



BO LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2020

Sommaire

Encart

Actions européennes

Erasmus+ / Appel à candidatures relatif aux accréditations Erasmus 2020 dans les domaines de l'éducation des adultes, de l'enseignement et de la formation professionnels et de l'enseignement scolaire
note de service du 30-6-2020 (NOR : MENC2016390N)

Enseignement supérieur et recherche

Diplôme de compétence en langue

Calendriers des sessions 2019-2020 et 2020-2021 : modification
note de service du 16-7-2020 (NOR : MENE2018526N)

Enseignements secondaire et supérieur

Procédure nationale de préinscription Parcoursup

Ouverture du bénéfice des aides spécifiques aux bacheliers bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée
circulaire du 16-7-2020 (NOR : ESRS2017342C)

Brevet de technicien métiers de la musique

Programme préparatoire à l'épreuve A2 - session 2021
note de service du 10-7-2020 (NOR : MENE2017934N)

Enseignements primaire et secondaire

Certificat d'aptitude professionnelle

Création de la spécialité Fleuriste de certificat d'aptitude professionnelle et modalités de délivrance : modification
arrêté du 26-5-2020 - J.O. du 5-7-2020 (NOR : MENE2012563A)

Baccalauréat professionnel

Unités générales du baccalauréat professionnel et modalités d'évaluation des épreuves ou sous-épreuves d'enseignement général
arrêté du 17-6-2020 - J.O. du 5-7-2020 (NOR : MENE2015195A)

Classe de première de la voie générale

Programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales : modification
arrêté du 8-7-2020 - J.O. du 21-7-2020 (NOR : MENE2017287A)

Classe terminale de la voie générale

Programme de l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales : modification
arrêté du 8-7-2020 - J.O. du 21-7-2020 (NOR : MENE2017292A)

Baccalauréats général

Programme de l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales en portugais à titre expérimental en classe terminale de la voie générale
arrêté du 10-7-2020 - J.O. du 21-7-2020 (NOR : MENE2017950A)

Baccalauréats général et technologique

Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – portugais en classe terminale pour les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022
note de service du 10-7-2020 (NOR : MENE2017944N)

Sections internationales russes

Programme d'enseignement de langue et littérature au lycée
arrêté du 10-7-2020 - J.O. du 21-7-2020 (NOR : MENE2017990A)

Sections internationales américaines

Adaptation du programme d'histoire-géographie de première générale
note de service du 10-7-2020 (NOR : MENE2017970N)

Sections internationales américaines

Adaptation du programme d'histoire-géographie de terminale générale
note de service du 10-7-2020 (NOR : MENE2017976N)

Sections internationales britanniques

Adaptation du programme d'histoire-géographie de terminale générale
note de service du 10-7-2020 (NOR : MENE2017980N)

Lycées généraux, technologiques et professionnels

Adaptations des programmes d'enseignement d'histoire-géographie dans les départements et régions d'outre-mer pour les classes de seconde et de première des lycées généraux et technologiques, les classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et les classes de seconde professionnelle
arrêté du 10-7-2020 - J.O. du 21-7-2020 (NOR : MENE2017994A)

Formation

Échanges et actions de formation à l'étranger pour les enseignants : calendrier de dépôt et de traitement des candidatures pour l'année 2021-2022
note de service du 19-6-2020 (NOR : MENC2015132N)

Voie professionnelle

Dispositif des Centres d'excellence de formation technique à l'étranger
note de service du 1-7-2020 (NOR : MENC2015135N)

Personnels

Séjours professionnels à l'étranger

Programme Jules Verne pour l'année scolaire 2021 - 2022
note de service du 19-6-2020 (NOR : MENC2015133N)

Enseignants du second degré

Emplois et procédure d'affectation dans les établissements d'enseignement supérieur - année 2021
note de service du 2-7-2020 (NOR : MENH2015334N)

Mouvement du personnel

Nomination

Membres du comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail ministériel de l'éducation nationale : modification

arrêté du 12-6-2020 (NOR : MENH2017704A)

Encart

Actions européennes

Erasmus+ / Appel à candidatures relatif aux accréditations Erasmus 2020 dans les domaines de l'éducation des adultes, de l'enseignement et de la formation professionnels et de l'enseignement scolaire

NOR : MENC2016390N

note de service du 30-6-2020

MENJ- DREIC B1

Texte adressé aux rectrices et recteurs de régions académiques et rectrices et recteurs d'académie

La présente note de service complète les informations contenues dans l'appel EAC/A02/2020 publié le 28/05/2020 par la Commission européenne :

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/calls/2020-erasmus-accreditation_fr

Elle précise les organisations et les publics éligibles à l' *accréditation Erasmus+* au niveau national.

1. Un nouveau dispositif destiné à accompagner la montée en puissance du futur programme Erasmus+

L'accréditation Erasmus+ sera la modalité principale d'accès aux financements pour les mobilités du programme Erasmus+ 2021-2027. Une fois obtenue, l'accréditation Erasmus+ est valable pour la durée du programme et offre un accès facilité aux financements de la future **action clé n° 1 de soutien à la mobilité européenne et internationale des apprenants et des personnels.**

Cette mesure de simplification répond à un **triple objectif** :

- accompagner la **montée en puissance du programme Erasmus+ post-2020** dont le budget pluriannuel 2021/2027 pourrait être multiplié par deux par rapport à la période 2014/2020 ;
- instaurer une **modalité simplifiée d'accès au programme** pour les secteurs de l'enseignement scolaire, de l'enseignement et de la formation professionnels et de l'éducation des adultes (inspirée de la charte Erasmus pour l'enseignement supérieur) ;
- conduire les établissements et les consortiums de mobilité accrédités à adopter des **stratégies d'internationalisation à long terme au service de la création de l'« espace européen de l'éducation ».**

Une perspective de long terme : le Plan Erasmus+

L'accréditation Erasmus+ s'inscrit dans la stratégie d'internationalisation à long terme des organismes qui en sont bénéficiaires. A ce titre, ils ont l'obligation d'élaborer un **Plan Erasmus+** détaillant pour quelles raisons et de quelle manière sont mises en œuvre les activités de mobilité.

Les **standards de qualité** auxquels le Plan Erasmus+ doit répondre sont les suivants : contribution aux objectifs du programme, bonne gestion des activités de mobilité, accompagnement des participants, partage des résultats et des connaissances sur le programme. [Ces standards sont détaillés dans un document qui leur est consacré](#) .

Les **objectifs d'un Plan Erasmus+** doivent être fixés pour deux ans au minimum et sept ans au maximum.

Des avantages significatifs

L'accréditation Erasmus+ offre aux organismes détenteurs plusieurs avantages :

- **bénéficier d'un accès garanti et simplifié aux financements Erasmus+**
L'accréditation Erasmus+ facilite, chaque année, les demandes de financement de nouvelles activités de mobilité ;
- **faire évoluer et grandir son Plan Erasmus+**
L'accréditation Erasmus+ permet de faire évoluer le partenariat (nouveaux partenaires, nouvelles activités) sans avoir à déposer une nouvelle candidature ni à faire une demande d'avenant ;
- **définir une stratégie d'internationalisation adaptée à son organisme**
L'accréditation Erasmus+ offre la liberté de définir des objectifs et une méthodologie propres aux organisations

candidates. Cette stratégie peut être adaptée et le Plan Erasmus+ mis à jour en cours de programmation ;

▪ **miser sur la qualité**

L'accès garanti et simplifié aux financements permet de se concentrer sur la qualité des projets et des mobilités et sur les objectifs à long terme.

Trois accréditations Erasmus+ pour tous les types de mobilité (hors enseignement supérieur et jeunesse)

Il existe trois accréditations Erasmus+ correspondant aux trois secteurs concernés du programme Erasmus+ :

- l'accréditation de l'**enseignement scolaire** ;
- l'accréditation de l'**enseignement et de la formation professionnels initiaux et continus** ;
- l'accréditation de l'**éducation des adultes**.

Pour obtenir une accréditation Erasmus+ pour plusieurs secteurs, il est nécessaire de **soumettre une candidature séparée pour chaque secteur concerné**.

Toute organisation candidate satisfaisant aux critères de sélection du présent appel à candidatures (critères retenus : pertinence, Plan Erasmus+ : objectifs, activités, gestion) **obtiendra une accréditation Erasmus+**.

Les titulaires d'une charte de mobilité de l'enseignement et de la formation professionnels doivent eux aussi déposer une candidature à l'accréditation Erasmus. Néanmoins, ils accèdent à un processus de candidature « simplifié ».

Dans l'enseignement supérieur, les établissements doivent être titulaires de la charte Erasmus pour l'enseignement supérieur (ECHE) pour accéder au programme.

2. Organismes et publics cibles éligibles à l'accréditation Erasmus+

Mobilité des apprenants et des personnels de la petite enfance, de l'enseignement primaire et secondaire
Sont éligibles :

1. les établissements d'accueil, d'éducation et de la formation initiale de la petite enfance et de la maternelle à la fin du second cycle général, technologique, publics ou privés sous contrat.
2. les organisations compétentes dans le champ de la petite enfance et de l'enseignement initial de niveau maternel, élémentaire ou secondaire, qu'elles soient publiques (par exemple : autorités académiques, Draaf-SFRD, collectivités territoriales) ou privées (par exemple, une DDEC).

Un **consortium** comprenant des établissements publics relevant de l'éducation nationale est uniquement coordonné par :

- un rectorat (par exemple, la Délégation (de région) académique aux relations européennes, internationales et à la coopération - Dareic, Drareic) ;
- une DSDEN ;
- un Gip académique (en collaboration avec le rectorat) ;
- un EPLE ;
- une collectivité territoriale ou un EPCI (en collaboration avec les autorités académiques).

Participants éligibles : apprenants, élèves, enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs, conseillers d'orientation, personnels de santé, personnels sociaux, personnels administratifs, personnels de direction, personnels techniques, autres personnes intervenant dans le cadre des activités de la petite enfance, scolaires et périscolaires.

Les participants éligibles sont :

- inscrits, exercent ou interviennent au sein de l'établissement impliqué comme coordinateur ou partenaire dans un projet ;
- ou relèvent, dans le cas des consortiums, des organisations compétentes éligibles ci-dessus.

Mobilité des apprenants et personnels de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP)

Sont éligibles :

1. les organismes de formation professionnelle initiale ou continue (par exemple, les lycées professionnels, les CFA, les missions locales, les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) pour les filières technologiques uniquement, les groupements d'établissements de l'éducation nationale - Greta, les écoles de production) ;
2. les autorités et organismes ayant un rôle en matière d'enseignement et de formation professionnels (par exemple, les

Gip-FCIP, en collaboration avec les Rectorats, les chambres consulaires, les branches et fédérations professionnelles, les collectivités territoriales, les opérateurs de compétences, les Campus des métiers et des qualifications) ;
3. tout organisme public ou privé (y compris les CFA d'entreprise, tels que définis à l'art. D 6241-30 du Code du travail) qui accueille, forme et travaille en lien avec des apprenants de l'EFP (par exemple, les entreprises).

Participants éligibles :

- les élèves, les apprentis, les salariés en contrat de professionnalisation et les stagiaires de la formation professionnelle continue préparant un diplôme technologique ou professionnel ou un titre à finalité professionnelle enregistré au RNCP de niveau 3[1] (par exemple, le certificat d'aptitudes professionnelles) ou de niveau 4 (par exemple, le baccalauréat professionnel) ;
- les stagiaires de la formation professionnelle continue non engagés dans la préparation d'un titre ou d'un diplôme ;
- les fonctionnaires stagiaires ;
- les personnes sous contrat de volontariat pour l'insertion ;
- les jeunes inscrits dans un parcours contractualisé d'accompagnement vers l'emploi et l'autonomie (Pacea) ;
- les apprenants inscrits dans une formation dispensée dans le cadre du service militaire adapté (Sma) ou du Service militaire volontaire (SMV) ;
- les élèves ou les étudiants inscrits dans des formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) ;
- les élèves inscrits en classes passerelles vers les BTS ;
- les élèves de 3e « prépa-métiers » ;
- les apprenants inscrits dans des instituts médico-éducatifs (IME) ou autres établissements relevant du secteur médico-éducatif (ITEP, ESAT, etc.) ;
- les élèves scolarisés en enseignement adapté (sections d'enseignement général et professionnel adapté - Segpa - ou établissement régional d'enseignement adapté - Erea/LEA) ou faisant l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) ;
- les apprenants pris en charge dans le cadre des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire: micro-lycée, école de la deuxième chance, etc. ;
- les enseignants, personnels et formateurs des organismes actifs dans le domaine de l'enseignement et la formation professionnels, y compris les responsables de formation des entreprises et les tuteurs et les maîtres d'apprentissage dans les entreprises.

Les participants éligibles sont :

- inscrits, exercent ou interviennent au sein de l'organisme impliqué comme coordinateur ou partenaire dans un projet ;
- ou relèvent, dans le cas des consortiums, des organisations compétentes éligibles ci-dessus.

À noter : les apprenants et personnels de la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 et supérieurs) relèvent du secteur de l'enseignement supérieur dans les conditions nationales d'éligibilité à la charte Erasmus pour l'enseignement supérieur cf. [note de service n° 2020-054 du 28-2-2020 publiée au BOEN et au BOESR N° 11 du 12 mars 2020](#).

Mobilité des personnels de l'éducation des adultes

Sont éligibles : tous les organismes publics ou privés actifs dans le champ de l'action sociale, de l'économie sociale et solidaire et, d'une manière générale, de l'accompagnement et de l'éducation non formelle ou informelle des adultes (par exemple, les centres sociaux, les associations d'éducation populaire, les maisons de quartier, les collectivités territoriales, les universités du temps libre, les organismes d'économie sociale et solidaire, les institutions culturelles (musées, bibliothèques), les cours municipaux pour adultes, les acteurs de la lutte contre l'illettrisme, etc.).

Participants éligibles : les personnels et formateurs, salariés ou bénévoles, inscrits, exerçant ou intervenant au sein des organismes éligibles ci-dessus.

Les participants éligibles sont :

- inscrits, exercent ou interviennent au sein de l'organisme impliqué comme coordinateur ou partenaire dans un projet ;
- ou relèvent, dans le cas des consortiums, des organisations compétentes éligibles ci-dessus.

3. Procédure de candidature et informations pratiques

Procédure de candidature

L'ensemble de la procédure de candidature se fait par voie électronique.

Description de la démarche, aide au candidat et accès aux formulaires de candidature :

<http://erasmusplus.fr/penelope/index.php>

[Dates limites de dépôt des candidatures](#)

Les candidatures peuvent être soumises jusqu'au 29 octobre 2020 à 12h (midi), heure de Bruxelles.

[Informations complémentaires](#)

Pour toute recherche d'informations complémentaires concernant cet appel : **Agence Erasmus+ France / Education Formation**, 9 rue des Gamins, 33000 Bordeaux, téléphone : 05 56 00 94 00 - courriel : contact@agence-erasmus.fr - site : www.erasmusplus.fr/

Je vous remercie d'assurer la diffusion de ces informations auprès de tous les services et personnes concernés. Par ailleurs, je vous demande de bien vouloir me faire connaître les difficultés que pourrait susciter l'application de cette note de service consacrée à la préparation de la mise en œuvre du programme Erasmus+ 2021/2027 dont les moyens accrus permettront, notamment, dans un contexte de sortie de crise, la relance et le renforcement, indispensables au déploiement de l'« espace européen de l'éducation », de la mobilité des jeunes - y compris des plus fragiles et des plus éloignés de la mobilité - et des enseignants.

[1] Les niveaux mentionnés dans cette note de service sont ceux de la nouvelle nomenclature nationale des niveaux de formation.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,
Le délégué des relations européennes et internationales et de la coopération,
Hervé Tilly

Enseignement supérieur et recherche

Diplôme de compétence en langue**Calendriers des sessions 2019-2020 et 2020-2021 : modification**

NOR : MENE2018526N

note de service du 16-7-2020

MENJS-DGESCO-A2-2

Texte adressé aux recteurs et rectrices de région académique ; aux recteurs et rectrices d'académie ; aux délégués et déléguées de région académique à la formation professionnelle initiale et continue ; aux déléguées et délégués académiques à la formation professionnelle initiale et continue ; aux déléguées et délégués académiques à la formation continue

Conformément aux dispositions des articles 3 et 5 de l'arrêté du 13 décembre 2010 portant création du diplôme de compétence en langue régionale et en conséquence de l'épidémie de Covid 19, la session 2019-2020 du DCL Occitan prévue initialement le 27 mai 2020 est modifiée comme suit :

Occitan	Date de la session	Ouverture des inscriptions	Clôture des inscriptions
	14/10/2020	10/07/2020	30/08/2020

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,

Pour le directeur général de l'enseignement scolaire, et par délégation,

La cheffe du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique, adjointe au directeur général,
Rachel-Marie Pradeilles-Duval

Enseignements secondaire et supérieur

Procédure nationale de préinscription Parcoursup

Ouverture du bénéfice des aides spécifiques aux bacheliers bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée

NOR : ESRS2017342C

circulaire du 16-7-2020

MESRI-DGESIP A2-1

Texte adressé aux recteurs et rectrices de région académique, chanceliers et chancelières des universités ; aux recteurs délégués et rectrices déléguées pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation ; aux recteurs et rectrices d'académie ; à la présidente du centre national des œuvres universitaires et scolaires

Afin d'améliorer la réussite des étudiants et leur donner le plus large choix possible, le dispositif d'aide à la mobilité Parcoursup mis en place à la rentrée 2018 et à la rentrée 2019 est reconduit. Il vise à accompagner les candidats lorsque des contraintes matérielles ne leur permettent pas d'envisager sereinement une mobilité qui leur permettrait de suivre une formation au plus près de leurs projets.

1- Critères et conditions d'attribution

Pour encourager la mobilité des néo-bacheliers d'origine sociale défavorisée, dans le cadre du dispositif des aides spécifiques, prévu à la circulaire n° 2014-0016 du 8 octobre 2014 relative aux modalités d'attribution des aides spécifiques, une aide d'accompagnement à l'entrée dans l'enseignement supérieur est ouverte aux bacheliers bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée dans les conditions suivantes.

1.1 Bacheliers faisant une mobilité hors de leur académie de résidence

L'aide peut être accordée aux bacheliers bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée qui satisfont les conditions cumulatives suivantes :

- être inscrit dans le cadre de la procédure nationale de préinscription Parcoursup 2020 mentionnée à l'article L. 612-3 du Code de l'éducation ;
- avoir accepté définitivement une proposition d'admission (OUI ou OUI-SI) pour un vœu confirmé hors de leur académie de résidence.

Les demandes s'effectuent de manière dématérialisée sur le portail « MesServices.Etudiant.fr ».

1.2 Bacheliers faisant une mobilité au sein de leur académie de résidence

L'aide peut être accordée aux bacheliers bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée qui acceptent une proposition d'admission dans un établissement situé dans leur académie de résidence après examen de leur situation par la commission régionale d'accès à l'enseignement supérieur, dans le cadre de la procédure prévue au VIII ou de celle prévue au IX de l'article L. 612-3 du Code de l'éducation, lorsque l'attribution de l'aide permet, compte tenu de la situation du candidat, de faciliter cette mobilité.

Les demandes s'effectuent auprès du Crous de l'académie de résidence.

2- Examen des candidatures et attribution de l'aide d'accompagnement à l'entrée dans l'enseignement supérieur

Les demandes d'aide sont instruites par le directeur général du Crous de l'académie où se situe la formation pour laquelle le candidat a confirmé définitivement son acceptation d'une proposition d'admission en vue de la rentrée universitaire 2020.

Le directeur général du Crous décide de l'attribution de l'aide au regard de la situation globale du candidat et de l'impact matériel et financier que peut avoir la mobilité, notamment en raison de la distance, du coût de la vie et des frais d'installation. Il notifie sa décision au candidat.

Pour les bacheliers faisant une mobilité au sein de leur académie de résidence relevant du 1.2 de la présente

circulaire, la décision du directeur du Crous est prise après avis du recteur de région académique.

L'aide est définitivement accordée au candidat quand son inscription est validée par l'établissement d'inscription. La décision n'est pas susceptible de recours devant le recteur de région académique ou le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

À Mayotte, les demandes d'aide sont instruites par le Crous de la Réunion. L'aide est attribuée par le directeur général du Crous de la Réunion qui en rend compte au recteur de la région académique de Mayotte.

Les candidats ne remplissant pas les conditions fixées ci-dessus et dont l'affectation proposée entraîne des difficultés liées à leur mobilité géographique peuvent se rapprocher du directeur général du Crous afin de solliciter une aide spécifique.

3- Modalités de versement de l'aide d'accompagnement à l'entrée dans l'enseignement supérieur

Le paiement de l'aide est confié au Crous « d'accueil ». L'aide est versée en une seule fois, en début d'année universitaire. Son montant est de 500 euros.

4- Cumul des aides

L'aide d'accompagnement à l'entrée dans l'enseignement supérieur est cumulable avec une bourse sur critères sociaux, une allocation annuelle, une aide ponctuelle, une aide à la mobilité internationale ou une aide au mérite. Cette circulaire annule et remplace la circulaire n° 2019-044 du 14 mai 2019. Elle sera publiée au Bulletin officiel de l'éducation nationale et au Bulletin officiel de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Pour la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, et par délégation,
la directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle,
Anne-Sophie Barthez

Enseignements secondaire et supérieur

Brevet de technicien métiers de la musique

Programme préparatoire à l'épreuve A2 - session 2021

NOR : MENE2017934N

note de service du 10-7-2020

MENJS - DGESCO – C1-3

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; au directeur du service inter-académique des examens et concours d'Île-de-France : aux cheffes et chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs.

Références : arrêtés du 22-4-1966 et du 18-1-1969 modifié

La seconde partie de l'épreuve A2 (histoire de la musique et critique d'enregistrement) du brevet de technicien métiers de la musique fait l'objet d'une question choisie dans un programme limitatif annuel de thèmes musicaux. Pour l'année scolaire 2020-2021, en vue de la session 2021, le programme limitatif à étudier est constitué des deux thèmes suivants :

- « Les castrats dans l'histoire de l'opéra », qui est la reconduction de l'un des deux thèmes de la session 2020 ;
- « Les compositeurs européens de musique savante tournant leur regard sur le jazz », qui est un nouveau thème.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Enseignements primaire et secondaire

Certificat d'aptitude professionnelle

Création de la spécialité Fleuriste de certificat d'aptitude professionnelle et modalités de délivrance : modification

NOR : MENE2012563A

arrêté du 26-5-2020 - J.O. du 5-7-2020

MENJ - DGESCO A2-3

Vu Code de l'éducation, notamment articles D. 337-1 à D. 337-25-1 ; arrêté du 16-2-2018

Article 1 - L'annexe IV - Tableau de correspondance entre les unités de l'ancien diplôme et du nouveau diplôme de l'arrêté du 16 février 2018 susvisé est remplacée par l'annexe IV jointe au présent arrêté.

Article 2 - Le directeur général de l'enseignement scolaire et les recteurs d'académie sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 26 mai 2020.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,
Pour le directeur général de l'enseignement scolaire, et par délégation,
La cheffe du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique, adjointe au directeur général de l'enseignement scolaire,
Rachel-Marie Pradeilles-Duval

Annexe IV - Tableau de correspondance entre les unités de l'ancien diplôme et du nouveau diplôme certificat d'aptitude professionnelle Fleuriste

Certificat d'aptitude professionnelle spécialité Fleuriste défini par l'arrêté du 4 août 2004 (dernière session d'examen 2019)		Certificat d'aptitude professionnelle spécialité Fleuriste défini par le présent arrêté (première session d'examen 2020)	
Domaine professionnel			
EP1 - pratique professionnelle en atelier de production	UP1	EP1 - préparation et confection d'une production florale	UP1
EP2 - pratique de la vente-conseil en magasin	UP2	EP2 - vente, conseil et mise en valeur de l'offre	UP2
Domaine général			
EG1 - français et histoire-géographie - enseignement moral et civique	UG1	EG1 - français et histoire-géographie -enseignement moral et civique	UG1
EG2 - mathématiques - sciences physiques et chimiques	UG2	EG2 - mathématiques - sciences physiques et chimiques	UG2
EG3 - éducation physique et sportive	UG3	EG3 - éducation physique et sportive	UG3
		EG4 - langue vivante	UG4
EF - épreuve facultative de langue vivante étrangère	UF	EF - épreuve facultative de langue vivante étrangère ou EG4 - langue vivante (1)	UF ou UG 4

(1) Sous réserve que la langue facultative dont le candidat souhaite garder la note pour l'EG 4 soit une langue effectivement enseignée dans l'établissement au titre de l'EG 4.

Cette réserve concerne les candidats des établissements d'enseignement public, des établissements d'enseignement privés sous contrat, des CFA ou organismes de formation habilités à pratiquer le CCF.

Enseignements primaire et secondaire

Baccalauréat professionnel**Unités générales du baccalauréat professionnel et modalités d'évaluation des épreuves ou sous-épreuves d'enseignement général**

NOR : MENE2015195A

arrêté du 17-6-2020 - J.O. du 5-7-2020

MENJ - DGESCO A2-3

Vu Code de l'éducation, notamment articles D. 337-51 à D. 337-94-1 ; arrêtés du 3-4-2019 ; arrêté du 30-8-2019 ; arrêtés du 3-2-2020 ; avis du Cse du 7-4-2020

Chapitre 1 : Dispositions générales

Article 1 - La liste des épreuves et sous-épreuves, et unités, générales obligatoires communes à l'ensemble des spécialités de baccalauréat professionnel et leur coefficient, fixés par le règlement d'examen de chaque spécialité de baccalauréat professionnel, est la suivante :

épreuve de français, histoire-géographie et enseignement moral et civique (coefficient 5) comportant deux sous-épreuves correspondant chacune à une unité :

- une sous-épreuve, unité de français : coefficient 2,5 ;
- une sous-épreuve, unité d'histoire-géographie et enseignement moral et civique : coefficient 2,5 ;

épreuve comportant deux ou plusieurs sous-épreuves correspondant chacune à une unité, dont :

- une sous-épreuve, unité de mathématiques : coefficient 1 ou 1,5 ou 2 ;
- une sous-épreuve, unité de physique-chimie : coefficient 1,5 ou 2 ;

épreuve de langue vivante obligatoire correspondant à une unité (coefficient 2) ou, le cas échéant, à deux sous-épreuves correspondant à deux unités (coefficient 4) :

- une sous-épreuve, unité de langue vivante A : coefficient 2 ;
- une sous-épreuve, unité de langue vivante B : coefficient 2 ;

épreuve comportant deux ou plusieurs sous-épreuves correspondant chacune à une unité soit :

- une sous-épreuve, unité d'économie-gestion : coefficient 1 ;
- une sous-épreuve, unité d'économie-droit : coefficient 1 ;

épreuve pratique prenant en compte la formation en milieu professionnel comportant deux ou plusieurs sous-épreuves correspondant chacune à une unité, dont :

- une sous-épreuve, unité de prévention santé et environnement : coefficient 1 ;

épreuve, unité d'arts appliqués et cultures artistiques : coefficient 1 ;

épreuve, unité d'éducation physique et sportive : coefficient 1.

Article 2 - La liste des épreuves et unités générales facultatives, évaluées en mode ponctuel terminal, est fixée comme suit :

Langue vivante ;

Mobilité.

Le candidat peut présenter une ou deux unités facultatives parmi celles proposées par le règlement d'examen. Ces unités sont notées sur 20 points.

Conformément à l'article D. 337-78 du Code de l'éducation, seuls les points au-dessus de 10 sont pris en compte pour le calcul de la moyenne générale.

Article 3 - Conformément aux dispositions de l'article D. 337-69 du Code de l'éducation, à chaque unité générale obligatoire ou facultative du diplôme correspond une épreuve ou une sous-épreuve de l'examen.

Les modalités d'évaluation des épreuves et sous-épreuves sont fixées en annexes du présent arrêté :

annexes I pour la définition de la sous-épreuve de français ;

annexe II pour la définition de la sous-épreuve d'histoire-géographie et enseignement moral et civique ;

annexe III pour la définition de la sous-épreuve de mathématiques ;

annexe IV pour la définition de la sous-épreuve de physique-chimie ;
annexe V pour la définition de l'épreuve de langue vivante obligatoire ;
annexe VI pour la définition de la sous-épreuve d'économie-gestion ;
annexe VII pour la définition de la sous-épreuve d'économie-droit ;
annexe VIII pour la définition de la sous-épreuve de prévention santé et environnement ;
annexe IX pour la définition de l'épreuve d'arts appliqués et cultures artistiques ;
annexe X pour la définition de l'épreuve d'éducation physique et sportive ;
annexe XI pour la définition de l'épreuve de la langue vivante facultative et de la langue des signes français.
L'épreuve facultative de mobilité est définie par l'arrêté du 30 août 2019 susvisé.

Article 4 - L'ensemble des candidats, à l'exception de ceux ayant préparé le baccalauréat professionnel par la voie de la formation professionnelle continue dans un établissement public habilité à pratiquer l'évaluation en contrôle en cours de formation intégral, sont évalués sous la forme ponctuelle pour les unités générales obligatoires de :

- français ;
- histoire-géographie, enseignement moral et civique ;
- économie-gestion ;
- économie-droit ;
- prévention santé et environnement.

Les candidats ayant préparé le baccalauréat professionnel par la voie scolaire dans des établissements d'enseignement public ou des établissements d'enseignement privés sous contrat, par l'apprentissage dans des centres de formation d'apprentis habilités, dans le cadre de la formation professionnelle continue dans un établissement public habilité à pratiquer l'évaluation en contrôle en cours de formation intégral, sont évalués par contrôle en cours de formation pour les unités générales obligatoires de :

- mathématiques ;
- physique-chimie ;
- langue(s) vivante(s) ;
- arts appliqués et cultures artistiques ;
- éducation physique et sportive.

Pour les cinq unités précitées, les candidats non mentionnés au précédent alinéa sont évalués sous la forme ponctuelle. Les candidats ayant préparé le baccalauréat professionnel dans le cadre de la formation professionnelle continue dans un établissement public habilité à pratiquer intégralement le contrôle en cours de formation, sont évalués pour l'ensemble des unités générales obligatoires en contrôle en cours de formation.

Article 5 - Les documents supports d'évaluation et de notation pourront faire l'objet d'une publication par note de service.

Article 6 - Le candidat présentant un handicap peut bénéficier des adaptations d'épreuve/sous-épreuve ou de dispenses de partie d'épreuve/sous-épreuve, lorsque celles-ci sont expressément prévues dans les définitions d'épreuves/sous-épreuves annexées au présent arrêté en application du 5° de l'article D. 351-27 du Code de l'éducation.

Par principe et prioritairement, les aménagements des conditions de déroulement des épreuves (conditions matérielles, aides techniques et humaines), de majoration du temps ou d'étalement de la présentation des épreuves sur plusieurs sessions, tels que mentionnés à l'article D. 351-27 doivent être envisagés lorsqu'ils permettent à eux seuls de rétablir l'égalité des chances entre les candidats.

Chapitre 2 : Dispositions particulières pour les langues vivantes

Article 7 - La liste des langues proposées aux épreuves obligatoires de langue vivante ou de langue vivante A dans toutes les spécialités de baccalauréat professionnel est la suivante :

allemand, anglais, arabe littéraire, arménien, cambodgien, chinois, coréen, danois, espagnol, finnois, grec moderne, hébreu, italien, japonais, néerlandais, norvégien, persan, polonais, portugais, russe, suédois, turc, vietnamien.

La liste des langues proposées aux épreuves obligatoires de langue vivante B dans toutes les spécialités de baccalauréat professionnel concernées le cas échéant est la suivante :

allemand, anglais, arabe littéraire, arménien, cambodgien, chinois, coréen, danois, espagnol, finnois, grec moderne, hébreu, italien, japonais, néerlandais, norvégien, persan, polonais, portugais, russe, suédois, turc, vietnamien, basque, breton, catalan, corse, créole (guadeloupéen, guyanais, martiniquais, réunionnais), langues mélanésiennes, langue d'oc (auvergnat, gascon, languedocien, limousin, nissart, provençal, vivaro-alpin), tahitien, wallisien-et-futunien.

Article 8 - Pour les candidats mentionnés au deuxième alinéa de l'article 4, le choix de la langue vivante obligatoire,

lorsque le règlement d'examen de la spécialité du baccalauréat professionnel ne précise pas la langue imposée, est limité aux langues effectivement enseignées au sein des établissements concernés.

Pour les autres candidats, le choix de la langue est limité par la possibilité d'adjoindre au jury un examinateur compétent.

Les candidats ne peuvent pas opter pour la même langue en langue vivante A et en langue vivante B.

Article 9 - La liste des langues proposées à l'épreuve facultative dans toutes les spécialités de baccalauréat professionnel est la suivante :

allemand, amharique, anglais, arabe, arménien, berbère, bulgare, cambodgien, chinois, coréen, danois, espagnol, finnois, grec moderne, hébreu moderne, hongrois, islandais, italien, japonais, laotien, malgache, néerlandais, norvégien, persan, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, croate, suédois, tchèque, turc, vietnamien, wallisien-et-futunien, basque, breton, catalan, corse, créole, gallo, occitan, tahitien, langues régionales d'Alsace, langues régionales des pays mosellans, langues mélanésiennes, langue des signes française.

Les candidats ne peuvent pas choisir, pour l'épreuve facultative de langue vivante, la ou les langues retenues pour la ou les unités de langue vivante obligatoire.

Les langues proposées au choix des candidats se limitent à celles pour lesquelles leur académie d'inscription peut adjoindre au jury un examinateur compétent.

Chapitre 3 : Dispositions particulières pour l'éducation physique et sportive

Article 10 - Sous réserve des dispositions de l'article D. 337-83 du Code de l'éducation, l'éducation physique et sportive est évaluée sous forme ponctuelle pour :

- les candidats relevant du troisième alinéa de l'article 4 du présent arrêté ;
- les candidats porteurs de handicap ou présentant une inaptitude partielle, aptes à subir l'épreuve mais dont les conditions de scolarisation n'ont pu permettre la mise en œuvre du contrôle en cours de formation ;
- les candidats inscrits sur les listes de sportifs de haut niveau, de sportifs « Espoirs » ou de sportifs des collectifs nationaux, arrêtées par le ministre chargé des sports, ainsi que les candidats des centres de formation des clubs professionnels, pour lesquels les conditions d'aménagement de scolarisation ne permettent pas de se présenter aux épreuves prévues en contrôle en cours de formation.

La détermination du mode d'évaluation s'opère lors de l'inscription à l'examen.

Article 11 - Les candidats autres que scolaires et apprentis peuvent à leur demande être dispensés de l'épreuve d'éducation physique et sportive.

Article 12 - Les candidats présentant une inaptitude partielle ou un handicap physique attesté par l'autorité médicale scolaire ne permettant pas une pratique assidue des activités physiques et sportives bénéficient d'un contrôle adapté soit dans le cadre du contrôle en cours de formation, soit dans le cadre de l'examen terminal. Ils sont évalués au moins sur une épreuve adaptée.

Les adaptations, proposées par les établissements en début d'année à la suite de l'avis médical et après avis de la commission académique d'harmonisation, et les propositions des notes sont arrêtées par le recteur.

En cas de blessures ou de problèmes de santé attestés par l'autorité médicale scolaire qui ne sont pas incompatibles avec une pratique différée, les candidats inscrits dans les différents enseignements évalués en contrôle en cours de formation peuvent bénéficier d'épreuves de rattrapage. En bénéficient également les candidats assidus qui, en cas de force majeure, ne peuvent être présents à la date fixée sous réserve d'avoir obtenu l'accord du chef d'établissement. Après avis de l'autorité médicale scolaire, les handicaps ne permettant pas une pratique adaptée entraînent une dispense d'épreuve et une neutralisation de son coefficient.

Article 13 - Les sportifs de haut niveau, les espoirs ou collectifs nationaux inscrits sur les listes nationales arrêtées par le ministre chargé des sports, peuvent bénéficier d'un aménagement du contrôle en cours de formation.

Les candidats sont évalués sur trois activités physiques, sportives et artistiques relevant de trois champs d'apprentissage différents dont l'une d'elles est constituée de sa spécialité sportive. Pour cette spécialité sportive, la note de 20 sur 20 lui est automatiquement attribuée.

Chapitre 4 : Dispositions finales

Article 14 - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de la session d'examen 2022.

Sont abrogés à l'issue de la session 2021 :

- l'arrêté du 15 juillet 2009 modifié relatif aux modalités d'organisation du contrôle en cours de formation et de l'examen terminal prévus pour l'éducation physique et sportive aux examens du baccalauréat professionnel, du certificat d'aptitude professionnelle et du brevet d'études professionnelles ;
 - l'arrêté du 8 avril 2010 relatif aux épreuves obligatoires de langues vivantes dans les spécialités de baccalauréat professionnel ;
 - l'arrêté du 8 avril 2010 relatif à l'épreuve facultative de langue vivante dans les spécialités de baccalauréat professionnel ;
 - l'arrêté du 13 avril 2010 fixant les modalités d'évaluation des arts appliqués et cultures au baccalauréat professionnel ;
 - l'arrêté du 13 avril 2010 fixant les modalités d'évaluation du français et de l'histoire, géographie et enseignement moral et civique au baccalauréat professionnel ;
 - l'arrêté du 13 avril 2010 fixant les modalités d'évaluation de l'économie-droit au baccalauréat professionnel ;
 - l'arrêté du 13 avril 2010 fixant les modalités d'évaluation de l'économie-gestion au baccalauréat professionnel ;
 - l'arrêté du 13 avril 2010 fixant les modalités d'évaluation des mathématiques et sciences physiques et chimiques au baccalauréat professionnel et modifiant les modalités d'évaluation d'une épreuve de certaines spécialités de baccalauréat professionnel ;
 - l'arrêté du 13 avril 2010 fixant les modalités d'évaluation de l'enseignement de prévention santé environnement au baccalauréat professionnel ;
 - l'arrêté du 15 février 2012 relatif à la dispense et l'adaptation de certaines épreuves ou parties d'épreuves obligatoires de langue vivante à l'examen du baccalauréat général, technologique ou professionnel pour les candidats présentant une déficience auditive, une déficience du langage écrit, une déficience du langage oral, une déficience de la parole, une déficience de l'automatisation du langage écrit, une déficience visuelle, en ce qui concerne le baccalauréat professionnel ;
- Arrêté du 7 juillet 2015 créant une unité facultative d'éducation physique et sportive dans le diplôme du baccalauréat professionnel.

