défini, sur un moment historique, lui aussi circonscrit, sur un personnage emblématique s'adapte parfaitement à la nécessité d'opérer des choix dans l'étendue des programmes d'histoire géographie. Tout autant, mais plus encore que dans l'enseignement en français de l'histoire géographie, l'étude de cas en DNL contribue au mode de cheminement pédagogique et didactique pour amener les élèves à l'abstraction et au maniement de l'abstraction, en passant du concret à l'abstrait, en concrétisant l'abstraction. L'étude de cas est un point de départ mais choisi à une échelle ou à un degré de complexité tels qu'ils puissent permettre une part importante de généralisation et de conceptualisation. Une étude de cas doit être à la fois concrète et complexe. Outre les savoir faire et les compétences qu'elles mettent en œuvre (identifier des documents, prélever de l'information, croiser et confronter les informations, dégager des idées générales), les études de cas permettent de caractériser des situations historiques et géographiques et d'en tirer des éléments de définition et de construction des notions qui y sont en jeu.

*Martine Prouillac  
Inspecteur d'académie  
Inspecteur pédagogique régional  
d'Histoire Géographie  
Académie de Créteil.*

## Les programmes

### DNL Histoire Seconde

Langue DNL	Thèmes Histoire	Pistes d'étude
Allemand Anglais Espagnol Italien	Humanisme et Renaissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les grandes découvertes</li> <li>- La Renaissance</li> <li>- Gutenberg, Luther, Dürer</li> <li>- La réforme anglicane, Thomas More, Hans Holbein</li> </ul>
Allemand Anglais Espagnol Italien	La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les révolutions anglaises</li> <li>- La révolution américaine</li> <li>- La rivalité franco-anglaise : deux siècles d'affrontement</li> <li>- Les effets de la Révolution et des conquêtes napoléoniennes en Allemagne</li> <li>- Les effets de la Révolution et des conquêtes napoléoniennes en Italie</li> <li>- Napoléon et l'Espagne</li> <li>- La Révolution française vue par ...</li> <li>- Napoléon vu par ...</li> </ul>
Allemand Anglais Italien	L'Europe en mutation dans la première moitié du XIXème siècle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Révolution industrielle en Angleterre, transformations économiques et sociales</li> <li>- Londres dans la première moitié du XIXème siècle</li> <li>- L'Exposition Universelle de Londres en 1851</li> <li>- Les aspirations nationales et libérales allemandes</li> <li>- Les aspirations nationales et libérales italiennes</li> <li>- 1848 en Allemagne</li> <li>- 1848 en Italie</li> </ul>

Inspection pédagogique régionale HG Créteil

### DNL Géographie Seconde

Langue DNL	Thèmes Géographie	Pistes d'étude
Allemand Anglais Espagnol	Plus de six milliards d'hommes sur la Terre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La frontière Etats-Unis/Mexique</li> <li>- Les changements de frontières de l'Allemagne du XXème siècle</li> </ul>
Allemand Anglais Espagnol Italien	Nourrir les hommes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les agricultures des pays industrialisés</li> <li>- La révolution verte en Inde</li> <li>- Le défi alimentaire : le rôle des ONG</li> </ul>
Allemand Anglais Espagnol Italien	L'eau entre abondance et rareté	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les polders en Allemagne</li> <li>- Le Colorado : les concurrences pour l'eau</li> <li>- La maîtrise de l'eau en Espagne</li> </ul>
Allemand Anglais Espagnol Italien	Dynamiques urbaines et environnement urbain	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mégalopole américaine</li> <li>- Mexico ; une grande métropole d'Inde ; Lagos</li> <li>- Londres</li> <li>- Madrid et Barcelone</li> <li>- Villes et métropoles d'Italie, Naples</li> <li>- Berlin</li> </ul>
Allemand Anglais Espagnol Italien	Les sociétés face aux risques	Risques naturels et technologiques majeurs : Les exemples sont multiples
Allemand Anglais Espagnol Italien	Les littoraux, espaces attractifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hambourg, le « Northern Range »</li> <li>- Hong Kong, Singapour</li> <li>- La baie de Naples, Gênes</li> <li>- L'aménagement touristique de la Costa del Sol</li> </ul>
Allemand Anglais Italien	Les montagnes, entre traditions et nouveaux usages	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les Appalaches</li> <li>- Les Alpes</li> <li>- Les Andes</li> </ul>

Inspection pédagogique régionale HG Créteil

## DNL Géographie Première

Série ES/L Thèmes	Pistes d'étude	Série S Thèmes	Pistes d'étude
<b>Qu'est-ce que l'Europe ?</b> Allemand Anglais Espagnol Italien	- Les fondements de l'identité européenne	<b>Qu'est-ce que l'Europe ?</b> Allemand Anglais Espagnol Italien	- Les fondements de l'identité européenne
<b>L'Europe des Etats</b> Allemand Anglais Espagnol Italien	- <b>Une communauté d'Etats en débat :</b> Les différentes conceptions de la construction européenne (élargissement, approfondissement) L'UE vue par les Britanniques, les Allemands, les Espagnols, les Italiens  - <b>Deux Etats dans l'UE :</b> L'Allemagne ou le Royaume Uni L'Espagne ou l'Italie	<b>L'Europe des Etats et des régions</b> Allemand Anglais Espagnol Italien	- <b>Le débat européen</b> Les différentes conceptions de la construction européenne (élargissement, approfondissement) L'UE vue par les Britanniques, les Allemands, les Espagnols, les Italiens  - <b>Le fait régional</b> Des exemples peuvent être pris en Allemagne, au Royaume Uni, en Irlande, etc., en relation avec les politiques régionales de l'UE : Le Bade-Wurtemberg, les Midlands, l'Andalousie, le Mezzogiorno ...
<b>Réseaux et flux en Europe et en France</b> Allemand Anglais Espagnol Italien	- <b>Villes, métropoles et réseaux urbains</b> Royaume Uni, Allemagne, Espagne, Italie  - <b>Les migrations économiques et politiques externes</b> Les populations étrangères au Royaume Uni, en Allemagne, en Espagne, en Italie	<b>Réseaux et flux en Europe et en France</b> Allemand Anglais Espagnol Italien	- <b>Villes, métropoles et réseaux urbains</b> Royaume Uni, Allemagne, Espagne, Italie  - <b>Les migrations économiques et politiques externes</b> Les populations étrangères au Royaume Uni, en Allemagne, en Espagne, en Italie
<b>Les régions en France et en Europe</b> Allemand Anglais Espagnol Italien	Des exemples peuvent être pris en Allemagne, au Royaume Uni, en Irlande, etc., en relation avec les politiques régionales de l'UE :  Le Bade-Wurtemberg, les Midlands, l'Andalousie, le Mezzogiorno ...		

Inspection pédagogique régionale HG Créteil

## DNL Histoire Première

Série ES/L Thèmes	Pistes d'étude	Série S Thèmes	Pistes d'étude
<p><b>Le Monde, l'Europe, la France du milieu du XIXème siècle à 1945</b> Allemand Anglais Espagnol Italien</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Le processus d'industrialisation et la société industrielle</b> (Europe, Etats-Unis) :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*l'industrialisation allemande</li> <li>*le développement économique des Etats-Unis (ex de New York, Chicago))</li> <li>* des isolats industriels modernes en Espagne (Barcelone et la Catalogne), en Italie (Milan, Turin et la vallée du Pô)</li> </ul> </li> <li>- <b>Les mouvements littéraires et artistiques</b> en Europe et en Amérique du Nord « Penser la ville » : Manhattan, Walter Gropius, Franck Lloyd Wright ...</li> <li>- <b>Quelques aspects de l'expansion européenne :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>*la colonisation britannique</li> <li>*la colonisation allemande</li> <li>*la colonisation italienne</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>L'âge industriel en Europe et en Amérique du Nord du milieu du XIXème siècle à 1939</b> Allemand Anglais Espagnol Italien</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Le processus d'industrialisation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>*l'industrialisation allemande</li> <li>*le développement économique des Etats-Unis (ex de New York, Chicago))</li> <li>* des isolats industriels modernes en Espagne (Barcelone et la Catalogne), en Italie (Milan, Turin et la vallée du Pô)</li> </ul> </li> <li>- <b>La société de l'âge industriel</b> (Europe, Etats-Unis) ouvriers et bourgeois ; grands patrons ; le travail des femmes dans les sociétés industrielles.</li> </ul>
<p><b>Guerres, démocraties et totalitarismes</b> Allemand Anglais Espagnol Italien</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La Première Guerre mondiale</b> Comment les sociétés britannique, allemande, italienne vivent le conflit                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*vie au front (témoignages)</li> <li>*vie à l'arrière</li> <li>*l'évolution du rôle des femmes</li> <li>*Révolution et République de Weimar</li> </ul> </li> <li>- <b>Les démocraties libérales durant les années 1930</b> Le Royaume Uni ; les Etats-Unis</li> <li>- <b>Les totalitarismes</b> Le fascisme, le nazisme, le Royaume Uni face au nazisme, le franquisme</li> <li>- <b>La Seconde Guerre mondiale</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Les grandes phases du conflit</li> <li>*L'univers concentrationnaire et la politique nazie d'extermination</li> <li>*Les Résistances</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La Première Guerre mondiale</b> Comment les sociétés britannique, allemande, italienne vivent le conflit                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*vie au front (témoignages)</li> <li>*vie à l'arrière</li> <li>*l'évolution du rôle des femmes</li> <li>*Révolution et République de Weimar</li> </ul> </li> <li>- <b>Les démocraties libérales durant les années 1930</b> Le Royaume Uni ; les Etats-Unis</li> <li>- <b>Les totalitarismes</b> Le fascisme, le nazisme, le Royaume Uni face au nazisme, le franquisme</li> <li>- <b>La Seconde Guerre mondiale</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Les grandes phases du conflit</li> <li>*L'univers concentrationnaire et la politique nazie d'extermination</li> <li>*Les Résistances</li> </ul> </li> </ul>

Inspection pédagogique régionale HG Créteil

## Sections européennes DNL histoire et géographie

- En application de la circulaire de 1992 organisant l'enseignement des DNL en section européenne, les thèmes retenus pour l'enseignement d'histoire et géographie sont conformes aux programmes d'histoire et de géographie en vigueur dans les classes terminales des séries générales.
- Les enseignants traiteront obligatoirement 3 thèmes, au choix, en histoire et 3 thèmes, au choix, en géographie, dans la liste ci-jointe.
- Le choix des sous thèmes et des supports documentaires relève de la liberté pédagogique des enseignants.
- Les thèmes traités, le volume horaire qui y aura été consacré, les sous thèmes et principaux supports documentaires feront l'objet d'une fiche spécifique que les candidats présenteront au jury le jour de l'épreuve.

	HISTOIRE	GÉOGRAPHIE
<b>ANGLAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De la société industrielle à la société de communication L/ES</li> <li>- Les grands modèles idéologiques et la confrontation Est-Ouest jusqu'aux années 1970 L/ES</li> <li>- La guerre froide S</li> <li>- Le Tiers-Monde : indépendances, contestation de l'ordre mondial, diversification L/ES</li> <li>- La décolonisation et ses conséquences S</li> <li>- A la recherche d'un nouvel ordre mondial depuis les années 1970 L/ES</li> <li>- Le nouvel ordre mondial S</li> <li>- L'Europe de 1945 à nos Jours L/ES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mondialisation et interdépendances L/ES/S</li> <li>- Les Etats-Unis : la superpuissance L/ES/S</li> <li>- L'Union européenne L/ES</li> <li>- L'Asie orientale L/ES/S</li> </ul>
<b>ESPAGNOL ITALIEN PORTUGAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De la société industrielle à la société de communication L/ES</li> <li>- Les grands modèles idéologiques et la confrontation Est-Ouest jusqu'aux années 1970 L/ES</li> <li>- La guerre froide S</li> <li>- A la recherche d'un nouvel ordre mondial depuis les années 1970 L/ES</li> <li>- Le nouvel ordre mondial S</li> <li>- Le Tiers-Monde ES/L</li> <li>- La décolonisation et ses conséquences S</li> <li>- L'Europe de 1945 à nos jours L/ES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mondialisation et interdépendances L/ES/S</li> <li>- Les Etats-Unis : la superpuissance L/ES/S</li> <li>- L'Union européenne L/ES</li> <li>- Une interface Nord/Sud : l'espace méditerranéen L/ES/S</li> </ul>
<b>ALLEMAND</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De la société industrielle à la société de communication L/ES</li> <li>- Les grands modèles idéologiques et la confrontation Est-Ouest jusqu'aux années 1970 L/ES</li> <li>- La guerre froide S</li> <li>- Le Tiers Monde L/ES</li> <li>- La décolonisation et ses conséquences S</li> <li>- A la recherche d'un nouvel ordre mondial depuis les années 1970 L/ES</li> <li>- Le nouvel ordre mondial S</li> <li>- L'Europe de 1945 à nos jours L/ES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mondialisation et interdépendances L/ES/S</li> <li>- Les Etats-Unis : la superpuissance L/ES/S</li> <li>- L'Union européenne L/ES</li> <li>- L'Europe rhénane L/ES</li> <li>- L'Asie orientale L/ES/S</li> </ul>

**Sections européennes  
DNL histoire et géographie**

**SERIE STG, CLASSE DE 1<sup>o</sup>**

Thèmes d'étude proposés :

**HISTOIRE**

- 1- Guerres et paix (1914-1946)
- 2- Diffusion et mutations du modèle industriel à partir de l'Europe

**GEOGRAPHIE**

- 1- Les territoires européens
- 2- Dynamiques de localisation des activités en France : en particulier, on pourra s'appuyer sur l'étude d'une entreprise européenne et de ses stratégies d'implantation, en France, en Europe et dans le monde.

**Sections européennes  
DNL histoire et géographie  
Classe de terminale**

**SERIE STG**

Seule la question obligatoire (A) des thèmes généraux inscrits au nouveau programme de Terminale STG donne lieu à enseignement et à sujets d'examen dans le cadre de l'enseignement de DNL

	<b>Histoire</b>	<b>Géographie</b>
Anglais Allemand Espagnol Italien	<ul style="list-style-type: none"><li>* Les relations internationales : le jeu des puissances dans un espace mondialisé de 1945 à nos jours.</li><li>* Décolonisation et construction de nouveaux Etats : du reflux colonial à l'Etat-nation depuis 1945.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* La mondialisation : un monde en réseaux.</li><li>* Pôles et aires de puissance : centres d'impulsion mondiaux et inégalités de développement.</li></ul>

### Se documenter

La liste de liens suivante est non exhaustive, il s'agit d'une mutualisation d'informations réalisée grâce à F. Le cars (travail réalisé à l'occasion du stage national se déroulant à Cambridge pour les professeurs de DNL anglais/hg), S. Jung, H. Courty et A. Briscadieu. La rédaction les remercie très chaleureusement.

#### DNL / Histoire Géographie - Anglais

##### 1 - Les supports traditionnels :

###### Quelques manuels :

- \* Classes européennes History Geography 2nde Hatier, 2005 ISBN 2-218-75054-6
- \* Classes européennes History Geography 1ère, Hatier, 2006, ISBN 2-218-92246-0
- \* Classes européennes History Geography Tale, Hatier, 2007, ISBN 2-218-92613-6
- \* Histoire et Géographie, Sections européennes, Tales L, ES, S, Magnard, 2004, ISBN 2210 10291
- \* L'épreuve d'histoire-géographie à l'oral du Baccalauréat, sections européennes anglais, A. Clermidy et S Gruffaz, coll. Mise en examen, Ellipses, 2006 ISBN 2-7298-2990-2
- \* Au bac, l'histoire-géo en anglais, Aides lexicales, conseils et annales, Scéren CRDP Lorraine, 2003, ISBN 2-86627-404-0

###### Des revues :

- \* Hindsight (GCSE Modern History Review)
- \* 20th century history review
- \* Geography Review , trois revues de qualité décomposées en articles et exercices disponibles à l'abonnement sur [www.philipallan.co.uk](http://www.philipallan.co.uk)

##### 2 - Les échanges / les projets / se former / mutualiser

###### Participer à une session internationale :

- \* Euroscola : <http://www.europarl.europa.eu/brussels/4/bru81eu13633.htm>
- \* Le parlement des jeunes : <http://www.pejfrance.org/>
- \* Model United Nation: <http://www.nmun.org/>
- \* ENO: (700 écoles sur des projets liés au développement durable et la solidarité, une conférence annuelle en Finlande) : <http://www.joensuu.fi/enoteachers/schooltwinning.htm>
- \* Asie : Asia-Europe Classroom: [http://www.aec.asef.org/index\\_flash.html](http://www.aec.asef.org/index_flash.html)

###### Monter un partenariat:

- Site e-twinning: <http://www.etwinning.net/> (+ séminaire de contact)
- liste : <http://myeurope.eun.org/> (liste de 7000 collègues)
  - Programme LC-SE (ciep) : <http://www.ciep.fr/francobrit/> and <http://www.lc-se.net/>
  - Programme Elos : <http://www.php.ac-orleans-tours.fr/elos/spip/>

###### Autres projets :

- TPE en LV : [http://dafpi.ac-montpellier.fr/dafpi/inno\\_2004/ecrits\\_2004/30l\\_montaury\\_integration\\_lv\\_tpe.pdf](http://dafpi.ac-montpellier.fr/dafpi/inno_2004/ecrits_2004/30l_montaury_integration_lv_tpe.pdf)
- Voir association Eveil dans certaines académies : <http://www.eveil.asso.fr/>

###### Mutualiser :

- <http://www.emilangues.education.fr/> (le site officiel des SE françaises)
- <http://pennybank.online.fr/> (près de 200 collègues de DNL anglais HG)
- <http://section-euro.forumactif.com/index.htm> (site / forum de collègues)

## Se former :

- Comenius : [http://ec.europa.eu/education/index\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/index_fr.html)
- Bourse Fulbright : <http://www.fulbright-france.org/>
- Ciep : <http://www.ciep.fr/>

## 3 - Utiliser des ressources en lignes : (Liste non exhaustive)

Le plus ludique : <http://www.schoolhistory.co.uk/games/>

Le plus complet : <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/>

Activité toutes faites sur le « National archives » :

IR : <http://www.learningcurve.gov.uk/victorianbritain/default.htm>

Empire: <http://www.learningcurve.gov.uk/empire/>

Second world War : <http://www.holnet.org.uk/learningzone/londonatwar/index.html>

Cold war: <http://www.learningcurve.gov.uk/coldwar/>

<http://www.schoolhistory.co.uk/lessons/>

<http://www.johndclare.net/>

Chapitres gratuits chez les éditeurs :

<http://www.geo-active.com/wps/portal/geoactiveonline>

<http://www.geo-file.com/wps/portal/geofile>

Site de mutualisation de professeurs de géographie anglais : <http://www.sln.org.uk/geography>

Hebergé sur Clioweb , des exemples de mise en œuvre avec Google Earth : <http://clioweb.free.fr/images/geoimage.htm>

<http://www.curriculum-press.co.uk/a-level/geography/factsheets.htm> (les excellents geofactsheet)

<http://www.harcourt.co.uk/Secondary/Geography/14-16/14-16.aspx> (publications Heinemann, chapitres gratuits).