Article 15 - Le présent arrêté sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 17 juin 2020

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

« *Nota* : le présent arrêté et l'intégralité de ses annexes sont consultables, dans leur version en vigueur, sur le site Légifrance. Cliquez [ici](#). »

Enseignements primaire et secondaire

Classe de première de la voie générale

Programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales : modification

NOR : MENE2017287A

arrêté du 8-7-2020 - J.O. du 21-7-2020

MENJS – DGESCO C1-3

Vu Code de l'éducation notamment son article D. 311-5 ; arrêté du 17-1-2019 modifié ; avis du CSE du 11-6-2020

Article 1 - L'arrêté du 17 janvier 2019 susvisé est complété par l'annexe du présent arrêté fixant le programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales - anglais, monde contemporain de la classe de première de la voie générale.

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2020.

Article 3 - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 8 juillet 2020

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Annexe

↳ Programme de langues, littératures et cultures étrangères et régionales - anglais, monde contemporain de première générale

Annexe

Programme de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – anglais, monde contemporain de première générale

Sommaire

Préambule

Principes et objectifs

Les thématiques

Approches didactiques et pédagogiques

Activités langagières

Les compétences linguistiques : l'étude de la langue

Thématiques, axes et objets d'étude

Avant-propos

Thématique 1 : « Savoirs, création, innovation »

Thématique 2 : « Représentations »

Préambule

Principes et objectifs

Explorer la langue anglaise et le monde anglophone contemporain de manière approfondie

Les principes et les objectifs fondamentaux du programme sont en grande partie communs aux langues vivantes qui proposent un enseignement de spécialité. Cet enseignement s'inscrit pleinement dans la continuité du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et doit préparer les élèves aux attentes de l'enseignement supérieur, en approfondissant les savoirs et les méthodes, en construisant des repères solides, en les initiant à l'autonomie, au travail de recherche et au développement du sens critique. Il s'affirme en pleine cohérence avec les programmes d'enseignement de la classe de seconde, mais aussi avec ceux du collège, dont l'ambition culturelle est étroitement associée aux objectifs linguistiques, et avec l'enseignement de tronc commun du cycle terminal. Plusieurs des axes d'étude proposés sont choisis dans la perspective d'une première approche dans l'enseignement de tronc commun complétée, approfondie et affinée dans le cadre de l'enseignement de spécialité.

Un enseignement de spécialité de langue vivante ne doit pas être considéré comme un enseignement pour spécialistes. Il se conçoit comme un enseignement de spécialisation graduelle qui prépare à l'enseignement supérieur sans être déjà universitaire. Les principes et les objectifs du programme de cet enseignement de spécialité concernent la classe de première et la classe terminale. Il convient, dans la mise en œuvre de cet enseignement, d'offrir suffisamment d'espace de différenciation pour permettre à chaque élève de progresser.

Ce programme vise une exploration approfondie et une mise en perspective de la langue, des cultures et des sociétés de l'aire anglophone, ainsi qu'un enrichissement de la compréhension par les élèves de leur rapport aux autres et de leurs représentations du monde. Il a également pour objectif de préparer à la mobilité dans un espace européen et international élargi, et doit être pour les élèves l'occasion d'établir des relations de comparaison, de rapprochement et de contraste.

Cet enseignement a pour premier objectif d'augmenter l'exposition des élèves à la langue étudiée, de sorte qu'ils parviennent progressivement à une maîtrise assurée de la langue et à une bonne compréhension du monde anglophone et de son inscription dans le monde contemporain.

L'apprentissage de la langue et la réflexion sur la langue sont deux aspects indissociables de cet enseignement et sont effectués en situation. Ce travail prend appui sur une grande variété de supports (presse écrite et audiovisuelle, discours, films, sites d'information en ligne, documents iconographiques, cartographiques, statistiques, etc.) en lien avec l'actualité du monde anglophone. La langue écrite et orale est travaillée sous tous ses aspects (lexique, grammaire, phonologie) et dans toutes les activités langagières (réception, production et interaction) afin que les élèves soient entraînés à communiquer et puissent approfondir, de manière nuancée, leurs connaissances, et développer leurs compétences.

Cet enseignement de spécialité constitue un espace de travail et de réflexion destiné à aider les élèves à mieux maîtriser la langue, à favoriser leur agilité linguistique et à faciliter le passage aisé de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral, d'un registre à l'autre, d'une langue à l'autre. Il se conçoit comme un lieu d'approfondissement et d'élargissement des connaissances et des savoirs selon une perspective contemporaine porteuse de sens et de nature à doter les élèves de repères forts et structurants inscrits, si besoin, dans une certaine durée historique.

Développer la capacité à communiquer en anglais

Un des principaux objectifs de cet enseignement de spécialité est de développer la compétence de communication des élèves à travers la pratique des activités langagières et la consolidation des compétences linguistiques. Une attention particulière est portée à la communication orale (compréhension, expression, interaction), même si la communication écrite demeure un enjeu important en lien avec la communication orale elle-même (voir *infra* « Activités langagières » et « Compétences linguistiques »). Par compétence de communication, on entend les activités langagières de réception, de production et d'interaction ainsi que les compétences oratoires. L'aisance dans la prise de parole (exposé, débat, négociation, médiation, échange informel) sera un objectif privilégié de cet enseignement.

Développer le goût de lire des documents de tous ordres

L'enseignement de spécialité vise à favoriser le goût de lire en langue vivante des documents de tous ordres (articles de presse, discours, essais, dossiers journalistiques, rapports d'enquête, extraits d'œuvres de fiction, etc.) et, en guidant les élèves dans ces lectures, à leur proposer une entrée dans les réalités et les problématiques contemporaines des pays anglophones.

Les thématiques

Les contenus culturels sont déclinés en cinq thématiques (deux pour la classe de première, trois pour la classe terminale), elles-mêmes subdivisées en axes d'étude. En proposant des clés de lecture, les axes d'étude ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer et construire des progressions pédagogiques adaptées à la diversité des niveaux et des besoins des élèves. Pour chacune des cinq thématiques, un descriptif permet d'explicitier les contenus proposés et d'orienter la réflexion.

Les objets d'étude suggérés pour chaque axe d'étude sont illustratifs, d'autres objets en cohérence avec l'axe pouvant être choisis par le professeur en fonction de la progression pédagogique et des questions de l'actualité. En revanche, les axes d'étude associés aux deux thématiques de la classe de première et aux trois thématiques de la classe terminale doivent tous avoir été abordés au moins une fois dans le cours de l'année concernée.

Approches didactiques et pédagogiques

Développer l'autonomie de l'élève par la pratique de la langue et la démarche de projet

Dans le cadre de leur liberté pédagogique, les professeurs cherchent à privilégier l'approche actionnelle et à installer les élèves dans une démarche de projet. Il convient donc de veiller à la mise en œuvre, par les élèves, de projets concrets, la langue étant utilisée pour effectuer des tâches et pour mener à bien, de manière progressive, des projets en autonomie.

Un enseignement prenant appui sur des questions d'actualité se prête à une plus grande autonomie des élèves pour ce qui concerne le recueil de certains documents, le choix et la validation des thèmes et des supports ou l'élucidation de références. Afin de favoriser l'acquisition de ces capacités à faire et à justifier des choix, certaines activités faisant appel à une organisation autonome du travail ou de la circulation de la parole, sur le modèle de la revue de presse ou de la conférence de rédaction, peuvent être mises en place. La constitution par les élèves d'un dossier dans lequel ils présentent des documents travaillés en classe et choisis par eux-mêmes en lien avec les thématiques du programme fait partie de la démarche globale. Ainsi encouragés à développer leur esprit d'initiative, les élèves se constituent un dossier personnel qui rend compte de leurs acquis en matière de connaissance du monde anglophone.

Varier les supports

Les élèves tirant le plus grand bénéfice à être confrontés à des supports variés et à une approche diversifiée de l'enseignement de la langue étrangère, on veille à les familiariser, non seulement avec des articles de presse, des discours et des essais, mais également avec des photographies, des chansons et œuvres musicales, des films, des documentaires ou séries télévisées, des extraits de publications scientifiques, etc. Un entraînement à l'analyse du document iconographique doit trouver toute sa place dans l'enseignement de spécialité. Le document iconographique (image, photographie, dessin, graphique, carte, schéma, etc.) est envisagé dans son rapport avec le document textuel ou vidéo auquel il est associé, et en fonction du message qu'il transmet sur le sujet étudié. Les élèves peuvent ainsi s'approprier les réalités et les problématiques contemporaines des pays anglophones de manière concrète, active et autonome.

Les outils numériques

Le recours aux outils numériques permet de multiplier les moments d'exposition à la langue et à sa pratique tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Il renforce les compétences des élèves en réception et en production, notamment grâce à :

- l'accès à des ressources numériques d'archive ou de la plus directe actualité (recherches documentaires dans l'Internet, lecture audio, visionnage de journaux ou débats télévisés, d'interviews, de reportages, etc.) ;
- un renforcement des entraînements individuels par l'utilisation d'outils nomades, avant, pendant ou après les activités de la classe. Baladodiffusion, ordinateurs portables, tablettes et manuels numériques permettent la création et l'animation d'un diaporama, l'élaboration et la modération d'un site ou d'un forum Internet, l'enregistrement et le travail sur le son et les images, etc. ;
- la mise en contact avec des interlocuteurs anglophones (*eTwining*, visioconférence, forums d'échanges, messageries électroniques, etc.).

L'utilisation des outils numériques permet de sensibiliser les élèves à l'importance d'un regard critique sur les informations en ligne, de les familiariser avec la recherche, la sélection et la validation des informations, des sources et des ressources accessibles sur la toile.

Activités langagières

Les élèves qui font le choix de suivre un enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères commencent, dès la classe de première, à se familiariser avec tous types de supports et de domaines et doivent atteindre, à la fin de la classe terminale, une bonne maîtrise de la langue, à la fois orale et écrite. Le volume horaire dédié à l'enseignement de spécialité offre la possibilité d'un travail linguistique approfondi sur l'ensemble des activités langagières en faisant porter un accent particulier sur la compétence de communication écrite et orale, selon une démarche progressive en cours d'année et en cours de cycle. La finalité de l'apprentissage des langues vivantes dans le cadre de l'enseignement de spécialité est de viser les niveaux de compétence suivants : le niveau attendu est B2 en fin de classe de première et, en fin de classe terminale, le niveau C1 est visé, notamment dans les activités de réception selon le parcours linguistique de l'élève (cf. le volume complémentaire du *Cadre européen de référence pour les langues*, janvier 2018 pour la traduction française).

Réception : compréhension orale et écrite

Cet enseignement de spécialité cherche toutes les occasions d'exposition à la langue écrite et orale à travers des supports diversifiés. Les élèves sont exercés à comprendre des énoncés simples et de plus en plus élaborés.

Tout au long des deux années du cycle terminal, les élèves sont progressivement entraînés à :

- comprendre l'information contenue dans des documents audiovisuels (émissions de télévision ou radiodiffusées, films), dans une langue authentique aux accents variés ;
- lire des textes de plus en plus longs et appartenant à différents genres ;
- aborder des questions en lien avec le monde anglophone contemporain dans ses aspects culturels, sociaux, économiques, politiques et géopolitiques, scientifiques et techniques ;
- comprendre le sens explicite et implicite des documents pour pouvoir en appréhender les enjeux et les nuances.

Production : expression orale et écrite

L'horaire renforcé de l'enseignement de spécialité offre aux élèves davantage de possibilités de travailler l'expression orale en continu, à travers des prises de parole – spontanées ou préparées – devant l'ensemble de la classe ou en petits groupes.

On favorise l'entraînement à la prise de parole en public, sur un aspect de l'actualité, sous forme d'exposés, de revues de presse, de bulletins ou points d'information, etc. On peut éventuellement demander aux élèves d'adopter un point de vue particulier (celui de l'historien, de l'économiste, du sociologue ou de l'analyste politique, par exemple). Les élèves sont entraînés à des présentations orales à partir de notes ou d'une trame. En cours d'année et de cycle, ils peuvent ainsi gagner en confiance et accroître la fluidité, la précision et la richesse de leur expression orale sur le plan phonologique, lexical et syntaxique.

La production écrite des élèves prend des formes variées correspondant à des objectifs distincts. En cours d'apprentissage, elle permet aux élèves de manipuler et de consolider les contenus en rapport avec les réalités du monde anglophone, d'approfondir et d'enrichir les contenus linguistiques (lexique, grammaire, syntaxe). Elle peut s'appuyer sur des pratiques de la vie courante (lettres, blogs, courrier des lecteurs, etc.) ou s'inscrire dans des formes plus codifiées (article, chronique, éditorial, discours, dialogues, suites de texte, courts récits, etc.). Elle peut aussi donner lieu à des exercices de médiation (résumé, compte rendu ou note de synthèse, traduction). Dans sa forme argumentative, la production écrite développe l'esprit critique et encourage les élèves à prendre position. Il peut s'agir, par exemple, d'un commentaire de document, d'un droit de réponse, d'un discours, d'un essai, d'une tribune, d'une prise de parole sur un forum, d'une critique de film, etc. Les exercices de production écrite suivent une progression permettant aux élèves de fournir des textes de plus en plus longs, complexes et structurés. À terme, on attend d'eux qu'ils soient capables de rédiger des textes élaborés, construits, prenant en compte le contexte et le ou les destinataire(s). Pour toutes ces activités, les élèves trouvent un appui dans l'usage méthodique et raisonné d'ouvrages et outils de référence (dictionnaires, grammaires, encyclopédies en ligne ou non, etc.).

Interaction

Une attention particulière est prêtée à l'interaction. L'interaction désigne, en effet, une attitude fondée sur l'écoute, le dialogue et les échanges dans le cadre de la construction collective du sens à partir d'un ou plusieurs supports. Elle suppose, en outre, des activités en groupes : recherche de documents, résolution de problèmes, débats, réalisation d'interviews, animation d'une table ronde, etc. En enseignement de spécialité,

toutes les stratégies d'apprentissage en autonomie sont recherchées, notamment le travail par projet au sein d'un groupe d'élèves. L'interaction doit être perçue comme contribuant à la construction de cette autonomie.

À l'articulation des activités langagières, la médiation

La médiation, introduite dans le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL), consiste à expliciter un discours lu ou entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. Dans le cadre d'une activité orale, il pourra s'agir, par exemple, de transmettre à un camarade des informations spécifiques, de lui expliquer des données pour construire du sens ou de gérer des débats pour faciliter la communication dans des contextes de désaccords. Dans le cadre d'une activité écrite, la médiation pour soi-même ou autrui suppose de prendre des notes, lors d'une première phase de compréhension, pour ensuite réagir, analyser et exprimer une critique personnelle. En d'autres termes, si l'activité langagière de médiation peut, ponctuellement, accepter l'usage du français, elle ne s'y réduit pas. Elle peut aussi être envisagée à travers la traduction mais aussi la reformulation en langue cible, afin de rendre accessible le sens dans une situation de communication en interaction.

Les compétences linguistiques : l'étude de la langue

Comme dans l'enseignement commun de langues vivantes, les compétences linguistiques sont enseignées en contexte d'utilisation, à l'occasion de l'étude de documents authentiques de toute nature, écrits, audiovisuels et iconographiques.

À ce stade, une familiarité croissante avec des contenus de plus en plus longs et complexes s'accompagne d'une approche plus raisonnée de la langue, toujours en situation. Cette amélioration de la maîtrise de la langue doit faciliter le passage vers les méthodes propres à l'enseignement supérieur en donnant aux élèves accès à des discours oraux et écrits plus élaborés. De même, les exercices auxquels ils sont entraînés (contractions de textes, synthèses, analyses) les amènent à consolider et développer leur maîtrise de la langue. Dans l'enseignement de spécialité, l'étude de la langue constitue un des axes privilégiés du cours. Elle concerne les aspects phonologiques ainsi que la maîtrise de l'orthographe, du lexique et de la grammaire.

Aspects phonologiques et graphie

Dès la classe de première, une attention particulière est apportée à la phonologie par une sensibilisation accrue aux phonèmes spécifiques de la langue étudiée, que les élèves s'efforcent de reproduire. La précision de la prononciation et le respect des règles de la phonologie conditionnent la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de l'expression orale. Les élèves doivent être entraînés à entendre rythmes, sonorités, accentuation, intonation pour les restituer dans une lecture à haute voix, une prise de parole préparée ou spontanée. On attire l'attention des élèves sur les particularités orthographiques et on leur fait prendre conscience du rapport entre orthographe et réalisation phonologique. S'agissant de l'anglais, ce travail sur la phonologie s'accompagne avec profit d'une exposition et d'une sensibilisation aux variétés nationales et régionales de la langue parlée.

Le lexique

Le lexique ne donne pas lieu à un apprentissage hors contexte, mais prend du sens par rapport aux énoncés et aux documents travaillés en classe. Les supports utilisés élargissent et affinent le lexique rencontré par les élèves.

L'objectif, pour les élèves du cycle terminal, est d'acquérir un lexique approprié et, pour chaque champ étudié, des définitions précises des concepts et des notions manipulés, sans viser une technicité excessive. Compte tenu de l'étendue des champs à couvrir dans l'actualité, recourir à des périphrases pour exprimer sa pensée ou pour répondre à un besoin de communication est une compétence utile à développer.

Pour aider les élèves à s'approprier le lexique, on a recours à la mémorisation et à divers procédés qui ont fait leurs preuves : répétition, paraphrase, explicitation, médiation, etc., autant d'activités qui produisent à la fois des automatismes et du sens, à partir d'énoncés de plus en plus complexes et nuancés. Par ailleurs, le renforcement des compétences à l'oral comme à l'écrit ne saurait aller sans l'appropriation progressive d'un vocabulaire méthodologique de base. Ainsi, l'apprentissage du vocabulaire de l'analyse et du commentaire de documents (textes, images, films, etc.) trouve naturellement sa place au sein de l'enseignement de spécialité.

La grammaire

Comme le lexique, la grammaire est abordée à travers les documents rencontrés en classe dans le cadre des activités de réception et de production. Les élèves prennent appui sur leurs acquis relevant de l'enseignement commun, sur les révisions et les récapitulatifs réguliers organisés en cours et sur le réemploi méthodique des formes rencontrées dans le cadre de l'enseignement de spécialité.

La grammaire est un outil pour écouter, lire, dire et écrire. À la faveur de leur apparition dans les activités de classe, sont mis en lumière les principaux procédés morphosyntaxiques qui permettent à chacun d'affiner sa compréhension des textes et des discours. Il s'agit, à partir de l'étude des supports, de guider les observations pour mettre en évidence, dans une situation d'énonciation, telle ou telle structure grammaticale. Les professeurs entraînent les élèves à effectuer des rapprochements avec le français, dont les points communs et les différences avec la langue étudiée éclairent de façon pertinente les logiques respectives des deux langues. Ils les amènent à dégager et à formuler une règle à partir d'exemples, car, si la grammaire n'a de sens que par et pour la communication, elle peut aussi être objet d'étude.

Thématiques, axes et objets d'étude

Avant-propos

L'enseignement de spécialité Anglais, monde contemporain vise à sensibiliser les élèves à la diversité des sociétés et des cultures du monde anglophone. Entité complexe, celui-ci s'entend comme un ensemble de pays ayant des liens linguistiques bien entendu, mais aussi et surtout historiques, politiques, économiques et culturels. On pense avant tout au Royaume-Uni et aux pays du Commonwealth, à l'Irlande et aux États-Unis. L'enseignement de spécialité se donne pour objectif d'analyser quelques grands enjeux sociétaux, économiques, politiques, géopolitiques, culturels, scientifiques et techniques du monde anglophone contemporain, en partant de questions actuelles et en les resituant dans leur contexte historique afin de donner aux élèves les repères et les clés de compréhension indispensables. Il prend appui, pour aborder des questions contemporaines du monde anglophone, sur une grande variété de supports : presse écrite et audiovisuelle, sites d'information en ligne, extraits de publications scientifiques, discours, documents iconographiques, cartographiques, statistiques, films, séries télévisées, documentaires, représentations artistiques, etc. Il contribue au développement des compétences de lecture des élèves, de leur sens critique, de leur esprit d'analyse et de leur autonomie, ainsi qu'à la maîtrise de la langue dans des contextes usuels, des situations de communication nécessitant une connaissance suffisante des enjeux et des nuances entre les différentes régions qui composent le monde anglophone.

Thématique 1 : « Savoirs, création, innovation »

L'actualité fournit de nombreux exemples de la capacité des pays du monde anglophone à innover dans le domaine des sciences et des techniques, dans le champ de la culture et des arts, mais aussi en matière d'organisation du travail ou de moyens de communication. Savoirs et innovations techniques découpent le temps en périodes ou en ères, marquées par un changement décrit et commenté par les acteurs eux-mêmes, par la presse contemporaine et par les commentateurs des générations successives. Ainsi, la révolution numérique – aussi appelée quatrième révolution industrielle – voit la technologie évoluer à une vitesse sans précédent. L'innovation affecte la société dans son ensemble, son bien-être et ses modes d'organisation, de logement, de consommation ; les secteurs de l'économie, des transports, des services, de la sécurité au quotidien, s'en trouvent modifiés. Les progrès effectués peuvent être ancrés dans un territoire délimité ou résulter de collaborations entre États. Le commerce et les échanges se chargent de les diffuser. L'innovation et la création sont fécondes pour les médias, qui font commerce de « nouvelles » et observent les variations susceptibles d'affecter le public auquel ils s'adressent. Parfois présentées sous le jour de nouvelles modes, de mutations inéluctables ou d'évolutions inquiétantes, ces évolutions sont le fruit de la chaîne de production des savoirs : un maillage d'écoles, d'universités et d'organismes de recherche et d'innovation construit et transmet les savoirs, et développe les compétences de la population. À côté des institutions productrices de connaissances et de compétences, et en interaction avec elles, une large diffusion des savoirs par l'imprimé et l'image (aujourd'hui souvent numérique) permet aux individus et au monde de l'entreprise de contribuer au développement des savoirs, des sciences et des technologies. Ainsi se forme une société du savoir qui ne cesse de se renouveler, de disséminer ses connaissances, d'observer et de commenter ses évolutions, en les confrontant à la diversité des points de vue, des interprétations et des applications.

Les savoirs, la création et l'innovation peuvent être étudiés sous l'angle de leur apparition, de leur développement, de leurs évolutions, ainsi que par le biais des débats et controverses qu'ils suscitent (changement climatique, développement durable, biodiversité, etc.). La presse se fait l'écho de ces phénomènes, évolutions et polémiques. La littérature (y compris pour la jeunesse) et toutes les formes d'art intègrent les tendances actuelles ; la fiction les préfigure parfois dans les films et les séries, dans les ouvrages de science-fiction ou dans les utopies, fournissant ainsi à la fois une représentation (textuelle, visuelle ou artistique) de l'innovation et une matière pour la réflexion. Journalistes, essayistes, philosophes, chercheurs, acteurs politiques et créateurs s'interrogent sur les conséquences de ces changements sur les hommes et les femmes d'aujourd'hui et de demain, sur leur humanité (augmentée, transformée, manipulée, etc.), sur leur capacité à bénéficier de ces évolutions et à résister à leurs dérives.

Axe d'étude 1 : Production et circulation des savoirs

Cet axe invite à recenser, dans l'aire anglophone, les manifestations contemporaines de la production des savoirs, que cette dernière soit formalisée dans les institutions scolaires et universitaires, transformée et poursuivie par le monde de l'entreprise ou informelle, fruit de l'expérience ou de l'expérimentation. Dans le monde anglophone, la production et la transmission des savoirs par les chercheurs s'appuient volontiers sur une approche empirique. Elle permet au grand public de participer au développement de la science et des techniques, d'acquérir et de s'appropriier des connaissances dans une grande variété d'institutions éducatives.

L'espace numérique, devenu un lieu privilégié pour partager les savoirs, créer, recréer et innover, est en cela un levier majeur du développement d'une culture pour tous et participative, qui peut passer du local au planétaire (celle des youtubeurs, par exemple). Le numérique modifie notre rapport aux savoirs et les rend dynamiques. Il permet une réactualisation inédite du patrimoine culturel ; il révèle et amplifie les évolutions du langage, de la pensée et des sociétés. L'ensemble de ces évolutions est abordé dans le monde anglophone.

Exemples d'objets d'étude

La société du savoir : les acteurs et les mécanismes de production du savoir ; la société du savoir dans ses déclinaisons locales (clubs ou associations à but éducatif, pour la promotion des savoirs, des arts ou de l'innovation) ; le numérique éducatif, la numérisation des savoirs et des ressources ; la production de contenus par les institutions, les professionnels (podcasts des radios) et les usagers (vidéastes, blogueurs, etc.), les encyclopédies collaboratives en ligne ; limites et conditions du partage et de la diffusion des savoirs : fracture numérique, limites juridiques, etc. ; le rôle de la presse (généraliste ou spécialisée) et des médias en ligne dans la production et la circulation des savoirs, dans la mise en débat des certitudes et incertitudes des différents domaines du savoir.

L'éducation et les systèmes éducatifs : grandir et étudier en Angleterre, Écosse, Irlande, Californie, Australie, Nouvelle-Zélande, au Canada, au pays de Galles, aux États-Unis, etc. – comparaisons et contrastes ; la mobilité étudiante dans le monde anglo-saxon : flux entrants et sortants, fuite des cerveaux ; l'accès à l'école, à l'université et l'égalité des chances ; l'enseignement à distance et les nouvelles formes de diffusion et de partage des savoirs ; la diversité des savoirs dans les systèmes scolaires (contenus et programmes) ; l'interactivité des savoirs (universités, bibliothèques, musées, fondations) ; la question des contenus étudiés dans les sociétés multiculturelles : une histoire ? des histoires ?

Savoirs et entreprise : création et créateurs de savoirs dans l'actualité socio-économique des pays anglophones (figures du diplômé, de l'entrepreneur et de l'autodidacte dans la Silicon Valley, par exemple) ; partenariat école-entreprise, université-entreprise ; production et diffusion de savoirs en entreprise ; la marchandisation des connaissances et des informations (recueil, stockage, exploitation et commercialisation des données) ; le rôle des algorithmes dans la sélection et la circulation des savoirs et des informations (les algorithmes de recommandation, par exemple).

Axe d'étude 2 : Sciences et techniques, promesses et défis

Cet axe d'étude peut être traité en relation et en prolongement de l'axe d'étude « Innovations scientifiques et responsabilité » abordé dans le tronc commun ; il explore les manières particulières dont le monde anglophone réalise des avancées scientifiques, techniques et technologiques dans des domaines variés (consommation, énergie, habitat, transport) et s'en empare à l'aune, notamment, des divers enjeux économiques, environnementaux et sociétaux qui lui sont propres. Ainsi, dans la continuité de leur histoire et malgré la concurrence internationale, les États-Unis conservent un dynamisme remarquable dans les secteurs de haute technologie. Réagissant au ralentissement de leur croissance économique tout en répondant à une forte demande sociétale, le Royaume-Uni et le Canada développent des politiques volontaristes pour se projeter dans la transition écologique et la course à l'innovation, stimulant par exemple le développement des technologies propres et l'industrie manufacturière.

Une mise en perspective de l'actualité (intelligence artificielle, OGM, gaz de schiste, etc.) est l'occasion d'aborder, ponctuellement, les courants et évolutions de la pensée scientifique, philosophique et politique des zones géographiques étudiées. Capitalisme, liberté d'entreprendre, société de consommation sous-tendent l'expansion des géants du numérique et des secteurs commerciaux dépendants des nouvelles technologies (le e-commerce par exemple), mais peuvent être mis en question par une société qui réfléchit aux conséquences de ces modèles de développement.

Les acteurs du monde de la culture, quant à eux, s'emparent des outils numériques du XXI^e siècle pour stimuler la création artistique et explorer le potentiel à la fois esthétique et interactif qu'ils offrent : de l'arrivée de la réalité augmentée dans les musées à l'avènement du numérique au cinéma, des logiciels qui transforment la création musicale aux hologrammes qui bouleversent le spectacle vivant jusqu'à la réalisation d'objets d'art au moyen du code informatique ou de nouveaux procédés de fabrication comme l'impression 3D. La démarche de l'artiste s'en trouve modifiée et l'expérience du public change elle aussi. Cet axe s'intéresse aux relations entre arts, sciences et techniques et à leurs manifestations dans le monde anglophone.

Enfin, replacer les innovations dans leur contexte en croisant les regards (des scientifiques, des politiques, des médias, etc.) qui sont portés sur elles permet d'interroger de manière critique leur pertinence, leur efficacité, et leurs éventuels impacts (directs ou indirects, à court et à long terme). Les grandes avancées de notre siècle conduisent à des changements multiples dont la plus-value est à apprécier au regard de leurs effets. Au cœur des grandes préoccupations du XXI^e siècle, les évolutions scientifiques, techniques et technologiques concernent tous les aspects de la vie humaine et jouent un rôle essentiel dans les choix de société et de développement qui s'opèrent. Les effets de ces avancées et les controverses qu'elles suscitent sont abordés dans le monde anglophone.

Exemples d'objets d'étude

La course à l'innovation : le poids économique et le rôle géopolitique des sciences et techniques (concurrence dans les industries de l'espace et de la téléphonie, par exemple) ; les stratégies nationales volontaristes (*Innovation for a Better Canada*, leadership dans le domaine de l'intelligence artificielle aux États-Unis, *Innovation Nation* au Royaume-Uni) ; les prix Nobel et autres distinctions ; la jeunesse innovante (*Youth Innovation Award* au Canada, *Youth Innovation Centres* en Jamaïque, *Young Innovators of Nigeria Social Organization*) ; nouveaux modes d'organisation des entreprises (*start-ups*, *fablabs*).

De l'idée à l'objet : étude longitudinale d'une innovation américaine : genèse d'une idée, création d'un objet, fabrication à grande échelle, voire commercialisation ; les objets connectés (tablettes numériques, téléphones portables, montres) ; réparer et augmenter l'être humain (exosquelette, prothèses extra et intra corporelles, etc.) ; les moyens de transport (drones, voiture autonome, train à suspension magnétique).

L'homme et la machine : l'intelligence artificielle ; l'automation, l'automatisation, la robotisation ; l'amélioration des capacités physiques de l'homme (l'homme « augmenté »).

Éthique et génétique : le progrès génétique, avantages et inconvénients ; OGM, lobbies industriels et santé publique ; controverses autour des produits alimentaires ; tests génétiques et police scientifique (exploitation des données de sites de généalogie en ligne par la police aux États-Unis) ; génétique et recherche scientifique, en histoire ou en archéologie, par exemple ; l'édition génétique, le séquençage du génome ; le transhumanisme.

Innovation et transition écologique : les bénéfices et écueils du développement des énergies

propres (énergie éolienne en Nouvelle-Zélande, énergie solaire en Australie, etc.) ; les innovations industrielles permettant la réduction des émissions de CO₂ au Canada et au Royaume-Uni, par exemple.

Numérique artistique et démocratisation culturelle : l'industrie du cinéma : les techniques d'animation, les nouveaux modes de diffusion, les expériences multi-sensorielles ; les plateformes de diffusion de contenus culturels ; le lien entre les institutions culturelles (musées, opéra, etc.) et le public à l'ère du numérique ; l'industrie du jeu vidéo.

Les nouvelles formes d'expression artistique : la création en environnement numérique, les nouveaux espaces de création et de diffusion ; la littérature numérique ; l'art numérique, les œuvres interactives ; la performance musicale (musique électronique, transformation du son, montage) ; le spectacle vivant (théâtre, danse, concerts, music-hall, opéra).

Urbanisme, habitat et architecture : la transformation de l'habitat, des friches industrielles, des grandes villes nord-américaines (Déroit, San Francisco) ; l'aménagement des espaces et les modalités de travail (mobilités choisies ou subies, télétravail) ; la ville intelligente (Londres, New York, Toronto).

Thématique 2 : « Représentations »

Cette thématique vise à étudier la notion de représentation dans ses diverses acceptions.

Dans sa première acception, la représentation se comprend comme politique : cet axe d'étude vise donc à s'interroger sur la manière dont les citoyens sont représentés et participent à la vie publique et politique.

Représenter et se représenter le monde anglophone, c'est aussi informer et s'informer. L'accès à une information plurielle qui reflète la diversité des points de vue est un enjeu contemporain majeur. Les médias sont un moyen privilégié par lequel sont véhiculées des idées, des images ou des représentations qui influencent notre vision de la réalité. Il s'agit ici de voir comment se détermine la façon dont les individus et les groupes perçoivent les enjeux politiques, économiques et sociaux de leur époque.

La représentation peut, enfin, être esthétique et permettre, par le truchement de la création artistique et culturelle, de véhiculer des images ou des idées et de rendre sensibles des concepts : on s'attache à travers cette notion à étudier la façon dont les sociétés du monde anglophone se représentent à elles-mêmes et se représentent le monde, dans des mises en scène allant de la critique en passant par le consensus, l'anticonformisme et le stéréotype.

À travers les prismes politique, médiatique, culturel et artistique, cette thématique doit permettre une lecture critique et informée des événements, et encourager les élèves à percevoir et confronter les points de vue pour appréhender la pluralité des approches des phénomènes contemporains.

Axe d'étude 1 : Faire entendre sa voix : représentation et participation

À la lumière d'événements récents, cet axe d'étude permet d'explorer les modes de représentation des citoyens dans les pays du monde anglophone tels qu'ils sont prévus par les constitutions des États concernés, mais également tels qu'ils s'expriment concrètement selon les contextes politiques, économiques et sociaux de l'époque.

Si la plupart des États du monde anglophone se réclament de la démocratie, cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont régis par une organisation uniforme : le système parlementaire du Royaume-Uni fonctionne, en effet, selon des règles très différentes de celles de la république fédérale des États-Unis ou de l'Inde, ou encore de celles de la république d'Afrique du Sud. Par-delà ces différences qu'il convient d'explicitier, on s'attache à explorer et à analyser, à travers l'étude d'événements récents, la manière dont la souveraineté populaire s'accomplit par le biais de l'action de ses représentants politiques, ou se trouve empêchée au point qu'une partie de la population ne se reconnaisse pas dans la politique menée. Des situations qui mettent en question la représentation politique peuvent conduire certains citoyens à essayer de faire entendre leur voix à travers les réseaux sociaux. Ceux-ci jouent un rôle dans l'évolution des mécanismes de représentativité démocratique.

Exemples d'objets d'étude

Démocratie, pouvoirs et contre-pouvoirs : citoyenneté et représentation politique : systèmes parlementaires, systèmes électoraux, vote des lois, partis politiques, référendums ; citoyenneté et engagement : syndicats, groupes de pression, droit de pétition, défense de la démocratie par le

biais d'associations et d'organisations.

Composition et représentativité des institutions : paysages politiques en mutation (réveil ou affaiblissement des systèmes bipartites, du clivage gauche-droite ; redéfinition, construction et déconstruction des partis politiques ; divisions internes au sein des partis) ; mutations idéologiques : conservatisme, républicanisme, libéralisme, populisme ; séparatismes ; analyse du comportement électoral des citoyens (étude de la volatilité électorale ; participation et abstention électorales).

Parlementarisme et monarchie : monarchie parlementaire britannique – rôle, fonctionnement et enjeux ; le Commonwealth hier et aujourd'hui (représentation des citoyens des pays du Commonwealth ; évolution de cette représentation) ; monarchie et démocratie (monarchie constitutionnelle ; prérogative royale) ; républicanisme et royalisme.

La démocratie à l'ère du numérique : voix démocratique et cyber-militantisme ; mouvements protestataires viraux, mondiaux (pouvoir politique des réseaux sociaux) ; lanceurs d'alerte et fuites d'informations ; atouts et écueils du vote électronique.

Axe d'étude 2 : Informer et s'informer

Cet axe d'étude permet d'analyser les représentations véhiculées dans les médias par la couverture de situations et d'événements particuliers du monde anglophone. En tant que relais du débat public, les médias – et par extension l'ensemble des diffuseurs d'information depuis l'avènement du numérique – sont l'un des outils privilégiés qui aident le peuple à se construire un savoir, à se représenter les enjeux politiques et sociaux et, plus largement, le monde.

L'influence des médias sur la société et l'opinion publique n'est pas à sens unique : l'étude des interactions entre médias, monde politique et opinion publique peut mettre en lumière les réseaux d'influence et la construction de l'opinion. À ce titre, il convient de tenir compte des contextes nationaux spécifiques. En comparant le traitement médiatique et journalistique d'un même événement dans différents médias (ou différents pays), on peut ainsi mesurer l'étendue du principe de la liberté d'expression et ses limites, et appréhender la diversité de tons et d'opinions qui s'exprime dans les médias traditionnels et collaboratifs du monde anglophone.

Cet axe d'étude permet, par ailleurs, d'étudier la manière dont les médias anglophones se sont adaptés aux enjeux du XXI^e siècle, notamment le défi posé par la multiplication des écrans, le succès des sites d'information gratuits puis des agrégateurs, qui mettent en difficulté les médias traditionnels.

Exemples d'objets d'étude

Médias et pouvoir politique : pouvoirs et contre-pouvoirs : les médias comme organe de contrôle du pouvoir politique ; journalisme d'investigation ; lanceurs d'alerte et révélation de scandales étatiques ; communiquer à travers les médias : évolution de la communication politique (*spin doctors*, *political narratives*, utilisation politique des réseaux sociaux) ; circulation de l'information ; « société du spectacle » et rôle de représentation (théâtrale) des médias ; médias partisans, médias libres : paysage politique des organes médiatiques aux États-Unis, au Royaume-Uni, etc. (presse, radio, télévision) ; conglomerats et médias indépendants ; points de vue et sondages d'opinion.

Liberté de la presse : différentes conceptions, définitions, garanties de la liberté d'expression (garanties constitutionnelles ; débats sur le besoin de réglementer la parole médiatique ; organes de contrôle de la presse ; libre expression, censure et inféodation des médias) ; dérives médiatiques et répercussions sur la confiance du public accordée aux différents médias ; sphère publique, sphère privée et sphère médiatique (on pourra s'interroger ici sur l'effacement ou le renforcement de la frontière entre ces différentes sphères).

Médias et société : visibilité internationale de certains médias et influence sur les sociétés (*The New York Times*, Reuters, CNN, etc.) ; les médias comme reflet de la société ; couverture médiatique et choix rédactionnels, rhétoriques ; médias et classes sociales (influence du lectorat ou des spectateurs sur les contenus médiatiques et informatifs) ; rôle et influence des campagnes médiatiques ou publicitaires sur les citoyens.

Médias traditionnels et nouveaux médias : évolution des modèles économiques des médias traditionnels ; médias producteurs d'information et agrégateurs ; multiplication des sources d'information (*citizen journalism, participatory journalism*) ; *Big Data* et protection des données ; cyber-militantisme.

Les médias à l'heure de la « post-vérité » : tensions entre savoirs et opinion, entre information et désinformation ; construction de l'opinion et manipulation de l'opinion publique ; théories du complot et « faits alternatifs » (*fake news, deep fake*) ; vérification des faits (*fact-checking*).

Axe d'étude 3 : Représenter le monde et se représenter

La dimension esthétique et culturelle de la représentation est au cœur de ce dernier axe d'étude. On se propose ici d'étudier la manière dont les sociétés anglophones se donnent à voir à elles-mêmes et au reste du monde à travers des productions culturelles et artistiques. L'acte de représentation, compris ici comme la diffusion d'une image ou d'une idée, est intimement lié à l'art. Il permet de véhiculer des idées par le biais du cinéma (les *heritage films*, les films de Ken Loach), de la peinture (Banksy, Faith Ringgold, Hew Locke, etc.), de la musique (les chansons de Bob Dylan, le rap et la culture hip hop), de la littérature (extraits d'œuvres de Paul Auster, Sherman Alexie, Jonathan Coe, Arundhati Roy, J. M. Coetzee, Nadine Gordimer, Siri Hustvedt, etc.), du spectacle vivant (théâtre, danse, opéra, arts de rue), de l'architecture (le paysage urbain de Londres ou New-York, l'opéra de Sydney) et de la publicité, commerciale ou institutionnelle.

Le graphisme et l'image au sens large doivent également être envisagés comme autant de mises en scène du réel permettant de visualiser des faits, de représenter et d'organiser le monde. Les symboles et les idées sont, quant à eux, de puissants outils de représentation dont les pays du monde anglophone peuvent user afin d'asseoir leur influence (*soft power*).

Ces représentations artistiques et symboliques du monde anglophone doivent toutefois se lire à la lumière du contexte culturel, social et politique dans lequel elles s'inscrivent. Une approche comparative pourra ainsi être menée afin de mettre en perspective différents supports (peintures, textes littéraires, films, séries télévisées) et de saisir le caractère arbitraire, stéréotypé ou consensuel de certaines productions artistiques et culturelles.

Exemples d'objets d'étude

Autoportrait, autocongratulation, autocritique : romans nationaux et idiosyncrasies nationales ; célébration ou rejet de traits culturels stéréotypés ou de modèles de société (multiculturalisme) ; reportages et documentaires laudatifs ou critiques ; points de vue narratifs et intentionnalité.

Traditions et mutations : entre passé et présent : représentations contemporaines de la culture britannique ou américaine sous l'angle du passé (visions nostalgiques, passéistes de la culture des pays du monde anglophone) ; adaptations cinématographiques contemporaines de classiques de la littérature – les *heritage films* présentant une vision idéalisée du passé ; tradition du *protest art* et évolution des supports et des modes d'expression ; le Commonwealth entre tradition et modernité (Afrique du Sud, Inde, Nigeria).

Se représenter le monde anglophone : cartographies, nomenclatures et toponymies ; infographies, statistiques et sondages dépeignant une certaine réalité ; publicité ; art engagé et perception du monde ; le monde vu par les Britanniques et les Américains (dans la littérature, le cinéma, l'art, etc.) ; diffusion d'images stéréotypées des sociétés du monde anglophone à travers la littérature et le cinéma ; construction et déconstruction de clichés à travers les œuvres du monde anglophone.

Les vitrines du monde anglophone : villes-monde (comme New York ou Londres qui peuvent être perçues comme offrant une vitrine non seulement du monde anglophone, mais du monde entier, à travers leur architecture, leur multiculturalisme et leur rayonnement international) ; architectures emblématiques ; la monarchie britannique comme vitrine, symbole et objet politique ; l'Australie, pays continent.

Enseignements primaire et secondaire

Classe terminale de la voie générale

Programme de l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales : modification

NOR : MENE2017292A

arrêté du 8-7-2020 - J.O. du 21-7-2020

MENJS – DGESCO C1-3

Vu Code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; arrêté du 19-7-2019 ; avis du CSE du 11-6-2019

Article 1- L'arrêté du 19 juillet 2019 susvisé est complété par l'annexe du présent arrêté fixant le programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales - anglais, monde contemporain de la classe terminale de la voie générale.

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2020.

Article 3 - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 8 juillet 2020

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Annexe

↳ **Programme de langues, littératures et cultures étrangères et régionales - anglais, monde contemporain de terminale générale**

Annexe

Programme de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – anglais, monde contemporain de terminale générale

Sommaire

Préambule

Principes et objectifs

Les thématiques

Approches didactiques et pédagogiques

Activités langagières

Les compétences linguistiques : l'étude de la langue

Thématiques, axes et objets d'étude

Avant-propos

Thématique 1 : « Faire société »

Thématique 2 : « Environnements en mutation »

Thématique 3 : « Relation au monde »

Préambule

Principes et objectifs

Explorer la langue anglaise et le monde anglophone contemporain de manière approfondie

Les principes et les objectifs fondamentaux du programme sont en grande partie communs aux langues vivantes qui proposent un enseignement de spécialité. Cet enseignement s'inscrit pleinement dans la continuité du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et doit préparer les élèves aux attentes de l'enseignement supérieur, en approfondissant les savoirs et les méthodes, en construisant des repères solides, en les initiant à l'autonomie, au travail de recherche et au développement du sens critique. Il s'affirme en pleine cohérence avec les programmes d'enseignement de la classe de seconde, mais aussi avec ceux du collège, dont l'ambition culturelle est étroitement associée aux objectifs linguistiques – et avec l'enseignement de tronc commun du cycle terminal. Plusieurs des axes d'étude proposés sont choisis dans la perspective d'une première approche dans l'enseignement de tronc commun complétée, approfondie et affinée dans le cadre de l'enseignement de spécialité.

Un enseignement de spécialité de langue vivante ne doit pas être considéré comme un enseignement pour spécialistes. Il se conçoit comme un enseignement de spécialisation graduelle qui prépare à l'enseignement supérieur sans être déjà universitaire. Les principes et les objectifs du programme de cet enseignement de spécialité concernent la classe de première et la classe terminale. Il convient, dans la mise en œuvre de cet enseignement, d'offrir suffisamment d'espace de différenciation pour permettre à chaque élève de progresser.

Ce programme vise une exploration approfondie et une mise en perspective de la langue, des cultures et des sociétés de l'aire anglophone, ainsi qu'un enrichissement de la compréhension par les élèves de leur rapport aux autres et de leurs représentations du monde. Il a également pour objectif de préparer à la mobilité dans un espace européen et international élargi, et doit être pour les élèves l'occasion d'établir des relations de comparaison, de rapprochement et de contraste.

Cet enseignement a pour premier objectif d'augmenter l'exposition des élèves à la langue étudiée, de sorte qu'ils parviennent progressivement à une maîtrise assurée de la langue et à une bonne compréhension du monde anglophone et de son inscription dans le monde contemporain.

L'apprentissage de la langue et la réflexion sur la langue sont deux aspects indissociables de cet enseignement et sont effectués en situation. Ce travail est au cœur de cet enseignement. Il prend appui sur une grande variété de supports (presse écrite et audiovisuelle, discours, films, sites d'information en ligne, documents iconographiques, cartographiques, statistiques, etc.) en lien avec l'actualité du monde anglophone. La langue écrite et orale est travaillée sous tous ses aspects (lexique, grammaire, phonologie) et dans toutes les activités langagières (réception, production et interaction) afin que les élèves soient entraînés à communiquer et puissent approfondir, de manière nuancée, leurs connaissances, et développer leurs compétences.

Cet enseignement de spécialité constitue un espace de travail et de réflexion destiné à aider les élèves à mieux maîtriser la langue, à favoriser leur agilité linguistique et à faciliter le passage aisé de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral, d'un registre à l'autre, d'une langue à l'autre. Il se conçoit comme un lieu d'approfondissement et d'élargissement des connaissances et des savoirs selon une perspective contemporaine porteuse de sens et de nature à doter les élèves de repères forts et structurants inscrits, si besoin, dans une certaine durée historique.

Développer la capacité à communiquer en anglais

Un des principaux objectifs de cet enseignement de spécialité est de développer la compétence de communication des élèves à travers la pratique des activités langagières et la consolidation des compétences linguistiques. Une attention particulière est portée à la communication orale (compréhension, expression, interaction), même si la communication écrite demeure un enjeu important en lien avec la communication orale elle-même (voir *infra* « Activités langagières » et « Compétences linguistiques »). Par compétence de communication, on entend les activités langagières de réception, de production et d'interaction ainsi que les compétences oratoires. L'aisance dans la prise de parole (exposé, débat, négociation, médiation, échange informel) sera un objectif privilégié de cet enseignement.

Développer le goût de lire des documents de tous ordres

L'enseignement de spécialité vise à favoriser le goût de lire en langue vivante des documents de tous ordres (articles de presse, discours, essais, dossiers journalistiques, rapports d'enquête, extraits d'œuvres de fiction, etc.) et, en guidant les élèves dans ces lectures, à leur proposer une entrée dans les réalités et les problématiques contemporaines des pays anglophones.

Les thématiques

Les contenus culturels sont déclinés en cinq thématiques (deux pour la classe de première, trois pour la classe terminale), elles-mêmes subdivisées en axes d'étude. En proposant des clés de lecture, les axes d'étude ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer et construire des progressions pédagogiques adaptées à la diversité des niveaux et des besoins des élèves. Pour chacune des cinq thématiques, un descriptif permet d'explicitier les contenus proposés et d'orienter la réflexion.

Les objets d'étude suggérés pour chaque axe d'étude sont illustratifs, d'autres objets en cohérence avec l'axe pouvant être choisis par le professeur en fonction de la progression pédagogique et des questions de l'actualité. En revanche, les axes d'étude associés aux deux thématiques de la classe de première et aux trois thématiques de la classe terminale doivent tous avoir été abordés au moins une fois dans le cours de l'année concernée.

Approches didactiques et pédagogiques

Développer l'autonomie de l'élève par la pratique de la langue et la démarche de projet.

Dans le cadre de leur liberté pédagogique, les professeurs cherchent à privilégier l'approche actionnelle et à installer les élèves dans une démarche de projet. Il convient donc de veiller à la mise en œuvre, par les élèves, de projets concrets, la langue étant utilisée pour effectuer des tâches et pour mener à bien, de manière progressive, des projets en autonomie.

Un enseignement prenant appui sur des questions d'actualité se prête à une plus grande autonomie des élèves pour ce qui concerne le recueil de certains documents, le choix et la validation des thèmes et des supports ou l'élucidation de références. Afin de favoriser l'acquisition de ces capacités à faire et à justifier des choix, certaines activités faisant appel à une organisation autonome du travail ou de la circulation de la parole, sur le modèle de la revue de presse ou de la conférence de rédaction, peuvent être mises en place. La constitution par les élèves d'un dossier dans lequel ils présentent des documents travaillés en classe et choisis par eux-mêmes en lien avec les thématiques du programme fait partie de la démarche globale. Ainsi encouragés à développer leur esprit d'initiative, les élèves se constituent un dossier personnel qui rend compte de leurs acquis en matière de connaissance du monde anglophone.

Varier les supports

Les élèves tirant le plus grand bénéfice à être confrontés à des supports variés et à une approche diversifiée de l'enseignement de la langue étrangère, on veille à les familiariser, non seulement avec des articles de presse, des discours et des essais, mais également avec des photographies, des chansons et œuvres musicales, des films, des documentaires ou séries télévisées, des extraits de publications scientifiques, etc. Un entraînement à l'analyse du document iconographique doit trouver toute sa place dans l'enseignement de spécialité. Le document iconographique (image, photographie, dessin, graphique, carte, schéma, etc.) est envisagé dans son rapport avec le document textuel ou vidéo auquel il est associé, et en fonction du message qu'il transmet sur le sujet étudié. Les élèves peuvent ainsi s'approprier les réalités et les problématiques contemporaines des pays anglophones de manière concrète, active et autonome.

Les outils numériques

Le recours aux outils numériques permet de multiplier les moments d'exposition à la langue et à sa pratique tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Il renforce les compétences des élèves en réception et en production, notamment grâce à :

- l'accès à des ressources numériques d'archive ou de la plus directe actualité (recherches documentaires dans l'Internet, lecture audio, visionnage de journaux ou débats télévisés, d'interviews, de reportages, etc.) ;
- un renforcement des entraînements individuels par l'utilisation d'outils nomades, avant, pendant ou après les activités de la classe. Baladodiffusion, ordinateurs portables, tablettes et manuels numériques permettent la création et l'animation d'un diaporama, l'élaboration et la modération d'un site ou d'un forum Internet, l'enregistrement et le travail sur le son et les images, etc. ;
- la mise en contact avec des interlocuteurs anglophones (*eTwinning*, visioconférence, forums d'échanges, messageries électroniques, etc.).

L'utilisation des outils numériques permet de sensibiliser les élèves à l'importance d'un regard critique sur les informations en ligne, de les familiariser avec la recherche, la sélection et la validation des informations, des sources et des ressources accessibles sur la toile.

Activités langagières

Les élèves qui font le choix de suivre un enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères commencent, dès la classe de première, à se familiariser avec tous types de supports et de domaines et doivent atteindre, à la fin de la classe terminale, une bonne maîtrise de la langue, à la fois orale et écrite. Le volume horaire dédié à l'enseignement de spécialité offre la possibilité d'un travail linguistique approfondi sur l'ensemble des activités langagières en faisant porter un accent particulier sur la compétence de communication écrite et orale, selon une démarche progressive en cours d'année et en cours de cycle.

La finalité de l'apprentissage des langues vivantes dans le cadre de l'enseignement de spécialité est de viser les niveaux de compétence suivants : le niveau attendu est B2 en fin de classe de première et, en fin de classe terminale, le niveau C1 est visé, notamment dans les activités de réception selon le parcours linguistique de l'élève. (cf. le volume complémentaire du *Cadre européen de référence pour les langues*, janvier 2018 pour la traduction française).

Réception : compréhension écrite et orale

Cet enseignement de spécialité cherche toutes les occasions d'exposition à la langue écrite et orale à travers des supports diversifiés. Les élèves sont exercés à comprendre des énoncés simples et de plus en plus élaborés.

Tout au long des deux années du cycle terminal, les élèves sont progressivement entraînés à :

- comprendre l'information contenue dans des documents audiovisuels (émissions de télévision ou radiodiffusées, films), dans une langue authentique aux accents variés ;
- lire des textes de plus en plus longs et appartenant à différents genres ;
- aborder des questions en lien avec le monde anglophone contemporain dans ses aspects culturels, sociaux, économiques, politiques et géopolitiques, scientifiques et techniques ;
- comprendre le sens explicite et implicite des documents pour pouvoir en appréhender les enjeux et les nuances.

Production : expression orale et écrite

L'horaire renforcé de l'enseignement de spécialité offre aux élèves davantage de possibilités de travailler l'expression orale en continu, à travers des prises de parole – spontanées ou préparées – devant l'ensemble de la classe ou en petits groupes.

On favorise l'entraînement à la prise de parole en public, sur un aspect de l'actualité, sous forme d'exposés, de revues de presse, de bulletins ou points d'information, etc. On peut éventuellement demander aux élèves d'adopter un point de vue particulier (celui de l'historien, de l'économiste, du sociologue ou de l'analyste politique, par exemple). Les élèves sont entraînés à des présentations orales à partir de notes ou d'une trame. En cours d'année et de cycle, ils peuvent ainsi gagner en confiance et accroître la fluidité, la précision et la richesse de leur expression orale sur le plan phonologique, lexical et syntaxique.

La production écrite des élèves prend des formes variées correspondant à des objectifs distincts. En cours d'apprentissage, elle permet aux élèves de manipuler et de consolider les contenus en rapport avec les réalités du monde anglophone, d'approfondir et d'enrichir les contenus linguistiques (lexique, grammaire, syntaxe). Elle peut s'appuyer sur des pratiques de la vie courante (lettres, blogs, courrier des lecteurs, etc.) ou s'inscrire dans des formes plus codifiées (article, chronique, éditorial, discours, dialogues, suites de texte, courts récits, etc.). Elle peut aussi donner lieu à des exercices de médiation (résumé, compte rendu ou note de synthèse, traduction). Dans sa forme argumentative, la production écrite développe l'esprit critique et encourage les élèves à prendre position. Il peut s'agir, par exemple, d'un commentaire de document, d'un droit de réponse, d'un discours, d'un essai, d'une tribune, d'une prise de parole sur un forum, d'une critique de film, etc. Les exercices de production écrite suivent une progression permettant aux élèves de fournir des textes de plus en plus longs, complexes et structurés. À terme, on attend d'eux qu'ils soient capables de rédiger des textes élaborés, construits, prenant en compte le contexte et le ou les destinataire(s). Pour toutes ces activités, les élèves trouvent un appui dans l'usage méthodique et raisonné d'ouvrages et outils de référence (dictionnaires, grammaires, encyclopédies en ligne ou non, etc.).

Interaction

Une attention particulière est prêtée à l'interaction. L'interaction désigne, en effet, une attitude fondée sur l'écoute, le dialogue et les échanges dans le cadre de la construction collective du sens à partir d'un ou plusieurs supports. Elle suppose, en outre, des activités en groupes : recherche de documents, résolution de problèmes, débats, réalisation d'interviews, animation d'une table ronde, etc. En enseignement de spécialité, toutes les stratégies d'apprentissage en autonomie sont recherchées, notamment le travail par projet au sein d'un groupe d'élèves. L'interaction doit être perçue comme contribuant à la construction de cette autonomie.

À l'articulation des activités langagières, la médiation

La médiation, introduite dans le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL), consiste à expliciter un discours lu ou entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. Dans le cadre d'une activité orale, il pourra s'agir, par exemple, de transmettre à un camarade des informations spécifiques, de lui expliquer des données pour construire du sens ou de gérer des débats pour faciliter la communication dans des contextes de désaccords. Dans le cadre d'une activité écrite, la médiation pour soi-même ou autrui suppose de prendre des notes, lors d'une première phase de compréhension, pour ensuite réagir, analyser et exprimer une critique personnelle. En d'autres termes, si l'activité langagière de médiation peut, ponctuellement, accepter l'usage du français, elle ne s'y réduit pas. Elle peut aussi être envisagée à travers la traduction mais aussi la reformulation en langue cible, afin de rendre accessible le sens dans une situation de communication en interaction.

Les compétences linguistiques : l'étude de la langue

Comme dans l'enseignement commun de langues vivantes, les compétences linguistiques sont enseignées en contexte d'utilisation, à l'occasion de l'étude de documents authentiques de toute nature, écrits, audiovisuels et iconographiques.

À ce stade, une familiarité croissante avec des contenus de plus en plus longs et complexes s'accompagne d'une approche plus raisonnée de la langue, toujours en situation. Cette amélioration de la maîtrise de la langue doit faciliter le passage vers les méthodes propres à l'enseignement supérieur en donnant aux élèves accès à des discours oraux et écrits plus élaborés. De même, les exercices auxquels ils sont entraînés (contractions de textes, synthèses, analyses) les amènent à consolider et développer leur maîtrise de la langue. Dans l'enseignement de spécialité, l'étude de la langue constitue un des axes privilégiés du cours. Elle concerne les aspects phonologiques de la langue ainsi que la maîtrise de l'orthographe, du lexique et de la grammaire.

Aspects phonologiques et graphie

Dès la classe de première, une attention particulière est apportée à la phonologie par une sensibilisation accrue aux phonèmes spécifiques de la langue étudiée, que les élèves s'efforcent de reproduire. La précision de la prononciation et le respect des règles de la phonologie conditionnent la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de l'expression orale. Les élèves doivent être entraînés à entendre rythmes, sonorités, accentuation, intonation pour les restituer dans une lecture à haute voix, une prise de parole préparée ou spontanée. On attire l'attention des élèves sur les particularités orthographiques et on leur fait prendre conscience du rapport entre orthographe et réalisation phonologique. S'agissant de l'anglais, ce travail sur la phonologie s'accompagne avec profit d'une exposition et d'une sensibilisation aux variétés nationales et régionales de la langue parlée.

Le lexique

Le lexique ne donne pas lieu à un apprentissage hors contexte, mais prend du sens par rapport aux énoncés et aux documents travaillés en classe. Les supports utilisés élargissent et affinent le lexique rencontré par les élèves.

L'objectif, pour les élèves du cycle terminal, est d'acquérir un lexique approprié et, pour chaque champ étudié, des définitions précises des concepts et des notions manipulés, sans viser une technicité excessive. Compte tenu de l'étendue des champs à couvrir dans l'actualité, recourir à des périphrases pour exprimer sa pensée ou pour répondre à un besoin de communication est une compétence utile à développer. Pour aider les élèves à s'approprier le lexique, on a recours à la mémorisation et à divers procédés qui ont fait leurs preuves : répétition, paraphrase, explicitation, médiation, etc., autant d'activités qui produisent à la fois des automatismes et du sens, à partir d'énoncés de plus en plus complexes et nuancés. Par ailleurs, le renforcement des compétences à l'oral comme à l'écrit ne saurait aller sans l'appropriation progressive d'un vocabulaire méthodologique de base. Ainsi, l'apprentissage du vocabulaire de l'analyse et du commentaire de documents (textes, images, films, etc.) trouve naturellement sa place au sein de l'enseignement de spécialité.

La grammaire

Comme le lexique, la grammaire est abordée à travers les documents rencontrés en classe dans le cadre des activités de réception et de production. Les élèves prennent appui sur leurs acquis relevant de l'enseignement commun, sur les révisions et les récapitulations régulières organisées en cours et sur le réemploi méthodique des formes rencontrées dans le cadre de l'enseignement de spécialité.

La grammaire est un outil pour écouter, lire, dire et écrire. À la faveur de leur apparition dans les activités de classe, sont mis en lumière les principaux procédés morphosyntaxiques qui permettent à chacun d'affiner sa compréhension des textes et des discours. Il s'agit, à partir de l'étude des supports, de guider les observations pour mettre en évidence, dans une situation d'énonciation, telle ou telle structure grammaticale. Les professeurs entraînent les élèves à effectuer des rapprochements avec le français, dont les points communs et les différences avec la langue étudiée éclairent de façon pertinente les logiques respectives des deux langues. Ils les amènent à dégager et à formuler une règle à partir d'exemples, car, si la grammaire n'a de sens que par et pour la communication, elle peut aussi être objet d'étude.

Thématiques, axes et objets d'étude

Avant-propos

L'enseignement de spécialité Anglais, monde contemporain vise à sensibiliser les élèves à la diversité des sociétés et des cultures du monde anglophone. Entité complexe, celui-ci s'entend comme un ensemble de pays ayant des liens linguistiques bien entendu, mais aussi et surtout historiques, politiques, économiques et culturels. On pense avant tout au Royaume-Uni et aux pays du Commonwealth, à l'Irlande et aux États-Unis. L'enseignement de spécialité se donne pour objectif d'analyser quelques grands enjeux sociétaux, économiques, politiques, géopolitiques, culturels, scientifiques et techniques du monde anglophone contemporain, en partant de questions actuelles et en les resituant dans leur contexte historique afin de donner aux élèves les repères et les clés de compréhension indispensables. Il prend appui, pour aborder des questions contemporaines du monde anglophone, sur une grande variété de supports : presse écrite et audiovisuelle, sites d'information en ligne, extraits de publications scientifiques, discours, documents iconographiques, cartographiques, statistiques, films, séries télévisées, documentaires, représentations artistiques, etc. Il contribue au développement des compétences de lecture des élèves, de leur sens critique, de leur esprit d'analyse et de leur autonomie, ainsi qu'à la maîtrise de la langue dans des contextes usuels, des situations de communication nécessitant une connaissance suffisante des enjeux et des nuances entre les différentes régions qui composent le monde anglophone.

Thématique 1 : « Faire société »

L'anglais étant la langue officielle de près de cinquante pays, l'espace anglophone constitue un important pôle d'attraction, qui attire des populations à la recherche de nouveaux horizons (souvent pensés comme des Eldorados) ou donne lieu à la constitution de diasporas. La langue joue alors le rôle de vecteur d'intégration.

Le monde anglophone est souvent associé à une vision du progrès (acquisition de nouveaux droits sociaux, politiques, économiques) et à une culture fédératrice, riche de possibilités. Cette dernière repose sur les valeurs fondamentales, historiquement issues de la *Common Law*, de liberté, justice, démocratie, égalité, assistance. Ces valeurs sont au fondement de la Charte du Commonwealth et, plus largement, des conventions internationales qui protègent les droits humains (Déclaration universelle des droits de l'homme ou Convention européenne des droits de l'homme).

Ces valeurs et cette langue communes n'empêchent pas l'apparition de tensions internes, parfois héritées du passé, au sein des différentes sociétés anglophones, voire d'hostilités issues de préjugés de toutes natures, comme le rejet de la différence, ce qui amène les pays à envisager de façons différentes leurs réponses à ces défis.

La thématique « Faire société » a pour objectif d'examiner la question de l'unité sous ses différentes facettes – non pas l'unité *du* monde anglophone, mais *dans* le monde anglophone – en insistant sur la variété des approches ; en effet, si une partie du monde est anglophone, la langue anglaise n'est pas univoque et les modes de vie et les cultures ne sont pas uniformes. De même, la diversité des politiques publiques donne à voir la complexité des questions sociales (d'un pays ou d'un niveau de gouvernance à l'autre), dont rendent compte les intitulés retenus pour les axes d'étude : « Unité et pluralité », « Libertés publiques et individuelles », « Égalités et inégalités ».

Axe d'étude 1 : Unité et pluralité

Perçue comme un vecteur de cohésion sociale, la langue anglaise peut aussi faire l'objet de contestations par certains mouvements de revendication identitaire, notamment dans le cas où existent des langues et cultures minoritaires, pour certaines fortement localisées, qui mènent parfois à la création de mouvements séparatistes ou autonomistes (Québec, Nunavut au Canada ; Écosse au Royaume-Uni, etc.). Marqueurs culturels, les différents accents sont aussi source de fierté individuelle ou collective : c'est le cas pour les variantes d'accents régionaux (du nord ou du sud), locaux (en ville ou à la campagne) ou sociaux (déclinaison en fonction de la classe sociale). Les accents sont souvent devenus aujourd'hui des signes

d'authenticité, s'opposant à l'utilisation d'une langue standardisée (*standard English*) perçue comme l'apanage des élites.

La pluralité s'observe non seulement sur le plan linguistique, mais aussi sur les plans géographique, culturel, social, religieux et ethnique. On peut ainsi observer des différences culturelles, sociales ou économiques majeures entre le nord et le sud du Royaume-Uni ou des États-Unis ; entre les classes sociales (les modes de vie dans les vallées minières du pays de Galles ou les *home counties* du sud de l'Angleterre) ; entre les structures familiales ; dans les choix relatifs aux questions de société qui font ressortir une grande diversité d'expériences.

Les cultures nationales se sont enrichies au contact de populations variées. La mise en commun de savoirs et d'approches conceptuelles différentes a ainsi eu pour effet de dynamiser certains secteurs d'activité. La diversité et la confrontation à la différence peuvent néanmoins conduire à des difficultés d'adaptation, voire d'acceptation, en particulier pour les personnes liées à plusieurs cultures (sociales, ethniques, religieuses). Par exemple dans l'aire anglophone, la question religieuse fait rejaillir la diversité des cultures (différences entre les sociétés confessionnelles et séculières ; variantes du protestantisme ; diversité des cultes à la suite des vagues d'immigration) et un type d'accommodement privilégiant la tolérance à la laïcité, historiquement et philosophiquement différent des choix opérés en France pour ménager un espace public de vie commune. Si l'on note un affaiblissement des croyances et de la pratique religieuse dans certains pays de l'aire anglophone, ce n'est pas le cas partout. Le phénomène de sécularisation est limité par le fait que la religion reste encore très présente dans les discours des acteurs sociaux et politiques.

Les festivals culturels ou religieux au niveau local, les célébrations et commémorations au niveau national, constituent autant de facteurs de cohésion et de partage. Certaines pratiques culturelles comme le sport ou la musique (hymnes nationaux, musiques populaire ou classique) contribuent à renforcer le sentiment d'appartenance. Inversement, différents systèmes de stratification sociale (castes ou classes sociales, par exemple) définissent une source d'identité encore différente, rendant plus difficile la coexistence de populations traversées par des tensions en leur sein ou faisant l'expérience de mobilités sociales inégales.

Exemples d'objets d'étude

La diversité linguistique : au Royaume-Uni, l'abandon du « *Queen's English* » (autrefois assimilé à l'accent de la BBC) en faveur des accents régionaux dans les médias (journaux télévisés ; bulletins météorologiques ; séries télévisées, etc.) ; les différences d'accent dans un même pays (régionales, sociales, etc.) ; les politiques linguistiques, manifestées par exemple dans le *Language Act* au pays de Galles et la création d'une chaîne de télévision galloise, etc. ; la place de l'espagnol aux États-Unis ; le statut du français au Canada, etc.

Célébrations et commémorations : les occasions de célébrer la monarchie britannique (discours de Noël, couronnements, jubilé, naissances royales, etc.) ; *Independence Day* aux États-Unis ; la commémoration des conflits mondiaux (*Anzac Day*, *Remembrance Sunday*, etc.) ; l'érection de statues : les controverses autour des statues des Confédérés aux États-Unis, de Cecil Rhodes (Oxford) ou Millicent Garrett Fawcett (Londres, *Parliament Square*) au Royaume-Uni, du capitaine Cook (Australie, Hawaï et Nouvelle-Zélande).

Les compétitions sportives : l'exemple des *Springboks* en Afrique du Sud (voir le film *Invictus*) ; les compétitions de différents sports : le rugby, le football (*Premier League*), le basket (NBA), le cricket (*Ashes*, *test matches*), les compétitions sportives fédératrices qui renforcent le sentiment d'appartenance celtique (jeux des Highlands, football gaélique).

Gastronomie, arts, fêtes : les plats emblématiques de la culture d'une région, voire d'un pays ; la musique, vecteur d'expression du sentiment national (« *Last night of the proms* », « *The Star-Spangled Banner* »), facteur de diversité ou d'intégration (le reggae, le rap et la culture hip-hop), l'influence de l'Inde sur la pop et le rock anglais ; les comédies musicales (*West Side Story*, *Porgy and Bess*, *The Mikado*, *My Fair Lady*, *Hamilton*, etc.) ; la littérature (l'anglais comme langue première d'écriture en Afrique anglophone ou en Inde par exemple), ces « nouvelles littératures » ayant renouvelé et dynamisé le monde de l'édition et des lecteurs ; les festivals (*Eisteddfod* gallois, Fête de St Patrick, etc.).

Les modes de vie : structures familiales (nucléaires, étendues), statut des personnes âgées ou des enfants ; logement (quartiers spécifiques, types d'habitat, etc.) ; les diasporas en Inde, aux États-Unis, etc. ; l'étude d'un peuple autochtone (Inuits, aborigènes, Amérindiens, Maoris, etc.) ;

les loisirs et les lieux de villégiature emblématiques ; le bush australien comparé au Territoire du Nord ou aux autres parties de l'Australie ; les différences entre l'île du nord et l'île du sud en Nouvelle-Zélande ; les îles anglo-normandes par rapport au reste du Royaume-Uni.

Les religions : les différentes religions et leurs variantes dans les pays anglophones, la coexistence de plusieurs religions ; la pratique religieuse dans différents pays anglophones ; les fêtes ou festivals religieux ou séculiers (Noël, *Rosh Hashanna*, *Hogmanay*, *the Chinese New Year*, *Aid-al-Fitr*) ; l'utilisation d'expressions religieuses dans les grands discours politiques, etc.

Les différentes visions de l'intégration : étude des concepts d'assimilation, de communautarisme, de multiculturalisme ; phénomènes comme l'assimilation forcée : « générations volées » dans le territoire de Darwin en Australie ou encore la politique de mise à l'adoption des enfants nés de mères adolescentes (discours de Keith Joseph en 1974 au Royaume-Uni), etc.

Axe d'étude 2 : Libertés publiques et libertés individuelles

Pour les démocraties libérales contemporaines, le respect des droits fondamentaux est impératif : liberté de conscience, de pensée, d'expression, d'association, etc. Les mouvements libéraux, en dépit de leur diversité, s'accordent en effet sur le concept de liberté individuelle qui respecte la sphère privée et prime sur la vie en collectivité.

Plus largement, le concept de liberté, droit inaliénable de la personne, se décline de façon certes individuelle, mais aussi inévitablement collective, lors de la constitution des États-nations. Historiquement, l'intégrité de certaines populations sur le territoire national n'a pas toujours été respectée et le rassemblement de populations diverses au sein de fédérations (Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis, Inde, Malaisie, Nigeria, Pakistan, etc.) ou d'unions (Royaume-Uni), n'a pas toujours été consenti. Ainsi les peuples autochtones ont-ils souvent été circonscrits ou mis à l'écart (politique des réserves), leurs droits fondamentaux étant bafoués ou minorés, quand la solution adoptée n'a pas été la partition territoriale. Des revendications identitaires ont pu mener au séparatisme au sein d'une fédération (Québec au Canada) ou à la création de nouvelles institutions (processus de dévolution au pays de Galles, en Irlande du Nord et en Écosse) pouvant aller jusqu'à la demande de l'organisation d'un referendum d'auto-détermination.

À l'époque contemporaine, la question de la reconnaissance de droits égaux s'est alors posée afin d'assurer à tous une place dans la société et dans les structures de pouvoir (Afrique du Sud, États-Unis). Plus récemment a commencé à se poser la question du droit des peuples autochtones à obtenir des excuses, voire des réparations matérielles ou symboliques (Australie, Canada, Nouvelle-Zélande), dans le cadre parfois d'une politique de réconciliation (Afrique du Sud) plus ou moins acceptée politiquement.

Par ailleurs, la question des droits à conférer aux nouveaux arrivants ou, dans le cadre de bouleversements politiques, à certaines populations implantées depuis longtemps (Afrique de l'Est, Hong Kong, Royaume-Uni, etc.) provoque également de nombreux débats, comme celui sur le droit de résidence ou le droit de vote, posant plus largement la question de la citoyenneté et de sa définition. Dans un contexte où de nombreux pays cherchent à impliquer les citoyens dans la vie politique, se pose la question de l'élargissement du suffrage aux jeunes à partir de 16 ans (Écosse) ou aux étrangers pour les élections législatives ou présidentielles, car le vote est souvent perçu comme un facteur d'inclusion.

Du point de vue économique, la liberté individuelle d'entreprendre est au cœur du libéralisme et repose sur la prise de risque et l'innovation, dans un climat propice à la concurrence et à la création de profits. Elle fonde le développement du capitalisme industriel et financier. Mais on note, ici, une différence entre le libéralisme étatsunien, qui n'hésite pas à recourir à l'intervention de l'État (lois anti-trust, par exemple) et le libéralisme britannique, qui prône au contraire l'autorégulation du marché et la responsabilité individuelle. Le respect de ces droits et leur conception même se heurtent à de nombreux obstacles : opposition idéologique entre partisans et opposants (mobilisations, groupes de pression, politiques alternatives, moyens d'opposition, etc.). D'où la nécessité pour la justice de dire aux citoyens qu'ils ont le devoir de respecter la loi, nécessairement commune à tous (*the rule of law*), et les libertés qu'elle définit pour l'ensemble des citoyens.

Exemples d'objets d'étude

Les libéralismes : concepts de la tolérance, du droit à la différence ; le « rêve américain » d'ascension sociale (*from rags to riches*) et la culture de la réussite individuelle ; les lois anti-trust aux États-Unis, etc.

Libertés publiques et individuelles : liberté d'expression (*Speaker's corner* à Londres) et liberté de la presse (premier amendement aux États-Unis) ; liberté d'association (syndicale, politique, etc.) ; liberté de culte ; droit de pétition, de manifestation ; droits civiques aux États-Unis ; droits des femmes ; droits des minorités ; relations entre le pouvoir judiciaire et la police.

L'exclusion territoriale : la mise en réserve des peuples autochtones (amérindiens, aborigènes, etc.) ; la politique « d'africanisation » des pays d'Afrique de l'Est (Ouganda, Kenya), donnant lieu à l'accueil des *Ugandan Asians* et surtout des *Kenyan Asians*, dans les années soixante et soixante-dix au Royaume-Uni et dans d'autres pays anglophones (*Kenyan Americans*) ; la rétrocession de Hong Kong et les différentes catégories ayant eu le droit d'immigrer au Royaume-Uni, etc.

Les demandes de réconciliation ou de compensation : les « générations volées » dans les territoires aborigènes, dans le Territoire du Nord australien ; la restitution d'objets sacrés (squelettes d'aborigènes, lances, etc.) ou symboliques (diamant Koh-i-Noor indien) ; reconnaissance difficile des méfaits de la colonisation, etc.

Les revendications identitaires : étude du sentiment d'appartenance à une région ou une nation ; mouvements séparatistes (création de partis politiques dits « nationalistes ») ; exemple des référendums d'auto-détermination séparatistes (Écosse au Royaume-Uni, Québec au Canada) et non séparatistes (Irlande du Nord ; territoires britanniques des Malouines, Gibraltar, etc.) ; mouvements pour un abandon des anciennes structures politiques (référendum sur l'abandon de la monarchie britannique en 1999 en Australie) ; concept d'une « famille royale canadienne » (voir Rideau Hall à Ottawa) ; controverses autour de journées nationales : *Freedom Day* (Afrique du Sud), *Australia Day* ou *Waitangi Day* en Nouvelle-Zélande.

La représentation des minorités et des régions d'un même pays : législation visant à encourager la représentation de la diversité au sein des instances représentatives (partis, syndicats, institutions nationales) ; étude d'une campagne de publicité pour un recrutement diversifié (armée, fonction publique, etc.) ; actes d'union et pouvoirs résiduels (dévolution de pouvoirs à l'Écosse, à l'Irlande du Nord et au pays de Galles).