Sites officiels anglais avec tout le programme anglais, <http://eduwight.iow.gov.uk/curriculum/foundation/history/keystage3/2SUBJECT.asp> (gratuits jusqu'à présent)

[www.standards.dfee.gov.uk](http://www.standards.dfee.gov.uk)

<http://www.geography.org.uk/secondary/secondaryhandbook/> (livre entier)

<http://www.geographypages.co.uk/>

ou d'association :

<http://www.globalvision.org/> (dizaines de leçons / débats sur la mondialisation) ou <http://www.newint.org/>

(cartoon)

ou le HCR : <http://www.unhcr.fr/cgi-bin/texis/vtx/home>

Le site du « census » américain : <http://www.census.gov> (sujet du bac + dossier) avec un outil et

une utilisation originale : Travail sur les pyramides : <http://www.census.gov/ipc/www/idbpyr.html>

Site de la BBC : <http://www.bbc.co.uk/history/>

(énorme partie histoire, documents + video)

Pour l'aspect « histoire de l'art » : <http://wga.hu>

## 4 - Les Sites institutionnels :

- <http://www.house.gov/house/Educate.shtml>

- The British Parliamentary Monarchy: <http://www.royal.gov.uk/>

- <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/constpap.htm> (université de Yale, la plus grosse bibliothèque de documents d'histoire)

- <http://www.eu-history.leidenuniv.nl/> (dizaines de documents sur l'Europe et la guerre froide)

- Site du national geographic xpedition : <http://www.nationalgeographic.com/xpeditions/>

- Les bibliothèques des présidents américains : ex : [www.trumanlibrary.org](http://www.trumanlibrary.org) ou [www.eisenhower.archives.gov](http://www.eisenhower.archives.gov) or <http://www.jfklibrary.org>

- Quelques cartoonistes célèbres dont David Low and Ilingworth

- <http://library.kent.ac.uk/cartoons/about/artistsdetailslow.php>

- [http://www.llgc.org.uk/illingworth/index\\_s.htm](http://www.llgc.org.uk/illingworth/index_s.htm)
  - ou <http://cagle.slate.msn.com/> ou <http://www.gadonet.com/> ou <http://www.globecartoon.com/dessin/> (<http://www.politicalcartoons.com/> ) ou <http://www.brickbats.co.uk/Development2.html>
  - Site de collections d'affiches ou de bd:
  - <http://boards.collectors-society.com/> / <http://boards.collectors-society.com/ubbthreads.php?ubb=showflat&Number=615374&page=0&fpart=4>
  - <http://www.atomicplatters.com/> (tous les 'tubes » de la guerre froide)
  - European Navigator Archive : <http://www.ena.lu/mce.cfm> (la source la plus complète sur l'Europe)
  - <http://www.historyguide.org/> (leçon - guerre froide)
- Site des ambassades (Chine, Japon aux USA) communication officielle en anglais  
 Site de mise en ligne des « unes » de journaux : [www.newseum.org](http://www.newseum.org)  
 Les grands journaux : (services éducatifs et archives) : New York Times; Washington Post, Times, The guardian +cnn

## **DNL Histoire / Géographie - Allemand**

### **1. Section européenne**

#### **Eduscol :**

<http://eduscol.education.fr/D0121/accueil.htm>

Textes de référence sur les sections européennes et informations d'ordre général sur le fonctionnement à l'échelle nationale.

#### **Site de l'académie de Poitiers**

[http://ww3.ac-poitiers.fr/hist\\_geo/ressources/classEurAll/index.htm](http://ww3.ac-poitiers.fr/hist_geo/ressources/classEurAll/index.htm)

Construction de séquences en section européenne et liens vers des ressources en ligne.

#### **Clionautes :**

<http://www.clionautes.org>

Rubrique consacrée aux DNL sur le site des professeurs d'histoire géographie. Essentiellement DNL anglais.

### **2. Ressources pédagogiques en allemand**

#### **Bundeszentrale für politische Bildung :**

<http://www.bpb.de/>

De nombreux dossiers concernant l'histoire, la géographie comme la politique actuelle allemande et internationale.

#### **Deutsches historisches Museum / Lebendiges virtuelles Museum Online :**

<http://www.dhm.de/lemo/>

Site du Deutsches historisches Museum, comprenant un grand nombre de sources entre 1871 et aujourd'hui.

#### **Kulturinformationszentrum Österreich :**

<http://aeiou.iicm.tugraz.at/>

Grand nombre de ressources en ligne sur l'histoire de l'Autriche, dont de nombreux films.

#### **Akustische Chronik :**

<http://www.akustische-chronik.at/>

Chronique acoustique de l'histoire de l'Autriche depuis le début du Xxème siècle. Grand nombre de sources audio.

**Lehrerfreund :**

<http://www.lehrerfreund.de/in/schule/kat/Geschichtsunterricht/>  
Liste de liens vers des ressources en ligne pour le cours d'histoire.

**Geographiedidaktik :**

<http://www.geographiedidaktik.de/Unterrichtsmaterialien.htm>  
Liste de liens vers des ressources en ligne pour les cours de géographie.

## DNL Histoire / Géographie - Italien

**- sites pédagogiques :**

<http://www.pianetascuola.it> : un classique destiné davantage aux classes de collège  
<http://www.edulinks.it/> : base de données pour l'ensemble des matières  
<http://www.pbmstoria.it/registrazione.php> : site de la maison d'édition Paravia Bruno Mondadori.  
Propose des cartes, des images, des power-point etc.. Il est nécessaire de s'enregistrer pour accéder à l'ensemble de la documentation.  
<http://www.storia.it> : moteur de recherche de sites consacrés à l'Histoire  
<http://www.tesionline.it> : site de publication de thèses en tout genre accessibles par mot clef et présentées par résumé

**- sites de sources historiques :**

<http://www.archivio900.it/> : site associatif dédié aux archives portant sur les grands thèmes de l'Histoire mondiale et italienne du XX<sup>e</sup> siècle. A consulter avec discernement.  
[http://www.storia.unive.it/\\_RM/didattica/Did-Fonti.htm](http://www.storia.unive.it/_RM/didattica/Did-Fonti.htm) : le site Reti medievali pour le Moyen-âge, beaucoup de grands textes y sont en libre accès.  
<http://www.immaginidistoria.i> : site de sources iconographiques classées par époque et par lieu  
<http://www.storia900bivc.it/pagine/strumenti/altreimmag.html> : recension de différents sites iconographiques italiens et étrangers

**- sites de sources géographiques :**

[http://www.rivistadidattica.com/corsi/corsi\\_9.htm](http://www.rivistadidattica.com/corsi/corsi_9.htm) : pour une première approche de la didactique italienne en géographie  
<http://www.ed-lascuola.it/cartasaperi/geografia/index.html> : pour les élèves, quelques notions de base en italien  
<http://www.globalgeografia.com/> : site généraliste pour une première recherche documentaire  
<http://www.geografica.org/content/> : site de topographie surtout  
<http://www.istat.it/> : le site officiel de L'Institut National de Statistique (Istat) : toutes les données chiffrées conjoncturelles

## DNL Histoire/Géographie - Espagnol

Des sites d'éditions de manuels scolaires espagnols.

<http://www.santillana.es/>  
<http://www.anaya.es/home.html>

Un site regroupant de nombreuses informations sur l'histoire et l'histoire de l'art. Très utile pour une recherche rapide sur un personnage historique, par exemple ou sur un monument.

<http://www.artehistoria.jcyl.es/>

Sites des quotidiens espagnols : articles de presse et dossier de presse sur un thème (l'immigration par exemple ou l'ETA)

<http://www.elpais.com/global/>  
<http://www.elmundo.es/>

### Se former

#### Bourses Fulbright

Chaque année la commission franco-américaine/Fulbright France propose des bourses dans de nombreux domaines (recherche, enseignement, activités culturelles). Parmi ceux-ci, outre la possibilité d'échange poste pour poste pour les enseignants de langue (contact Françoise Gaulme [fgaulme@fulbright-france.org](mailto:fgaulme@fulbright-france.org)), deux concernent les enseignants d'histoire-géographie :

- **bourse pour stagiaires en histoire-géographie (Teachers in training)** pour suivre des cours et enseigner dans un établissement scolaire pendant 3 mois aux USA en accord avec les IUFM, les dossiers sont examinés à l'automne pour un départ en janvier. (contact : Amelle Guezoun : [aguezoun@fulbright-france.org](mailto:aguezoun@fulbright-france.org)).

- **bourse d'été** pour enseignants d'anglais mais aussi d'histoire-géographie en section européenne, dossiers examinés en janvier/ février, pour un départ en juin).

Cette dernière est particulièrement intéressante puisque les enseignants sélectionnés (environ 4 par an) sont complètement pris en charge pendant 6 semaines, tous frais payés, pour suivre une formation en civilisation américaine, mettant l'accent sur la diversité du pays et permettant une approche plus nuancée de l'enseignement d'histoire-géographie ou de langue.

En effet, nous sommes souvent, trop souvent même, confrontés aux clichés dès qu'il s'agit de parler des Etats-Unis ou des Américains, oubliant souvent que ce pays est à une autre échelle que la nôtre, celle d'un Etat-continent et que de fait un habitant du Massachusetts, plutôt catholique, même en milieu rural aura parfois peu en commun avec un habitant de l'Utah généralement mormon pour ne prendre que l'exemple de la religion. Ces séminaires d'études permettent de mieux appréhender dans le cadre de campus universitaires réputés, la variété de populations et la richesse des Etats-Unis trop souvent occultées par les images de la culture de masse des médias mondialisés.

Cela permet aussi de partager avec des participants du monde entier, tous enseignants, des idées, d'échanger des impressions, des façons de faire etc.

C'est donc une expérience aux strates multiples qui continue de sédimenter longtemps après le retour dans le pays d'origine et surtout d'assurer un relais et de partager avec ses collègues cette expérience unique.

La demande en candidats nouveaux, notamment en section européenne est constante car il s'agit de bourses cofinancées par l'EN et le Département d'Etat américain. Les dossiers sont à constituer avant le mois de janvier pour être présélectionnés en vue d'une présentation orale vers le mois de février-mars.

Pour plus de renseignements sur le travail de la commission, voir : <http://www.fulbright-france.org/>

Pour un témoignage d'enseignant : <http://www.fulbright-france.org/html/vlnatemoignage.asp>

Pour les échanges de poste à poste professeurs d'anglais uniquement voir : <http://www.ciep.fr/echposte/poste.php>

*Jérôme VLNA  
Lycée François 1er/Fontainebleau (77)  
Boursier Fulbright été 2004*

## Le programme Européen Comenius

Le programme Comenius s'adresse aux élèves et aux enseignants des écoles et établissements de l'enseignement général, technologique et professionnel du premier et du second degré.

1. Les bourses de formation continue Comenius financent des formations d'une durée de une à six semaines pour des professionnels de l'éducation en Europe. Pour plus de précisions sur le programme Comenius : <http://www.ac-creteil.fr/dareic> et <http://www.europe-education-formation.fr/comenius.php>
2. Les séminaires de contact réunissent des écoles et établissements scolaires de plusieurs pays européens éligibles au programme Comenius. Ces séminaires permettent de rencontrer vos homologues européens dans l'objectif de développer des partenariats scolaires Comenius.
3. Si vous avez déjà identifié un établissement européen partenaire, il est possible de demander une aide financière pour rencontrer cet établissement dans le cadre d'une visite préparatoire, afin d'organiser un futur projet de partenariat Comenius. Les candidatures doivent être soumises au moins 6 semaines avant la date prévue pour la visite préparatoire.

Sébastien Blat  
Chargé de mission  
DAREIC (Délégation Académique aux Relations Européennes, Internationales et à la Coopération)  
Rectorat de Créteil : [sebastien.blat@ac-creteil.fr](mailto:sebastien.blat@ac-creteil.fr)  
(00 33) 01 57 02 67 97

## Stages en Allemagne de professeurs d'allemand du second degré et de professeurs de disciplines non linguistiques enseignées en allemand (DNL)

### Public

Les professeurs d'allemand et les professeurs de disciplines non linguistiques enseignées en allemand (DNL) du second degré.

### Objectif

Il s'agit d'encourager l'apprentissage de l'allemand et en allemand en France et de développer les échanges professionnels et culturels entre les systèmes éducatifs des deux pays partenaires (participation à la vie d'un établissement scolaire en Allemagne, préparation de projets d'échanges et/ou appariements entre établissements et d'échanges individuels dans le cadre des programmes Heinrich Heine, Brigitte Sauzay, Voltaire).

### Modalités

- Les frais de voyage, d'hébergement et de séjour sont à la charge des participants.
- Une bourse de mobilité de 600 euros sera versée à chaque enseignant retenu pour participer au stage par le Ministère de l'éducation nationale dès confirmation par la direction des relations européennes et internationales et de la coopération de l'affectation dans un établissement d'accueil en Allemagne.

### Procédure de candidature :

**Contact** DAREIC  
Rectorat de Créteil  
4 rue George Enesco  
94010 Créteil Cedex  
[ce.dareic@ac-creteil.fr](mailto:ce.dareic@ac-creteil.fr)

## Formations au PAF de l'académie de Créteil

### L'option anglais en section européenne en collège

Réfléchir à l'élaboration d'un projet pédagogique commun en partenariat avec les autres disciplines

Collège Rabelais, Saint-Maur-des-Fossés 94

9h-16h

Choix de thèmes et de supports communs aux différentes disciplines ayant un rapport culturel ou civilisationnel avec le monde anglophone. Exploitation en anglais de ces supports, élaboration de progressions et de pistes d'évaluations interdisciplinaires.

jeudi 8 janvier 2009

mardi 3 février 2009

A partir des thèmes fédérateurs anglais/histoire-géographie exploités en classe de 4e et de 3e, sensibiliser les élèves au vocabulaire et à la démarche spécifique de la DNL.

mercredi 4 mars 2009

- Claude Mirebeau, enseignante formatrice  
- Emmanuel Delarue, enseignant formateur

### Enseigner sa discipline en section européenne au lycée

Croiser les regards et les approches disciplinaires. Confronter les pratiques d'enseignement pour créer une synergie.

Lycée Pablo Picasso, Fontenay-sous-Bois 94

lundi 12 janvier 2009

Favoriser une décentration culturelle et un enrichissement linguistique. Réfléchir aux modalités d'évaluation de l'épreuve de section européenne histoire-géographie/ anglais au baccalauréat.

9h-17h

mardi 13 janvier 2009

9h-17h

Découverte de l'interdisciplinarité inhérente aux sections européennes. Réflexion sur les exigences, les contenus, les méthodes spécifiques à l'enseignement d'une discipline (HG) en langue étrangère (anglais). Pratiques d'enseignement et enjeux interculturels. Collaboration entre professeurs de langue et d'histoire-géographie.

mercredi 14 janvier 2009

9h-17h

- Stéphanie Laroque-Charpentier, enseignante-formatrice  
- Catherine Cozzano, professeure d'IUFM  
- Daniel Foliard, enseignant formateur  
- Marie-Albane de Suremain, universitaire

### Découvrir et étudier Vienne

Construire un projet interdisciplinaire autour de la ville de Vienne.

Lycée Marcelin Berthelot, Pantin 93

9h-16h

lundi 12 janvier 2009

Réflexion sur les objectifs et les compétences à développer pour la mise en oeuvre du projet. Géographie de la ville, histoire intellectuelle, sociale et artistique de Vienne.

mardi 13 janvier 2009

mercredi 14 janvier 2009

Thomas Gindele  
Lycée Louise Michel  
93000 Bobigny

## Charte de la section européenne du lycée Charles-de-Gaulle de Longperrier (extraits)

Suite à la prise en charge des classes de section européenne, il est apparu nécessaire à l'équipe pédagogique et administrative du lycée de préciser clairement les modalités des enseignements qui permettent à terme d'obtenir le baccalauréat mention européenne. Ce document explicatif à l'attention des parents et des élèves a un double objectif :

- renseigner clairement les deux parties sur le contenu et les modalités de cet enseignement souvent méconnu,
- engager les élèves dans une option pour laquelle ils sont motivés en toute connaissance de cause.

### Rappel sur les orientations générales des sections européennes à leur création en 1992 :

Les progrès de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels à l'échelle continentale voire mondiale rendent indispensables la maîtrise de l'anglais, complétée par la connaissance d'une autre langue vivante. Il est nécessaire de permettre aux élèves d'approfondir leurs connaissances en anglais, et leurs connaissances des cultures des pays étrangers.

La section européenne du lycée Charles de Gaulle de Longperrier a été créée dans ce cadre en 2004

autour d'un binôme disciplinaire -Anglais / Histoire-Géographie. Elle est ouverte à tous les élèves désireux d'approfondir leurs connaissances dans ces trois disciplines, motivés par un apprentissage spécifique de l'anglais, et qui ont démontré leur volonté de s'ouvrir aux horizons européens et internationaux.

A ce titre, il est donc demandé aux élèves de faire preuve d'autonomie, d'ouverture d'esprit et de curiosité intellectuelle; l'investissement personnel est primordial.

### Finalités de l'enseignement en section Européenne :

Les objectifs de la section sont d'offrir aux élèves des outils pour renforcer leur maîtrise de l'anglais, en insistant sur la compréhension des sources anglo-saxonnes (par exemple, en favorisant l'accès à des articles de presse anglo-saxons), et en les aidant à acquérir des réflexes et de l'agilité dans leur expression en langue anglaise.

A ce titre, ils ont bénéficié au collège, en section européenne, d'un enseignement renforcé en anglais.

A partir de la classe de Seconde, l'accent est mis sur l'enseignement d'une discipline non

linguistique (DNL) en anglais - en l'occurrence, à Longperrier, c'est l'histoire-géographie qui est enseignée en anglais.

Il s'agit d'utiliser l'anglais dans un contexte différent de celui du cours de langue : à partir du programme français d'histoire-géographie, étudié en tronc commun, des aspects du programme seront approfondis à partir de sources anglo-saxonnes ou de sources de pays étrangers, afin d'offrir aux élèves une ouverture vers d'autres cultures.

### Organisation de la section :

Les élèves s'inscrivent en section européenne lors de leur entrée en seconde, et s'engagent à suivre les enseignements de la section pendant les trois années qu'ils passeront au lycée.

Cet enseignement, une fois l'inscription acquise, est soumis aux mêmes règles d'assiduité que les autres matières.

La poursuite de l'option de la seconde à la première est laissée à la discrétion des professeurs concernés et de l'administration.

En seconde, les élèves de la section européenne bénéficient :

- de deux heures supplémentaires d'anglais par semaine;
- de deux heures supplémentaires d'histoire-géographie en anglais.

Les élèves, issus de différentes classes de Seconde, sont regroupés pour ces enseignements sur des créneaux horaires en début ou fin de journée.

Ainsi il apparaît clairement que la section européenne n'est pas une section internationale, une section bilingue ou une seconde à option anglais renforcé. A ce titre, les élèves de collège ayant un niveau très correct en anglais et en HG mais ne faisant pas partie des sections européennes en 3ème peuvent prétendre à l'entrée en classe de seconde euro au lycée après entretien. En Première et en Terminale, l'enseignement spécifique de section européenne est uniquement constitué par deux heures d'histoire-géographie

par semaine en anglais. L'attrait pour ces deux matières doit donc être fort.

Lors de ce cours est progressivement préparée l'épreuve spécifique d'histoire-géographie de section européenne, un oral, passé lors des épreuves du baccalauréat.

L'enseignement d'anglais est celui du tronc commun assuré dans les classes respectives, selon la série choisie par l'élève. Les élèves motivés suivants des filières technologiques ne sont pas exclus du processus.

### **Obtention du baccalauréat avec mention européenne**

Les compétences acquises, l'assiduité, et l'investissement personnel en section européenne au cours des trois années de lycée sont validées par une mention spéciale portée sur le diplôme du baccalauréat.

Les compétences acquises sont mesurées par deux notes lors des épreuves du baccalauréat : La note obtenue lors de l'épreuve d'anglais de tronc commun (propre à chaque série > S > L > ES ou STG) et la note attribuée après une épreuve orale spécifique d'histoire-géographie en anglais. Il faut obtenir au moins 12/20 à l'écrit en anglais et 10/20 lors de l'épreuve orale spécifique pour que la mention européenne soit portée sur le diplôme du baccalauréat .

L'épreuve spécifique orale d'histoire-géographie dure vingt minutes, l'entretien se déroule en deux parties. Lors de la première partie, l'élève est interrogé sur un document inconnu, mais relevant du programme traité en classe de Terminale; la deuxième partie est constituée d'un entretien libre portant, par exemple, sur les projets réalisés en section européenne, sur les voyages réalisés par l'élève ou sur les exposés et dossiers préparés en classe de Terminale.

La note finale de cette épreuve d'histoire-géographie prend en compte cet oral ainsi que les notes obtenues en contrôle continu tout au long de l'année de Terminale. Elle doit être d'au moins 10/20 pour obtenir la mention européenne sur le diplôme du baccalauréat.

Ce document informatif doit être impérativement lu et rempli (partie ci-dessous) par l'élève et ses parents pour valider une inscription définitive en classe européenne.

Cette démarche est le gage d'un enseignement adapté aux attentes et à la réussite de tous.