Axe d'étude 3 : Égalités et inégalités

Les sociétés de l'aire anglophone sont en pleine mutation (sociale, économique, environnementale, parfois politique) et reconnaissent aujourd'hui, en plus des droits politiques, des droits sociaux aux citoyens, tant dans le domaine de l'emploi (accès, conditions de travail), que dans celui de la santé (universalité, contribution, exclusion), de l'éducation (accès, reconnaissance des diplômes, avenir professionnel), ou du logement (accès, prise en charge des sans-abris). Les citoyens aspirent à une vie prospère et heureuse et à l'égalité de traitement, non seulement devant la loi, mais aussi dans la vie quotidienne afin d'obtenir des conditions de vie décentes (accès à un logement, aux soins médicaux, à l'éducation, à un salaire ou tout au moins à une assistance, qu'elle vienne de l'autorité publique ou d'associations caritatives), dès lors que des sources d'inégalité liées aux origines géographiques (fracture nord/sud, est/ouest au niveau des pays mais aussi des régions), sociales, ethniques ou religieuses, font obstacle à leur projet. Les pouvoirs publics, confrontés à d'immenses enjeux, doivent relever d'importants défis pour instaurer une plus grande justice sociale et garantir un égal respect des droits entre les pays.

Certains systèmes éducatifs, politiques ou économiques sont accusés de perpétuer dans leurs structures mêmes les inégalités (existence parallèle de plusieurs systèmes d'éducation, accès au système de santé ou à l'emploi différencié selon des critères propres aux différents pays). Lorsqu'il est question de partage des richesses ou de mobilité sociale, on peut noter la persistance de modèles comme ceux du *self-made man* et du « rêve américain », où tout est supposé devenir possible si l'on applique les valeurs historiquement portées par « l'éthique protestante » (*Wasp*), la croyance en une ascension sociale sans limite grâce au travail acharné. C'est ce qui fonde la différence entre la notion d'« égalité » et celle d'« égalité des chances », sur lesquelles s'appuient certains mouvements politiques.

Des solutions sont parfois avancées pour corriger les inégalités par le biais de mesures législatives contraignantes touchant aux conditions économiques, à la fiscalité et à l'emploi. D'autres mesures incitent l'individu « à saisir sa chance » (bourses d'études, *sponsoring*, apprentissage). À l'action des pouvoirs

publics peuvent s'ajouter les initiatives philanthropiques, particulièrement développées dans les pays anglophones, qui contribuent à réduire les inégalités et à lutter contre la pauvreté (banques alimentaires, refuges).

Les associations caritatives occupent un espace important dans la société civile et contribuent également, par le biais de rapports et de statistiques, à informer citoyens et gouvernants sur les conditions sociales en proposant des textes législatifs ou des améliorations à ceux qui sont déjà en discussion. Ces rapports pointent souvent les inégalités dues à des facteurs extérieurs comme la pratique d'une discrimination institutionnelle (dans certains cas liés au racisme, au sexisme, à l'orientation sexuelle, à l'aspect physique), les circonstances économiques (bas salaires, emplois précaires, pensions de retraite modestes ou inexistantes) ou politiques (situation de guerre), les aléas climatiques (sécheresses, tempêtes, inondations), les aléas de la vie (perte d'emploi, maladie, divorce) qui peuvent précipiter des familles dans la pauvreté, entraînant des conséquences en chaîne (problèmes d'alimentation, de santé, d'espérance de vie), d'où la nécessité d'intervention en amont (maintien d'un salaire suffisant pour vivre, systèmes d'assistance).

Exemples d'objets d'étude

Les inégalités : éducation : existence concurrentielle de plusieurs systèmes dans l'enseignement secondaire (écoles privées ou publiques) et supérieur ; classement des universités : *Ivy League* aux États-Unis, *Russell Group* au Royaume-Uni, *Group of Eight* en Australie ; emploi : proportion de chômeurs selon la classe sociale, le sexe, l'appartenance ethnique, l'âge, etc. ; les inégalités de salaires ; la proportion des minorités au sein des élites (dirigeantes, sociales, culturelles, économiques, etc.) ; visibilité des minorités ethniques dans la vie publique (cérémonie des Oscars, des BAFTAS, etc.) ; séries télévisées portant sur les oppositions de classes (*Downton Abbey* ; *Upstairs, Downstairs*, etc.).

Politiques économiques et sociales, et correction des inégalités : fiscalité (progressivité de l'impôt, condamnation de l'évasion fiscale) ; emploi (mesures incitatives à l'embauche) ; aide à l'installation d'entreprises dans certaines régions ; salaires (égalité hommes-femmes par exemple) ; systèmes de santé publics et privés : Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, États-Unis (Medicaid, Medicare, Obamacare, etc.) ; rôle de la philanthropie dans les pays anglophones ; étude d'une association caritative phare dans un domaine particulier ; promotion des femmes dans les postes à responsabilité (*women only shortlists* au Royaume-Uni) ; politiques anti-discrimination (différences entre les concepts de *positive discrimination* au Royaume-Uni et *affirmative action* aux États-Unis ; lois anti-apartheid, anti-castes) ; incitations à la diversité dans tous les secteurs (parité, quotas).

Thématique 2 : « Environnements en mutation »

Dans un contexte de mondialisation, de remise en cause des modèles de croissance, de changement climatique et de transition énergétique, le monde anglophone se distingue par la diversité de ses territoires (Australie et Nouvelle-Zélande, Canada et États-Unis, Caraïbes, Inde, Afrique anglophone, Royaume-Uni et Irlande, îles du Pacifique). Ces espaces, par leur importance démographique, économique et politique ou par leurs ressources, sont amenés à jouer à l'échelle mondiale, quel que soit leur niveau de développement, un rôle de laboratoires, de centres d'impulsion ou de freins. Ils peuvent être traversés par des contradictions internes : le retrait américain de l'Accord de Paris en 2017 n'empêche pas l'État de la Californie d'afficher des objectifs ambitieux dans la lutte contre le réchauffement climatique.

La majorité des habitants sont, dans le monde anglophone, des urbains, récemment arrivés ou implantés de longue date. Les villes et les métropoles connaissent une attractivité et une concentration toujours plus intenses. Elles sont donc confrontées avec acuité aux problèmes de gestion des surdensités (étalement, logement, transport, emploi, déchets), de l'accès aux ressources (eau, nourriture, énergies, matériaux rares). Elles subissent les tensions suscitées par de fortes inégalités (ségrégation, gentrification, violences urbaines). Les paysages, les modes d'organisation, les manières de « vivre la ville » varient selon les aires géographiques et les niveaux de développement (mégapoles nord-américaines ; villes industrielles du nord de l'Angleterre ; métropoles de Lagos au Nigeria ou Mumbai en Inde ; villes littorales de Floride ; villes minières d'Australie ou d'Afrique du Sud). Mais c'est dans les centres développés et dans les périphéries en développement qu'émergent certaines des réponses les plus inventives : technologies vertes, nouvelles formes d'habitat, modes de vie alternatifs et formes de contre-culture, mouvements citoyens et initiatives locales.

Les villes du monde anglophone côtoient parfois d'immenses territoires quasiment vides, où la nature, sanctuarisée, occupe une place majeure. On retrouve cette nature dans les imaginaires, notamment dans l'imaginaire qui préside à la construction des nations (l'imaginaire de la frontière, la célébration de la ruralité, les parcs nationaux étatsuniens, kenyans et sud-africains, *Outback* australien). D'immenses parcs naturels ou zones protégées jouent le rôle de réservoirs de biodiversité. Leur protection, qui s'appuie sur des traditions nationales variées (États-Unis, Angleterre, Afrique du Sud), constitue un grand enjeu de société, notamment pour les peuples autochtones (Uluru en Australie, territoires inuits en Alaska et au Canada). Les Amérindiens, premiers occupants du territoire américain, protégeaient leur écosystème et transformaient perpétuellement leur environnement (pratiques agricoles telles que l'irrigation et l'écobuage). Le message des Amérindiens, fondé sur le respect de « Mère Nature » et la compréhension de « l'Esprit qui est en toute chose », fut ensuite repris et largement médiatisé par les militants de la contre-culture américaine des années soixante et soixante-dix. Ce message est encore très présent : aujourd'hui encore, plusieurs peuples autochtones manifestent à travers les États-Unis pour défendre leur territoire et leurs intérêts. La diversité des situations et des espaces à toutes les échelles (de l'État au quartier, en passant par les régions et les villes) permet d'observer la manière dont les sociétés répondent aux défis actuels en s'adaptant, en innovant, mais aussi en s'appuyant sur des héritages et des permanences (savoirs des peuples autochtones, continuité dans la gestion des parcs naturels, anciennes pratiques agricoles revisitées). La contestation, voire le refus de prendre en compte les enjeux environnementaux et sociaux, tient également une place non négligeable dans ces dynamiques (refus de limiter les émissions de gaz à effet de serre, attitudes climato-sceptiques, rejet de l'écologie au nom de l'efficacité économique). Entre un modèle productiviste, qui conçoit l'environnement comme une marchandise, et des pratiques anciennes de protection de la nature, on observe toute une palette d'attitudes et d'actions (approche coût-bénéfice de l'écologie, fiscalité verte, politiques de protection, procès écologiques, théories de la décroissance, malthusianisme, *collapsology* et *survivalism*, transition énergétique, implantation sur Mars).

Axe d'étude 1 : Frontière et espace

Les imaginaires liés à la frontière, à l'insularité, à la colonisation ou à l'idée d'empire sont régulièrement réactivés, tant au Royaume-Uni qu'aux États-Unis, en Afrique du Sud ou en Australie, suscitant de vifs débats et des contradictions entre ouverture et fermeture (libre-échange ou protectionnisme, accueil ou rejet des migrants). Les défis sont immenses pour ces sociétés développées ou en développement : comment gérer les fortes densités démographiques, les pénuries de ressources et les inégalités sociales et économiques ? Comment assurer la mobilité des populations ? Comment utiliser le progrès des transports et des communications pour peupler et maîtriser d'immenses espaces ? Comment concilier les flux touristiques avec la protection de l'environnement ? Face aux discours catastrophistes, l'imaginaire de la conquête spatiale et de la colonisation de Mars, *the Last Frontier*, trouve une nouvelle vigueur. Les dimensions politiques, économiques et sociales de chacune de ces questions, saisies dans des approches transversales, pourront enrichir les analyses et stimuler les débats.

Exemples d'objets d'étude

La notion d'expansion aux États-Unis et ses racines : *Manifest Destiny*, *the Frontier* ; enjeu politique du mur et de l'immigration ; expansion économique et culturelle.

Les espaces frontaliers : *Frontier* et *border* aux États-Unis ; l'insularité britannique aujourd'hui : mythes et réalités ; frontières sociales, religieuses ou ethniques (l'Irlande du Nord, la frontière américano-mexicaine et la Mexamérique, la frontière entre le Royaume-Uni et l'Union européenne : trait d'union et séparation) ; conquête spatiale et *New Frontier*.

Les migrations : les mouvements de population au sein des pays et entre les pays du monde anglophone (dépeuplement du nord du Royaume-Uni au profit du sud, migrations vers la *Sun Belt* américaine) ; les migrations pendulaires (*commuting*) ; débats sur l'immigration (Afrique du Sud, Australie, États-Unis, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) ; dépeuplement rural.

Économie, politique et environnement : le modèle consumériste et productiviste en question (l'agriculture, l'industrie, les pollutions, les émissions de gaz à effet de serre) ; l'économie et l'ingénierie vertes ; les modèles alternatifs (développement durable, décroissance, etc.) ; les freins à la protection de l'environnement et le déni du changement climatique ; les politiques environnementales aux États-Unis.

Manifestations des peuples autochtones pour protéger leur territoire : contre l'oléoduc qui

traverse des territoires sacrés des Sioux du Dakota du Nord ; contre la construction de terminaux de livraison de gaz de schiste dans la vallée du Rio Grande, près du Mexique ; contre la construction d'un oléoduc de 1 900 kilomètres de l'Alberta jusqu'au Nebraska.

Le monde anglophone et la coordination des efforts à l'échelle mondiale en matière d'environnement : les accords internationaux et le rôle des États ; les contradictions entre l'échelle fédérale et l'échelle étatique aux États-Unis ; les initiatives des collectivités locales (villes notamment).

Le tourisme et ses enjeux : migrations touristiques ; croisières dans les Caraïbes ; la *Sun Belt* ; protection des sites touristiques (*Cliffs of Moher, Great Barrier Reef, Lake Powell, Monument Valley*, canyon de Chelly, archipel hawaïen).

Frontières et expansion virtuelle : les jeux vidéo, RPG (*role-playing games*) et mondes ouverts, cartes virtuelles, maîtrise de l'Internet et des réseaux sociaux.

Maîtriser l'espace : les transports dans la maîtrise et la construction, réelle et imaginaire, de territoires immenses (Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis, Nouvelle-Zélande) – transport fluvial, ferroviaire, aérien et automobile ; le développement des transports pour désenclaver un territoire ; télécommunications et Internet.

La conquête de l'espace et sa place dans l'imaginaire (séries, films, discours et images).

Axe d'étude 2 : De la protection de la nature à la transition écologique

La notion de respect et de protection de la nature est ancienne dans le monde anglophone ; elle a connu une évolution au fil des siècles. Une mise en perspective historique permet de mieux comprendre les politiques et attitudes actuelles.

De la culture aborigène et son concept de *Dreamtime* (temps d'avant la création de la Terre où les esprits ont créé les éléments de la nature), fondée sur la relation spirituelle existant entre les êtres humains, les animaux, les plantes et la Terre, à la culture des Amérindiens fondée sur le respect du Grand Esprit (*Wakan Tanka* pour les Sioux) qui régit chaque élément de *Mother Nature*, on observe le désir des premiers habitants des pays aujourd'hui anglophones de protéger et sanctuariser la nature.

À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, à la croisée des sciences naturelles, des sciences humaines et de l'esprit du temps, est né le mouvement environnementaliste, ancêtre de notre actuel « développement durable », réflexion précoce et originale qui s'est élaborée en diverses régions du monde anglophone. Ce mouvement avait des racines philosophiques, religieuses, éthiques et idéologiques. Au sein du mouvement environnementaliste, deux tendances ont vu le jour : les « préservationnistes » et les « conservationnistes ». Représentant la première tendance, John Muir partage la vision religieuse et romantique de H.D. Thoreau et R.W. Emerson. Gifford Pinchot, en revanche, de tendance « conservationniste », conçoit la conservation des forêts sur une base économique et utilitariste, le développement demeurant pour lui une préoccupation essentielle. Influencé par G. Pinchot, le président Theodore Roosevelt crée non seulement l'*United States Forest Service*, mais aussi cinq parcs nationaux et plusieurs monuments nationaux.

Les politiques actuelles de protection de la nature doivent également beaucoup aux mouvements de la contre-culture des années soixante et soixante-dix (partis écologistes, mouvance hippie ou *New Age*, écologie radicale). À l'échelle locale ou régionale, des initiatives fleurissent pour proposer des solutions alternatives, parfois en contradiction avec les décisions des États et les impératifs économiques (États-Unis, Inde, Nigeria). Ainsi ont émergé les notions de politique environnementale, d'écologie radicale, de développement durable, d'éco-féminisme. L'agrisme et l'idéalisation du monde rural tiennent encore une grande place. Les populations autochtones, dont on réévalue aujourd'hui le legs écologique (Alaska, Australie, Canada, Hawaï, Nouvelle-Zélande) sont confrontées elles aussi au changement climatique, à l'utilitarisme économique et aux inégalités.

Enfin, il est important de considérer les politiques publiques et privées de ces différents pays à l'échelle de la planète (concept de transition planétaire impliquant les mesures des gouvernements, des ONG et des citoyens) ainsi que les représentations du changement climatique apportées par les médias et le cinéma anglophones.

Exemples d'objets d'étude

Les parcs nationaux et les réserves : comparaisons ou études de cas (Afrique du Sud, Australie, Canada, États-Unis, Canada, Kenya, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) ; *Great Barrier Reef* ;

Indian country ; l'Uluru.

La gestion des ressources : ressources énergétiques en débat (énergies renouvelables, gaz de schiste, exploitation pétrolière en Alaska, forages en Arctique) ; gestion de l'eau et des fleuves (Mississippi, Saint Laurent, Murray-Darling, Colorado, Tamise) ; ressources marines et halieutiques (Mer du Nord et Écosse, Canada) ; ressources alimentaires, agriculture et surexploitation des sols (agriculture durable) ; préservation des paysages (résistances au développement des infrastructures) ; tensions entre profit et préservation (les pipelines dans le Dakota du Nord).

Étude d'une crise climatique : feux de brousse en Australie, incendies en Californie ; ouragans (États-Unis, Caraïbes) ; inondations en Grande-Bretagne, en Inde ; vagues de chaleur, tornades, blizzard ; érosion des sols en Australie ou aux États-Unis.

Initiatives et actions en faveur de l'environnement : solutions locales adoptées par des citoyens, associations, ONG ; mouvements de défense de la nature, du patrimoine et du monde rural (*National Trust, Council for the Protection of Rural England*) ; responsabilisation des entreprises.

Écologie et partis politiques : programmes électoraux des Démocrates et des Républicains aux États-Unis, du Parti travailliste, du Parti conservateur et du *Green Party* au Royaume-Uni, des partis d'Australie et de Nouvelle-Zélande.

La protection animale : droits de l'animal ; mesures préventives des États pour la protection des espèces menacées ; implication des États ou des citoyens contre la cruauté envers les animaux ; obstacles rencontrés ; associations protectrices des animaux (RSPCB, RSPCA).

La nature vue par les médias et le cinéma : National Geographic, Smithsonian Magazine, Scientific American ; films et documentaires de Richard Attenborough, *Out of Africa*, *Twister*, *Into the Wild*, *The Day after Tomorrow*, *San Andreas*, *An Inconvenient Truth*.

Axe d'étude 3 : Repenser la ville

Le monde anglophone compte une large majorité d'urbains : c'est ainsi le cas en Australie (90 %), aux États-Unis, au Royaume-Uni et au Canada (plus de 80 %), ou encore au Nigeria (50 %). Seuls le Kenya, l'Inde et la Tanzanie comptent encore une majorité de ruraux, en recul cependant. Certains des pays les moins urbanisés abritent des villes qui dépassent le seuil de 10 millions d'habitants (Delhi, Mumbai, Lagos et Calcutta). La recherche d'une définition unique de la ville, typique du monde anglophone, est utopique : la diversité des modèles urbains est en effet très grande, façonnée par des histoires nationales spécifiques, malgré l'influence de la colonisation et de la mondialisation sur l'urbanisme, l'architecture et les modes de vie citadins (centre ancien, ville-musée, *Central Business District*, *inner city* et *outer city*, notion de *downtown*, type et fonction des zones périurbaines, ségrégation sociale, bidonvilles, *townships* d'Afrique du Sud).

Au poids démographique des villes s'ajoutent leur emprise, leur pouvoir politique, économique et culturel, qui leur permettent d'étendre leur influence sur un espace plus ou moins vaste : c'est le phénomène de métropolisation. L'espace anglophone compte de véritables « villes mondiales » (*global cities*, dont la définition, le classement et les attributs sont des enjeux pour les villes concernées), au premier rang desquelles on trouve Londres, New York, Chicago, mais aussi Sydney, Mumbai, Toronto, Los Angeles, San Francisco, Dublin et Melbourne. La concentration de pouvoir, de population, de richesses et de symboles façonne l'organisation de ces villes. L'image qu'elles renvoient devient essentielle dans la concurrence qu'elles se livrent. Pour demeurer attirantes, elles doivent rivaliser d'ingéniosité et promouvoir le dynamisme économique aussi bien que la qualité de vie.

De Las Vegas, ville « dispendieuse » construite en plein désert et soumise à des pénuries d'eau chroniques, à Brisbane, ville « durable » dotée d'un ambitieux cahier des charges environnemental, en passant par Vancouver, « ville la plus écologique » d'Amérique du Nord, les différences d'aménagement sont considérables. Mumbai, Nairobi ou Lagos sont, quant à elles, confrontées à des enjeux de développement spécifiques : la croissance extrêmement rapide de ces espaces, associée à un manque de planification urbaine et à la pauvreté, exacerbe les carences et les désordres. Cependant, toutes les villes subissent les effets de la pollution, les problèmes d'accès aux ressources, de gestion des déchets, de la place de la nature dans la ville, de l'inégal partage des richesses et de la saturation des infrastructures. Elles doivent se réinventer, sur le mode utopique ou politique, en faisant appel à la réflexion des architectes, des urbanistes (*École de Chicago, sustainable design*) et à l'engagement des citoyens. Elles doivent également réfléchir aux effets de l'embourgeoisement, de la fragmentation du tissu urbain, du tourisme de masse. Les initiatives

fleurissent pour reconstituer le tissu urbain, à travers la politique des transports ou celles de l'accès au logement et aux services. La place des minorités et la prise en compte plus récente des femmes dans l'espace public urbain constituent un champ de réflexion en plein essor, dans lequel les arts tiennent une place majeure (architecture, photographie et art urbain).

Exemples d'objets d'étude

L'embourgeoisement (gentrification en anglais, à San Francisco, à Harlem, à Denver, à Londres) ; les causes et les mécanismes ; les associations locales et les résistances à ce mouvement (mouvement *Right to the city*, *UN conference Habitat III*) ; les *techies* à l'assaut de San Francisco.

Les inégalités urbaines : villes et classes sociales ; le phénomène de *gated community* (États-Unis, Afrique du Sud) ; la ghettoïsation des minorités ethniques (Atlanta, La Nouvelle-Orléans) ; les minorités ethniques dans la ville ; les femmes dans la ville ; Mumbai ; Lagos ; bidonvilles ; *townships* d'Afrique du Sud.

Gérer la ville post-industrielle : Manchester et Liverpool, Cardiff, Glasgow, Detroit, Flint, la *Rust Belt* nord-américaine ; les villes minières d'Afrique du Sud.

Éco-quartiers et villes vertes : Adélaïde, Melbourne, Clonburris, Vancouver, Waitakere, Sutton, Treasure Island.

Urbanisme et architecture durable : le *New urbanism* ; la protection des paysages urbains (Londres) ; quelques grands architectes et réalisations d'envergure.

Pratiques alimentaires urbaines : alimentation bio ; diversité urbaine et gastronomie ; agriculture urbaine.

Paysages urbains : organisation de la ville ; patrimoine urbain ; notion de quartier ; iconographie urbaine (photographie, peinture, film) ; place de la nature dans la ville ; représentations de la « jungle urbaine », ou des banlieues.

Gestion des mobilités urbaines : place de la voiture (ville sans voiture, péages urbains, co-voiturage) ; transports publics et privés ; les modes de transports doux ; nouveaux modes de transports urbains ; transports durables ; inégalités d'accès aux transports en commun.

Vivre dans une métropole du monde anglophone : la *BosWa* (mégalo-pole de Boston à Washington) ; la *San-San* (San Diego–San Francisco) ; vivre à Londres, Lagos, Nairobi, Sydney, Auckland, Kingston, etc.

Gouverner la ville, le quartier : New York, de la ville refuge à la ville « tolérance zéro » ; la City londonienne : une ville dans la ville ; gouverner le Grand Londres.

Gérer la ville et ses ressources : la question de l'eau (Las Vegas, Phoenix) ; la gestion des déchets ; pollution sonore ; alimentation énergétique et les énergies renouvelables (éoliennes, panneaux solaires, etc.).

Thématique 3 : « Relation au monde »

L'idée même d'un monde anglophone est l'héritage d'une phase de l'histoire de l'Angleterre, et plus généralement des Îles britanniques, où la constitution d'un empire, qu'il fût de peuplement (l'Australie, par exemple) ou de domination (l'Inde, par exemple), traça les contours d'un sous-ensemble aujourd'hui encore reconnaissable, quoiqu'aux limites changeantes selon que l'on s'en tient à l'un ou l'autre d'une série de critères : langue, peuplement, institutions, culture, religion, etc. À des fins de clarté, le programme pour cette thématique définit comme « monde anglophone » l'ensemble suivant : les États-Unis, le Royaume-Uni et les autres membres du Commonwealth, l'Irlande.

Cet ensemble est particulièrement étendu, divers et géographiquement dispersé. En outre, l'intensification du processus de mondialisation affecte une multitude d'échanges, en particulier de populations, de biens, de services et d'influences culturelles. L'emprise croissante de ces liens internationaux nécessite de mettre en relation l'étude des pays et des sociétés anglophones avec celle du monde dans lequel ils s'insèrent, et d'analyser les modalités complexes et changeantes de ces rapports. Comprendre la place du monde anglophone dans les relations internationales nécessite de mettre en balance trois particularités : les caractéristiques intrinsèques de chacun de ses éléments constitutifs ; le jeu des relations entre ces derniers ;

les relations du monde anglophone avec le monde non anglophone. Chacune des composantes du monde anglophone fait partie intégrante du monde contemporain, qui contribue à la façonner (on songe, par exemple, aux mutations économiques en Irlande à la suite de son entrée dans l'Union européenne). Chacune agit en retour sur ce même monde, sur lequel elle porte un regard qui lui est propre (comme l'illustrent, par exemple, les positions différentes de l'Inde et des États-Unis sur la mondialisation). Cette complexité implique que la relation au monde des territoires anglophones n'est en rien statique. Au sein du monde anglophone, dans le domaine des relations internationales, les États-Unis et le Royaume-Uni occupent une place particulière. Ils ont en commun d'être ou d'avoir été des puissances mondiales, exerçant à ce titre une grande influence. Tous deux sont aujourd'hui encore des acteurs internationaux de premier plan, capables d'influencer le monde par des moyens variés, qui peuvent relever d'une contrainte plus ou moins explicite (*hard power*) ou de la capacité à exprimer un modèle susceptible d'être imité spontanément par d'autres acteurs (*soft power*). Cependant, les États-Unis et le Royaume-Uni sont amenés à réévaluer leur place dans le monde, à une époque où l'ordre mondial fait l'objet d'évolutions et de renégociations majeures. Logiques géographiques et héritages historiques, situations concrètes et modes de pensée, changements subis ou voulus, représentations et valeurs forment un ensemble complexe de relations, que l'on se propose d'aborder selon trois axes. Le premier évoque les vecteurs de puissance et d'influence dans et sur le monde contemporain. Le deuxième permet de dissiper l'illusion d'un pouvoir qui serait sans partage ni contrepoids. Le dernier, enfin, ouvre sur la diversité des réalités du monde anglophone, qui constitue dans le monde contemporain plus un réseau, voire un ensemble de réseaux, qu'un bloc uniforme animé d'une seule vision et parlant d'une seule voix.

Axe d'étude 1 : Puissance et influence

Depuis l'émergence de l'Angleterre des Tudor sur la scène internationale à l'orée de la Renaissance jusqu'à l'affirmation des États-Unis comme puissance majeure entre le tournant du XX^e siècle et la fin de la Seconde Guerre mondiale, le concert des nations, depuis des siècles, se joue avec le monde anglophone. À chaque époque, sa présence dans le monde s'appuie sur une capacité de projection diplomatique, militaire, économique et culturelle.

Parmi les pays du monde anglophone, le rôle de puissance mondiale est aujourd'hui principalement l'apanage des États-Unis. Cependant, le Royaume-Uni conserve de nombreux traits de grande puissance, et l'on doit compter avec des acteurs régionaux d'importance, Australie et Nouvelle-Zélande notamment, ainsi que des réseaux d'alliances militaires ou des traités d'intégration financière et commerciale. D'autres acteurs parviennent à établir un domaine d'influence spécifique, comme en témoigne la tradition canadienne d'investissement dans la médiation internationale et le maintien de la paix dans le monde.

Étudier l'influence des pays du monde anglophone suppose d'aborder préalablement la notion de puissance. Celle-ci peut s'exprimer directement (faire) ou indirectement (faire faire) ; elle peut aussi s'inscrire dans une logique unilatérale ou multilatérale ; elle peut encore prendre la forme d'actions contraignantes (par exemple l'intervention militaire ou la sanction économique) ou s'appuyer sur le pouvoir de convaincre et de séduire (par exemple grâce à l'exportation de produits culturels, au rayonnement des universités américaines et britanniques, ou encore à la place de médias comme la BBC dans la production de l'information mondiale). La conduite des grands acteurs mondiaux du monde anglophone n'est pas seulement dictée par leur puissance effective et leurs intérêts actuels. Elle peut également être influencée par des représentations parfois en décalage avec la réalité. En particulier, le Royaume-Uni comme les États-Unis ont été ou sont confrontés à la nécessité de redéfinir leur place dans un monde désormais multipolaire. Cette redéfinition s'établit dans une négociation avec des représentations héritées du passé. Aussi cet axe d'étude invite-t-il à réfléchir à la relation entre la puissance effective et la représentation qu'on a de sa puissance.

Exemples d'objets d'étude

Puissance et influence culturelles : le « messianisme » américain (liberté, propriété, démocratie, rêve américain) ; les grands médias anglophones (BBC, CNN, Fox News, *New York Times*, *The Economist*, etc.) et la formation d'une opinion publique internationale ; la diffusion et l'influence culturelle du cinéma (par exemple Hollywood, mais aussi Nollywood, très influent en Afrique, ou encore le cinéma britannique) et des productions télévisuelles ; les universités (comme Cambridge, Oxford, Londres [LSE, UCL, King's College] ou Édimbourg au Royaume-Uni ; McGill, UCLA, Stanford, Yale, Harvard ou le MIT en Amérique du Nord ; Trinity College Dublin ; l'université de Melbourne), leur rayonnement, leur politique d'accueil, les classements de recherche, etc.

Puissance et influence économiques : la finance (places boursières : *City* de Londres, *Wall*

Street ; grandes banques d'investissement ; etc.) ; les multinationales (industries agro-alimentaire, pharmaceutique, automobile, pétrolière, etc. ; GAFAM et *Silicon Valley*, etc.) ; les accords commerciaux et de libre-échange (accord de libre-échange entre le Canada et les États-Unis, Alena, Ceta, etc.) ; la place du dollar dans l'économie mondiale (monnaie refuge, monnaie d'indexation d'autres devises, échanges internationaux, y compris ceux auxquels les États-Unis ne participent pas, etc.) ; le recours aux sanctions économiques, notamment par les États-Unis, et ses limites.

Rôle géostratégique : le déploiement des forces aériennes, terrestres et navales (opérations militaires récentes, leurs succès, succès partiels et échecs ; stationnement de troupes américaines et britanniques sur le continent européen, de troupes américaines en Corée, au Japon et aux Philippines ; déploiement de la VI^e Flotte américaine en Méditerranée, etc.) ; les industries de défense britannique et américaine, et leur influence sur les pays alliés ; l'industrie de l'espace (satellites civils et militaires pour la géolocalisation, les communications, etc.) ; les accords de défense bilatéraux et multilatéraux ; l'Otan et les autres alliances militaires ; l'accord *Five Eyes* de partage du renseignement (Australie, Canada, États-Unis, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) ; les efforts conjoints de lutte contre la piraterie maritime, etc. ; la dissuasion nucléaire dans les composantes aérienne et/ou maritime des forces armées des États-Unis et du Royaume-Uni, mais aussi de l'Inde et du Pakistan, et son impact sur les relations bilatérales ou la diplomatie régionale (relations avec la Chine et la Russie, en particulier).

Action diplomatique : la politique extérieure des États-Unis vis-à-vis de la région Asie-Pacifique, du Moyen-Orient, de l'Amérique latine et des Caraïbes, etc. ; la diplomatie multilatérale, en particulier dans le cadre d'organisations internationales (Onu, OMC, FMI, Banque mondiale, etc.), et le règlement de problèmes mondiaux (climat, terrorisme, pandémies, etc.) ; l'aide au développement ; le *Commonwealth*, vecteur de rayonnement des anciennes colonies.

Axe d'étude 2 : Rivalités et interdépendances

Cet axe d'étude invite à réfléchir de manière nuancée à la manière dont les pays du monde anglophone s'inscrivent dans la communauté des États qui résulte d'un jeu complexe d'équilibres mouvants entre des acteurs nombreux et divers.

Aucun acteur international ne possède ni ne jouit de pouvoirs sans contrepoids, et, même si les rapports d'influence peuvent être inégaux ou asymétriques, ils ont toujours une dimension réciproque. C'est pourquoi influencer, c'est aussi subir des influences, qu'il s'agisse du champ de la diplomatie, de la puissance militaire, de l'économie ou de celui de l'expansion culturelle. Ces rapports d'influence réciproque peuvent prendre la forme de rivalités comme d'interdépendances, les deux termes n'étant pas exclusifs l'un de l'autre.

De plus, les notions de rivalité et d'interdépendance ne caractérisent pas seulement la relation dynamique qui se noue entre les acteurs de la vie internationale. La position de chacun d'entre eux est, en effet, le résultat de tensions qui définissent un équilibre mouvant (ainsi, un revirement électoral peut limiter la marge de manœuvre d'un chef d'État ou de gouvernement, ou au contraire l'accroître). Cet équilibre favorise plus ou moins la capacité à se positionner et à agir dans le monde. Il importe donc d'analyser par surcroît les négociations qui s'engagent dans la vie collective de chacun des acteurs. Ces négociations peuvent faire intervenir, entre autres, des mouvements politiques, des mécanismes institutionnels (comme les *checks and balances* et le système fédéral aux États-Unis), des intérêts régionaux (la puissance économique de la Californie, par exemple, pèse au sein des États-Unis), des acteurs économiques (les groupes de pression, notamment), des groupes de réflexion (*think tanks*) ou encore des mouvements de citoyens (recourant, par exemple, à la manifestation ou au boycott).

Exemples d'objets d'étude

L'évolution des équilibres mondiaux : la négociation d'équilibres nouveaux avec les grands acteurs continentaux ; la rivalité des États-Unis avec la Chine : tensions militaires et commerciales, position sur la *Belt and Road Initiative*, etc. ; la relation des États-Unis et du Royaume-Uni avec la Russie : tensions militaires et diplomatiques ; le désengagement des États-Unis vis-à-vis de l'Europe communautaire à la faveur du tournant vers la région indo-pacifique ; la relation du

Royaume-Uni avec l'Europe communautaire : politique agricole commune, politique commune de la pêche, négociations pour la sortie de l'Union européenne, etc. ; l'attitude des États-Unis et du Royaume-Uni vis-à-vis des pays émergents (économie, renégociation de l'équilibre des pouvoirs dans des institutions internationales telles que le Conseil de sécurité de l'Onu, le FMI, etc.) ; les nouvelles rivalités dans l'Arctique dans la perspective de son ouverture à la navigation et à l'exploitation des ressources.

La fragilisation d'un certain ordre libéral : les critiques diverses du libéralisme économique aux États-Unis, au Royaume-Uni et ailleurs dans le monde anglophone, pour son incidence supposée sur l'activité économique, l'emploi, la distribution des richesses, la souveraineté, la démocratie, etc. ; la mise en doute du modèle de la démocratie libérale, concurrencé par celui d'États nationalistes autoritaires ; l'attitude des Gafam face aux États rejetant les valeurs démocratiques (par la censure, notamment) ; le débat sur les migrations (immigration illicite aux États-Unis depuis l'Amérique centrale, politique migratoire de l'Australie, flux migratoires entre le Royaume-Uni et le continent européen, etc.).

Une interdépendance de fait : les échanges commerciaux et de services (États-Unis/Royaume-Uni, Royaume-Uni/Union européenne, etc.) ; les chaînes de production transnationales (entre les États-Unis et la Chine, par exemple, pour la production d'équipements électroniques) ; le rôle d'institutions internationales telles que l'OMC dans l'arbitrage de conflits économiques ; le traitement de problèmes partagés (terrorisme, pandémies, dérèglement climatique) ; la gestion des équilibres militaires (accords de non-prolifération nucléaire, débats sur les nouvelles armes, etc.).

Axe d'étude 3 : Héritage commun et diversité

Le monde anglophone est plural, non seulement parce que les pays qui le composent se distinguent les uns des autres, mais encore parce qu'ils sont, en leur sein même, divers – qu'il s'agisse de géographie, de population, d'organisation de la vie publique, de religion, ou de culture. Le monde anglophone a été le premier, ou parmi les premiers à l'époque moderne, confronté à la problématique de l'unité dans la diversité. Au temps de l'expansion coloniale anglaise, puis britannique, la Couronne et le Parlement organisaient cette diversité, avec l'appui de la force si nécessaire. Aujourd'hui, l'unité revêt plus communément une forme immatérielle, et la diversité, omniprésente, continue de jeter quelques grands défis, notamment en matière d'équilibre dans des relations sur lesquelles plane encore parfois, dans les représentations, les discours sinon dans les faits, l'ombre du passé colonial ou impérial.

Il importe d'envisager, d'une part, l'héritage commun du monde anglophone dans son interaction avec la diversité et, d'autre part, l'identité propre des diverses sociétés du monde anglophone : bien souvent, l'héritage commun a fait l'objet d'accommodements locaux (le base-ball américain et le cricket britannique en sont un exemple), qui ont parfois eux-mêmes affecté l'ancienne puissance colonisatrice en retour. Héritage commun et diversité sont donc liés par des phénomènes d'acculturation et d'appropriation qui mettent en jeu des influences multiples.

Exemples d'objets d'étude

La langue anglaise dans le monde et dans le monde anglophone : l'anglais, langue officielle dans certaines régions du monde anglophone (Australie, certains États fédérés des États-Unis, etc.), langue véhiculaire ou de l'administration en Inde, au Pakistan, en Afrique anglophone, etc., et langue des échanges internationaux ; l'action du *British Council* ; l'acceptation et la diversité des variantes (lexicales et phonologiques, voire grammaticales) ; les *pidgins*.

Les relations de partage culturel : la référence à la Couronne britannique ; les phénomènes de mimétisme juridique ou constitutionnel (systèmes parlementaires, systèmes judiciaires, fédéralisme, etc.) ; le patrimoine artistique immatériel (arts, littérature, etc.) ; le sport (cricket, rugby, football, etc.).

La vie dans un monde post-impérial : la place des minorités autochtones (premières nations, aborigènes, etc.) ; la révision, parfois délicate, des liens historiques (« relation spéciale » entre le Royaume-Uni et les États-Unis ; l'Australie, entre héritage européen et avenir dans la région Asie-Pacifique, etc.) ; les différences de traitement de l'actualité par les médias de pays anglophones

différents ; les enjeux mémoriels (guerres communes, esclavage, traite négrière, colonisation, etc.).

Enseignements primaire et secondaire

Baccalauréats général

Programme de l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales en portugais à titre expérimental en classe terminale de la voie générale

NOR : MENE2017950A

arrêté du 10-7-2020 - J.O. du 21-7-2020

MENJS - DGESCO C1-3

Vu Code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; arrêté du 19-7-2019 et du 22-7-2019 ; avis du CSE du 11-7-2020

Article 1 - Le programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales de la classe terminale de la voie générale en portugais à titre expérimental est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

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

Fait le 10 juillet 2020

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Annexe

Programme de langues, littératures et cultures étrangères et régionales - portugais de terminale générale

Enseignements primaire et secondaire

Baccalauréats général et technologique

Programme limitatif pour l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales – portugais en classe terminale pour les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022

NOR : MENE2017944N

note de service du 10-7-2020

MENJS-DGESCO C1-3

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux vice-recteurs ; au directeur du Siec d'Île-de-France ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs de portugais

Références : arrêté du 10-7-2020 (J.O. du 21-7-2020 – BOEN du 23-7-2020)

Le programme de langues, littératures et cultures étrangères - portugais publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 30 du 23-7-2020, précise que trois œuvres intégrales, dont deux œuvres littéraires, ainsi que, impérativement, une œuvre filmique, seront lues et étudiées au cours de l'année de terminale, à raison d'une œuvre par thématique. Pour les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022, ces œuvres seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires :

Aguiar João, *Inês de Portugal*, 2002 ;

Láudio Mário, *Tocata para Dois Clarins*, 1992 ;

Pepetela, *Jaime Bunda, agente secreto*, 2001 ;

Ramos Graciliano, *São Bernardo*, 1934 ;

Silveira De Queiroz Dinah, *A Muralha*, 1954 ;

Zambujal Mário, *Histórias do fim da rua*, 1983.

Œuvres filmiques :

Gomes Miguel, *Tabu*, 2012 ;

Hamburger Cao, *O ano em que os meus pais saíram de férias*, 2006 ;

Thomas Daniela et Salles Walter, *Terra estrangeira*, 1996.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et du Sport, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Enseignements primaire et secondaire

Sections internationales russes

Programme d'enseignement de langue et littérature au lycée

NOR : MENE2017990A

arrêté du 10-7-2020 - J.O. du 21-7-2020

MENJS - DGESCO C1-3

Vu Code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; avis du CSE du 11-7-2020

Article 1 - Le programme d'enseignement de langue et littérature des sections internationales russes conduisant au baccalauréat général, option internationale, est fixé par l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à partir de la rentrée scolaire 2020 pour les trois niveaux d'enseignement du lycée.

Article 3 - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 10 juillet 2020

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Annexe

Programme de langue et littérature des sections internationales russes au lycée

Annexe

Programme de langue et littérature des sections internationales russes au lycée

Objectifs

L'enseignement de langue et littérature russes reprend l'objectif des sections internationales : l'acquisition au terme des études secondaires d'une compétence bilinguistique et biculturelle permettant aux élèves de se mouvoir sans difficulté dans tous les secteurs de la communication et d'aborder avec profit des études universitaires en France comme en Russie.

Ces deux objectifs, perfectionnement des compétences de communication et appropriation de la culture russe, sont interdépendants et intimement liés dans l'apprentissage au cours de ces trois années.

C'est d'abord par la lecture et l'étude des textes, textes d'origine et de nature variées, mais essentiellement tirés d'œuvres littéraires majeures, que les élèves découvrent progressivement l'héritage culturel de la Russie et acquièrent les repères qui les aident à en mieux comprendre le passé comme le présent. La pratique des textes développe la sensibilité et l'imagination. Elle contribue à l'épanouissement intellectuel des élèves : elle leur apprend à développer leur capacité de réflexion, à structurer leur pensée par écrit et par oral, à exercer leur esprit critique.

Tout en offrant au monde des œuvres d'une portée universelle, la littérature russe, plus qu'aucune autre sans doute, lie ses destinées à celles de son pays. L'engagement des écrivains dans leur temps en est une caractéristique forte et un trait fondamental de la culture russe. Les textes, quelle que soit l'époque concernée, ne pourront être appréhendés dans toutes leurs significations et toute leur portée que s'ils sont mis en relation avec le contexte historique et les débats de société dans lesquels ils s'inscrivent.

La formation culturelle des élèves passe également par l'aptitude à établir des liens entre des textes qui se font écho. Ces rapprochements font émerger des thèmes, des questionnements qui traversent les œuvres, les époques, et façonnent ensemble le paysage culturel russe (cf. les axes de lecture du programme). Dans cette perspective s'impose également la mise en relation constante avec les autres modes d'expression artistique : musique (opéra, en particulier), cinéma, peinture, architecture. Par ailleurs, les mouvements littéraires russes, autant que les grands auteurs ne peuvent être appréhendés en dehors de l'espace culturel européen et des influences réciproques qui se sont exercées durant les deux derniers siècles.

L'enseignement de langue et de littérature russes en SI s'inscrit donc dans un ensemble de connaissances et de compétences mises en œuvre dans toutes les disciplines. La liaison doit être constante, avec l'histoire, la géographie et le français en premier lieu, mais également avec les enseignements artistiques, l'enseignement moral et civique, la philosophie en terminale.

Principes d'approche didactique et pédagogique

• Les activités de lecture

Comme en cours de français, plusieurs formes de lecture sont pratiquées en alternance.

- *La lecture cursive* doit développer le goût et l'habitude de lire. Il convient que les élèves lisent chaque année au moins trois œuvres complètes parmi celles proposées dans le

programme. Ces lectures peuvent donner lieu à une exploitation en classe (comptes rendus, exposés, débats, etc.).

- *La lecture analytique* vise la construction détaillée de la signification d'un texte. Elle est conduite avec méthode sur des extraits ou des textes courts. Les textes peuvent être regroupés autour d'un thème, d'une problématique, d'un genre. Les démarches critiques acquises au cours de français sont réinvesties avec profit (pour un texte en prose : repérage des champs lexicaux, de la présence ou non de l'énonciateur, identification du point de vue, des différentes voix, du dit et du non-dit, analyse des registres de langue, etc.). Ces instruments d'analyse, pour pertinents qu'ils soient, ne doivent cependant jamais devenir un but en soi. Ils restent toujours au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens et doivent favoriser la relation au texte, fondée sur le plaisir et l'émotion.

Lecture cursive et lecture analytique peuvent alterner sur une même œuvre ou à l'occasion d'un même thème d'étude.

- *La lecture documentaire*, de textes informatifs ou d'opinion, doit trouver également sa place, en rapport avec les textes ou les thèmes étudiés. Les élèves sont initiés progressivement à mener des recherches personnelles, dans des ouvrages de référence ou sur Internet, au cours d'activités guidées qui leur permettront d'enrichir leurs connaissances d'un auteur, d'un courant littéraire ou artistique, d'une époque.

La lecture s'applique également à *l'image*, y compris aux films. De nombreuses œuvres ont été transposées ou adaptées au cinéma ou à la scène. Il est toujours stimulant de confronter la façon dont sont traités le thème et le récit, de comparer les choix et les interprétations.

• **Les activités d'écriture**

Les élèves sont invités à produire régulièrement des textes de longueur et de nature variées, associés aux thèmes et aux textes étudiés :

- prise de note, mise en forme de ces notes, résumé, compte rendu, rédaction de paragraphes argumentés préparant aux exercices demandés au baccalauréat, le commentaire et la dissertation. La dissertation n'est qu'un texte argumenté parmi d'autres. Cependant, le développement rigoureux d'une réflexion personnelle exige la maîtrise de nombreuses compétences (rechercher des idées, organiser un plan, ordonner et développer des arguments, etc.) dont l'apprentissage doit se faire de façon progressive et rigoureuse dès la classe de seconde ;
- récit d'invention (par exemple, reprendre, développer, contredire, sous forme de lettre ou de dialogue, des idées exprimées dans un texte), ou de transformation (par exemple, raconter une scène en adoptant une autre perspective ; transformer un dialogue en récit, ou l'inverse).

• **Les compétences liées à l'oral**

Ces compétences se développent tout au long des années de lycée, en lien avec les activités de lecture, d'écriture et également d'écoute. L'entraînement à l'oral doit porter sur l'écoute et la prise de parole. Le professeur met en place :

- *des situations d'écoute* diversifiées : émissions de radio ou de télévision, exposés, débats... Les élèves apprennent à analyser la situation de communication, son thème, son enjeu, la position des interlocuteurs et à prendre en compte l'implicite ;
- *des situations d'interaction* dans lesquelles les élèves apprennent à s'insérer efficacement : écouter, adapter son propos à l'interlocuteur, réfuter un point de vue, expliciter le sien, le justifier, le modifier éventuellement ;
- *des situations de prise de parole en continu*, exposés brefs, comptes rendus, restitutions de notes. Les élèves acquièrent progressivement une expression souple et fluide. Ils

apprennent à enchaîner les énoncés sans ruptures ni hésitation, conformément aux normes syntaxiques et phonologiques en vigueur.

- **L'étude de la langue**

Elle est au centre de toutes les activités, mais elle n'est pas une fin en soi. L'apprentissage de la grammaire n'a de sens que s'il contribue à améliorer les compétences langagières des élèves. L'étude d'un fait de langue ne doit jamais être dissociée de la pratique : il prend appui sur l'observation des textes lus et des productions orales ou écrites des élèves.

Les lacunes morphosyntaxiques et orthographiques sont progressivement comblées. Au-delà de la grammaire de la phrase, la réflexion porte sur l'organisation du texte, le lien entre les phrases, entre les paragraphes.

Le vocabulaire fait l'objet d'une attention particulière. On insiste, à l'écrit comme à l'oral, sur les moyens de reformulation et sur les registres de langue, notamment la distinction entre langue parlée et langue écrite.

- **L'évaluation**

Les élèves qui entrent en section internationale en seconde viennent d'horizons variés et ont des niveaux linguistiques très différents. Il convient de faire une évaluation diagnostique précise pour conduire un projet pédagogique adapté.

Les évaluations au cours de l'année sont fréquentes et régulières. Elles portent sur des tâches variées concernant l'écrit comme l'oral. Le professeur fournit les critères selon lesquelles les productions seront évaluées. La liste donnée ci-dessous des compétences attendues en fin de terminale peut aider à concevoir les évaluations.

Connaissances et compétences attendues des élèves à l'issue de leurs études secondaires

- **Connaissances**

- Se repérer dans le cadre chronologique de l'histoire littéraire russe.
- Connaître les grandes figures de la littérature russe, auteurs et personnages emblématiques.
- Situer les œuvres étudiées dans leur contexte historique et culturel.

- **Compétences liées à l'écriture**

- Rédiger avec une syntaxe et une orthographe correcte, en utilisant un vocabulaire approprié.
- Rendre compte du sens global d'un texte (article, chapitre, œuvre complète) ou d'un ensemble de textes.
- Donner une interprétation construite et argumentée d'un texte en utilisant une démarche d'analyse adaptée.

- **Compétences liées à l'oral**

- Lire un texte littéraire de façon expressive.
- Participer à un échange, un débat, défendre un point de vue de façon argumentée.
- Rendre compte devant un auditoire d'une lecture, d'un film, d'une émission, d'un travail de groupe.
- Présenter un dossier, les résultats d'une recherche sur Internet.
- Restituer par oral une prise de notes.

Programme littéraire

Le programme de littérature ci-dessous n'a pas de caractère prescriptif. À l'intérieur des têtes de chapitre, qui visent à organiser la production littéraire des deux derniers siècles en ensembles significatifs, le professeur reste libre dans le choix des œuvres et des textes qu'il fait étudier dans ses classes. La liste qui en est donnée ici n'est donc ni impérative ni limitative.

Les auteurs et les œuvres ci-dessous, dont le professeur tirera les extraits, ont été choisis parmi d'autres parce qu'ils constituent le fonds commun du patrimoine culturel russe. Ils sont une réserve de références constantes pour les générations suivantes, y compris pour les Russes d'aujourd'hui.

Classe de seconde - L'essor de la littérature russe dans la première partie du XIX^e siècle

I. Pouchkine et l'Âge d'or

- A. Pouchkine :
 - *Eugène Onéguine* (par exemple, au début, les strophes sur Tatiana et sa nourrice)
 - Poèmes au choix (*Sur les collines de Géorgie, Je vous ai aimée, Matin d'hiver, Les Démons, Le Poète et la foule*, etc.)
 - *Récits de Belkine* (par exemple : *Le Maître de poste*)
 - *La fille du capitaine*
- A. Griboedov *Du malheur d'avoir trop d'esprit*
- M. Lermontov *Le Démon* ou *Mtsyri* ; poèmes au choix (*Le Poète, Méditation, Prière*, etc.)

Axes de lecture suggérés

- La nature
- Le héros romantique
- La société aristocratique

II. Le grand tournant du XIX^e siècle : évolution vers une littérature et sociale

- L'invention du roman psychologique :
 - M. Lermontov *Un héros de notre temps* (*La princesse Marie*)
 - L'émergence de la littérature sociologique :
 - I. Tourgueniev *Récits d'un chasseur*
 - F. Dostoïevski *Les Pauvres gens*
 - I. Gontcharov *Oblomov*, extraits (par exemple : *Le Songe d'Oblomov*)
 - N. Nekrassov *Le Gel au nez rouge*
- Le monde vu par Gogol : l'irruption du grotesque
 - N. Gogol : *Le Revizor*
 Récits de Saint-Pétersbourg, une nouvelle au choix
 Les âmes mortes

Axes de lecture suggérés

- Le « petit homme »
- La campagne russe

En lecture suivie pendant l'année : trois œuvres complètes.

Classe de première - La seconde moitié du XIX^e siècle : l'épanouissement d'une grande prose de dimension européenne

I. Le roman russe

- I. Tourgueniev *Pères et Fils*
- L. Tolstoï *Guerre et Paix* ou *Anna Karénine*
- F. Dostoïevski *Crime et Châtiment* (ou un autre roman)

II. Les grands dramaturges

- N. Ostrovski *Cœur ardent, L'Orage* (ou autre pièce)
- A. Tchekhov une pièce au choix

III. Deux poètes

- F. Tioutchev *Je vous ai rencontrée, Ces pauvres villages, etc.*
- A. Fet *Les Poètes, Murmure, Souffle discret, etc.*

IV. Vers le XX^e siècle (1) : prose de l'Âge d'argent

- A. Tchekhov *La Chambre n° 6* ou autre nouvelle
- M. Gorki *La Mère*. Une nouvelle au choix
- I. Bounine *Les Pommes Antonov* ou autre nouvelle

Axes de lecture suggérés

- L'engagement de l'écrivain dans son temps
- La Russie et l'Occident
- L'Intelligentsia et le peuple
- Les deux capitales
- L'espace russe
- Maîtres et serviteurs
- Le destin de la femme

En lecture suivie pendant l'année : trois œuvres complètes.

Classe terminale - L'écrivain aux prises avec l'Histoire

I. Vers le XX^e siècle (2) : poésie, philosophie, révolution

Poèmes au choix de A. Blok, A. Akhmatova, B. Pasternak, O. Mandelstam, M. Tsvetaïeva, V. Maïakovski...

II. Les enfants de Gogol : la prose des années vingt

- M. Boulgakov *Cœur de chien*
- M. Zochtchenko un récit au choix
- éventuellement : V. Nabokov ou A. Bely (extrait de *Petersbourg*)

III. La littérature des années 30 et 40

- Écrivains de la révolution, de l'édification du socialisme, de la guerre
 - M. Cholokhov *Le Don paisible, Le Destin d'un homme*
 - A. Fadeev *La Défaite*
 - A. Tvardovski *Vassili Tiorkine*

- Écrivains de la résistance
 - Les camps
 - V. Chalamov *Les Récits de la Kolyma*
 - A. Soljenitsyne *Une journée d'Ivan Denissovitch*
 - V. Grossman *Vie et Destin*
 - L'arrière
 - L. Tchoukovskaïa *La Maison déserte*
 - B. Pasternak *Le Docteur Jivago*
 - A. Akhmatova *Requiem*

IV. La seconde moitié du siècle : ouvertures

- Retour de la poésie : les nouvelles avant-gardes
 - I. Brodski et les poètes pétersbourgeois
- Retour au réel et temps des bilans : de V. Choukchine à L. Oulitskaïa
- Littérature des républiques : T. Aïtmatov, F. Iskander

Axes de lecture suggérés

- Le thème de la révolution
- Le thème de la Grande Guerre patriotique
- L'écrivain et le pouvoir
- L'histoire et l'individu
- Discours officiel et démystification par l'écriture : la puissance du grotesque

En lecture suivie pendant l'année : trois œuvres complètes.

Enseignements primaire et secondaire

Sections internationales américaines

Adaptation du programme d'histoire-géographie de première générale

NOR : MENE2017970N

note de service du 10-7-2020

MENJS-DGESCO-C1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service inter-académique des examens et concours d'Île-de-France ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs d'histoire-géographie des sections internationales américaines

Références : arrêté du 19-5-2020 (JO du 29-5-2020 et BOEN. du 4-6-2020)

Dans le cadre des programmes arrêtés le 17 janvier 2019, et en application de l'arrêté du 19 mai 2020 sur le programme d'enseignement d'histoire-géographie conduisant au baccalauréat général option internationale, paru au BOEN du 4 juin 2020, cette note de service présente l'adaptation du programme d'histoire-géographie de première générale pour les sections américaines. Cette adaptation s'appuie également sur le préambule du programme national, dont la lecture est nécessaire pour mettre en œuvre le programme.

Histoire

« Nations, empires, nationalités (de 1789 aux lendemains de la première guerre mondiale) »

Ce programme suit le fil directeur de l'évolution politique et sociale de la France, de l'Europe et des États-Unis durant le long XIXe siècle qui s'étend de 1789 à la première guerre mondiale. Avec la Révolution française surgit une nouvelle conception de la nation reposant sur la citoyenneté, tandis que la France s'engage dans la longue recherche d'un régime politique stable. Après les guerres révolutionnaires et napoléoniennes, le Congrès de Vienne ne peut empêcher le principe des nationalités de se diffuser en Europe jusqu'aux révolutions de 1848. Dans une société européenne qui connaît toutes les tensions de la modernisation, s'affirment de nouveaux États-nations aux côtés des empires déstabilisés par le mouvement des nationalités, alors que les États-Unis font face à une crise qui pose la question de leur unité. La Troisième République offre une stabilisation politique à une France qui étend son empire colonial alors que les États-Unis s'affirment comme une nouvelle puissance. La guerre de 1914-1918 entraîne l'effondrement des empires européens et débouche sur une tentative de réorganiser l'Europe selon le principe des nationalités qui pose la question du nouveau rôle mondial des États-Unis.

Thème 1 : L'Europe face aux révolutions (13-15 heures)

Chapitre 1. La Révolution française et l'Empire : une nouvelle conception de la nation

Objectifs

Ce chapitre vise à montrer l'ampleur de la rupture révolutionnaire avec « l'Ancien Régime » et les tentatives de reconstruction d'un ordre politique stable.

On peut mettre en avant :

- la formulation des grands principes de la modernité politique synthétisés dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;
- la volonté d'unir la nation, désormais souveraine, autour de ces principes ;
- les conflits et débats qui caractérisent la période ; l'affirmation de la souveraineté nationale, la mise en cause de la souveraineté royale, les journées révolutionnaires, la Révolution et l'Église, la France, la guerre et l'Europe, la Terreur, les représentants de la nation et les sans-culottes ;
- l'établissement par Napoléon Bonaparte d'un ordre politique autoritaire qui conserve néanmoins certains principes de la Révolution ;
- la diffusion de ces principes en Europe ;
- la fragilité de l'empire napoléonien qui se heurte à la résistance des monarchies et des empires européens ainsi qu'à l'émergence des sentiments nationaux ;
- de la nation en armes à la Grande Armée.

Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Madame Roland, une femme en révolution ; ▪ Décembre 1792 - janvier 1793 - Procès et mort de Louis XVI ; ▪ 1804 - Le Code civil permet l'égalité devant la loi et connaît un rayonnement européen.
Chapitre 2. L'Europe entre restauration et révolution (1814-1848)	
Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer la volonté de clore la Révolution, dont témoigne la restauration de l'ordre monarchique européen, ainsi que la fragilité de l'œuvre du congrès de Vienne.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les deux expériences de monarchie constitutionnelle en France (la charte de 1814 ; la charte révisée de 1830) ; - le projet de construire une paix durable par un renouvellement des règles de la diplomatie ; - l'essor du mouvement des nationalités qui remet en cause l'ordre du congrès de Vienne ; - la circulation des hommes et des idées politiques sous forme d'écrits, de discours, d'associations parfois secrètes (« Jeune-Italie » de G. Mazzini, etc.) ; - les deux poussées révolutionnaires de 1830 et 1848 en France et en Europe.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1815 - Metternich et le congrès de Vienne ; ▪ 1822 - Le massacre de Chios ; ▪ 1830 - Les Trois Glorieuses.

Thème 2 : France et États-Unis - politique et société (17-19 heures)

Chapitre 1. La difficile entrée dans l'âge démocratique : la Deuxième République et le Second Empire

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer que l'instauration du suffrage universel masculin en 1848 ne suffit pas à trancher la question du régime politique ouverte depuis 1789.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les idéaux démocratiques hérités de la Révolution française qui permettent en 1848 des affirmations fondamentales et fondatrices (suffrage universel masculin, abolition de l'esclavage, etc.) ; - l'échec du projet républicain en raison des tensions qui s'expriment (entre conservateurs et républicains, villes et campagnes, bourgeois et ouvriers) ; - les traits caractéristiques du Second Empire, régime autoritaire qui s'appuie sur le suffrage universel masculin, le renforcement de l'État, la prospérité économique et qui entend mener une politique de grandeur nationale ; - les oppositions rencontrées par le Second Empire et la répression qu'il exerce (proscriptions de Victor Hugo, Edgar Quinet, etc.) ; - la volonté d'une politique de grandeur nationale, entre réussite et échecs, à travers les exemples de l'unification de l'Italie et de l'Allemagne.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alphonse de Lamartine en 1848 ; ▪ George Sand, femme de lettres engagée en politique ; ▪ Louis-Napoléon Bonaparte, premier président de la République.

Chapitre 2. La crise de la République - la guerre civile américaine, origines et conséquences (milieu du XIXe - début du XXe siècle)

Objectifs	<p>Ce chapitre se concentre sur les grands thèmes de l'histoire américaine du XIXe siècle qui ont façonné la société américaine et contribué à l'émergence de l'État moderne. L'enseignement est fondé sur une étude chronologique des causes et des conséquences de la guerre civile américaine.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la façon dont les États-Unis d'Amérique se sont scindés en deux parties ; - la tension de l'élargissement et la crise de la sécession ; - la guerre et son déroulement ; - l'abolitionnisme et la façon dont les États-Unis se sont transformés après l'émancipation.
------------------	---

Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1857 - Dred Scott ; ▪ Harriett Tubman et le chemin de fer clandestin ; ▪ 1896 - l'arrêt Plessy vs. Ferguson.
---	--

Chapitre 3. L'industrialisation et l'accélération des transformations économiques et sociales en France et aux États-Unis

Objectifs	<p>Ce chapitre porte sur les origines et le processus d'industrialisation en France et aux États-Unis.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la transformation des modes de production (mécanisation, essor du salariat) et la modernisation ; - l'urbanisation des sociétés française et américaine facilitée par le développement des chemins de fer ; - la question sociale et ses enjeux politiques ;
------------------	--

Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le système Waltham - Lowell et les Lowell Mill Girls ; ▪ Paris haussmannien : la transformation d'une ville ; ▪ 1869 - l'achèvement du chemin de fer transcontinental.
---	--

Thème 3 : La France et États-Unis, politique et société de 1870 à 1914 (15-17 heures)

Chapitre 1. La mise en œuvre du projet républicain

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer la manière dont le régime républicain se met en place et s'enracine ainsi que les oppositions qu'il rencontre.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <p>1870-1875 : l'instauration de la République et de la démocratie parlementaire ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'affirmation des libertés fondamentales ; - le projet d'unification de la nation autour des valeurs de 1789 et ses modalités de mise en œuvre (symboles, lois scolaires, etc.) ; - les oppositions qui s'expriment (courants révolutionnaires, refus de la politique laïque par l'Église catholique, structuration de l'antisémitisme autour de l'affaire Dreyfus, nationalisme, etc.) ; - le refus du droit de vote des femmes.
------------------	---

Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1871 - Louise Michel pendant la Commune de Paris ; ▪ 1885 - Les funérailles nationales de Victor Hugo ; ▪ 1905 - La loi de séparation des Églises et de l'État : débats et mise en œuvre.
---	---

Chapitre 2. Permanences et mutations des sociétés française et américaine jusqu'en 1914

Objectifs	<p>Ce chapitre étudie les effets de la révolution industrielle en France et aux États-Unis.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'industrialisation et les progrès techniques ; - la question ouvrière et le mouvement ouvrier ; - la structure du capitalisme industriel, incarné par les grandes figures d'industriels ; - l'immigration et la place des étrangers ; - l'importance du monde rural et ses difficultés ; - l'évolution de la place des femmes.
------------------	---

Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le massacre de Haymarket Square à Chicago en 1886 et la fusillade de Fourmies du 1er mai 1891 : les origines de la fête du travail ; ▪ Les expositions universelles de 1893 à Chicago et de 1900 à Paris ; ▪ <i>L'International Ladies Garment Workers Union</i> et l'incendie de l'usine Triangle Shirtwaist en 1911.
---	--

Chapitre 3. L'impérialisme américain et la colonisation française (y compris l'Ouest américain : l'Empire au sein d'une nation)

Objectifs	<p>Ce chapitre compare les sources, le processus, et les effets de l'impérialisme américain et de la colonisation française.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la comparaison entre les notions de « Destinée manifeste » (États-Unis) et de « mission civilisatrice » (France) ; - deux modes d'expansion dans des contextes politiques et territoriaux différents ; - les motivations, opportunités et débats autour de ces politiques ; - les confrontations entre puissances occasionnées par cette expansion ; - le cas particulier de l'Algérie (conquête de 1830 à 1847) organisée en départements français en 1848 ; - les différences entre les sociétés coloniales françaises et les colonies américaines sont mises en valeur.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1884-1885 - La conférence de Berlin ; ▪ <i>Le Dawes Act</i> de 1887 et le massacre de Wounded Knee en 1890 ; ▪ 1899-1902 - L'insurrection des Philippines.

Thème 4 : La première guerre mondiale : le « suicide de l'Europe » et la fin des empires européens (15-17 heures)

Chapitre 1. Un embrasement mondial

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à présenter les phases et les formes de la première guerre mondiale, après un exposé rapide par le professeur des causes de ce conflit.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les motivations et les buts de guerre des belligérants ; - l'extension progressive du conflit à l'échelle mondiale et les grandes étapes de la guerre ; - l'échec de la guerre de mouvement et le passage à la guerre de position ; - les facteurs qui ont conduit les États-Unis à entrer en guerre.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La crise de juillet 1914 ; ▪ La poésie de Wilfred Owen et Siegfried Sassoon ; ▪ 1916 - La bataille de la Somme.

Chapitre 2. Les sociétés en guerre : des civils acteurs et victimes de la guerre

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à souligner l'implication des sociétés, des économies, des sciences et des techniques dans une guerre longue.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <p>les dimensions économique, industrielle et scientifique de la guerre ;</p> <p>les conséquences à court et long termes de la mobilisation des civils, notamment en ce qui concerne la place des femmes dans la société ;</p> <p>le génocide des Arméniens, en articulant la situation des Arméniens depuis les massacres de 1894-1896 et l'évolution du conflit mondial ;</p> <p>La désintégration de l'empire russe et la révolution bolchévique.</p>
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marie Curie dans la guerre - les ambulances radiologiques ; ▪ « Your Country Needs You » - la propagande de guerre.

Chapitre 3. Sortir de la guerre : ordre et désordre, la difficile construction de la paix

Objectifs	Ce chapitre vise à étudier les différentes manières dont les belligérants sont sortis de la guerre et la difficile construction de la paix. On peut mettre en avant : - le bilan humain et matériel de la guerre ; - le nouvel ordre mondial du président Wilson et son échec aux États-Unis ; - les traités de paix et la fin des empires multinationaux européens ; - la Société des Nations et le système des mandats ; - les oppositions à l'ordre démocratique ; - les enjeux de mémoire de la Grande Guerre tant pour les acteurs collectifs que pour les individus et leurs familles.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ■ 8 janvier 1918 - Les 14 points du président Wilson ; ■ 1919 - Le traité de Versailles ; ■ 1920 - Le soldat inconnu et les enjeux mémoriels.

Géographie

« Les dynamiques d'un monde en recomposition »

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

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

En lien avec la métropolisation, les espaces productifs se recomposent autour d'un nombre croissant d'acteurs aux profils variés. Ces recompositions s'inscrivent au sein de configurations spatiales multiples qui évoluent en fonction de l'organisation des réseaux de production (internationaux, régionaux ou locaux).

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

Thème 1 : La métropolisation : un processus mondial différencié (17-19 heures)

Questions - Les villes à l'échelle mondiale : le poids croissant des métropoles. - Des métropoles inégales et en mutation.	Commentaire Depuis 2007, la moitié de la population mondiale vit en ville ; cette part ne cesse de progresser. Cette urbanisation s'accompagne d'un processus de métropolisation : concentration des populations, des activités et des fonctions de commandement. En dépit de ce que l'on pourrait identifier comme des caractéristiques métropolitaines (quartier d'affaires, équipement culturel de premier plan, nœuds de transports et de communication majeur, institution de recherche et d'innovation, etc.), les métropoles sont très diverses. Elles sont inégalement attractives et n'exercent pas la même influence. À l'échelle locale, l'étalement urbain combiné à l'émergence de nouveaux centres fonctionnels (dans la ville-centre comme dans les périphéries) contribuent à recomposer les espaces intra-métropolitains. Cela se traduit également par une accentuation des contrastes et des inégalités au sein des métropoles. Il est obligatoire de travailler sur « La mégalopole du Nord-Est des États-Unis (de Boston à Washington) » à titre d'exemple détaillé dans le cours.
Études de cas possibles : - La métropolisation au Brésil : dynamiques et contrastes. - Londres : une métropole de rang mondial. - Mumbai : une métropole fragmentée.	

Question spécifique sur la France	Commentaire
La France : la métropolisation et ses effets.	<p>La métropolisation renforce le poids de Paris (ville primatale) et recompose les dynamiques urbaines. L'importance et l'attractivité des métropoles régionales métropolitaines et ultramarines tendent à se renforcer, mais de façon différenciée, de même que la concurrence qu'elles se livrent.</p> <p>Cela conduit à une évolution de la place et du rôle des villes petites et moyennes, entre, pour certaines, mise à l'écart, dévitalisation des centres-villes, et, pour d'autres, un renouveau porté par une dynamique économique locale et la valorisation du cadre de vie.</p>

Thème 2 : Une diversification des espaces et des acteurs de la production (17-19 heures)

Questions - Les espaces de production dans le monde : une diversité croissante. - Métropolisation, littoralisation des espaces productifs et accroissement des flux.	Commentaire À l'échelle mondiale, les logiques et dynamiques des principaux espaces et acteurs de production de richesses (en n'omettant pas les services) se recomposent. Les espaces productifs majeurs sont divers et plus ou moins spécialisés. Ils sont de plus en plus nombreux, interconnectés et se concentrent surtout dans les métropoles et sur les littoraux. Les processus de production s'organisent en chaînes de valeur ajoutée à différentes échelles. Cela se traduit par des flux d'échanges matériels et immatériels toujours plus importants. Les chaînes et les réseaux de production sont, dans une large mesure, organisés par les entreprises internationales, mais l'implantation des unités productives dépend également d'autres acteurs - notamment publics -, des savoir-faire, des coûts de main d'œuvre ou encore des atouts des différents territoires. Ceux-ci sont de plus en plus mis en concurrence. Parallèlement, l'économie numérique élargit la diversité des espaces et des acteurs de la production. Il est obligatoire de travailler sur « La Silicon Valley, un espace productif intégré », à titre d'exemple détaillé dans le cours.
---	--

Études de cas possibles :

Les espaces des industries aéronautique et aérospatiale européennes : une production en réseau.
Singapour : l'articulation de la finance, de la production et des flux.
Les investissements chinois en Afrique : la recombinaison des acteurs et espaces de la production aux échelles régionale et mondiale.

Question spécifique sur la France La France : les systèmes productifs entre valorisation locale et intégration européenne et mondiale.	Commentaire L'étude des systèmes productifs français (outre-mer inclus) permet de mettre en avant les lieux et acteurs de la production à l'échelle nationale, tout en soulignant l'articulation entre valorisation locale et intégration européenne et mondiale.
--	---

Thème 3 : Les espaces ruraux : multifonctionnalité ou fragmentation ? (17-19 heures)

Questions La fragmentation des espaces ruraux. Affirmation des fonctions non agricoles et conflits d'usages.	Commentaire Les recombinaisons des espaces ruraux dans le monde sont marquées par le paradoxe de liens de plus en plus étroits avec les espaces urbains et l'affirmation de spécificités rurales (paysagères, économiques, voire socio-culturelles), impliquant des dynamiques contrastées de valorisation, de mise à l'écart ou de protection de la nature et du patrimoine. Globalement, la part des agriculteurs diminue au sein des populations rurales. Toutefois, l'agriculture reste structurante pour certains espaces ruraux, avec des débouchés de plus en plus variés, alimentaires et non alimentaires. À l'échelle mondiale, la multifonctionnalité des espaces ruraux s'affirme de manière inégale par l'importance croissante, en plus de la fonction agricole, de fonctions résidentielle, industrielle, environnementale ou touristique, contribuant tout à la fois à diversifier et à fragiliser ces espaces. Cette multifonctionnalité et cette fragmentation expliquent en partie la conflictualité accrue dans ces espaces autour d'enjeux divers, notamment fonciers : accaparement des terres, conflits d'usage, etc. Elles posent la question de leur dépendance aux espaces urbains.
---	--

Études de cas possibles :

- Les mutations des espaces ruraux de Toscane.
- Les transformations paysagères des espaces ruraux d'une région française (métropolitaine ou ultramarine).
- Mutations agricoles et recomposition des espaces ruraux en Inde.
- Les espaces ruraux canadiens : une multifonctionnalité marquée.

Question spécifique sur les États-Unis

Le Texas : des espaces ruraux en pleine recomposition.

Commentaire

La surface agricole utile couvre près des trois-quarts de la surface de l'État du Texas, qui est un important producteur de coton, de maïs, de sorgho et de millet en plus d'être une terre d'élevage. Cependant l'espace rural recule face à l'urbanisation et surtout il devient de plus en plus multifonctionnel avec la progression de la production d'énergie, l'essor du tourisme rural ou la protection de la nature. Même si les écarts restent importants (près de 25 % de la population n'a pas accès à l'Internet haut débit, contre 2 % en ville), la population évolue et les aménagements sont nombreux pour assurer le développement des espaces ruraux et réduire les écarts entre eux d'une part et entre eux et les espaces urbains d'autre part.

Thème 4 conclusif : La Chine : des recompositions spatiales multiples (9-11 heures)

Questions

- Développement et inégalités.
- Des ressources et des environnements sous pression.
- Recompositions spatiales : urbanisation, littoralisation, mutations des espaces ruraux.

Commentaire

La Chine est un pays où les évolutions démographiques et les transitions (urbaine, environnementale ou énergétique, etc.) engendrent de nombreux paradoxes et suscitent des recompositions spatiales spectaculaires. Les évolutions démographiques, les migrations des campagnes vers les villes, la surexploitation des ressources, la pollution, l'ouverture et l'insertion de plus en plus forte dans la mondialisation accentuent les contrastes territoriaux.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Enseignements primaire et secondaire

Sections internationales américaines

Adaptation du programme d'histoire-géographie de terminale générale

NOR : MENE2017976N

note de service du 10-7-2020

MENJS - DGESCO – C1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service inter-académique des examens et concours d'Île-de-France ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs d'histoire-géographie des sections internationales américaines.

Références : arrêté du 19-5-2020 (JO du 29-5-2020 et BOEN du 4-6-2020).

Dans le cadre des programmes arrêtés le 19 juillet 2019, et en application de l'arrêté du 19 mai 2020 sur le programme d'enseignement d'histoire-géographie conduisant au baccalauréat général option internationale, paru au BOEN du 4 juin 2020, cette note de service présente l'adaptation du programme d'histoire-géographie de terminale générale pour les sections américaines. Cette adaptation s'appuie également sur le préambule du programme national, dont la lecture est nécessaire pour mettre en œuvre le programme.

Histoire

« Les relations entre les puissances et l'opposition des modèles politiques, des années 1930 à nos jours »

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

Dans l'entre-deux-guerres, la montée des totalitarismes déstabilise les démocraties ; puis le déchaînement de violence de la seconde guerre mondiale aboutit à l'équilibre conflictuel d'un monde devenu bipolaire, alors même qu'éclatent et disparaissent les empires coloniaux. La guerre froide met face à face deux modèles politiques et deux grandes puissances qui, tout en évitant l'affrontement direct, suscitent ou entretiennent de nombreux conflits armés régionaux. Parallèlement, les sociétés occidentales connaissent de profonds bouleversements : mise en place d'États-providence, entrée dans la société de consommation, etc. Dans l'Europe occidentale, la construction européenne consolide la paix et œuvre à l'ouverture réciproque des économies européennes. Les années 1970-1980 voient naître de multiples dynamiques, économiques, sociales, culturelles et géopolitiques, qui aboutissent, en dernier ressort, à l'effondrement du bloc soviétique et à la fin du monde bipolaire. Depuis les années 1990, conflits et coopérations se développent et s'entrecroisent aux échelles mondiale, européenne et nationale, posant dans de nouveaux domaines la question récurrente des tensions entre intérêts particuliers et intérêt général.

Thème 1 - Fragilités des démocraties, totalitarismes et seconde guerre mondiale (1929-1945) (15-17 heures)

Chapitre 1. L'impact de la crise de 1929 : déséquilibres économiques et sociaux

Objectifs

Ce chapitre vise à montrer l'impact de la crise économique mondiale sur les sociétés et les équilibres politiques, à court, moyen et long terme.

Après un rapide exposé des causes de la crise par le professeur, on peut mettre en avant :

- le passage d'une crise américaine à une crise mondiale ;
- l'émergence d'un chômage de masse ;
- l'instabilité politique qui en résulte ;
- l'importance du New Deal et une rapide comparaison avec les politiques adoptées en France.

Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les conséquences du krach de Wall Street de 1929 et la Grande Dépression aux États-Unis ; ▪ Le New Deal de F. D. Roosevelt : principes et exemples d'agences gouvernementales (<i>alphabet agencies</i>) ; ▪ Juin 1936 : les accords Matignon.
---	--

Chapitre 2. Les régimes totalitaires

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à mettre en évidence les caractéristiques des régimes totalitaires (idéologie, formes et degrés d'adhésion, usage de la violence et de la terreur) et leurs conséquences sur l'ordre européen.</p> <p>On peut mettre en avant les caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du régime soviétique ; - du national-socialisme allemand.
------------------	---

Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1932-1933 : Holodomor, la grande famine en Ukraine ; ▪ 9-10 novembre 1938 : la nuit de Cristal ; ▪ 1936-1939 : les interventions étrangères dans la guerre civile espagnole : géopolitique des totalitarismes.
--	--

Chapitre 3. La seconde guerre mondiale

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer l'étendue et la violence du conflit mondial, à montrer le processus menant au génocide des Juifs d'Europe, et à comprendre, pour la France, toutes les conséquences de la défaite de 1940.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un conflit mondial : protagonistes, phases de la guerre et théâtres d'opération ; - crimes de guerre, violences et crimes de masse, Shoah, génocide des Tsiganes ; - la France dans la guerre : occupation, collaboration, régime de Vichy, Résistance ; - les États-Unis et la guerre du Pacifique.
------------------	---

Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juin 1940 en France : continuer ou arrêter la guerre ; ▪ L'impact socio-économique de la guerre aux États-Unis : les femmes américaines en guerre ; ▪ 29-30 septembre 1941 : le massacre de Babi Yar ; ▪ La guerre des États-Unis dans le Pacifique et la bombe atomique (avec un point rapide sur l'internement des Nippo-Américains).
---	--

Thème 2 - La multiplication des acteurs internationaux dans un monde bipolaire (de 1945 au début des années 1970) (15-17 heures)

Chapitre 1. La fin de la seconde guerre mondiale et les débuts d'un nouvel ordre mondial

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à mettre en parallèle la volonté de création d'un nouvel ordre international et les tensions qui surviennent très tôt entre les deux nouvelles superpuissances (États-Unis et URSS).</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le bilan matériel, humain et moral du conflit ; - les bases d'un nouvel ordre international (création de l'Onu, procès de Nuremberg et de Tokyo, accords de Bretton Woods) ; - les nouvelles tensions : début de l'affrontement des deux superpuissances.
------------------	---

Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1947 : la doctrine Truman ; ▪ 1948-1949 : le blocus de Berlin et le pont aérien ; ▪ 1948 : la division de la Corée autour du 38^e parallèle.
--	--

Chapitre 2. Une nouvelle donne géopolitique : bipolarisation et émergence du tiers-monde

Objectifs	<p>Ce chapitre montre comment la bipolarisation issue de la guerre froide interfère avec la décolonisation et conduit à l'émergence de nouveaux acteurs.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les modèles des deux superpuissances et la bipolarisation ; - les nouveaux États : des indépendances à leur affirmation sur la scène internationale (conférence de Bandung) ; - la Chine de Mao : l'affirmation d'un nouvel acteur international ; - les conflits du Proche et du Moyen-Orient ; - l'affaiblissement de la puissance coloniale française dans ce contexte.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1948 : la création de l'État d'Israël et 1956 : la crise du canal de Suez ; ▪ Les guerres d'Indochine et du Vietnam (le début de la guerre du Vietnam) ; ▪ 1962 : la crise des missiles de Cuba.

Thème 3 - Les remises en cause économiques, politiques et sociales des années 1970 à 1991 (19-21 heures)

Chapitre 1. La modification des grands équilibres économiques et politiques mondiaux

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer les conséquences sociales, économiques et géopolitiques des chocs pétroliers (1973 et 1979), dans le cadre d'une crise économique occidentale qui caractérise la période, mais aussi ses profondes évolutions politiques : la démocratie trouve une nouvelle vigueur, de la chute des régimes autoritaires d'Europe méridionale (Grèce, Portugal et Espagne) à l'effondrement du bloc soviétique, tandis que la révolution iranienne marque l'émergence de l'islamisme sur la scène politique et internationale.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les chocs pétroliers : la crise économique occidentale et la nouvelle donne économique internationale ; - libéralisation et dérégulation, socialisme de marché ; - la révolution islamique d'Iran et la montée de l'islamisme ; - la démocratisation de l'Europe méridionale et les évolutions de la CEE ; - l'effondrement du bloc soviétique et de l'URSS.
Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1979 : la révolution iranienne ; ▪ Ronald Reagan et Deng Xiaoping : néolibéralisme et socialisme de marché ; ▪ 1986 : l'Acte unique européen ; ▪ 1991 : l'effondrement de l'Union soviétique.

Chapitre 2. Défis intérieurs en France et aux États-Unis

Objectifs	<p>Ce chapitre souligne les mutations sociales et culturelles des sociétés américaine et française pendant une période marquée par de nombreuses réformes et l'émergence de nouvelles questions politiques.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une société en mutation : évolution de la place et des droits des femmes, place des jeunes et démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur ; - les droits civils des Afro-américains et la lutte contre le racisme en France, immigration et intégration ; - les droits des homosexuels et la lutte continue pour une société plus égale ; - la montée du conservatisme et de sa réaction à la contre-culture aux États-Unis à partir des années 1960 jusqu'aux années 1990.
------------------	---

Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les mouvements pour l'égalité raciale aux États-Unis et en France ; ▪ 1968 : la contre-culture aux États-Unis et en France ; ▪ les mouvements pour les droits des femmes : arrêt Roe vs. Wade (1973), la contraception, la loi Veil ; ▪ origine et évolution des mouvements homosexuels aux États-Unis : émeutes de Stonewall de 1969, le Sida, Act Up.
--	--

Thème 4 - Le monde, l'Europe et la France depuis les années 1990, entre coopérations et conflits (7-9 heures)

Ce dernier thème donne des perspectives sur les évolutions en cours, aux échelles mondiale, européenne et nationale.

Chapitre 1. Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à éclairer les tensions d'un monde devenu progressivement multipolaire en analysant le jeu et la hiérarchie des puissances. Seront mises au jour les formes et l'étendue des conflits ainsi que les conditions et les enjeux de la coopération internationale.</p> <p>On mettra en perspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les nouvelles formes de conflits : terrorisme, conflits asymétriques et renouvellement de l'affrontement des puissances ; - les crimes de masse et les génocides (guerres en ex-Yougoslavie, génocide des Tutsi) ; - l'effort pour mettre en place une gouvernance mondiale face aux défis contemporains (justice internationale, réfugiés, environnement).
------------------	--

Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La fin de l'Apartheid en Afrique du Sud ; ▪ Le 11 septembre 2001.
--	--

Chapitre 2. La construction européenne entre élargissement, approfondissement et remises en question

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à contextualiser les évolutions, les avancées et les crises de la construction européenne.</p> <p>On mettra en perspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le passage de la CEE à l'Union européenne : évolution du projet européen et élargissements successifs ; - Europe des États, Europe des citoyens : référendums et traités (Maastricht, traité constitutionnel de 2005, traité de Lisbonne, etc.).
------------------	--

Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le tunnel sous la Manche ; ▪ l'euro : genèse, mise en place et débats.
--	---

Chapitre 3. La République française

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer les évolutions constitutionnelles et juridiques de la République française, qui réaffirme des principes fondamentaux tout en s'efforçant de s'adapter à des évolutions de la société.</p> <p>On mettra en perspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la Cinquième République : un régime stable qui connaît de nombreuses réformes institutionnelles ; - la réaffirmation du principe de laïcité (2004) ; - les combats pour l'égalité ainsi que l'évolution de la Constitution et du Code civil en faveur de nouveaux droits (parité, Pacs, évolution du mariage, etc.).
------------------	--

Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La parité : du principe aux applications ; ▪ L'approfondissement de la décentralisation.
---	---

Géographie

« Les territoires dans la mondialisation : entre intégrations et rivalités »

La mondialisation est envisagée comme une intensification des liens et une hiérarchisation croissante des territoires à l'échelle mondiale. Après avoir abordé les principales composantes et dynamiques spatiales du monde contemporain en classes de seconde et de première, il s'agit, en classe terminale, d'étudier les conséquences, sur les territoires, du processus de mondialisation - entre intégrations et rivalités - et d'analyser le jeu des acteurs, cadre où s'opère la fragilisation ou l'affirmation des puissances.

Un intérêt accru est porté aux espaces stratégiques que sont les mers et les océans, ainsi qu'aux rapports de force marqués par des concurrences et des coopérations territoriales qui aboutissent à la recherche de gouvernances supranationales. Dans ce cadre, l'étude de l'Union européenne (UE) invite à interroger, d'une part, le fonctionnement, les atouts et les fragilités d'une organisation supranationale très intégrée et, d'autre part, son positionnement sur l'échiquier géopolitique mondial. L'étude de la France et de ses régions, dans le cadre de l'Union européenne et dans le contexte de la mondialisation, vise à mobiliser les connaissances, capacités et méthodes acquises au lycée, pour analyser les enjeux et les effets des politiques d'aménagement des territoires.

Thème 1 - Mers et océans : au cœur de la mondialisation (16-18 heures)

Questions	Commentaire
<ul style="list-style-type: none"> - Mers et océans : vecteurs essentiels de la mondialisation. - Mers et océans : entre appropriation, protection et liberté de circulation. 	<p>La maritimisation des économies et l'ouverture des échanges internationaux confèrent aux mers et aux océans un rôle fondamental tant pour la fourniture de ressources (halieutiques, énergétiques, biochimiques...) que pour la circulation des hommes et les échanges matériels ou immatériels. L'importance des routes et les itinéraires diffèrent selon la nature des flux (de matières premières, de produits intermédiaires, industriels, d'informations...). Mais les territoires sont inégalement intégrés dans la mondialisation.</p> <p>Les routes maritimes et les câbles sous-marins, tout comme les ports et les zones d'exploitation, restent concentrés sur quelques axes principaux. D'importants bouleversements s'opèrent, ce qui accroît les enjeux géostratégiques et les rivalités de puissance, notamment autour des canaux et des détroits internationaux. La mise en valeur et l'utilisation des mers et des océans relèvent d'une logique ambivalente, entre liberté de circulation et volonté d'appropriation, de valorisation et de protection. La délimitation des zones économiques exclusives (ZEE) est aujourd'hui la principale cause de tensions entre les États en raison des ressources présentes dans ces zones et de la volonté de ces États de les exploiter.</p>

Études de cas possibles

Le golfe Arabo-Persique : un espace au cœur des enjeux contemporains.

- La mer de Chine méridionale : concurrences territoriales, enjeux économiques et liberté de circulation.
- L'océan Indien : rivalités régionales et coopérations internationales.
- Le détroit de Malacca : un point de passage majeur et stratégique.
- L'Arctique : exploitation des ressources, nouvelles routes commerciales et enjeux géopolitiques.

Question spécifique sur la France et les États-Unis	Commentaire
La France et les États-Unis : une comparaison des puissances maritimes.	La France et les États-Unis contrôlent les deux plus grandes zones économiques exclusives (ZEE) au monde, et s'affirment toujours comme des puissances maritimes malgré la perte de compétitivité de leurs ports. Pour les États-Unis, comme pour la France, les mers et les océans revêtent une importance économique, environnementale, et géostratégique.

Thème 2 - Dynamiques territoriales, coopérations et tensions dans la mondialisation (16-18 heures)

Questions	Commentaire
<ul style="list-style-type: none"> - Des territoires inégalement intégrés dans la mondialisation. - Coopérations, tensions et régulations aux échelles mondiale, régionale et locale. 	<p>La mondialisation contemporaine conduit à l'affirmation ou à la réaffirmation de puissances et à l'émergence de nouveaux acteurs. Les territoires, quelle que soit l'échelle considérée (États, régions infra- et supra-étatiques, métropoles...) ont inégalement accès à la mondialisation.</p> <p>La distance est encore un facteur contraignant, d'autant plus que des protections et des barrières sont mises en place, limitant les échanges internationaux. La hiérarchie des centres de décision mondiaux est en constante évolution. Parmi les plus grands centres financiers, cinq sont aujourd'hui en Asie, trois en Europe (Londres, Zurich et Francfort) et deux en Amérique du Nord.</p> <p>Concernant les inégalités territoriales, l'Union européenne a permis un rattrapage considérable du sud de l'Europe par rapport au nord. Les disparités inter-régionales se réduisent toutefois plus lentement. Dans le reste du monde, de nombreux accords régionaux économiques se sont réalisés (Asean, Alena, Mercosur), mais certains sont peu porteurs de développement.</p> <p>Il est obligatoire de travailler sur « Les États-Unis, un pays dans la mondialisation : inégale intégration des territoires, tensions et coopérations internationales » comme exemple détaillé dans le cours articulant les trois échelles géographiques.</p>

Études de cas possibles

- Les îles de la Caraïbe et des Antilles : entre intégration régionale et ouverture mondiale.
- La Russie, un pays dans la mondialisation : inégale intégration des territoires, tensions et coopérations internationales.
- Les corridors de développement en Amérique latine : un outil d'intégration et de désenclavement.
- L'Asie du Sud-Est : inégalités d'intégration et enjeux de coopération.

Question spécifique sur la France	Commentaire
<p>La France : un rayonnement international différencié et une inégale attractivité dans la mondialisation.</p>	<p>La France affirme sa place dans la mondialisation, d'un point de vue diplomatique, militaire, linguistique, culturel et économique. Elle entre en rivalité avec les autres pays et cherche à consolider ses alliances.</p> <p>La France maintient son influence à l'étranger via son réseau diplomatique et éducatif, des organisations culturelles, scientifiques et linguistiques (instituts français, Organisation internationale de la francophonie, Louvre Abu Dhabi, lycées français à l'étranger, etc.), mais également à travers les implantations de filiales d'entreprises françaises. Elle attire sur son territoire, plus particulièrement à Paris et dans les principales métropoles, des sièges d'organisations internationales, des filiales d'entreprises étrangères, des manifestations sportives et culturelles aux retombées mondiales, des touristes...</p>

Thème 3 - L'Union européenne dans la mondialisation : des dynamiques complexes (16-18 heures)

Questions	Commentaire
<ul style="list-style-type: none"> - Des politiques européennes entre compétitivité et cohésion des territoires. - L'Union européenne, un espace plus ou moins ouvert sur le monde. 	<p>L'Union européenne présente une grande diversité de territoires, tout en étant l'organisation régionale au degré d'intégration le plus marqué au monde. L'UE est le premier pôle commercial mondial. Elle est cependant exposée à des défis et tensions externes et internes (difficulté à établir une politique commune en matière de défense, d'immigration, de fiscalité, etc.), ce qui limite son affirmation comme puissance sur la scène mondiale.</p> <p>Les politiques européennes de cohésion économique, sociale et territoriale visent deux objectifs : d'une part la réduction des inégalités territoriales, d'autre part la valorisation des atouts des territoires des États membres pour faire face à la concurrence mondiale.</p>

Études de cas possibles

- L'Allemagne : une puissance européenne aux territoires inégalement intégrés dans la mondialisation.
- Les transports dans l'Union européenne : un outil d'ouverture, de cohésion et de compétitivité.
- La politique agricole commune (Pac) : les effets territoriaux d'une politique européenne.

Question spécifique sur la France et les États-Unis

Les dynamiques différenciées des territoires transfrontaliers des États-Unis en Amérique et de la France dans l'UE.

Commentaire

Les territoires transfrontaliers se caractérisent par des échanges, des mobilités et des organisations spatiales spécifiques de part et d'autre de la frontière. En s'appuyant sur au moins 2 exemples d'espaces transfrontaliers des États-Unis et 2 exemples d'espaces transfrontaliers de la France, on mettra en évidence l'impact des politiques menées par les États et les organisations supranationales (Alena, UE) sur ces flux, sur l'organisation spatiale et les dynamiques de ces espaces.

Thème conclusif - La France et ses régions dans l'Union européenne et dans la mondialisation : lignes de force et recompositions (8-10 heures)**Questions**

- Les lignes de force du territoire français.
- Des recompositions territoriales à toutes les échelles, entre attractivité, concurrence et inégalités.

Commentaire

L'étude de la France et de ses régions vise à interroger le rôle des acteurs, à différentes échelles, dans l'intégration européenne et mondiale, et les effets territoriaux différenciés de cette intégration.

L'étude de la région du lycée permet de mobiliser les connaissances acquises sur la France pour les appliquer à une autre échelle d'analyse. Il s'agit d'envisager avec les élèves les territoires de proximité et les divers aspects de leur attractivité. Cette approche leur fournit des clés de lecture pour comprendre leur territoire de proximité.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Enseignements primaire et secondaire

Sections internationales britanniques

Adaptation du programme d'histoire-géographie de terminale générale

NOR : MENE2017980N

note de service du 10-7-2020

MENJS - DGESCO – C1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service inter-académique des examens et concours d'Île-de-France ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs d'histoire-géographie des sections internationales britanniques

Références : arrêté du 19-5-2020 (JO du 29-5-2020 et BOEN du 4-6-2020)

Dans le cadre des programmes arrêtés le 19 juillet 2019, et en application de l'arrêté du 19 mai 2020 sur le programme d'enseignement d'histoire-géographie conduisant au baccalauréat général option internationale, paru au BO du 4 juin 2020, cette note de service présente l'adaptation du programme d'histoire-géographie de terminale générale pour les sections britanniques. Cette adaptation s'appuie également sur le préambule du programme national, dont la lecture est nécessaire pour mettre en œuvre le programme.

Histoire

« Les relations entre les puissances et l'opposition des modèles politiques, des années 1930 à nos jours »

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

Dans l'entre-deux-guerres, la montée des totalitarismes déstabilise les démocraties ; puis le déchaînement de violence de la seconde guerre mondiale aboutit à l'équilibre conflictuel d'un monde devenu bipolaire, alors même qu'éclatent et disparaissent les empires coloniaux. La guerre froide met face à face deux modèles politiques et deux grandes puissances qui, tout en évitant l'affrontement direct, suscitent ou entretiennent de nombreux conflits armés régionaux. Parallèlement, les sociétés occidentales connaissent de profonds bouleversements : mise en place d'États-providence, entrée dans la société de consommation, etc. Dans l'Europe occidentale, la construction européenne consolide la paix et œuvre à l'ouverture réciproque des économies européennes. Les années 1970-1980 voient naître de multiples dynamiques, économiques, sociales, culturelles et géopolitiques, qui aboutissent, en dernier ressort, à l'effondrement du bloc soviétique et à la fin du monde bipolaire. Depuis les années 1990, conflits et coopérations se développent et s'entrecroisent aux échelles mondiale, européenne et nationale, posant dans de nouveaux domaines la question récurrente des tensions entre intérêts particuliers et intérêt général.

Thème 1 - Fragilités des démocraties, totalitarismes et seconde guerre mondiale (1929-1945) (13-15 heures)

Chapitre 1. L'impact de la crise de 1929 : déséquilibres économiques et sociaux

Objectifs	Ce chapitre a pour objet d'étudier les impacts de la crise économique. On mettra en avant : - les conséquences économiques mondiales : de la crise de 1929 à la dépression ; - les conséquences sociales de la crise ; - la remise en cause des politiques économiques libérales.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1930 : la loi Hawley-Smoot ; ■ 1931 : la crise de Mandchourie ; ■ 1935-1937 : les lois américaines sur la neutralité.

Chapitre 2. Les régimes totalitaires

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à mettre en évidence les caractéristiques des régimes totalitaires (idéologie, formes et degrés d'adhésion, usage de la violence et de la terreur), notamment dans leur dimension militariste et guerrière, ainsi que leurs conséquences sur l'ordre européen et mondial.</p> <p>On peut mettre en avant les caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du régime soviétique ; - du fascisme italien et du national-socialisme allemand ; - du régime impérialiste japonais.
Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1935-1936 : la campagne d'Abyssinie et l'invasion italienne ; ■ 1936-1938 : la politique d'apaisement ; ■ 1937 : le massacre de Nankin.

Chapitre 3. La seconde guerre mondiale

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer l'étendue et la violence du conflit mondial, à montrer le processus menant au génocide des Juifs d'Europe, et à comprendre, pour la France, toutes les conséquences de la défaite de 1940.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un conflit mondial : protagonistes, phases de la guerre et théâtres d'opération ; - le nouvel ordre européen nazi : crimes de guerre, violences et crimes de masse, Shoah, génocide des Tsiganes ; - l'Europe occupée et la France dans la guerre : occupation, collaboration, régime de Vichy, Résistance.
Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ■ Churchill et de Gaulle dans la guerre ; ■ l'opération Barbarossa et la guerre d'anéantissement à l'est ; ■ un centre de mise à mort nazi.

Thème 2 - La multiplication des acteurs internationaux dans un monde bipolaire (de 1945 au début des années 1970) (13-15 heures)

Chapitre 1. La fin de la seconde guerre mondiale et les débuts de la guerre froide

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à mettre en parallèle la volonté de création d'un nouvel ordre international et les tensions qui surviennent très tôt entre les deux nouvelles superpuissances (États-Unis et URSS).</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le bilan matériel, humain et moral du conflit ; - les bases d'un nouvel ordre international ; - les nouvelles tensions : les origines de la guerre froide.
Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1944 : la conférence de Bretton Woods ; ■ 1946 : le discours de Fulton ; ■ 1948 : la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Chapitre 2. La guerre froide devient mondiale

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer, à travers l'émergence politique de la Chine populaire, les évolutions de la guerre froide et de la géopolitique internationale.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la Chine au cœur des évolutions de la guerre froide, à travers ses relations avec l'URSS et les États-Unis ; - la Chine et les mouvements de décolonisation, notamment en Asie ; - ce que révèle la politique étrangère de la Chine sur l'affirmation des pays du « Tiers Monde ».
------------------	--

Points de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La guerre d'Indochine et la conférence de Genève ; ▪ 1955 : la conférence de Bandung ; ▪ 1957 et 1961 : les conférences de Moscou.
---	--

Chapitre 3. La reconstruction en 1945 au Royaume-Uni ou en France

Dans ce chapitre, les professeurs traiteront au choix du Royaume-Uni ou de la France.

La reconstruction en France

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer la reconstruction et l'évolution politique de la France, ses réussites et ses échecs et son rôle en Europe et dans le monde.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la IV^e République entre décolonisation (notamment la crise algérienne), guerre froide et construction européenne ; - les bases de l'État providence ; - les débuts de la Ve République : un projet liant volonté d'indépendance nationale et modernisation du pays.
------------------	--

Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 mars 1944 : le programme du CNR ; ▪ la guerre d'Algérie ; ▪ Charles de Gaulle et Pierre Mendès-France deux conceptions de la République.
--	---

La reconstruction au Royaume-Uni

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer la reconstruction et l'évolution politique du Royaume-Uni, ses réussites et ses échecs et son rôle en Europe et dans le monde.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les raisons de la victoire du parti travailliste en 1945 ; - les réussites et les échecs du gouvernement travailliste de 1945 à 1951 ; - comprendre les évolutions et les continuités du rôle du Royaume-Uni dans le contexte de la guerre froide et de la construction européenne.
------------------	---

Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1942 : le rapport Beveridge ; ▪ 1944 : <i>La Route de la servitude</i> de Friedrich Hayek ; ▪ 1948 : naissance du NHS.
--	--

Thème 3 - Les remises en cause économiques, politiques et sociales des années 1970 à 1991 (15-17 heures)

Chapitre 1. Nouvelles crises et nouveaux modèles économiques

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à montrer les conséquences sociales, économiques et géopolitiques des chocs pétroliers (1973 et 1979), dans le cadre d'une crise économique occidentale qui caractérise la période, mais aussi ses profondes évolutions politiques (nouvelles tensions dans le monde, effondrement du bloc soviétique) et économiques (remise en cause des politiques keynésiennes face à l'avènement du néolibéralisme).</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les chocs pétroliers : la crise économique occidentale et la nouvelle donne économique internationale ; - les politiques de libéralisation et dérégulation ; - les effets de ces évolutions économiques et sociales sur le Royaume-Uni ; - l'évolution de l'affrontement américano-soviétique jusqu'à l'effondrement du bloc soviétique et de l'URSS.
------------------	---

Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1974 : « <i>Who governs Britain ?</i> », les élections anticipées ; ▪ 1979 : l'invasion soviétique de l'Afghanistan ; ▪ 1987 : le Traité sur les forces nucléaires à portée intermédiaire.
--	--

Chapitre 2. France et Royaume-Uni dans les années 1980, deux politiques économiques et deux sociétés en évolution

Objectifs	<p>Ce chapitre souligne les mutations sociales et culturelles des sociétés française et britannique durant une période marquée par de nombreuses réformes et l'émergence de nouvelles questions politiques.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le thatchérisme (origine, définition, impacts) ; - les réussites et les échecs du thatchérisme ; - la place de l'État en France, notamment à travers les nationalisations et les privatisations ; - les politiques face au chômage.
Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1984-1985 : la grève des mineurs ; ■ 1986 : le « Big Bang » ; ■ nationalisations et privatisations en France dans les années 1980 ; ■ 1988 : la naissance du RMI.

Thème 4 - Le monde, l'Europe et la France depuis les années 1990, entre coopérations et conflits (5-7 heures) - Évaluation à l'oral

Ce dernier thème donne des perspectives sur les évolutions en cours, aux échelles mondiale, européenne et nationale.

Chapitre 1. Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à éclairer les tensions du monde de l'après-guerre froide.</p> <p>On mettra en perspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les nouvelles formes de conflits dans le contexte de l'après-guerre froide ; - l'effort pour mettre en place une gouvernance mondiale face aux défis contemporains (environnement).
Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1992 : le protocole de Kyoto ; ■ 1994 : le génocide des Tutsi au Rwanda ; ■ Le 11 septembre 2001.

Chapitre 2. La construction européenne entre élargissement, approfondissement et remises en question

Objectifs	<p>Ce chapitre vise à contextualiser les évolutions, les avancées et les crises de la construction européenne.</p> <p>On mettra en perspective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le passage de la CEE à l'Union européenne : évolution du projet européen et élargissements successifs ; - Europe des États, Europe des citoyens : référendums et traités (Maastricht, traité constitutionnel de 2005, traité de Lisbonne, etc.) ; - l'évolution des relations entre le Royaume-Uni et l'UE.
Point de passage et d'ouverture	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1988-1994 : le tunnel sous la Manche ; ■ 2002 : lancement de l'eurozone ; ■ l'élargissement de 2004.

Géographie

« Les territoires dans la mondialisation : entre intégrations et rivalités »

La mondialisation est envisagée comme une intensification des liens et une hiérarchisation croissante des territoires à l'échelle mondiale. Après avoir abordé les principales composantes et dynamiques spatiales du monde contemporain en classes de seconde et de première, il s'agit, en classe terminale, d'étudier les conséquences, sur les territoires, du processus de mondialisation - entre intégrations et rivalités - et d'analyser le jeu des acteurs, cadre où s'opère la fragilisation ou l'affirmation des puissances.

Un intérêt accru est porté aux espaces stratégiques que sont les mers et les océans, ainsi qu'aux rapports de force

marqués par des concurrences et des coopérations territoriales qui aboutissent à la recherche de gouvernances supranationales. Dans ce cadre, l'étude de l'Union européenne (UE) invite à interroger, d'une part, le fonctionnement, les atouts et les fragilités d'une organisation supranationale très intégrée et, d'autre part, son positionnement sur l'échiquier géopolitique mondial. L'étude de la France et de ses régions, dans le cadre de l'Union européenne et dans le contexte de la mondialisation, vise à mobiliser les connaissances, capacités et méthodes acquises au lycée, pour analyser les enjeux et les effets des politiques d'aménagement des territoires.

Thème 1 - Mers et océans : au cœur de la mondialisation (15-17 heures)

Questions	Commentaire
<ul style="list-style-type: none"> - Mers et océans : vecteurs essentiels de la mondialisation. - Mers et océans : entre appropriation, protection et liberté de circulation. 	<p>La maritimisation des économies et l'ouverture des échanges internationaux confèrent aux mers et aux océans un rôle fondamental tant pour la fourniture de ressources (halieutiques, énergétiques, biochimiques, etc.) que pour la circulation des hommes et les échanges matériels ou immatériels. L'importance des routes et les itinéraires diffèrent selon la nature des flux (de matières premières, de produits intermédiaires, industriels, d'informations, etc.). Mais les territoires sont inégalement intégrés dans la mondialisation.</p> <p>Les routes maritimes et les câbles sous-marins, tout comme les ports et les zones d'exploitation, restent concentrés sur quelques axes principaux.</p> <p>D'importants bouleversements s'opèrent, ce qui accroît les enjeux géostratégiques et les rivalités de puissance, notamment autour des canaux et des détroits internationaux. La mise en valeur et l'utilisation des mers et des océans relèvent d'une logique ambivalente, entre liberté de circulation et volonté d'appropriation, de valorisation et de protection. La délimitation des zones économiques exclusives (ZEE) est aujourd'hui la principale cause de tensions entre les États en raison des ressources présentes dans ces zones et de la volonté de ces États de les exploiter.</p>

Suggestions d'exemples détaillés à inclure dans l'enseignement du contenu (liste non-exhaustive)

- Le golfe Arabo-Persique : conflits et défis.
- La mer de Chine méridionale : concurrences territoriales, enjeux économiques et exploitation des ressources.
- Le détroit de Malacca : un point de passage majeur et stratégique.
- Le passage du Nord-Ouest : une nouvelle route maritime d'importance mondiale ?

Question spécifique sur la France ou le Royaume-Uni	Commentaire
<ul style="list-style-type: none"> - La France : une puissance maritime ? - Le Royaume-Uni: une puissance maritime ? 	<p><i>Les professeurs choisissent entre France et Royaume-Uni.</i></p> <p>Le chapitre vise à évaluer les formes de la puissance maritime de la France ou du Royaume-Uni en prenant en compte l'importance des mers et des océans pour leurs intérêts économiques, environnementaux et géostratégiques.</p>

Thème 2 - Dynamiques territoriales, coopérations et tensions dans la mondialisation (15-17 heures)

Questions	Commentaire
<ul style="list-style-type: none"> - Des territoires inégalement intégrés dans la mondialisation. - Coopérations, tensions et régulations aux échelles mondiale, régionale et locale. 	<p>La mondialisation contemporaine conduit à l'affirmation ou à la réaffirmation de puissances et à l'émergence de nouveaux acteurs. Les territoires, quelle que soit l'échelle considérée (États, régions infra- et supra-étatiques, métropoles, etc.) ont inégalement accès à la mondialisation.</p> <p>La distance est encore un facteur contraignant, d'autant plus que des protections et des barrières sont mises en place, limitant les échanges internationaux. La hiérarchie des centres de décision mondiaux est en constante évolution. Parmi les plus grands centres financiers, cinq sont aujourd'hui en Asie, trois en Europe (Londres, Zurich et Francfort) et deux en Amérique du Nord.</p> <p>Concernant les inégalités territoriales, l'Union européenne a permis un rattrapage considérable du sud de l'Europe par rapport au nord. Les disparités inter-régionales se réduisent toutefois plus lentement. Dans le reste du monde, de nombreux accords régionaux économiques se sont réalisés (Asean, Alena, Mercosur), mais certains sont peu porteurs de développement.</p>

Suggestions d'exemples détaillés à inclure dans l'enseignement du contenu (liste non-exhaustive)

- La France et le Royaume-Uni : leur rôle dans l'économie mondialisée et dans la gouvernance mondiale (on privilégiera le pays qui n'est pas retenu pour la question spécifique ou on proposera une comparaison).
- La façade méridionale de la Chine et ses ZES.
- L'Asean en tant qu'union douanière.
- Les stratégies de développement en Afrique sub-saharienne.
- Les inégalités régionales en Russie ou au Brésil

Question spécifique sur la France ou le Royaume-Uni

- Le Royaume-Uni : un rayonnement international différencié et une inégale attractivité dans la mondialisation.
- La France : un rayonnement international différencié et une inégale attractivité dans la mondialisation.

Commentaire

Si le Royaume-Uni a été choisi pour le thème 1, la France est choisie ici et réciproquement.

La France et le Royaume-Uni sont des acteurs majeurs de l'économie mondialisée et de la gouvernance mondiale. Tous les deux bénéficient d'un rayonnement international grâce à leur pouvoir de commandement (*hard power*) et à leur influence (*soft power*). Il s'agit d'identifier les lieux du rayonnement de la France ou du Royaume-Uni dans le monde et de voir comment la mondialisation marque leur territoire.

Thème 3 - L'Union européenne dans la mondialisation : des dynamiques complexes (12-14 heures)

Questions

- Disparités régionales au sein de l'UE et politiques de développement
- Les défis auxquels doit faire face l'UE dans un monde en mutation

Commentaire

L'Union européenne présente une grande diversité de territoires, tout en étant l'organisation régionale au degré d'intégration le plus marqué au monde. L'UE est le premier pôle commercial mondial. Elle est cependant exposée à des défis et tensions externes et internes (difficulté à établir une politique commune en matière de défense, d'immigration, de fiscalité, etc.), ce qui limite son affirmation comme puissance sur la scène mondiale.

Les politiques européennes de cohésion économique, sociale et territoriale visent deux objectifs : d'une part la réduction des inégalités territoriales, d'autre part la valorisation des atouts des territoires des États membres pour faire face à la concurrence mondiale.

Suggestions d'exemples détaillés à inclure dans l'enseignement du contenu (*liste non-exhaustive*)

- L'Allemagne : une puissance européenne aux territoires inégalement intégrés dans la mondialisation.
- Les moyens de transport : des moyens pour renforcer la cohésion, l'ouverture et la compétitivité.
- Les impacts territoriaux de la politique agricole commune (Pac).

Question spécifique sur la France

La France : les dynamiques différenciées des territoires transfrontaliers.

Commentaire

Les territoires transfrontaliers se caractérisent par des échanges et des mobilités de part et d'autre de la frontière. L'Union européenne encourage les coopérations transfrontalières, en assurant notamment la libre circulation et en instituant un cadre réglementaire. Elle finance des projets et des équipements transfrontaliers par des programmes spécifiques. Les territoires transfrontaliers ont cependant des dynamiques différenciées.

Thème conclusif - La France et ses régions dans l'Union européenne et dans la mondialisation : lignes de force et recompositions (4-6 heures) - Évaluation en contrôle continu

Questions

- Les lignes de force du territoire français.
- Des recompositions territoriales à toutes les échelles, entre attractivité, concurrence et inégalités.

Commentaire

L'étude de la France et de ses régions vise à interroger le rôle des acteurs, à différentes échelles, dans l'intégration européenne et mondiale, et les effets territoriaux différenciés de cette intégration.

L'étude de la région du lycée permet de mobiliser les connaissances acquises sur la France pour les appliquer à une autre échelle d'analyse. Il s'agit d'envisager avec les élèves les territoires de proximité et les divers aspects de leur attractivité. Cette approche leur fournit des clés de lecture pour comprendre leur territoire de proximité.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Enseignements primaire et secondaire

Lycées généraux, technologiques et professionnels**Adaptations des programmes d'enseignement d'histoire-géographie dans les départements et régions d'outre-mer pour les classes de seconde et de première des lycées généraux et technologiques, les classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et les classes de seconde professionnelle**

NOR : MENE2017994A

arrêté du 10-7-2020 - J.O. du 21-7-2020

MENJS - DGESCO C1-3

Vu Code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; arrêtés du 17-1-2019, du 3-4-2019 ; avis du CSE du 11-6-2020

Article 1 - Les instructions relatives à l'adaptation des programmes d'enseignement d'histoire-géographie dans les classes de seconde et de première des lycées généraux et technologiques, les classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et les classes de seconde professionnelle pour les départements et régions d'outre-mer (Drom), Guadeloupe, Guyane, Martinique, Mayotte et La Réunion, sont fixées conformément aux annexes du présent arrêté.

Article 2 - L'arrêté du 29 mai 2012 relatif à l'adaptation du programme national d'enseignement de l'histoire et de la géographie pour les départements et régions d'outre-mer (Drom) de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de La Réunion dans les classes de première des séries STI2D, STL et STD2A est abrogé.

Article 3 - Les dispositions des arrêtés suivants sont abrogées en tant qu'ils s'appliquent en classes de seconde générale et technologique, de première des voies générale et technologique, de première année préparant au certificat d'aptitude professionnelle et de seconde professionnelle, à la date de la rentrée 2020 en tant qu'ils s'appliquent en classe terminale des voies générale et technologique, de deuxième année préparant au certificat d'aptitude professionnelle et de première professionnelle et à la date de la rentrée scolaire 2021 en tant qu'ils s'appliquent en classe terminale professionnelle :

- Arrêté du 20 octobre 2008 relatif à l'adaptation des programmes nationaux d'enseignement de l'histoire et de la géographie pour les départements et régions d'outre-mer (Dom-Rom) : Guadeloupe, Guyane, Martinique, La Réunion, dans le cycle terminal de la série « sciences et technologies de la santé et du social » (ST2S) de la voie technologique du lycée
- Arrêté du 29 mai 2012 relatif à l'adaptation des programmes nationaux d'enseignement de l'histoire et de la géographie pour les départements et régions d'outre-mer (Drom) de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de La Réunion dans les classes de seconde générale et technologique, de première et de terminale des séries générales
- Arrêté du 29 mai 2012 relatif à l'adaptation des programmes nationaux d'enseignement de l'histoire et de la géographie pour les départements et régions d'outre-mer (Drom) de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de La Réunion dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel
- Arrêté du 29 mai 2012 relatif à l'adaptation des programmes nationaux d'enseignement de l'histoire et de la géographie pour les départements et régions d'outre-mer (Drom) de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de La Réunion dans les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle
- Arrêté du 28 mai 2013 relatif à l'adaptation des programmes d'enseignement de l'histoire-géographie pour les départements et régions d'outre-mer (Drom) Guadeloupe, Guyane, Martinique, La Réunion dans le cycle terminal de la série scientifique (S) de la voie générale
- Arrêté du 28 mai 2013 relatif à l'adaptation du programme d'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique pour les départements et régions d'outre-mer (Drom) Guadeloupe, Guyane, Martinique, La Réunion dans le cycle terminal des séries sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) et sciences et technologies de la santé et du social (ST2S) de la voie technologique

Article 4 - Les dispositions du présent arrêté relatives aux classes de deuxième année préparant au certificat d'aptitude professionnelle entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2020.