Fait à Longperrier le 1<sup>er</sup> septembre 2007,

M. Alaphilippe (proviseur)  
Mme Ramondy  
(professeur de DNL - Histoire/géographie)  
Melle Pachot (professeur d'anglais)  
Lycée Charles de Gaulle / Longperrier (77)

## L'Empire contre-attaque : comprendre les évolutions de l'historiographie de l'Empire britannique et pratiquer une pédagogie inspirée de la recherche récente

L'enseignement de l'histoire dans le secondaire souffre parfois des délais très longs que l'on peut constater entre les grandes évolutions de la recherche et leur diffusion dans les salles de classe, auprès des élèves de Lycée notamment. Certains « clichés » datant de la Troisième république sont encore souvent enseignés dans les petites classes. Qui ne se souvient pas d'avoir réagi avec horreur aux récits d'assaillants moyenâgeux brûlés par l'huile bouillante jetée du haut des créneaux ? On sait pertinemment que le coût de telles pratiques aurait ruiné n'importe quel châtelain de l'époque mais l'enseignement de l'histoire est parfois rétif à la mise à jour des données qu'il utilise et l'on continue à professer des informations souvent remises en

question depuis longtemps par les chercheurs. Il paraît encore plus nécessaire de fuir les clichés historiques dans le cadre de l'enseignement en section européenne. La décentration culturelle que vise à favoriser cette discipline multiple peut s'accompagner utilement de la part des professeurs d'une curiosité pour les évolutions récentes de la recherche anglo-saxonne, aussi bien en histoire qu'en géographie.

Dans ce court article, on s'essaiera à montrer comment des problématiques nouvelles, apparues dans la recherche britannique ces dernières années, peuvent être utilisées dans le cadre d'un cours d'histoire de Première en section européenne.

### 1- Culture et Empire : une brève revue de l'historiographie de l'impérialisme britannique depuis la publication du livre d'Edward Saïd, *L'Orientalisme*<sup>1</sup>

La dimension culturelle de l'impérialisme n'avait été que peu évoquée dans les années 1950 et 1960. La prédominance des problématiques marxistes faisait alors porter l'attention sur les rapports économiques entre dominants et dominés plutôt que sur les relations culturelles. Inspiré par les travaux de Michel Foucault sur les liens entre discours, sciences et pouvoir<sup>2</sup>, un intellectuel palestinien, E. Saïd, publie en 1978 un ouvrage fondateur intitulé *Orientalism*. Il y démontre comment la construction des sciences orientalistes et le discours académique français et britannique sur l'Orient sont, de fait, un outil de l'impérialisme occidental. La construction par les universitaires d'une analyse monolithique de l'Orient a, selon Saïd, participé du projet colonial. Son ouvrage ouvrit un champ d'études qualifiées de « post-coloniales » et provoqua une large remise en question des études orientalistes.

Ce premier travail eut un large écho et de nombreux intellectuels réexaminèrent les sources en fonction de cette grille d'analyse. Les traces des stéréotypes

à l'égard de l'homme oriental sont en effet nombreuses. L'érotisme du Harem et la cruauté du despote sont autant de clichés qui habitent les intellectuels et la société du XIX<sup>ème</sup> siècle. Dans le même temps, on voit apparaître dans les années 1980 et 1990 les « études de genre »<sup>3</sup> (women studies par exemple). Catherine Hall étudie par exemple les liens entre l'Empire et la définition des genres. L'attention se porte sur les récits féminins de voyages en Orient mais aussi sur la représentation de la femme orientale et son impact sur la société victorienne.

Ces évolutions donnent jour à une nouvelle école d'interprétation, la « nouvelle histoire impériale »<sup>4</sup>. Cette école se concentre largement sur des problématiques culturelles et tend à présupposer l'existence d'une culture impériale, moins monolithique que celle décrite par E. Saïd.

En contradiction avec ces problématiques, inspirées par M. Foucault ou Simone de Beauvoir, certains historiens, B. Porter<sup>5</sup> ou D. Cannadine<sup>6</sup> en

1 E. Saïd, *L'Orientalisme*. L'Orient créé par l'Occident, Paris, Editions du Seuil, 2005.

2 M. Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris, Gallimard, 1975.

3 Un des ouvrages les plus accessibles est le suivant P. Levine (sous la dir. de), *Gender and Empire*, Oxford University Press, 2004.

4 Kathleen Wilson, editor. *A New Imperial History: Culture, Identity, and Modernity in Britain and the Empire, 1660-1840*. New York: Cambridge University Press. 2004. Pp. xv, 385.

5 Bernard Porter, *The Absent-Minded Imperialists: What the British Really Thought about Empire*, Oxford, Oxford University Press, 2004, 475 p

6 David Cannadine. *Ornamentalism: How the British Saw Their Empire*. New York: Oxford University Press. 2001. Pp. xxiv, 263.

particulier, réaffirment leur présence.. Avec des différences, ces historiens remettent en question l'existence de réelles influences de l'Empire sur les comportements et les représentations en Grande-Bretagne. La touche d'exotisme apportée des colonies n'a pour eux qu'un impact superficiel et très variable en fonction de l'appartenance à tel ou tel groupe social. Ils attaquent aussi les tentatives faites par E. Saïd et ses successeurs de chercher dans *Jane Eyre* ou dans *Les Hauts de Hurlevent*, une symbolique impérialiste cachée. On ne peut d'ailleurs ignorer l'existence, dans le système universitaire anglo-saxon, d'une réelle concurrence professionnelle entre l'école historique et ces

nouveaux champs que sont les études culturelles, les études de genre ou les études post-coloniales. De part et d'autre, ce débat amène les universitaires anglo-saxons à produire une histoire en phase avec les problématiques qui agitent la société anglaise ou américaine à l'heure actuelle. La question de l'impérialisme est soulevée par l'intervention en Iraq de 2003, les difficultés posées par le développement de sociétés multiculturelles, la question de l'Islam et de ses extrêmes, sont des moteurs actuels d'une réflexion féconde sur le passé. Le professeur de section européenne peut s'inspirer avec intérêt de ces différentes études.

## 2- Une proposition de cours de première inspirée de la *New Imperial History* :

### *The Harem and the suffragettes*

Le cours d'une heure proposé ici ne constitue qu'une des parties d'un cours sur la Grande-Bretagne à l'époque victorienne. Il vient conclure une séquence longue dans laquelle les élèves ont déjà travaillé sur la révolution industrielle et ses conséquences sociales. L'étude de l'Empire britannique est ainsi l'occasion de quitter l'histoire économique et sociale pour se plonger un peu dans l'histoire culturelle.

#### a) Pré-requis :

Les élèves doivent déjà connaître l'existence du mouvement des suffragettes qui peut être évoqué dans le cours sur la société industrielle. Ils auront en outre vu quelles étaient les évolutions de l'Empire ainsi que les différentes colonies et les aires d'influence de la Grande Bretagne après le congrès de Berlin.

Une fiche de méthode sur l'analyse de document iconographique aura été distribuée avant avec pour consigne de travailler le vocabulaire en autonomie à la maison pour préparer le cours. Le professeur de langue peut contribuer à préparer les élèves en leur faisant travailler cette fiche préalablement.

#### b) Matériel :

Il est nécessaire de pouvoir au moins projeter des transparents. Le moyen le plus efficace pour présenter ceux-ci consiste à réaliser une présentation sur PowerPoint ou open office qui sera projetée grâce à un vidéo projecteur. Les élèves doivent pouvoir avoir accès à des dictionnaires.

#### c) Objectifs :

Les objectifs sont doubles. Le premier consiste à proposer aux élèves une approche culturelle de l'histoire de l'Empire britannique et de les initier aux problématiques récentes de la recherche anglo-saxonne. Il s'agit par ailleurs de les faire travailler sur l'analyse de document iconographique avec le vocabulaire adapté.

#### d) Déroulement de la séance :

##### ➤ *Accroche et présentation des objectifs (5 mn)*

On présente le sujet, les objectifs de la séance et les règles de fonctionnement ainsi que le découpage de la séance :

- Titre de la leçon : « Culture and colonies, the harem and the suffragettes »
- Problématique : Did the Empire strike back? To what extent did the colonies have an impact on metropolitan culture and identity?

##### ➤ *Travail en groupe et en autonomie (20 mn)*

Les élèves travaillent en groupes. La taille peut varier selon l'effectif de base mais on veillera à les constituer en fonction des différentes compétences en mélangeant les élèves en fonction de leurs possibilités. Chaque groupe se voit attribuer un document et doit préparer un court exposé dans lequel il présentera le document, le décrira, et répondra aux deux questions qui lui sont liées. Ces tâches doivent être réparties en vue de l'oral. Deux groupes au moins sont amenés à travailler sur chaque document, un seul fera une intervention à l'oral.

##### ➤ *Restitution à l'oral et mutualisation (20 mn)*

Un groupe passe à l'oral devant la classe sur chaque document. Chaque membre du groupe doit participer. Le groupe qui ne passe pas doit éventuellement compléter. L'usage du vidéo projecteur permet au professeur de proposer une prise de notes en temps réel à la classe.

##### ➤ *Synthèse collective et trace écrite (10 mn)*

Une fois les exposés terminés, le dialogue reprend avec la classe pour répondre à la question principale. Comment le pantalon est apparu dans la mode féminine au tournant du vingtième siècle ?

On en conclut que la mode de la jupe-culotte vient des représentations de l'Orient. Le pantalon de « harem » fait partie des clichés largement diffusés par la peinture. Du côté des hommes de l'époque victorienne, le harem est le lieu de l'érotisme. A l'inverse, les femmes aristocrates jouent le rôle de précepteur et de contradicteur. Les récits de voyage de certaines d'entre elles nuancent la vision masculine du Harem. La femme musulmane leur semble plus libre et ses vêtements sont concrètement plus confortables. Peu à peu, la mode du « pantalon » se diffuse dans la classe moyenne et devient populaire auprès des premières féministes. Le nouveau vêtement attire la critique mais devient un signe d'émancipation.

**e) Evaluation :**

L'évaluation du cours peut prendre la forme d'une autoévaluation par les élèves sous la forme d'une fiche simple mettant en relief les compétences investies dans le cours :

- capacité à mobiliser le vocabulaire d'analyse d'image,
- qualité et fréquence de la prise de parole,
- qualité des informations utilisées dans les réponses,
- capacité à utiliser les documents.