Article 5 - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 10 juillet 2020

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Édouard Geffray

Annexe 1

↳■ Adaptation du programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique

Annexe 2

↳■ Adaptation du programme d'histoire-géographie de première générale

Annexe 3

↳■ Adaptation du programme d'histoire-géographie de première technologique

Annexe 4

↳■ Adaptation du programme d'histoire-géographie des classes préparant au CAP

Annexe 5

↳■ Adaptation du programme d'histoire-géographie de seconde professionnelle

Annexe 6

↳■ Adaptation du programme de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de première générale

Annexe 1

Adaptation du programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique

Histoire

Classe de seconde : « Grandes étapes de la formation du monde moderne »

- **Introduction : la périodisation**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>L'introduction est l'occasion de rappeler comment l'histoire a été divisée en quatre grandes périodes, avec, pour marquer chacune d'entre elles, le choix d'une date-clé (476, 1453/1492, 1789). On montre que le choix de ces dates qui servent de marqueurs ne va pas de soi : ainsi, on retient 1453 ou 1492 pour les débuts de l'époque moderne, selon ce qu'on souhaite mettre en exergue. Il convient aussi de présenter les formes de périodisation (exemples : dynasties, ères, époques, âges, siècles, etc.). Le but n'est pas de réaliser un inventaire mais d'introduire l'idée que le temps a lui-même une histoire et que cette histoire a été soumise à des évolutions, dans le temps et dans l'espace.</p>	<p>Pour Mayotte : on présente Mayotte dans les différents temps de l'histoire « des mondes de l'océan Indien » (Philippe Beaujard), que l'on met en perspective avec les périodes conventionnelles de l'histoire.</p>	

• **Thème 1 : Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Âge (10-12 heures)**

Chapitre 1 : La Méditerranée antique, les empreintes grecques et romaines

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à rappeler que l'Antiquité méditerranéenne est le creuset de l'Europe.</p> <p>On peut pour cela :</p> <ul style="list-style-type: none"> – distinguer des temps, des figures et des constructions politiques ayant servi de référence dans les périodes ultérieures ; – montrer comment Athènes associe régime démocratique et établissement d'un empire maritime ; – montrer comment Rome développe un empire territorial immense où s'opère un brassage des différents héritages culturels et religieux méditerranéens. <p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Périclès et la démocratie athénienne. ▪ Le principat d'Auguste et la naissance de l'empire romain. ▪ Constantin, empereur d'un empire qui se christianise et se réorganise territorialement. 		

Chapitre 2. La Méditerranée médiévale : espace d'échanges et de conflits à la croisée de trois civilisations

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer comment des civilisations entrent en contact, nouent des relations et connaissent des conflits dans un espace marqué par les monothéismes juif, chrétien et musulman.</p>	<p>Pour la Réunion : dans les axes du chapitre il convient de présenter l'Islam comme une civilisation entre deux espaces : océan Indien et Méditerranée</p>	<p>Pour la Réunion : remplacer « Bernard de Clairvaux et la Deuxième Croisade » par « Les voyages d'Ibn Battûta »</p> <p>Pour Mayotte : remplacer « Venise, grande</p>

<p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'émergence de grands ensembles de civilisation ; – les contacts et les heurts entre Chrétienté et Islam ; – l'hétérogénéité religieuse et politique entre Rome et Byzance et au sein du monde musulman ; – la persistance de la circulation de biens, d'hommes et d'idées dans cet espace méditerranéen relié à l'Europe du Nord, à l'Asie et l'Afrique. 	<p>Pour Mayotte : intégrer « Le Sud-Ouest de l'océan Indien, creuset de sociétés à la croisée des influences bantoue, arabo-persane, austronésienne, indienne et occidentale ».</p> <p>À partir des VIII^e et IX^e siècles, le développement de la culture swahili et l'essor de l'islam s'accompagnent de l'arrivée à Mayotte et dans sa région d'éléments africains, arabes, persans et sans doute austronésiens (culture de Dembeni). Ce mouvement d'expansion s'accélère à partir du XI^e siècle en lien avec le développement des échanges.</p>	<p>puissance maritime et commerciale » par « Le développement des circulations et des échanges dans le « couloir swahili » (Mark Horton) », qui englobe les côtes africaines, Madagascar, Mayotte et sa région.</p>
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bernard de Clairvaux et la deuxième croisade. ▪ Venise, grande puissance maritime et commerciale. 		

• **Thème 2 : XV^e-XVI^e siècles : un nouveau rapport au monde, un temps de mutation intellectuelle (11-12 heures)**

Chapitre 1. L'ouverture atlantique : les conséquences de la découverte du « Nouveau Monde »

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer le basculement des échanges de la Méditerranée vers l'Atlantique après 1453 et 1492, ainsi que le début d'une forme de mondialisation.</p> <p>On peut mettre en avant les conséquences suivantes en Europe et dans les territoires conquis :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la constitution d'empires coloniaux (conquistadores, marchands, missionnaires...) ; – une circulation économique entre les Amériques, l'Afrique, l'Asie et l'Europe ; – l'esclavage avant et après la conquête des Amériques ; 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : Dans les objectifs du chapitre, il convient de montrer le temps long (deux siècles) de la rencontre (histoire coloniale percute histoire régionale) et le temps de coalescence (coexistence et interpénétration de deux états sociaux d'essence différente), premiers contacts entre les colonisateurs et les peuples des Antilles.</p> <p>Pour la Guyane : On pourra privilégier des exemples pris dans l'histoire du territoire où</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : remplacer « Le développement de l'économie « sucrière » et de l'esclavage dans les îles portugaises et au Brésil » par « Sociétés autochtones des Grandes et des Petites Antilles au temps de la rencontre (XV^e-XVI^e siècle) ».</p> <p>Pour la Réunion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – remplacer « L'or et l'argent, des Amériques à l'Europe » par « Or argent, épices : une première mondialisation ».

<ul style="list-style-type: none"> – les progrès de la connaissance du monde ; – le devenir des populations des Amériques (conquête et affrontements, évolution du peuplement amérindien, peuplement européen, métissage, choc microbien). 	<p>se situe l'établissement.</p> <p>Pour la Réunion : dans les objectifs du chapitre, il convient de montrer que l'attrait des Indes est le moteur du basculement des échanges de la Méditerranée vers l'Atlantique. On veille à mettre en avant la situation dans l'océan Indien dans les quatre premiers axes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – remplacer « Le développement de l'économie « sucrière » et de l'esclavage dans les îles portugaises et au Brésil » par « L'océan Indien : des regards croisés (cartes et récits de voyage) ».
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'or et l'argent, des Amériques à l'Europe. ▪ Bartolomé de Las Casas et la controverse de Valladolid. ▪ Le développement de l'économie « sucrière » et de l'esclavage dans les îles portugaises et au Brésil. 	<p>Pour Mayotte : mettre en avant « L'océan Indien à la confluence de plusieurs systèmes-monde : Mayotte et sa région sont un lieu de rencontre pour des marchands et marins, venant de différents rivages de l'Océan Indien et participant à la formation de « cultures de frange » (Paul Ottino) ».</p>	<p>Pour Mayotte :</p> <ul style="list-style-type: none"> – remplacer « L'or et l'argent, des Amériques à l'Europe » par « Regards croisés sur l'océan Indien à partir de cartes et récits de voyage (La fabrique de l'océan Indien, Emmanuelle Vagnon et Éric Vallet) ». – remplacer « Le développement de l'économie « sucrière » et de l'esclavage dans les îles portugaises et au Brésil » par « Des réseaux de traites complexes qui connectent les traites orientales aux traites européennes et qui sont animés par une multiplicité d'acteurs ».

Chapitre 2. Renaissance, Humanisme et réformes religieuses : les mutations de l'Europe

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer comment l'effervescence intellectuelle et artistique de l'époque aboutit à la volonté de rompre avec le « Moyen Âge » et de faire retour à l'Antiquité.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'imprimerie et les conséquences de sa diffusion ; – un nouveau rapport aux textes de la tradition ; 		

<ul style="list-style-type: none"> – une vision renouvelée de l’homme qui se traduit dans les lettres, arts et sciences ; – les réformes protestante et catholique qui s’inscrivent dans ce contexte. 		
<p>Points de passage et d’ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1508 – Michel-Ange entreprend la réalisation de la fresque de la Chapelle Sixtine. ▪ Érasme, prince des humanistes. ▪ 1517 – Luther ouvre le temps des réformes. 		

• **Thème 3 : L’État à l’époque moderne : France et Angleterre (11-12 heures)**

Chapitre 1. L’affirmation de l’État dans le royaume de France

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer l’affirmation de l’État en France dans ses multiples dimensions ainsi qu’à caractériser la monarchie française.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le rôle de la guerre dans l’affirmation du pouvoir monarchique ; – l’extension du territoire soumis à l’autorité royale ; – le pouvoir monarchique et les conflits religieux ; – le développement de l’administration royale, la collecte de l’impôt et le contrôle de la vie économique ; – la volonté du pouvoir royal de soumettre la noblesse ; les limites de l’autorité royale. 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on veillera à bien mettre en évidence le rôle des compagnies de commerce et de colonisation instruments de l’affirmation du pouvoir royal, de la construction du domaine colonial français, le passage à l’administration royale directe (1674) - exclusif et centralisme administratif - et les instruments de la puissance de l’administration coloniale (forte hiérarchisation ; contrôle politique, judiciaire, militaire ; fragilité du corps social)</p> <p>Pour la Guyane : on pourra aborder des exemples d’affirmation de l’autorité royale dans les colonies (administration coloniale, « Code noir », etc.).</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : remplacer « Colbert développe une politique maritime et mercantiliste, et fonde les compagnies des Indes et du Levant » par « L’affirmation du pouvoir royal : l’exemple des colonies des Antilles françaises (1664-fin XVII^e) ».</p> <p>Pour la Guyane :</p> <ul style="list-style-type: none"> – remplacer « Colbert développe une politique maritime et mercantiliste, et fonde les compagnies des Indes et du Levant » par « Colbert développe une politique maritime et mercantiliste, l’exemple des Antilles-Guyane » – remplacer « L’Édit de Nantes et sa révocation » par « L’édit de Nantes et sa
<p>Points de passage et d’ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1539 – L’ordonnance de Villers-Cotterêts et la 		

<p>construction administrative française.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colbert développe une politique maritime et mercantiliste, et fonde les compagnies des Indes et du Levant. ▪ Versailles, le « roi-soleil » et la société de cour. ▪ L'Édit de Nantes et sa révocation. 	<p>Pour la Réunion : on veille à bien mettre en évidence le début du peuplement, de la colonisation et de la société esclavagiste dans les Mascareignes comme conséquence de la politique de Colbert.</p>	<p>révocation. On pourra signaler le rôle des huguenots français, en quête d'une terre d'accueil, dans l'exploration des Amériques ».</p>
--	--	--

Chapitre 2. Le modèle britannique et son influence

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer comment l'ébauche d'un gouvernement représentatif ainsi que la définition de grands principes et de droits fondamentaux inspirent les philosophes au cours du XVIII^e siècle, et aboutit à la fondation d'un nouveau régime politique doté d'une constitution écrite avec la naissance des États-Unis d'Amérique.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'évolution politique et sociale anglaise à la fin du XVII^e siècle ; – l'affirmation des droits du Parlement face à la couronne anglaise, autour de la révolution de 1688 ; – l'influence du régime britannique sur des philosophes des Lumières ; – le retournement par les colons américains des valeurs anglaises contre leur métropole ; – la rédaction d'une constitution et ses enjeux ; – les limites de l'application des principes démocratiques (esclaves, Indiens d'Amérique, etc.) ; – l'influence de l'intervention française sur les esprits 		

<p>et la situation financière du royaume de France.</p> <p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1679 et 1689 – L'<i>Habeas Corpus</i> et le <i>Bill of Rights</i>, le refus de l'arbitraire royal. ▪ Voltaire, l'Angleterre et la publication des <i>Lettres philosophiques</i> ou <i>Lettres anglaises</i> : 1726-1733. ▪ Washington, premier président des États-Unis d'Amérique 		
---	--	--

• **Thème 4 : Dynamiques et ruptures dans les sociétés des XVII^e et XVIII^e siècles (11-12 heures)**

Chapitre 1. Les Lumières et le développement des sciences

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer le rôle capital de l'esprit scientifique dans l'Europe des XVII^e et XVIII^e siècles. On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'essor de l'esprit scientifique au XVII^e siècle ; – sa diffusion et l'extension de ses champs d'application au XVIII^e siècle (par exemple par <i>L'Encyclopédie</i>) ; – le rôle des physiocrates en France ; – l'essor et l'application de nouvelles techniques aux origines de la « révolution industrielle » ; – le rôle de femmes dans la vie scientifique et culturelle. <p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Galilée, symbole de la rupture scientifique du XVII^e siècle. ▪ 1712 – Thomas Newcomen met au point une machine à vapeur pour pomper l'eau dans les 	<p>Pour la Réunion : L'esprit des Lumières des axes 1 et 2 sera traité à partir des exemples des Mascareignes.</p>	<p>Pour la Réunion : remplacer « 1712 – Thomas Newcomen met au point une machine à vapeur pour pomper l'eau dans les mines » par « Un esprit scientifique dans les Mascareignes (Lislet Geoffroy) ».</p>

mines. ▪ Émilie du Châtelet, femme de science		
--	--	--

Chapitre 2. Tensions, mutations et crispations de la société d'ordres

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer la complexité de la société d'ordres.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le poids de la fiscalité et des droits féodaux sur le monde paysan ; – une amélioration progressive de la condition des paysans au XVIII^e siècle ; – le monde urbain comme lieu où se côtoient hiérarchies traditionnelles (juridiques) et hiérarchies nouvelles (économiques) ; – le maintien de l'influence de la noblesse ; – les femmes d'influence dans le monde politique, littéraire, religieux... <p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1639 - La révolte des Va Nu-pieds et la condition paysanne. ▪ Riches et pauvres à Paris. ▪ Un salon au XVIII^e siècle (le salon de madame de Tencin par exemple). ▪ Les ports français et le développement de l'économie de plantation et de la traite. 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on verra également les remises en question de la société coloniale : résistances et contestations à l'esclavage (résistances des esclaves à l'esclavage, antiesclavagisme et abolitionnisme...) aux XVII^e et XVIII^e siècles.</p> <p>Pour la Guyane : on pourra évoquer les tensions dans les sociétés coloniales des XVII^e et XVIII^e siècles. Le fonctionnement d'une « habitation » pourra être pris en exemple.</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : remplacer « Les ports français et le développement de l'économie de plantation et de la traite » et « Riches et pauvres à Paris » par « Les ports français, l'économie d'habitation et la traite négrière ».</p> <p>Pour la Guyane : remplacer « 1639 - La révolte des Va Nu-pieds et la condition paysanne » par « Les résistances à l'esclavage et le « marronnage » dans les colonies américaines ».</p> <p>Pour la Réunion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – remplacer « 1639 - La révolte des Va Nu-pieds et la condition paysanne » par « Des remises en question de la société coloniale esclavagiste : marronnage et débats abolitionnistes » ; – remplacer « Les ports français et le développement de l'économie de plantation et de la traite » par « Les ports français et le développement de l'économie de plantation et de la traite aux Mascareignes ».

GÉOGRAPHIE

Classe de seconde : « Environnement, développement, mobilité : les défis d'un monde en transition »

• **Thème 1 : Sociétés et environnements : des équilibres fragiles (12-14 heures)**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Questions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les sociétés face aux risques. – Des ressources majeures sous pression : tensions, gestion. <p>Commentaire</p> <p>Les relations entre les sociétés et leurs environnements sont complexes. Elles se traduisent par de multiples interactions.</p> <p>L'étude des sociétés face aux risques et l'étude de la gestion d'une ressource majeure (l'eau ou les ressources énergétiques) permettent d'analyser la vulnérabilité des sociétés et la fragilité des milieux continentaux et maritimes. Les enjeux liés à un approvisionnement durable en ressources pèsent de manière croissante et différenciée.</p> <p>Ces thématiques s'appuient sur la connaissance de la distribution des grands foyers de peuplement ainsi que des principales caractéristiques des différents milieux à l'échelle mondiale.</p> <p>Études de cas possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le changement climatique et ses effets sur un espace densément peuplé. – L'Arctique : fragilité et attractivité. 	<p>Pour la Guyane : des exemples pourront être choisis dans l'espace proche du DROM de l'établissement (échelle locale, régionale et continentale).</p> <p>Pour Mayotte : on veillera à respecter l'esprit du programme qui suppose des études couvrant les différentes parties du monde. On proposera quelques études de cas, s'inscrivant dans un Drom ou dans son environnement régional.</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : étude de cas possible sur « L'espace caribéen : un espace entre risques majeurs et changement climatique ».</p> <p>Pour la Guyane : étude de cas possible sur « Les risques naturels et leur gestion dans l'espace caribéen ».</p> <p>Pour la Réunion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – remplacer l'étude possible sur « La forêt amazonienne : un environnement fragile soumis aux pressions et aux risques » par « Les risques majeurs en zone tropicale » ; – remplacer l'étude sur « Les Alpes : des environnements vulnérables et valorisés » par « Gestion et protection d'un parc naturel terrestre ou marin dans un Drom ». <p>Pour Mayotte : études de cas possibles sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> – « L'eau à Mayotte, entre abondance et rareté » ; – « Mayotte, un environnement

<p>– La forêt amazonienne : un environnement fragile soumis aux pressions et aux risques. – Les Alpes : des environnements vulnérables et valorisés.</p>		<p>vulnérable à protéger ».</p>
<p>Question spécifique sur la France La France : des milieux métropolitains et ultramarins entre valorisation et protection. Commentaire En France, la richesse et la fragilité des milieux motivent des actions de valorisation et de protection. Ces actions répondent à des enjeux d'aménagement, nationaux et européens, articulés à des défis environnementaux : exploitation des ressources, protection des espaces, gestion des risques.</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on s'appuie sur le cas des Drom pour aborder l'exploitation des ressources, protection des espaces, gestion des risques. Pour la Guyane : des exemples pourront être choisis dans le Drom de l'établissement. On pourra évoquer des débats, sans prise de position, autour de projets (ex : pétrole et or en Guyane).</p>	

• **Thème 2 : Territoires, populations et développement : quels défis ? (12-14 heures)**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Questions – Des trajectoires démographiques différenciées : les défis du nombre et du vieillissement. – Développement et inégalités. Commentaire Ce thème interroge la notion de transition tant d'un point de vue notionnel (transition démographique, transition économique) que d'un point de vue contextuel, en cherchant à différencier les territoires. Il s'agit de réfléchir aux enjeux liés au développement différencié de la population dans le</p>	<p>Pour la Guyane : des exemples pris sur le continent des « Amériques » pourront être privilégiés.</p>	<p>Pour la Guyane : étude de cas possible sur « Développement et inégalités dans l'espace caribéen ». Pour la Réunion : remplacer l'étude possible sur « Les enjeux du vieillissement au Japon » par « Les dynamiques démographiques et migratoires dans un DROM » et « Inégalités et dynamiques de développement dans un DROM ».</p>

<p>monde, en questionnant la relation entre développement et inégalités.</p> <p>Une démarche comparative permet de mettre en évidence le fait qu'il n'existe pas un modèle unique de développement, mais une pluralité de trajectoires territoriales démographiques et économiques, liées à des choix différents, notamment politiques.</p> <p>Études de cas possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Développement et inégalités au Brésil. – Les modalités du développement en Inde. – Développement et inégalités en Russie. – Les enjeux du vieillissement au Japon. 		
<p>Question spécifique sur la France</p> <p>La France : dynamiques démographiques, inégalités socio-économiques.</p> <p>Commentaire</p> <p>Au-delà des processus de vieillissement et d'accroissement de la richesse d'ensemble – sensibles à l'échelle mondiale comme à l'échelle nationale – les territoires de la métropole et de l'Outre-mer sont marqués par la diversité des dynamiques démographiques et une évolution différenciée des inégalités socio-économiques. Des actions nationales et européennes sont mises en œuvre pour y répondre.</p>	<p>Pour la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane : les dynamiques démographiques et les inégalités au sein du Drom de l'établissement seront particulièrement choisies comme exemples pour l'outre-mer.</p>	

• **Thème 3 : Des mobilités généralisées (12-14 heures)**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Questions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les migrations internationales. – Les mobilités touristiques internationales. <p>Commentaire</p> <p>Le monde est profondément transformé par les mobilités. Celles-ci peuvent être motivées par de nombreux facteurs (fuir un danger, vivre mieux, travailler, étudier, s'enrichir, visiter, etc.).</p> <p>Les flux migratoires internationaux représentent des enjeux très différents (géographiques, économiques, sociaux ou encore politiques et géopolitiques), tant pour les espaces de départ que pour les espaces d'arrivée. Ils sont marqués par une grande diversité d'acteurs et des mobilités aux finalités contrastées (migrations de travail, d'études, migration forcée, réfugiés, etc.). Ils font l'objet de politiques et de stratégies différentes selon les contextes.</p> <p>Avec le développement et l'évolution des modes de transports, les mobilités touristiques internationales sont en plein essor et se diffusent au-delà des foyers touristiques majeurs.</p> <p>Études de cas possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> – La mer Méditerranée : un bassin migratoire. – Dubaï : un pôle touristique et migratoire. – Les mobilités d'études et de travail intra-européennes. – Les États-Unis : pôle touristique majeur à l'échelle mondiale. 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : les flux migratoires dans l'espace caribéen serviront d'exemples privilégiés.</p> <p>Pour la Guyane : les flux migratoires sur le continent américain et l'espace caribéen pourront servir d'exemples privilégiés.</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : étude de cas possible sur « Migrations et/ou mobilités touristiques dans l'Espace caraïbe »</p> <p>Pour la Guyane : étude de cas possible sur « La pression migratoire sur le territoire du DROM de l'établissement ».</p> <p>Pour la Réunion : remplacer l'étude possible sur « Dubaï, un pôle touristique et migratoire » par « Les mobilités migratoires et touristiques dans l'océan Indien ».</p> <p>Pour Mayotte : étude de cas possible sur « Mayotte, un espace attractif ? »</p>

<p>Question spécifique sur la France La France : mobilités, transports et enjeux d'aménagement</p> <p>Commentaire Quotidiennes, saisonnières ou encore ponctuelles, les mobilités sont multiples en France métropolitaine et ultramarine. Elles répondent à des motivations diverses et rendent compte aussi d'inégalités socio-économiques et territoriales.</p> <p>L'étude de la configuration spatiale des réseaux de transport et des réseaux numériques de communication invite à analyser les formes de la mobilité. Elle met en évidence la mise en concurrence des territoires en fonction de leurs atouts, mais également de la distance-temps qui les sépare des principaux pôles économiques, administratifs et culturels.</p> <p>En jouant avec les échelles, l'étude des transports et des mobilités permet d'appréhender, d'une part, les enjeux de l'aménagement des territoires, de la continuité territoriale et de l'insertion européenne ainsi que, d'autre part, la transition vers des mobilités plus respectueuses de l'environnement.</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on étudie également les mobilités, les transports et les enjeux d'aménagement de la région du lycée.</p> <p>Pour la Guyane : les problématiques spécifiques des mobilités dans les Drom seront mises en avant (éloignement, insularité, manques d'infrastructures, coût, accès au numérique, préservation de l'environnement, etc.).</p>	<p>Pour Mayotte : étude possible sur « L'aéroport de Pamandzi, quels enjeux ? ».</p>
--	---	--

• **Thème 4 : L'Afrique australe : un espace en profonde mutation**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Questions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Des milieux à valoriser et à ménager. – Les défis de la transition et du développement pour des pays inégalement développés. – Des territoires traversés et remodelés par des mobilités complexes. <p>Commentaire</p> <p>L'objectif est de comprendre comment une aire géographique est concernée par les processus étudiés au cours de l'année de seconde. L'Afrique australe se caractérise par une grande diversité de milieux, exploités pour leurs ressources. Ces milieux sont soumis à une pression accrue liée aux défis démographiques, alimentaires, sanitaires, aux contextes politiques et à certains choix de développement.</p> <p>Les transitions, qu'elles soient démographique, économique, urbaine ou environnementale, y sont marquées par leur diversité et leur rapidité. Le niveau de développement, le niveau d'intégration des territoires dans la mondialisation et les choix politiques influencent les différences de trajectoires de ces transitions. Les inégalités et les logiques ségrégatives y sont particulièrement marquées.</p> <p>Cet espace se caractérise également par des flux migratoires complexes, entre exil, transit et installation pour les migrants internationaux, et affirmation de mobilités touristiques (éco-tourisme, safaris, etc.), créatrices de nouvelles inégalités territoriales.</p>		

Annexe 2

Adaptation du programme d'histoire-géographie de première générale

Histoire

Classe de première : « Nations, empires, nationalités (de 1789 aux lendemains de la première guerre mondiale) »

- **Thème 1 – L'Europe face aux révolutions (11-13 heures)**

Chapitre 1. La Révolution française et l'Empire : une nouvelle conception de la nation

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer l'ampleur de la rupture révolutionnaire avec « l'Ancien Régime » et les tentatives de reconstruction d'un ordre politique stable.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la formulation des grands principes de la modernité politique synthétisés dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ; – la volonté d'unir la nation, désormais souveraine, autour de ces principes ; – les conflits et débats qui caractérisent la période ; l'affirmation de la souveraineté nationale, la mise en cause de la souveraineté royale, les journées révolutionnaires, la Révolution et l'Église, la France, la guerre et l'Europe, la Terreur, les représentants de la 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on traitera des impacts de la Révolution française aux Antilles, la première abolition de l'esclavage et son abrogation. On pourra aborder le cas de Saint-Domingue et la guerre d'indépendance haïtienne (1794-1804).</p> <p>Pour la Guyane : la première abolition de l'esclavage (1794) et sa remise en cause sous Bonaparte (1802) pourront servir de fil conducteur à l'étude d'une nouvelle conception de la nation.</p> <p>On évoquera également l'impact de la Révolution dans le territoire du Drom de l'établissement.</p> <p>Pour la Réunion : on traite des conflits et</p>	

<p>nation et les sans-culottes ;</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'établissement par Napoléon Bonaparte d'un ordre politique autoritaire qui conserve néanmoins certains principes de la Révolution ; – la diffusion de ces principes en Europe ; – la fragilité de l'empire napoléonien qui se heurte à la résistance des monarchies et des empires européens ainsi qu'à l'émergence des sentiments nationaux ; – de la nation en armes à la Grande Armée. 	<p>débats qui caractérisent la période en France et dans les colonies, notamment la première abolition et son abrogation.</p>	
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Madame Roland, une femme en révolution. ▪ Décembre 1792 - janvier 1793 – Procès et mort de Louis XVI. ▪ 1804 – Le Code civil permet l'égalité devant la loi et connaît un rayonnement européen. 		

Chapitre 2. L'Europe entre restauration et révolution

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer la volonté de clore la Révolution, dont témoigne la restauration de l'ordre monarchique européen, ainsi que la fragilité de l'œuvre du congrès de Vienne.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les deux expériences de monarchie constitutionnelle en France (la charte de 1814 ; la charte révisée de 1830) ; – le projet de construire une paix durable par un renouvellement des règles de la diplomatie ; – l'essor du mouvement des nationalités qui remet en cause l'ordre du congrès de Vienne ; 	<p>Pour la Réunion : on veille à rappeler la place des empires coloniaux dans la réorganisation du monde (réorganisation territoriale, question de la traite).</p> <p>Pour Mayotte : dans un contexte de razzias et de rivalités coloniales dans le Sud-Ouest de l'océan Indien, Mayotte devient une colonie française.</p>	<p>Pour Mayotte : Remplacer les trois points de passage et d'ouverture par les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – « Des îles entre pirates et planteurs » (Jean Martin) : les rivalités coloniales autour de Mayotte et sa région. – 1841-1843 : le rattachement de Mayotte à la France. – 1846 - 1847 : l'abolition de l'esclavage à Mayotte et le développement de l'engagisme.

<ul style="list-style-type: none"> – la circulation des hommes et des idées politiques sous forme d'écrits, de discours, d'associations parfois secrètes (« Jeune-Italie » de G. Mazzini ...) – les deux poussées révolutionnaires de 1830 et 1848 en France et en Europe. 		
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1815 - Metternich et le Congrès de Vienne. ▪ 1822 – le massacre de Chios. ▪ 1830 – les Trois Glorieuses. 		

• **Thème 2 – La France dans l'Europe des nationalités : politique et société (10-12 heures)**

Chapitre 1. La difficile entrée dans l'âge démocratique : la Deuxième République et le Second Empire

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer que l'instauration du suffrage universel masculin en 1848 ne suffit pas à trancher la question du régime politique ouverte depuis 1789.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les idéaux démocratiques hérités de la Révolution française qui permettent en 1848 des affirmations fondamentales et fondatrices (suffrage universel masculin, abolition de l'esclavage...) – l'échec du projet républicain en raison des tensions qui s'expriment (entre conservateurs et républicains, villes et campagnes, bourgeois et ouvriers) – les traits caractéristiques du Second Empire, 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on présente la seconde abolition à partir de l'exemple des Antilles (notamment le rôle des femmes dans les insurrections) et la difficile entrée dans l'âge démocratique d'une société post-esclavagiste (les inégalités sociales et de genre, les spécificités du travail).</p> <p>Pour la Guyane : l'abolition de l'esclavage en 1848 sera étudiée sous l'angle particulier du Drom de l'établissement.</p> <p>On pourra évoquer l'instauration du bague comme exemple de la politique répressive du Second Empire.</p> <p>Pour la Réunion : on présente la seconde abolition à partir de l'exemple de la Réunion</p>	

<p>régime autoritaire qui s'appuie sur le suffrage universel masculin, le renforcement de l'État, la prospérité économique et qui entend mener une politique de grandeur nationale ;</p> <p>– les oppositions rencontrées par le Second Empire et la répression qu'il exerce (proscriptions de Victor Hugo, Edgar Quinet...).</p>	<p>et la difficile entrée dans l'âge démocratique d'une société post-esclavagiste.</p> <p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on étudie l'industrialisation de la production sucrière après l'abolition de l'esclavage et les transformations économiques et sociales dans les Antilles françaises dont l'engagisme.</p>	
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alphonse de Lamartine en 1848. ▪ George Sand, femmes de lettres engagée en politique. ▪ Louis-Napoléon Bonaparte, premier président de la République. 		

Chapitre 2. L'industrialisation et l'accélération des transformations économiques et sociales en France

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer que la société française connaît des mutations profondes liées à l'industrialisation et à l'urbanisation.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <p>– les transformations des modes de production (mécanisation, essor du salariat...) et la modernisation encouragée par le Second Empire ;</p> <p>– l'importance du monde rural et les débuts de l'exode rural ;</p> <p>– l'importance politique de la question sociale</p>	<p>Pour la Guyane : les mutations de l'industrie sucrière aux lendemains de l'abolition de l'esclavage dans les colonies pourront servir d'exemples.</p> <p>Pour la Réunion : on insiste sur les formes spécifiques d'organisation économique dans les colonies que sont l'engagisme et le colonat.</p> <p>Pour Mayotte : on présente le développement de l'économie sucrière à Mayotte et les transformations des paysages.</p>	
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Paris haussmannien, la transformation d'une ville. ▪ Les frères Pereire, acteurs de la modernisation économique. 		

<ul style="list-style-type: none"> ▪ 25 mai 1864 – le droit de grève répond à l'une des attentes du mouvement ouvrier. 		
---	--	--

Chapitre 3. La France et la construction de nouveaux États par la guerre et la diplomatie

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer le rôle de la France lors de la construction des unités italienne et allemande. Cette politique d'unification est menée par des régimes monarchiques qui s'appuient sur le mouvement des nationalités, la guerre et la diplomatie.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la participation du Second Empire à la marche vers l'unité italienne – la guerre de 1870 qui entraîne la chute du Second Empire et permet l'unité allemande 		
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le rattachement de Nice et de la Savoie à la France. ▪ 1871 – Bismarck et la proclamation du Reich. 		

• Thème 3 – La Troisième République avant 1914 : un régime politique, un empire colonial (11-13 heures)

Chapitre 1. La mise en œuvre du projet républicain

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer la manière dont le régime républicain se met en place et s'enracine ainsi que les oppositions qu'il rencontre. On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – 1870-1875 : l'instauration de la République et de 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on veille à mettre en évidence les effets de la proclamation de la III^e République en Martinique et la difficulté de la mise en œuvre du projet républicain (assimilationnisme, cléricisme, question scolaire et</p>	

<p>la démocratie parlementaire ;</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'affirmation des libertés fondamentales ; – le projet d'unification de la nation autour des valeurs de 1789 et ses modalités de mise en œuvre (symboles, lois scolaires, etc.) ; – les oppositions qui s'expriment (courants révolutionnaires, refus de la politique laïque par l'Église catholique, structuration de l'antisémitisme autour de l'affaire Dreyfus, nationalisme, etc.) ; – le refus du droit de vote des femmes. 	<p>discriminations) aux Antilles.</p> <p>Pour la Guyane : Le projet assimilationniste de la III^e République et ses contradictions dans les colonies, pourra servir d'exemple. On pourra interroger la place de la laïcité et de l'influence religieuse dans le Drom de l'établissement.</p> <p>Pour la Réunion : on veille à mettre en évidence la difficulté de la mise en œuvre du projet républicain (cléricalisme, question scolaire et discriminations) à la Réunion.</p>	
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1871 – Louise Michel pendant la Commune de Paris. ▪ 1885 – Les funérailles nationales de Victor Hugo. ▪ 1905 – La loi de séparation des Églises et de l'État : débats et mise en œuvre. 		

Chapitre 2. Permanences et mutations de la société française jusqu'en 1914

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à montrer les spécificités de la société française qui connaît une révolution industrielle importante tout en demeurant majoritairement rurale.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'industrialisation et les progrès techniques ; – la question ouvrière et le mouvement ouvrier ; – l'immigration et la place des étrangers ; – l'importance du monde rural et ses difficultés ; – l'évolution de la place des femmes. 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on verra également les mutations des sociétés des Antilles (les transformations scolaires, la question ouvrière et la place des femmes).</p> <p>Pour la Guyane : pour la place des femmes, on choisira des exemples pris dans les territoires ultramarins.</p> <p>Pour la Réunion : on peut aborder la question ouvrière à travers l'exemple du CPR (Chemin de fer et port de La Réunion) et la naissance d'une conscience syndicale.</p>	

<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1891 – La fusillade de Fourmies du 1^{er} mai. ▪ Les expositions universelles de 1889 et 1900. ▪ Le Creusot et la famille Schneider. 		
---	--	--

Chapitre 3. Métropoles et colonies

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à étudier la politique coloniale de la III^e République, les raisons sur lesquelles elle s'est fondée, les causes invoquées par les républicains. Le contexte international de cette politique est également étudié, ainsi que ses effets dans les territoires colonisés.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'expansion coloniale française : les acteurs, les motivations et les territoires de la colonisation ; – les débats suscités par cette politique – les chocs entre puissances occasionnés par cette expansion – le cas particulier de l'Algérie (conquête de 1830 à 1847) organisée en départements français en 1848 ; – le fonctionnement des sociétés coloniales (affrontements, résistances, violences, négociations, contacts et échanges). <p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1887 – Le code de l'indigénat algérien est généralisé à toutes les colonies françaises. ▪ 1898 – Fachoda, le choc des impérialismes. ▪ Saïgon, ville coloniale. 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : il conviendra de faire un rapide panorama des anciennes colonies françaises avant de voir l'expansion coloniale.</p> <p>Pour la Guyane : des exemples choisis dans le Drom de l'établissement seront, chaque fois que c'est possible mis en avant.</p> <p>Pour la Réunion : on veille à souligner la spécificité de la Réunion « vieille colonie » et son rôle dans la construction du second empire colonial. Sur le fonctionnement des sociétés coloniales, on privilégiera l'exemple de Madagascar.</p> <p>Pour Mayotte : dès 1846, le Code de l'Indigénat du Sénégal est appliqué à Mayotte.</p>	<p>Pour Mayotte : remplacer « Le code de l'indigénat algérien est généralisé à toutes les colonies françaises » par « La société coloniale à Mayotte : une société complexe, régie par le code de l'Indigénat ».</p>

• **Thème 4 : La première guerre mondiale : le « suicide de l'Europe » et la fin des Empires européens**

Chapitre 1. Un embrasement mondial et ses grandes étapes		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à présenter les phases et les formes de la guerre (terrestre, navale et aérienne). On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les motivations et les buts de guerre des belligérants ; – l'extension progressive du conflit et les grandes étapes de la guerre ; – l'échec de la guerre de mouvement et le passage à la guerre de position ; – l'implication des empires coloniaux britannique et français ; – la désintégration de l'empire russe. <p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Août - septembre 1914 – Tannenberg et la Marne. ▪ 1915 – L'offensive des Dardanelles. ▪ 1916 – La bataille de la Somme. ▪ Mars 1918 – La dernière offensive allemande. 	<p>Pour la Guyane : l'engagement des combattants ultramarins dans la première guerre mondiale sera mis en avant.</p> <p>Pour la Réunion : sur l'implication des empires coloniaux français et britanniques, on insiste sur la contribution de la Réunion, de Madagascar et de Maurice, ainsi que sur les opérations militaires en Afrique de l'Est.</p> <p>Pour Mayotte : on met l'accent sur l'engagement des troupes coloniales de l'océan Indien.</p>	
Chapitre 2. Les sociétés en guerre : des civils acteurs et victimes de la guerre		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à souligner l'implication des sociétés, des économies, des sciences et des techniques dans une guerre longue. On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les dimensions économique, industrielle et scientifique de la guerre ; – les conséquences à court et long termes de la 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on présente les conséquences de la guerre pour les sociétés antillaises (envoi de soldats, participations des colonies à l'effort de guerre).</p> <p>Pour la Guyane : on veillera à mettre en avant la mobilisation demandée aux populations civiles ultramarines pour l'effort</p>	

<p>mobilisation des civils, notamment en ce qui concerne la place des femmes dans la société ;</p> <ul style="list-style-type: none"> – le génocide des Arméniens, en articulant la situation des Arméniens depuis les massacres de 1894-1896 et l'évolution du conflit mondial. 	<p>de guerre.</p> <p>Pour la Réunion : on présente les conséquences de la mobilisation et de la guerre pour les sociétés réunionnaise et malgache.</p>	
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marie Curie dans la guerre. ▪ 25 mai 1915. La déclaration de la Triple Entente à propos des « crimes contre l'humanité et la civilisation » perpétrés contre les Arméniens de l'Empire ottoman. ▪ Les grèves de l'année 1917. 	<p>Pour Mayotte : on présente les conséquences de la guerre sur la société mahoraise.</p>	

Chapitre 3. Sortir de la guerre : la tentative de construction d'un ordre des nations démocratiques

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Ce chapitre vise à étudier les différentes manières dont les belligérants sont sortis de la guerre et la difficile construction de la paix.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le bilan humain et matériel de la guerre ; – les principes formulés par le président Wilson et la fondation de la Société des Nations ; – les traités de paix et la fin des empires multinationaux européens ; – les interventions étrangères et la guerre civile en Russie jusqu'en 1922 ; – les enjeux de mémoire de la Grande Guerre tant pour les acteurs collectifs que pour les individus et leurs familles. 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique, la Guyane : un bilan des pertes humaines ultramarines sera dressé. Pour les enjeux de la mémoire de la Grande Guerre, on s'appuiera sur des exemples pris dans le Drom de l'établissement (monuments aux morts, un ou deux exemples de familles victimes de la guerre).</p> <p>Pour la Réunion : on fait référence au bilan humain de la guerre à la Réunion (pertes militaires et grippe espagnole).</p>	
<p>Points de passage et d'ouverture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1919-1923 : les traités de paix. ▪ 1920 : le soldat inconnu et les enjeux mémoriels. ▪ 1922 : le passeport Nansen et le statut des apatrides. 		