**f) Documents et fiches d'accompagnement :**

**Annexe 1 - Les documents**

A case study : The Harem and the suffragettes

Document 1 - David Roberts, The Ghawazee of Cairo, 1839



Document 2 - Thorstein Veblen, Theory of the Leisure Class, 1899

'.... the corset is, in economic theory substantially a mutilation, undergone for the purpose of lowering the subjects' vitality and rendering her permanently and obviously unfit for work.... the corset, and the general disregard of the wearer's comfort which is an obvious feature of all civilized women's apparel, are so many items of evidence to the effect that in the modern civilised scheme of life the woman is still in theory, the economic dependent of the man





Document 3.B - An aristocrat describing the Harem

*As to their Mortality or good Conduct, I can say like Arlequin, that 'tis just as 'tis with you, and the Turkish Ladys don't commit one sin the less for not being Christians. Now I am a little acquainted with their ways I cannot forbear admiring either the exemplary discretion or extreme Stupidity of all the writers that have given accounts of 'em. 'Tis very easy to see they have more Liberty than we have ...*

**Lady Mary Wortley Montagu, Turkish Embassy Letters 1**

**Questions :**

Document 1

- 1 - Describe the cloths of the women depicted in the painting (doc.1)
- 2 - Characterise the perception of the oriental woman and of the Harem in this painting.

Document 2

- 3 - What was the main element of British women's fashion in the 19th century? What was its effect on women's bodies?
- 4 - What was its social significance according to Thorstein Veblen?

Document 3

- 5 - Analyse document 3. Which evolution did take place in fashion?
- 6 - Why would the suffragettes get their inspiration in the harem? Make some suggestions.

## Annexe 2 - La fiche méthodologique

### How to comment on an image?

#### Step n° 1 - Identifying the picture

In order to identify the picture correctly, you must determine when it was made, by who, why it was made for and you must be able to tell its exact nature by looking at the following list:

☛ Cartoon	☛ Photograph/snapshot
☛ Drawing	☛ Satellite picture
☛ Printing	☛ Poster
☛ Frescoe	☛ Caricature
☛ Painting	☛ Strip cartoon
☛ Engraving	☛ Advert

#### Step n° 2- Describe the picture

You will need specific vocabulary to be able to locate accurately and depict correctly a picture, here are some useful terms to do so:

☛ To locate something in the picture

In the top left-hand corner	In the top part of the picture	In the top right-hand corner
On the left	In the centre of the picture	On the right
In the bottom left-hand corner	in the bottom part of the picture	In the bottom right-hand corner

☛ Point of view

<b>In the foreground</b> : Au premier plan <b>In the background</b> : A l'arrière-plan <b>In the middle distance</b> : Au second plan <b>Out of shot</b> : hors-champ <b>To the right of</b> : A la droite de...	<b>Nearest objects/farthest objects</b> : les objets les plus proches/les plus éloigés <b>Seen from above / from below</b> : vu par en haut/par en bas <b>Three quarter view</b> : vue de trois-quarts
--	--

☛ Colours

<b>Cool colours</b> : couleurs froides <b>Deep colours</b> : couleurs soutenues <b>Bright colours</b> : couleurs vives	<b>Soft colours</b> : couleurs douces <b>Light/dark colours</b> : couleurs claires / sombres
--	---

☛ Light

<b>Light/dark</b> : Clair/sombre <b>Bright/Dim</b> : Brillant / faiblement éclairé <b>Highlights</b> : Les points les plus lumineux <b>Shadows</b> : Les ombres	<b>Contrasts</b> : contrastes <b>Chiaroscuro</b> : Clair-obscur <b>Backlighting</b> : Eclairage par l'arrière <b>Glow</b> : Lueur
--	--

☛ Lines

<b>Horizontal / vertical lines</b> <b>Straight / curved line</b> : lignes droites/courbes <b>The lines converge into a single point</b> : <b>Vanishing point</b> : Point de fuite	<b>At the intersection of the diagonals</b> : <b>Receding lines</b> : Lignes de fuite
--	--

☛ Composition

<b>Horizontal / vertical lines</b> <b>Straight/curved line</b> : lignes droites/courbes <b>The lines converge into a single point</b> : <b>Vanishing point</b> : Point de fuite	<b>At the intersection of the diagonals</b> : <b>Receding lines</b> : Lignes de fuite
--	--

*Example :*  
**Stalingrad, 1942**



*Example :* This black-and-white photograph was shot during the battle of Stalingrad in 1942. In the foreground, on the left, we can see a German soldier holding a machinegun. Other soldiers are visible in the middle distance, one on the left-hand side and another in the centre of the picture. In the background, we can notice ruins.

**Step n° 3 - Explaining**

When the description is completed, you might move on to the explanations and try to relate the elements of your description with your own knowledge or your course.

**Helpful vocabulary**

The picture conveys... The viewer feels that... Etc...	The picture presents information on... The picture reminds us of...
--	--

Daniel Foliard

Lycée Louise Michel / Champigny-sur-Marne (94)

## Case-study: The Depression and the New Deal

### Emplacement dans la programmation

L'exercice proposé s'inscrit dans le 1<sup>er</sup> thème du chapitre d'histoire sur l'industrialisation entre 1850 et 1939, dans une deuxième grande partie consacrée à « une croissance ponctuée de crises ». Ce chapitre est envisagé dans une perspective bilingue en accord avec la structure des SE du lycée où le professeur d'histoire en français est aussi celui qui assure l'enseignement en SE. Dès lors le choix de tel ou tel chapitre en anglais est assez aisé, de même, en seconde ou en première,

seules des parties de chapitres sont faites en anglais. Dans le cas présent, une introduction générale avec *case-study sur 'Industrialization in Britain'* a été proposée dans la langue cible, ainsi qu'un exercice sur une industrie nouvelle : *'the Automobile industry : Ford'*. Un dernier exercice en anglais est prévu pour illustrer le phénomène des pays neufs, nouvellement entrés dans la phase d'industrialisation : *'The USA : a new Industrialized country'*.

### Objectifs de la séquence

Cette étude de cas doit permettre aux élèves de se familiariser davantage avec des documents de nature différente. Ils doivent préparer chez eux les questions proposées afin de pouvoir participer au maximum à l'oral en classe au moment de la correction. Le temps imparti à la séquence en classe est d'environ 1h30. Comme les méthodes de base ont été vues lors des précédents exercices de même type, l'accent est ici porté sur la capacité

à les appliquer, notamment la présentation synthétique des documents avec problématique sur le thème général, ce qui est demandé lors de l'épreuve spécifique, et ne demande pas beaucoup de connaissances précises sur les détails du contexte. Le but est d'éviter l'écueil courant de la description des documents un à un sans réflexion générale sur le sujet posé.

### Déroulement de la séquence et évaluation

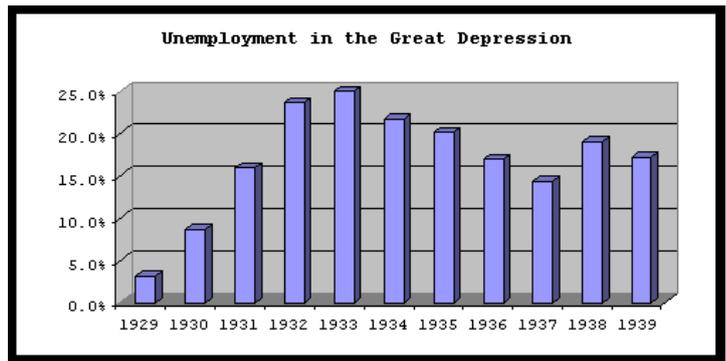
Il convient de rappeler ici, qu'une séance d'environ une heure a été auparavant consacrée en anglais aux origines et aux aspects de la crise de 1929. Les élèves sont donc invités à prendre la parole au maximum, le professeur écrit au tableau les idées et tâche de les organiser au gré des remarques des élèves ou en tentant de guider ces derniers par un questionnement adapté. Lorsque les exercices sont terminés, deux possibilités se présentent alors en fonction du temps disponible et de l'évaluation prévue : en effet, soit les élèves doivent aussitôt rédiger en une vingtaine de minutes une synthèse (notée)

en s'aidant des documents et de la correction, ou alors une évaluation écrite d'une heure peut être prévue avec des documents similaires portant sur le même thème.

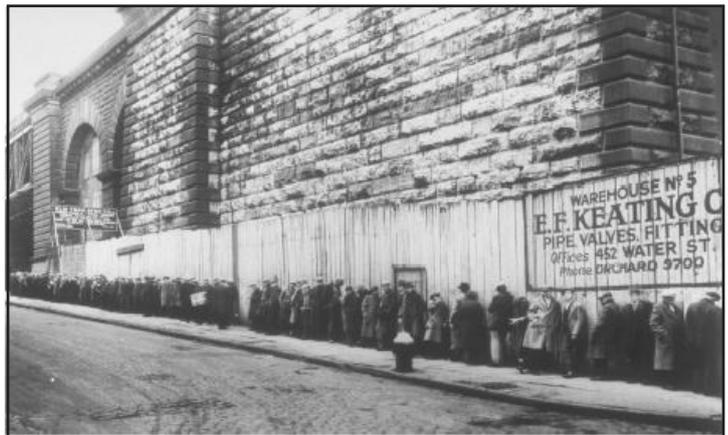
Le professeur peut alors distribuer un *'handout'*, une mise au point sur le thème afin de faciliter la révision générale des élèves et d'éviter de dicter un cours qui peut s'avérer au final peu nécessaire. Sur cette page, le professeur tente de faire une mise au point sur certains mots de vocabulaire (inscrits en gras) pouvant prêter à confusion. Cela permet d'enrichir de façon significative par l'exemple l'expression des élèves.

## Case study 1<sup>ère</sup>: Depression and the New Deal in the USA

**Document 1:** extracted from *'The prosperity and Depression Decades'*, Th. Ladenburg & S. Brockunier, Hayden 20th century issues series, NYC, 1971.



**Document 2:** People waiting for free food, NYC, around 1932



### Document 3:

In the summer of 1932, Franklin D. Roosevelt, Governor of New York, was nominated as the presidential candidate of the Democratic Party. In his acceptance speech, Roosevelt addressed the problems of the depression by telling the American people that, *«I pledge you, I pledge myself, to a new deal for the American people. Let us all here assembled constitute ourselves prophets of a new order of competence and courage. This is more than a political campaign; it is a call to arms. Give me help, not to win votes alone, but to win in this crusade to restore America to its own people.»*

In the election that took place in the fall of 1932, Roosevelt won by a landslide.

**Document 4:** from *American Life Histories*, 1936-1940,

Charles Fusco, an Italian-born munitions worker, provides a critique of the depression, New Deal programs, and politics in general.

*«I was born in the old country — Italy — 41 years ago and came over here when I was 3 months old. [...] When I was a young fellow, not that I am very old now, I used to have a lot fun going around singing and to friends but you don't see that nowadays. I guess everybody just don't care anymore. Of course the depression is the fault. When the pocket book is sick the whole body is sick also. You know they call this a depression. Well I think it is a sickness that won't go way. Ten years is a long time to suffer it seems to me that if the government wanted to stop it they could. Not that Roosevelt isn't a good man because whoever get in there things will be the same old story. The money men control everything and the unions most of them are crooked. [...] In the nine years of this depression even though I didn't feel it much because I always gave myself a push but think of the others who are weak — what about them? Well I say that the money men started this thing and I believe the government should make laws to force these capitalist to bring back prosperity. They can do it if they wanted to.»*

**Document 5:** When President Roosevelt took office in 1933, he feverishly created program after program to give relief, create jobs, and stimulate economic recovery for the U.S. These programs were called «alphabet soup» as well as the «New Deal.»

<b>PROGRAM:</b>	<b>DESCRIPTION:</b>	<b>OUTCOME:</b>
Federal Emergency Relief Administration (FERA)	Led by Harry Hopkins, a former social worker, this agency sent funds to depleting local relief agencies. Within two hours, \$5 million were given out. Mr. Hopkins believed that men should be put to work and not be given charity. His program also funded public work programs.	Revitalized many deteriorating relief programs.
National Industrial Recovery Act (NIRA) of June 1933	The decline in the industrial prices in 1930s caused business failures and unemployment. The NIRA was formed in order to boost the declining prices, helping businesses and workers. The NIRA also allowed trade associations in many industries to write codes regulating wages, working conditions, production, and prices. It also set a minimum wage.	The codes stopped the tailspin of prices for a short time, but soon, when higher wages went into effect, prices rose too. Thus, consumers stopped buying. The continuous cycle of overproduction and underconsumption put businesses back into a slump. Some businesses felt that the codes were too complicated and the NRA was too rigid. Declared unconstitutional later on.
Tennessee Valley Authority (TVA) (May 1933)	The TVA helped farmers and created jobs in one of America's least modernized areas.	Reactivating a hydroelectric power plant provided cheap electric power, flood control, and recreational opportunities to the entire Tennessee River valley.
Works Progress Administration (WPA) 1935-1943	This agency provided work for 8 million Americans. The WPA constructed or repaired schools, hospitals, airfields, etc.	Decreased unemployment.
Fair Labor Standards Act of 1938	This banned child labor and set a minimum wage.	This law was a long awaited triumph for the progressive-era social reformers.
Social Security Act	This act established a system that provided old-age pensions for workers, survivors' benefits for victims of industrial accidents, unemployment insurance, and aid for defendant mothers and children, the blind and physically disabled.	Although the original SSA did not cover farm and domestic workers, it did help millions of Americans feel more secure.

Questions:

- 1) Make a presentation of the documents
- 2) What were the main aspects of the depression?
- 3) What's the New Deal?
- 4) What are the limits and critiques that can be made of the New Deal?

## HAND OUT: THE NEW DEAL, THE USA IN THE 1930S

The Wall Street crash revealed more than it caused the economic problems of the 1920s but it triggered a Depression that had lasting effects both on the economy and on the society of the USA. It is possible to blame the Depression on the inaction of President Hoover.

- He was a fervent supporter of 'rugged individualism': too much government interference in economic and social matters would destroy individuals and the nation. He thought that a federal relief programme would unbalance the budget, create a permanent class of dependants, deprive individuals of a sense of responsibility and destroy the nation's **moral** fibre that's why he saw unemployment relief as the prerogative of private charity even though there were more than 12 million unemployed (*cf. Case Study doc. 1*).
- He chose to raise the taxes inside the country and the tariffs on imports. This had a disastrous effect on world trade.

**But** he also intervened in the economy increasing federal spending on roads, bridges, before F. D. Roosevelt (FDR) did. Yet in 1932, he was not re-elected for despair and bitterness were almost universal (*cf. CS doc. 2*): in June 1932 troops equipped with machine-guns and tanks drove marchers against poverty out of Washington. Therefore the Democrats easily won the elections (*cf. CS doc. 3*) even without a consistent programme speaking of both cutting the federal spending and giving more to the jobless!

FDR gathered a 'Brain Trust', an unofficial group of specialists to help him find and apply new ideas. He realized that the causes of the depression were internal. He was able to launch the New Deal, a vast programme of unprecedented amount of national economic planning (*cf. CS doc. 5*). In his 1st 100 days FDR was able to pass 15 major bills affecting unemployment, transport, banking, industry etc.

How successful was the New Deal? A **critique** of the New Deal:

- There were many **critics** of the New Deal: for instance FDR was accused by some Republicans of wanting to introduce socialism. In fact his aims were conservative since he intended to save not destroy capitalism.
- The New Deal also caused much criticism: in 1934, one-fifth of the work-force was still jobless (more than 20% = 11 million people) (*cf. CS doc. 1*). The situation was still **critical**.
- Big Business and right-wing critics opposed the ND claiming FDR had gone too far in government intervention. Left-wing critics thought the opposite.
- It brought about only partial recovery. The USA was less successful in reducing unemployment than Germany and Britain.
- The work programmes were inefficient, doing little to enhance skills.
- There was limited social reform (*cf. CS doc. 4*).

**But** FDR restored national morale probably making it possible for the population to avoid getting involved in extreme ideals (dictatorships in Europe). It laid the foundations of the American welfare state and produced much needed controls on banks and stock exchanges.

The ND was not the success that is often described. FDR's strength was to apply common sense to his political practice: «It is common sense to take a method and try it. If it fails, admit it frankly and try another. But above all try something.» It was also a successful political slogan, helping FDR to win 4 presidential elections. Eventually the ND ended both because FDR's preoccupation changed in 1939 according to the dreadful international situation and because the IIWW swiftly catapulted the US economy from slump to boom.

## Mise en œuvre de l'étude de cas : LONDON DOCKLANDS, an exemple of Urban Recovery.

Cette étude de cas de 2 heures doit faire réfléchir les élèves à la réhabilitation d'un quartier central en déclin dans une grande métropole européenne. Elle peut être proposée soit en classe de seconde lors de l'étude des dynamiques urbaines, soit en classe de première lors de l'étude d'une grande métropole de l'union européenne.

### Pré-requis :

Les élèves doivent déjà connaître les caractéristiques d'une métropole et le processus de métropolisation dans le contexte de la mondialisation.

### Objectifs :

Il s'agit de proposer aux élèves d'identifier les problèmes d'un quartier central en déclin, d'utiliser le vocabulaire précis de la description et d'analyser les facteurs de mutation économique, sociale et paysagère. Le travail en groupe sera privilégié et aboutira à une présentation orale sous forme d'exposés au reste de la classe afin de favoriser l'oral. Une synthèse collective est ensuite élaborée sous forme d'un tableau récapitulatif.

Etapes	Objectifs disciplinaires	Objectifs linguistiques	Documents / Supports	Activités élèves
<b>Amorce</b>	<p>Identifier ce que sont les Docks de Londres et les transformations paysagères.</p> <p>Guidage vers la problématique : les élèves doivent poser des questions aux images.</p>	<p>Installation des repères géographiques (localisation, fleuve (upstream/downstream), installations portuaires (docks), prise de vue des photos, aménagements, repères...)</p> <p>Expressions de la comparaison.</p>	<p>Photographies A et B : s'agit-il du même espace urbain? Identifier le changement.</p>	<p>Réponses à quelques questions permettant de souligner dans le document les thématiques du port, de la transformation urbaine et économique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Present sources A and B, which view and location are shown here?</li> <li>* Which urban area is represented on source A, describe the settlements.</li> <li>* Which urban area is represented on source B, describe the buildings.</li> <li>* Are sources A and B the same place?</li> <li>* Looking at sources A and B, identify the main economic activity of this area.</li> </ul> <p>Comparing these 2 pictures of the same area, try to find key questions for the lesson.</p>
<b>Problématique</b>	<p>Le questionnement sur le document d'accroche permet de poser la problématique : place de Londres dans le processus de métropolisation et la nécessité de rénover ses quartiers centraux en déclin.</p>			<p>Poser la problématique (key question): How does the process of metropolization result from urban policies and changes? Is it a success?</p>
<p><b>I. How a former dynamic area has become a declining district?</b></p>	<p>Montrer le rôle, la place du quartier portuaire, repérer les informations liées à son ancien dynamisme.</p> <p>Identifier le type de quartier à l'époque de l'activité portuaire et sa composition économique et sociale.</p>	<p>Expressions de la localisation et description d'un quartier portuaire : harbour, wharf, quays, embankment, cargos, wretched...</p>	<p>Photographie C Source 1a + 1b Source 2</p>	<p>Travail en 3 groupes sur les 3 aspects de l'ancien port de Londres guidé par des questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Where is London Harbour located from the City?</li> <li>* Look carefully at the settlements: what are the various symbols of a prestigious past?</li> <li>* Why were London Docklands so important in the Past?</li> <li>* What were the Docklands traditional activities?</li> <li>* Identify the reasons of the decline</li> <li>* What kind of population was living in the Docklands?</li> </ul> <p>Compléter un tableau de synthèse de 3 colonnes à l'aide des informations tirées des documents. Présentation orale de chaque groupe pour une mise en commun complète.</p> <p>Tableau (« Before » Urban Recovery) : 1) Aspects of a prestigious Past 2) Reasons of the Decline 3) Docklands Sociology</p>

Etapas	Objectifs disciplinaires	Objectifs linguistiques	Documents / Supports	Activités élèves
<b>II. Urban management and renovation</b>	Urban planning: étapes et conditions de la rénovation : * Rôle majeur des transports (connection indispensable) métro, train, aéroport, liaison maritime (navette fluviale) * Zone franche pour attirer les entreprises et les emplois hautement qualifiés. * Zone récréative, de loisirs : restaurants, cinémas, bars, night-club, plaisanciers.	Mise en relation des informations contenues dans divers documents  Sélection et confrontation d'informations	Photographies B + D Source 3 Source 4 Source 6	Les élèves répondent par écrit à des questions puis reprise à l'oral. Reprise orale d'un élève par question. * Who was leading the urban planning project? Why? * What have changed in terms of transportation, why? * What are the new economic settlements and activities?
<b>III. London Docklands, a model of urban renovation?</b>	Montrer les transformations économiques, sociales et paysagères. * Business centre, CBD (skyscrapers, new City) * Connected place (importance des transports) * Leisure : watersport centre, cinemas, bars... * Residential area, gentryfication, architecture urbaine.	Formulation d'hypothèses  Expression de la comparaison	Photographies C + D Source 5 Source 6	Travail en 3 groupes sur 3 thèmes : Reprise et prolongation du tableau de la 1ere partie de l'étude de cas 'Avant/ Après la rénovation urbaine (Before/After Urban Recovery). S'occuper de la partie « After » : 1) New activities in the Docklands 2) Reasons for the new attractiveness 3) A New Sociology Présentation orale : un élève par partie du tableau.

Conclusion/ évaluation à l'écrit : Réutilisation des deux photographies de l'amorce de la séquence (photographies A et B) pour répondre à la problématique : comment ce quartier central en déclin est-il devenu très dynamique? Quels sont les aspects du dynamisme? La rénovation urbaine est-elle un succès total?

\* How has a central declining area become a very dynamic district?

\* What are the reasons of this renewal?

\* Is this urban recovery a complete success?

## Case study: LONDON DOCKLANDS, an exemple of Urban Recovery.

Photo A



Source: History of London Docklands-Timeline 1900 to Today.  
<http://www.bardaglea.org.uk/bridges/docklands/docklands-timeline-post1900.html>

Photo B



Source: Canary Wharf on the Isle of Dogs, London  
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic-art/347049/99889/Canary-Wharf-on-the-Isle-of-Dogs-London>

Photo C



Source: <http://www.bardaglea.org.uk/bridges/docklands/docklands-timeline-post1900.html>

Photo D



Source: <http://www.travellondon.com/templates/attrctions/docklands.html>

### Source 1 a :

#### The Port of London

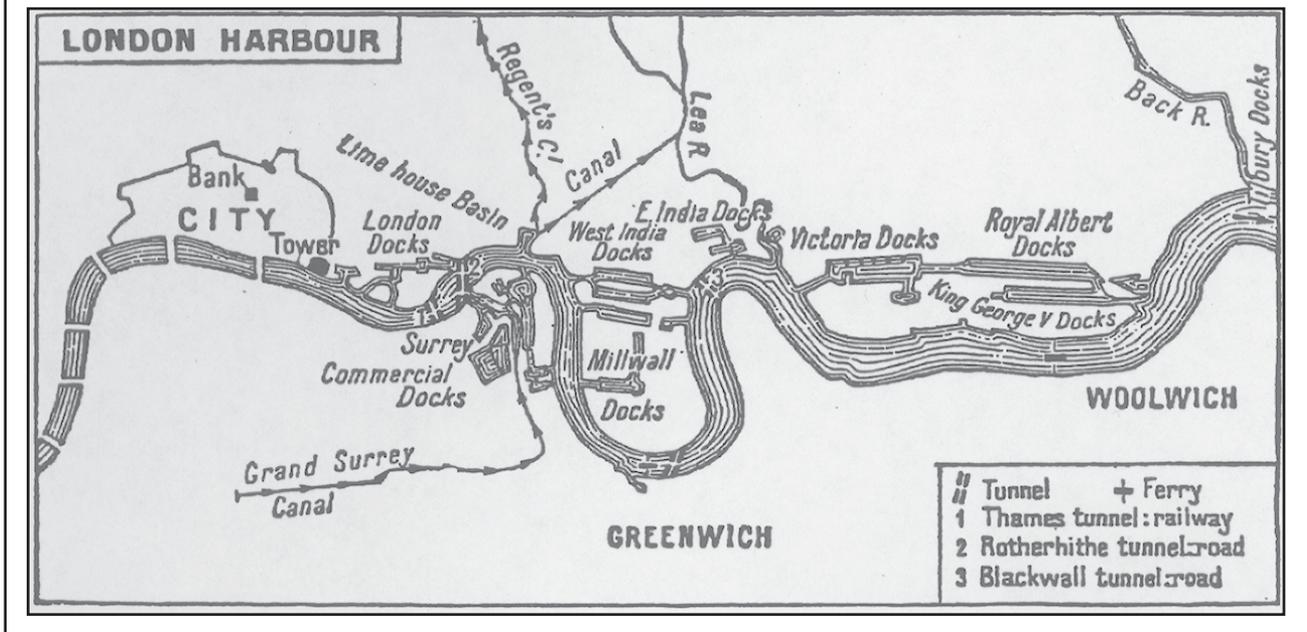
As discharging the cargos on wharves, alongside the quays, congested the river, docks were built with their basins which now extend over 4,000 acres (1719 ha).

The main areas are: West India Docks, London Docks, East India Docks, Commercial Docks, St Katherine's Docks, Millwall Docks, Victoria Docks, Royal Albert Docks, King George V Docks.

The port of London is the third largest in the world in 1950's. Statistics revealed an annual traffic of 57 million tons of merchandise with a movement of more than 30,000 vessels. 70% of this traffic is with foreign countries.

Around the Port is gathered a mass of vast, thickly populated and cosmopolitan districts known as the East End. North of the Thames the best-known are the White-chapel, Limehouse and Poplar with Rotherhithe on the south side. These wretched, over-populated areas suffered severe damage during the german air raids in 1940-41.

Source 1 b:



Source: R. Escarpit, J. Dulck, Meet Britain, 1957

Wharves: pluriel de Wharf: quai pour marchandises

Vessel: navire

thickly populated: densément peuplé

wretched: misérable

upstream/downstream: amont/aval du fleuve

Source 2:

**The decline of the Docks**

In 1967 the docks started to decline. The docks were not designed for the size of more modern ships. Newer ports offered a facility to handle containers, with the efficacy of roll on/ roll off system. Moreover, traditional industries in Britain were declining. The docks became too expensive to run, with the lack of trade and inefficiency of loading and unloading. By 1981, all the docks along the Thame were closed, with the exception of new Tilbury dock. As the area gradually started to run down, the local authorities and government realised that some kind of redevelopment had to take place.

Between 1966 and 1976 the five London Docklands boroughs lost 150,000 jobs. This represented 20% of all jobs in the area. This can be compared to 2% for the whole of Great Britain. During the 1970's there was a massive disinvestment in Docklands as businesses closed or moved away with the progressive closure of the dock system.

Source: D'après [www.portcities.gov.uk](http://www.portcities.gov.uk)

facility: équipement

to handle: gérer

roll on/roll off: roulage

to load/ to unload: charger, décharger

a borough: un quartier

### Source 3:

#### Timeline

- 1980-81: The London Docklands Development Corporation was created by the local Government Planning and Land Act 1980.
- 1982: The Isle of Dogs becomes an Enterprise zone which offered tax allowances to both investors and developers.
- 1987-89: Docklands Light Railway opened. London City Airport opened.
- 1991: Canary Wharf opened.
- 1993: Working population 7,000.
- 1994: 27 shops and restaurants.
- 1998: Canary Wharf existing buildings are 99% let.
- 1999: 90 shops and restaurants, Canary Wharf's Jubilee Line station opened.
- 2001: Working population: 41,000. Living population: 77,000.

Source: D'après [www.portcities.gov.uk](http://www.portcities.gov.uk)

allowance: indemnité

Jubilee Line: nouvelle ligne de métro desservant les deux rives de la Tamise rénovée (Southbank and Docklands)

### Source 4:

#### Connection Problems

Original Docklands establishments and residents have been cut off, isolated and overshadowed by the new development. One of the primary reasons for this sharp boundary between new and old in the Docklands is the lack of accessibility. The public transportation that exists and what is being planned for the future focuses on joining th City of London with the Docklands, not uniting the Docklands with itself. The old and new sections of the Docklands are close geographically, yet it is very difficult to walk from one to another. There is only one pedestrian bridge linking Canary Wharf to the rest of the Docklands.

Source: D'après <http://www.maclester.edu/courses/geog61/scairns/>

To overshadow: éclipser

### Source 5:

#### The Effect on Original Communities

Although the redevelopment of London's Docklands brought many benefits to the area, there are some groups who oppose the changes. This includes some of the original inhabitants of the area who are now unable to afford to live there. The majority of the jobs in the new hi-tech industries are unsuitable to unemployed docker workers. They do not have the skills needed for jobs in these industries. Close knit communities have been broken up.

Source: D'après <http://www.geography.learnontheinternet.co.uk/topics/urbanisation.html>

To be able to afford to live: ne pas avoir les moyens de résider

unsuitable: peu approprié

skill: qualification, compétence

close-knit: très lié, soudé, uni

## Source 6:

### The Docklands today

Over the past 20 years, the population of the Docklands has more than doubled and the area has become both a major business centre and an increasingly acceptable area to live. Transport links have improved significantly: Tube connection and London City Airport. Canary Wharf has become one of Europe's biggest clusters of skyscrapers and direct challenge to the financial dominance of the City.

Although most of the old Dockland wharves and warehouses have been demolished, some have been restored and converted into flats. For a short period in the early 1980's, many warehouse buildings had been occupied and used as artists' studios and low-cost loft living spaces. Most of the docks themselves have survived and are now used as marinas or watersports centres. Part of the LDDC's rich and varied legacy is its investment in safeguarding the heritage buildings of Docklands. Attracted by this growth, restaurants, bars and nightclubs have opened, there are three interconnected shopping malls beneath the Canary Wharf structure, and a cinema complex has opened in the area. The Docklands Light Railway (DLR) serves the area.

There has also been a great deal of gentrification and residential development in the area: former wharves and old docks have been converted into high-priced loft apartments for a community of bankers, software developers and others working in the financial service industries in and around Docklands. This massive property boom and consequent rise in house prices has led to friction between the new arrivals and the old Docklands communities, who have complained of being squeezed out. It has also made for some of the most striking disparities to be seen anywhere in Britain: luxury executive flats constructed alongside run-down public housing estates.

Source: D'après <http://en.wikipedia.org>

cluster: ensemble, concentration

a warehouse: un entrepôt

legacy: héritage

safeguarding: sauvegarde

striking: frappant

run-down: délabré

public housing estate: HLM

Stéphanie Laroque  
Lycée Pablo Picasso / Fontenay-sous-Bois (94)