Géographie

Classe de première : « Les dynamiques d'un monde en recomposition »

• **Thème 1 : La métropolisation : un processus mondial différencié (12-14 heures)**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Questions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les villes à l'échelle mondiale : le poids croissant des métropoles. – Des métropoles inégales et en mutation. <p>Commentaire</p> <p>Depuis 2007, la moitié de la population mondiale vit en ville ; cette part ne cesse de progresser. Cette urbanisation s'accompagne d'un processus de métropolisation : concentration des populations, des activités et des fonctions de commandement.</p> <p>En dépit de ce que l'on pourrait identifier comme des caractéristiques métropolitaines (quartier d'affaires, équipement culturel de premier plan, nœuds de transports et de communication majeur, institution de recherche et d'innovation...), les métropoles sont très diverses. Elles sont inégalement attractives et n'exercent pas la même influence.</p> <p>À l'échelle locale, l'étalement urbain combiné à l'émergence de nouveaux centres fonctionnels (dans la ville-centre comme dans les périphéries) contribuent à recomposer les espaces intra- métropolitains. Cela se traduit également par une accentuation des contrastes et des inégalités au sein des métropoles.</p>	<p>Pour Mayotte : On veillera à respecter l'esprit du programme qui suppose des études couvrant les différentes parties du monde. On proposera quelques études de cas, s'inscrivant dans un Drom ou dans son environnement régional.</p>	

<p>Études de cas possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> – La métropolisation au Brésil : dynamiques et contrastes. – Londres : une métropole de rang mondial. – Mumbai : une métropole fragmentée. – La mégalopole du Nord-Est des États-Unis (de Boston à Washington) : des synergies métropolitaines. 		
<p>Question spécifique sur la France La France : la métropolisation et ses effets</p> <p>Commentaire La métropolisation renforce le poids de Paris (ville primatiale) et recompose les dynamiques urbaines. L'importance et l'attractivité des métropoles régionales métropolitaines et ultramarines tendent à se renforcer, mais de façon différenciée, de même que la concurrence qu'elles se livrent.</p> <p>Cela conduit à une évolution de la place et du rôle des villes petites et moyennes, entre, pour certaines, mise à l'écart, dévitalisation des centres-villes, et, pour d'autres, un renouveau porté par une dynamique économique locale et la valorisation du cadre de vie.</p>	<p>Pour la Guadeloupe, la Martinique et la Réunion : pour l'échelle régionale, on étudiera le cas d'une métropole des Drom.</p> <p>Pour la Guyane : l'impact de la métropolisation dans le Drom de l'établissement sera particulièrement mis en avant.</p>	

• **Thème 2 : Une diversification des espaces et des acteurs de la production (12-14 heures)**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Questions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les espaces de production dans le monde : une diversité croissante. – Métropolisation, littoralisation des espaces productifs et accroissement des flux. 		

Commentaire

À l'échelle mondiale, les logiques et dynamiques des principaux espaces et acteurs de production de richesses (en n'omettant pas les services) se recomposent. Les espaces productifs majeurs sont divers et plus ou moins spécialisés. Ils sont de plus en plus nombreux, interconnectés et se concentrent surtout dans les métropoles et sur les littoraux.

Les processus de production s'organisent en chaînes de valeur ajoutée à différentes échelles. Cela se traduit par des flux d'échanges matériels et immatériels toujours plus importants.

Les chaînes et les réseaux de production sont, dans une large mesure, organisés par les entreprises internationales, mais l'implantation des unités productives dépend également d'autres acteurs – notamment publics –, des savoir-faire, des coûts de main d'œuvre ou encore des atouts des différents territoires. Ceux-ci sont de plus en plus mis en concurrence. Parallèlement, l'économie numérique élargit la diversité des espaces et des acteurs de la production.

Études de cas possibles :

- Les espaces des industries aéronautique et aérospatiale européennes : une production en réseau.
- Singapour : l'articulation de la finance, de la production et des flux.
- Les investissements chinois en Afrique : la recomposition des acteurs et espaces de la production aux échelles régionale et mondiale.
- La Silicon Valley : un espace productif intégré de l'échelle locale à l'échelle mondiale.

<p>Question spécifique sur la France La France : les systèmes productifs entre valorisation locale et intégration européenne et mondiale.</p> <p>Commentaire L'étude des systèmes productifs français (Outre-mer inclus) permet de mettre en avant les lieux et acteurs de la production à l'échelle nationale, tout en soulignant l'articulation entre valorisation locale et intégration européenne et mondiale.</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on étudiera un exemple de système productif dans les Drom.</p> <p>Pour la Guyane : pour l'outre-mer, l'exemple du Drom de l'établissement sera privilégié.</p> <p>Pour la Réunion : on veille à prendre un exemple à la Réunion.</p>	
--	--	--

• **Thème 3 : Les espaces ruraux : multifonctionnalité ou fragmentation ? (12-14 heures)**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Questions</p> <ul style="list-style-type: none"> – La fragmentation des espaces ruraux. – Affirmation des fonctions non agricoles et conflits d'usages. <p>Commentaire Les recompositions des espaces ruraux dans le monde sont marquées par le paradoxe de liens de plus en plus étroits avec les espaces urbains et l'affirmation de spécificités rurales (paysagères, économiques, voire socio-culturelles), impliquant des dynamiques contrastées de valorisation, de mise à l'écart ou de protection de la nature et du patrimoine. Globalement, la part des agriculteurs diminue au sein des populations rurales. Toutefois, l'agriculture reste structurante pour certains espaces ruraux, avec des débouchés de plus en plus variés, alimentaires et non alimentaires. À l'échelle mondiale, la multifonctionnalité des espaces</p>		<p>Pour la Réunion : remplacer l'étude possible sur « Les transformations paysagères des espaces ruraux d'une région française (métropolitaine ou ultramarine) » par « Les transformations paysagères des espaces ruraux d'une région française ultramarine ».</p> <p>Pour Mayotte : étude de cas possible – « Les transformations paysagères des espaces ruraux à Mayotte ».</p>

<p>ruraux s'affirme de manière inégale par l'importance croissante, en plus de la fonction agricole, de fonctions résidentielle, industrielle, environnementale ou touristique, contribuant tout à la fois à diversifier et à fragiliser ces espaces. Cette multifonctionnalité et cette fragmentation expliquent en partie la conflictualité accrue dans ces espaces autour d'enjeux divers, notamment fonciers : accaparement des terres, conflits d'usage... Elles posent la question de leur dépendance aux espaces urbains.</p> <p>Études de cas possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les mutations des espaces ruraux de Toscane. – Les transformations paysagères des espaces ruraux d'une région française (métropolitaine ou ultramarine). – Mutations agricoles et recomposition des espaces ruraux en Inde. – Les espaces ruraux canadiens : une multifonctionnalité marquée. 		
<p>Question spécifique sur la France</p> <p>La France : des espaces ruraux multifonctionnels, entre initiatives locales et politiques européennes.</p> <p>Commentaire</p> <p>En France, les espaces ruraux se transforment :</p> <ul style="list-style-type: none"> – mutation des systèmes agricoles et diversification des fonctions productives, – pression urbaine croissante et liens accrus avec les espaces urbains, – entre vieillissement et renouveau des populations rurales, diversification des dynamiques démographiques et résidentielles. <p>Ces mutations s'accompagnent d'enjeux d'aménagement</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on conceptualisera avec des exemples pris dans les Drom.</p> <p>Pour la Guyane : pour l'outre-mer, l'exemple du Drom de l'établissement sera privilégié.</p>	

<p>et de développement rural : valorisation et soutien de l'agriculture, équipement numérique, télétravail, protection de l'environnement, maintien et organisation ou réorganisation des services publics, etc.</p> <p>Ces enjeux mobilisent des acteurs à différentes échelles, du développement local aux politiques nationales et européennes de développement rural.</p>		
---	--	--

• **Thème 4 conclusif : La Chine, des recompositions spatiales multiples**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Questions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Développement et inégalités. – Des ressources et des environnements sous pression. – Recompositions spatiales : urbanisation, littoralisation, mutations des espaces ruraux. <p>Commentaire</p> <p>La Chine est un pays où les évolutions démographiques et les transitions (urbaine, environnementale ou énergétique, etc.) engendrent de nombreux paradoxes et suscitent des recompositions spatiales spectaculaires.</p> <p>Les évolutions démographiques, les migrations des campagnes vers les villes, la surexploitation des ressources, la pollution, l'ouverture et l'insertion de plus en plus forte dans la mondialisation accentuent les contrastes territoriaux.</p>		

Annexe 3

Adaptation du programme d'histoire-géographie de première technologique

Histoire

Classe de première : « Construire une nation démocratique dans l'Europe des monarchies et des empires : la France de 1789 aux lendemains de la première guerre mondiale »

• **Thème 1 – L'Europe bouleversée par la Révolution française (5-7 heures)**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Question obligatoire L'Europe bouleversée par la Révolution française</p> <p>Notions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Révolution – Souveraineté nationale – Égalité devant la loi – Nation – République – Empire <p>Mise en œuvre Ce chapitre vise à montrer l'importance de la rupture révolutionnaire en France comme en Europe. On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'émergence d'une nation de citoyens égaux en droit (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen...) ; – la chute de la monarchie et une première expérience républicaine dans un contexte de guerre ; 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on traitera des impacts de la Révolution française aux Antilles, la première abolition de l'esclavage et son abrogation. On pourra aborder le cas de Saint-Domingue et la guerre d'indépendance haïtienne (1794-1804).</p> <p>Pour la Guyane : la première abolition de l'esclavage (1794) et sa remise en cause sous Bonaparte (1802) pourront servir de fil conducteur à l'étude d'une nouvelle conception de la nation.</p> <p>On évoquera également l'impact de la Révolution dans le territoire du Drom de l'établissement.</p> <p>Pour la Réunion : on fait référence à la première abolition et à son abrogation.</p>	

<ul style="list-style-type: none">- la domination européenne de Napoléon Bonaparte qui conserve et diffuse certains principes de la Révolution ;- le congrès de Vienne qui entend restaurer l'ordre monarchique et asseoir la paix en Europe.		
<p>Un sujet d'étude au choix</p> <ul style="list-style-type: none">▪ 10 août 1792 : la chute de la monarchie et le basculement vers une république révolutionnaire À partir de l'étude d'une journée révolutionnaire, on comprend la rupture des révolutionnaires avec l'Europe monarchique ainsi que le début d'une première expérience républicaine française marquée par les affrontements extérieurs et intérieurs.▪ Les puissances européennes contre Napoléon : la bataille de Waterloo À partir de l'étude de la bataille de Waterloo et de ses protagonistes, les élèves appréhendent les motivations et l'ampleur de la coalition européenne monarchique qui empêche le retour de Napoléon.		

• **Thème 2 – Les transformations politiques et sociales de la France de 1848 à 1870 (5-7 heures)**

<p>Question obligatoire Politique et société en France sous la Deuxième République et le Second Empire</p> <p>Notions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Démocratie – Suffrage universel masculin – Régime autoritaire – Industrialisation – Urbanisation – Droit de grève <p>Mise en œuvre Ce chapitre vise à mettre en lien l'évolution politique de la France entre 1848 à 1870 et les bouleversements économiques et sociaux qu'elle connaît.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'affirmation des grands principes démocratiques et républicains en 1848 (instauration du suffrage universel masculin, abolition de l'esclavage) ; – la rupture de juin 1848 ; – la transformation de l'économie et de la société sous le Second Empire, régime autoritaire (industrialisation, urbanisation, essor du chemin de fer) ; – la chute du Second Empire en raison de la guerre franco-prussienne qui permet l'unité allemande. 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on étudie l'abolition de l'esclavage et l'industrialisation de la production sucrière, les transformations économiques et sociales dans les Antilles françaises dont l'engagisme.</p> <p>Pour la Guyane : l'abolition de l'esclavage en 1848 sera étudiée sous l'angle particulier du Drom de l'établissement.</p> <p>On pourra évoquer l'instauration du bagne comme exemple de la politique répressive du Second Empire.</p> <p>Pour la Réunion : le contexte particulier de la seconde abolition de l'esclavage à la Réunion est étudié en prenant en compte le contexte de la rupture de juin 1848.</p> <p>On peut souligner le rôle d'H. de Lisle, gouverneur réunionnais, dans la modernisation de la Réunion sous le second empire</p> <p>Pour Mayotte : on présente :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les rivalités coloniales autour de Mayotte et sa région ; – le rattachement de Mayotte à la France (1841-1843) ; – l'abolition de l'esclavage à Mayotte (1846 - 1847) et le développement de l'engagisme. 	
---	--	--

<p>Un sujet d'étude au choix</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Victor Hugo sous la Deuxième République et le Second Empire Ce sujet d'étude vise à comprendre comment Victor Hugo est devenu l'une des références majeures des républicains en raison de son évolution politique sous la Deuxième République et de sa lutte de proscrit puis d'exilé volontaire contre le Second Empire. ▪ Les établissements Schneider au Creusot sous la Deuxième République et le Second Empire Ce sujet d'étude permet d'appréhender la notion d'industrialisation (sidérurgie, transports, etc.) ainsi que le rôle économique et politique d'Eugène Schneider. En outre, les élèves appréhendent la transformation des formes et lieux de travail ainsi que leurs conséquences sociales et politiques pour les ouvriers comme pour leurs familles. 		
---	--	--

• **Thème 3 – La Troisième République, un régime, un empire colonial (5-7 heures)**

<p>Question obligatoire La Troisième République, un régime, un empire colonial</p> <p>Notions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Démocratie – République – Libertés fondamentales – Laïcité – Antisémitisme – Colonisation 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on veille à mettre en évidence les effets de la proclamation de la III^e République en Martinique et la difficulté de la mise en œuvre du projet républicain (assimilationnisme, cléricanisme, question scolaire et discriminations) aux Antilles.</p> <p>Pour la Guyane : le projet assimilationniste de la III^e République et ses contradictions dans les colonies, pourra servir d'exemple. On pourra interroger la place de la laïcité et de l'influence religieuse dans le Drom de l'établissement.</p>	
--	--	--

<p>– Société coloniale</p> <p>Mise en œuvre</p> <p>Ce chapitre vise à montrer que la France se dote d'un régime stable qui reprend et approfondit l'ensemble des principes de 1789. La Troisième République relance l'expansion d'un empire colonial.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le projet républicain liant affirmation des libertés fondamentales et volonté d'unifier la nation autour des valeurs de 1789 (symboles, lois scolaires...) ; – l'antisémitisme autour de l'affaire Dreyfus ; – la loi de 1905 de séparation des Églises et de l'État ; – les rivalités coloniales des puissances européennes ; – les territoires de la colonisation et le fonctionnement des sociétés coloniales. 	<p>Pour la Réunion : sur les rivalités des puissances coloniales européennes, on développe particulièrement un exemple des rivalités franco-britanniques à Madagascar.</p> <p>Sur les territoires de la colonisation et le fonctionnement des sociétés coloniales, on met en évidence les différences entre la Réunion, une « vieille colonie » et Madagascar (régime de l'indigénat, organisation politique et sociale).</p> <p>Pour Mayotte : on présente :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le développement de l'économie sucrière à Mayotte et les transformations des paysages ; – une société complexe, régie par le code de l'Indigénat. 	
<p>Un sujet d'étude au choix</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'instruction des filles sous la III^e République avant 1914 <p>Selon l'entrée du Nouveau dictionnaire de pédagogie dirigé par Ferdinand Buisson, l'instruction des filles concerne « l'instruction primaire, secondaire et supérieure ». Les élèves sont également invités à se pencher sur la formation et le rôle républicain des institutrices.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivre à Alger au début du XX^e siècle <p>Les élèves s'intéressent aux différentes populations présentes dans la société d'une ville coloniale au statut de préfecture du département d'Alger.</p>		<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : remplacer les deux sujets d'étude par :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'instruction des filles à la Martinique sous la III^e République avant 1914 ▪ Vivre à Saint-Pierre (ou Fort-de-France) au début du XX^e siècle

L'architecture, l'urbanisme, la toponymie ainsi que la caractérisation des différents quartiers et les relations entre les habitants peuvent être étudiés.		
--	--	--

• **Thème 4 : La première guerre mondiale et la fin des Empires européens (5-7 heures)**

<p>Question obligatoire La première guerre mondiale bouleverse les sociétés et l'ordre européen</p> <p>Notions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empire multinational - Mobilisation - Front - Génocide - Traité - Diplomatie <p>Mise en œuvre Ce chapitre vise à présenter les caractéristiques de la guerre, la fin des empires ainsi que la difficile construction de la paix.</p> <p>On peut mettre en avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les caractéristiques du conflit (guerre longue, pluralité des fronts et des terrains d'affrontement, guerre industrielle) ; - les différents aspects de la mondialisation du conflit (entrées en guerre, implication des empires coloniaux) ; - une guerre particulièrement meurtrière pour les combattants mais aussi les civils (génocide arménien) ; - les traités de paix et la fin des empires multinationaux européens. 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on présente les conséquences de la guerre pour les sociétés antillaises (envoi de soldats, participations des colonies à l'effort de guerre).</p> <p>Pour la Guyane : l'engagement des combattants ultramarins dans la première guerre mondiale sera mis en avant. On veillera à mettre en avant la mobilisation demandée aux populations civiles ultramarines pour l'effort de guerre. Un bilan des pertes humaines ultramarines sera dressé</p> <p>Pour la Réunion : on fait apparaître plus particulièrement l'implication des colonies du sud-ouest de l'océan Indien (Réunion, Maurice, Madagascar et Afrique du Sud).</p> <p>Pour Mayotte : on met l'accent sur l'engagement des troupes coloniales de l'océan Indien. On présente les conséquences de la guerre sur la société mahoraise. On évoque les opérations militaires en Afrique de l'Est.</p>	
---	--	--

Un sujet d'étude au choix

- Juillet-novembre 1916 : la bataille de la Somme
Ce sujet d'étude permet de comprendre le fonctionnement de la Triple Entente et l'échelle mondiale de la guerre (mobilisation des soldats et de la main-d'œuvre en provenance des empires britannique et français ainsi que de la Chine). Les moyens d'offensive dans une guerre de position recourent à l'innovation technique (premiers chars d'assaut, premiers avions d'observation). Les élèves peuvent aussi mesurer le coût humain des combats, dont les traces et les lieux de mémoire marquent encore le paysage aujourd'hui.
- L'Autriche-Hongrie de 1914 au traité de Saint-Germain
La double monarchie comprend un grand nombre de nationalités et joue un rôle décisif dans le déclenchement de la guerre. Sa défaite suivie de sa dislocation révèle les difficultés d'application du principe des nationalités qui a guidé les rédacteurs des traités de paix. Cet espace demeure ainsi une zone de tension.

Pour la Guadeloupe et la Martinique : remplacer « L'Autriche-Hongrie de 1914 au traité de Saint-Germain » par « **La mobilisation des sociétés des « vieilles colonies » : solidarité et effort de guerre** »

Géographie

Classe de première : « Les dynamiques d'un monde en recomposition »

- **Thème 1 : La métropolisation : un processus mondial différencié (6-8 heures)**

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Question obligatoire Les villes à l'échelle mondiale : le poids croissant des métropoles et des mégalo-poles</p> <p>Notions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Agglomération urbaine – Centre - périphérie – Métropole / métropolisation – Ville <p>Commentaire Depuis 2007, la moitié de la population mondiale vit en ville ; cette part ne cesse de progresser. Cette urbanisation s'accompagne d'un processus de métropolisation : concentration des populations, des activités et des fonctions de commandement.</p> <p>En dépit de ce que l'on pourrait identifier comme des caractéristiques métropolitaines (quartier d'affaires, équipement culturel de premier plan, nœuds de transports et de communication majeurs, institution de recherche et d'innovation...), les métropoles sont très diverses. Elles sont inégalement attractives et n'exercent pas la même influence selon qu'il s'agit d'une métropole de rang mondial, de rang national ou de rang régional.</p>		

<p>Un sujet d'étude au choix</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lyon : les mutations d'une métropole L'affirmation de la dimension métropolitaine de Lyon s'est accompagnée de multiples recompositions à l'échelle locale (renforcement des réseaux de transports et de communication, création et rénovation de grands équipements culturels, de formation, de santé ou de sport, reconquête du front d'eau et des friches urbaines, fonctionnement polycentrique, étalement urbain, etc.). Ces mutations ont accentué les contrastes au sein de la métropole. ▪ Londres, une métropole de rang mondial L'agglomération londonienne fait l'objet d'aménagements d'envergure et de recompositions territoriales. Elle témoigne des grandes mutations liées à la métropolisation (concurrence croissante entre les métropoles de rang mondial, réorganisation des réseaux de transports et renforcement des connexions aéroportuaires, réhabilitation du secteur portuaire, création et rénovation de grands équipements culturels, influence des Jeux Olympiques, recompositions locales autour de nouveaux centres fonctionnels, accentuation des contrastes socio-spatiaux, etc.). 		
--	--	--

• **Thème 2 : Une diversification des espaces et des acteurs de la production (6-8 heures)**

<p>Question obligatoire Métropolisation, littoralisation des espaces productifs et accroissement des flux</p> <p>Notions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Espace productif – Flux – Production 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : pour une étude régionale, on étudiera le cas d'une métropole régionale d'outre-mer.</p> <p>Pour la Guyane : l'impact de la métropolisation dans le Drom de l'établissement sera particulièrement mis en avant.</p>	
---	---	--

<p>– Réseau international de production – Chaîne mondiale de valeur ajoutée</p> <p>Commentaire À l'échelle mondiale, les logiques et dynamiques des principaux espaces et acteurs de production de richesses (en n'omettant pas les services) se recomposent. Les espaces productifs majeurs sont divers et plus ou moins spécialisés. Ils sont de plus en plus nombreux, interconnectés et se concentrent surtout dans les métropoles et sur les littoraux. Les processus de production s'organisent en chaîne de valeur ajoutée à différentes échelles. Cela se traduit par des flux matériels et immatériels toujours plus importants.</p>	<p>Pour la Guyane : le Centre spatial guyanais pourra servir d'exemple à l'importance de l'outre-mer dans la politique spatiale européenne.</p>	
<p>Un sujet d'étude au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les espaces des industries aéronautique et aérospatiale européenne <p>Les espaces des industries aéronautique et aérospatiale européennes témoignent d'une mise en réseau d'acteurs et de territoires par un processus de production. Cela stimule des dynamiques territoriales à l'échelle locale, tout en relevant d'enjeux internationaux, comme le montrent par exemple Hambourg et Toulouse, dont le dynamisme est en partie lié à Airbus (emplois directs mais aussi sous-traitants).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotterdam : un espace industrialo-portuaire européen de dimension mondiale <p>L'espace industrialo-portuaire de Rotterdam permet d'illustrer la mondialisation des processus de production, en lien avec l'importance fondamentale du transport maritime. Les dynamiques industrielles et portuaires recomposent les territoires et présentent des enjeux majeurs d'aménagement. On assiste au déplacement du port vers l'aval de l'estuaire et au déclin de zones industrielles au profit d'espaces de logistique.</p>		

• **Thème 3 : Les espaces ruraux : une multifonctionnalité toujours plus marquée**

<p>Question obligatoire Des espaces ruraux aux fonctions de plus en plus variées</p> <p>Notions</p> <ul style="list-style-type: none"> – Espace rural – Multifonctionnalité – Fragmentation – Périurbanisation <p>Commentaire Les espaces ruraux connaissent d'importantes transformations. Globalement, le rôle de l'agriculture est encore important, mais ces espaces sont de plus en plus liés aux espaces urbains. Ils sont marqués par l'essor de fonctions résidentielle, industrielle, environnementale ou touristique, qui contribuent à les diversifier.</p> <p>Un sujet d'étude au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les espaces périurbains en France (métropolitaine et ultramarine) Les espaces périurbains connaissent de profondes recompositions. L'agriculture a fortement reculé et évolué sous l'effet de la progression marquée des fonctions résidentielles, logistiques, de loisirs, de production non agricoles... On peut s'interroger sur leur extension, leur localisation et sur le maintien de leur caractère rural. ▪ L'agro-tourisme en France (métropolitaine et ultramarine) L'agro-tourisme – tourisme valorisant l'agriculture et les produits du terroir – est en plein essor même si les flux concernés restent modestes à l'échelle nationale. Né de volontés individuelles locales et soutenu par les politiques nationales et européennes de développement rural, il contribue au renouveau d'espaces ruraux. La valorisation du 	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : on prendra des exemples dans les Drom.</p> <p>Pour la Guyane : pour l'outre-mer, l'exemple du Drom de l'établissement sera privilégié.</p>	
---	---	--

<p>patrimoine se traduit par une diversification des fonctions, un développement économique et une diversification des populations permanentes et saisonnières. Elle peut cependant poser la question de la préservation du patrimoine rural, qu'il soit bâti, paysager, ou encore culturel. Ces enjeux mobilisent des acteurs à différentes échelles, du développement local aux politiques nationales et européennes de développement rural.</p>		
--	--	--

- **Thème 4 conclusif : La Chine, des recompositions spatiales multiples**

<p>Question : Urbanisation, littoralisation, mutations des espaces ruraux La Chine connaît des recompositions spatiales spectaculaires. Des campagnes aux villes, de l'agriculture à une économie diversifiée, du repli à l'ouverture et à une insertion de plus en plus forte dans la mondialisation, les contrastes territoriaux sont de plus en plus accentués.</p>		
---	--	--

Annexe 4

Adaptation du programme d'histoire-géographie des classes préparant au CAP

L'adaptation proposée est commune aux académies de Guadeloupe, Guyane, Martinique, la Réunion et Mayotte.

Programme d'histoire : « La France depuis 1789 : de l'affirmation démocratique à la construction européenne »

Dans le cadre d'une « histoire miroir », on veillera à s'appuyer sur quelques événements ou témoignages significatifs locaux et régionaux pour illustrer, interroger et éclairer les différents thèmes du sujet d'étude. La construction d'une citoyenneté républicaine et européenne au sein des Drom : un lent cheminement vers une citoyenneté définitive, des abolitions à la départementalisation.

Premier thème - La France de la Révolution française à la V ^e République : l'affirmation démocratique		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<ul style="list-style-type: none"> - La Révolution française a aboli l'Ancien régime et la monarchie mais l'établissement durable de la République et de la démocratie est le fruit d'une histoire complexe. - L'héritage révolutionnaire pèse sur l'image de la république et des républicains tout au long du XIX^e siècle. La Révolution est associée à de grandes transformations (Constitution écrite, nouvelle organisation administrative du pays, etc.) mais aussi à l'exécution du roi et à la Terreur. La Restauration et la Monarchie de Juillet ont écarté la solution républicaine mais elles ont conservé une partie de l'héritage révolutionnaire et elles ont développé les bases du gouvernement représentatif. La II^e République, « démocratique et sociale », instaure le suffrage universel masculin et abolit définitivement l'esclavage en 1848. 	<p>L'histoire des Drom est marquée par la traite, l'esclavage, des processus sociaux et politiques d'assimilation, d'autonomie et d'intégration et la recherche d'une égalité réelle. En lien avec ce contexte et le thème de l'évolution politique et sociale de la France de 1789 à la V^e république, l'avènement d'une société démocratique et l'enracinement d'une culture républicaine pourront être étudiés dans les différents Drom.</p> <p>Pourront ainsi servir de fils directeurs pour l'étude de ce thème dans les Drom :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les combats historiques et mémoriels autour des abolitions de l'esclavage (1794, 1848, loi de 1983, loi de 2001) ; 	

<ul style="list-style-type: none"> - La III^e République (1875-1940) permet la diffusion d'une culture républicaine et adopte de grandes lois fondatrices des libertés individuelles et collectives. Elle est suffisamment légitime pour affronter de graves crises politiques et survivre à la Première Guerre mondiale. Affaiblie par la crise des années 1930, la III^e République s'effondre lors de la défaite de 1940 qui conduit à son remplacement par un régime autoritaire. Les idéaux républicains survivent au sein de la Résistance et de la France Libre, permettant la refondation de la République dès 1944 autour d'un nouveau pacte social. - En 1958, face à l'instabilité de la IV^e République et dans le contexte de la crise algérienne, Charles de Gaulle pose les bases d'une nouvelle République attribuant plus de pouvoir au Président de la République. - Depuis 1962, le président de la République est élu au suffrage universel direct. 	<ul style="list-style-type: none"> - la question de la laïcité ; - le processus de la départementalisation (de la Révolution française à la cinquième République en passant par les lois de décentralisation de 1982). Pour Mayotte, pourra ainsi être étudié le mouvement des « chatouilleuses » de 1966 à 1976 comme exemple d'une histoire du genre et de l'action politique. - la question des migrations vers l'Hexagone dans la construction de l'identité et de la citoyenneté française des populations des Drom. (Bumidom – « Enfants de la Creuse » à La Réunion) 	
<p>Notions Monarchie, Code civil, démocratie, libertés individuelles et collectives, laïcité, république, suffrage universel.</p>		<p>Notions et mots-clés <i>Ajout</i> Abolition, assimilation, départementalisation, Histoires et mémoires de l'esclavage.</p>

<p>Capacités</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compléter ou réaliser une frise chronologique mentionnant les régimes politiques depuis 1789. - Définir la République ou/et identifier ses symboles. - Raconter le combat d'un(e) républicain(e) pour les idéaux républicains. - Relever les compétences et les prérogatives du président de la République sous la V^e République. 	<p>Capacités</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Capacité 1</i> : on pourra faire réaliser une frise comparative de l'histoire du Drom concerné et des régimes politiques français - <i>Capacité 3</i> : on pourra s'appuyer sur des figures historiques ayant marqué l'histoire locale et nationale. 	
<p>Repères <i>(en italiques, les repères du collège)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1789 : <i>Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen</i> - 1848 : <i>adoption du suffrage universel masculin sous la I^{er} République.</i> - 1881-82 : <i>loi sur la liberté de la presse et sur la liberté de réunion.</i> - 1882 : <i>Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire.</i> - 1905 : <i>séparation des Églises et de l'État.</i> - 1936 : <i>congés payés.</i> - 1940 : <i>effondrement de la III^e République.</i> - 1944 : <i>droit de vote des femmes.</i> - 1958 : <i>constitution de la V^e République.</i> - 1962 : <i>instauration du suffrage universel direct pour l'élection du Président de la République</i> 		<p>Repères</p> <p><i>Ajout</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1794 : première abolition de l'esclavage. - 1802 : rétablissement de l'esclavage. - 1848 : abolition définitive de l'esclavage. - 1913 : service militaire dans les colonies. - 1943 : Départ des troupes antillaises pour l'Europe. - 1946 : loi de départementalisation dite loi d'assimilation.

Second thème - La France et la construction européenne depuis 1950		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<ul style="list-style-type: none"> - La Déclaration du 9 mai 1950 de Robert Schuman est considérée comme le texte fondateur de la construction européenne ; sous l'impulsion des « Pères de l'Europe » (Adenauer, Schuman, Monnet et Gasperi), six États créent en 1951 la Communauté européenne du charbon et de l'acier (Ceca) qui devient la Communauté économique européenne (CEE) en 1957 par le Traité de Rome. L'élargissement de l'Union a pour objectif la convergence des niveaux de vie et la diffusion des règles démocratiques sur l'ensemble du continent européen, notamment en Espagne, au Portugal et en Grèce. Le projet est né de la volonté de coopération et d'entraide entre les nations européennes affaiblies par les guerres mondiales. - Portée par la recherche de la paix et par la réconciliation franco-allemande, la construction européenne croît par intégrations successives et se structure autour de traités et d'institutions, des pays fondateurs aux vingt-sept membres actuels de l'Union Européenne. - Le traité de Maastricht (1992) instaure l'Union économique et monétaire et établit les fondements de la monnaie unique, l'Euro, qui est mise en circulation en 2002. Certains des pays membres de l'Union européenne n'appartiennent cependant pas à la zone euro. L'Union européenne s'est 	<p>Dans le cadre de ce thème, on veillera à s'appuyer sur quelques événements ou témoignages significatifs locaux et régionaux pour interroger et éclairer la construction d'une citoyenneté européenne dans les Drom ainsi que la reconnaissance progressive d'une Europe d'outre-mer.</p> <p>Pourront ainsi être étudiés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la spécificité des Drom qui font partie de la zone euro mais non de l'espace Schengen ; - le statut juridique de Région ultrapériphérique (Rup) ; - des exemples d'adaptation de politiques européennes dans le domaine agricole (Posei), de l'aide au développement économique des PME et TPE, de la cohésion et de l'équité territoriales (Feder). 	

<p>dotée d'institutions dont la vocation ne se réduit pas à l'économie et ses missions ont évolué après les divers élargissements.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le résultat du référendum britannique de juin 2016 (Brexit), après ceux des référendums français et néerlandais de 2005, a montré les limites de l'adhésion au projet européen actuel. 		
<p>Notions et mots-clés Euro, libre circulation des capitaux, des biens et des personnes ; Communauté économique européenne, parlement européen, Union européenne</p>		<p>Notions et mots-clés <i>Ajout</i> Rup, Feder (Fonds européen de développement régional), Posei (Programme d'options spécifiques à l'éloignement et à l'insularité-domaine de l'agriculture), FSE (Fonds social européen).</p>
<p>Capacités travaillées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les frontières de l'Espace Schengen et les pays appartenant à la « zone euro ». - Relever des éléments qui caractérisent une ville « capitale européenne de la culture ». - Décrire les activités réalisées dans le cadre d'un jumelage entre deux collectivités locales européennes. - Construire une frise chronologique montrant les principales étapes de la construction européenne et du processus d'élargissement. 		<p>Capacités travaillées <i>Substitution</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pour la capacité 2 (éloignée des considérations locales) on pourra substituer « de manière générale les manifestations de la politique culturelle européenne dans le Drom concerné » (par exemple « le joli mois de l'Europe »).</i> - <i>Pour la capacité 3 on pourra substituer « un jumelage réalisé entre deux collectivités de la zone géographique d'appartenance du Drom concerné »</i>

<p>Repères (<i>en italiques, les repères du collège</i>)</p> <ul style="list-style-type: none">- 9 mai 1950 : Déclaration Schuman.- 1957 : <i>Traité de Rome.</i>- 1973 : lancement du programme Ariane par l'Agence Spatiale Européenne.- 1979 : Parlement européen élu au suffrage universel ; Simone Veil présidente du Parlement.- 1987 : création du programme Erasmus.- 1989 : <i>chute du mur de Berlin.</i>- 1992 : Traité de Maastricht.- 2002 : mise en circulation des billets et des pièces en Euro.		<p>Repères</p> <p><i>Ajout</i></p> <ul style="list-style-type: none">- 1992 : reconnaissance des RUP « régions ultra périphériques » (déclaration annexée au traité de Maastricht).
--	--	--

Programme de géographie : « Transports, mobilités et espaces urbains »

On veillera, comme indiqué dans le programme (capacités et repères), à systématiquement privilégier une entrée par l'espace vécu et par la géographie de proximité de l'élève de chaque Drom concerné (échelle locale et régionale).

Premier thème - Espaces, transports et mobilités		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<ul style="list-style-type: none"> - Les échanges internationaux de biens, de données et de services ainsi que la circulation des individus sont aujourd'hui facilités. Les grandes avancées techniques et technologiques actuelles réduisent les distances perçues, transforment les espaces et modifient les choix de production, d'échanges, de travail et de résidence. - Les motifs de déplacement des personnes à l'échelle mondiale sont divers : travail, conflits, contraintes économiques, politiques ou environnementales, études, tourisme... Ces déplacements ont de nombreuses conséquences sur les territoires et leurs habitants, notamment environnementales. Les nouvelles formes de transports et de logistique (porte-conteneurs géants, plate-formes multimodales, avions « low cost », câbles optiques transocéaniques et liaisons satellitaires) réduisent les coûts de transport, les temps de trajet et intensifient les relations de toutes natures entre les territoires. - Dans les années 2000, le transport maritime change d'échelle, (augmentation du volume de marchandises, nombre et taille des navires) et de nouveaux défis émergent, avec par exemple le passage du Nord-Ouest. 	<p>On pourra ainsi étudier la place et le rôle et la place des Drom dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les circulations maritimes mondiales et régionales ; - le réseau mondial des fibres optiques ; - les circuits des croisières touristiques ; - les spécificités des transports et des mobilités dans les espaces ultramarins aux différentes échelles. <p>On portera une attention particulière à la question migratoire dans les espaces d'appartenance du Drom concerné (par exemple à Mayotte les courants migratoires en provenance des Comores et le phénomène des kwassa-kwassa).</p>	

<p>Notions et mots-clés Mobilités des individus, acteurs, révolution numérique, révolution des transports. Plates-formes multimodales. Câbles sous- marins.</p>		<p>Notions et mots-clés <i>Ajout</i> Continuité territoriale, insularité, réseau, flux, Zip.</p>
<p>Capacités travaillées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raconter à l'écrit ou à l'oral la mobilité au quotidien d'un habitant du territoire de proximité de l'élève (repérer les différents types de transports et les durées de déplacement). - Compléter un croquis ou un schéma d'un aménagement de proximité (port, gare, aéroport, etc.) - Reconstituer le trajet d'un produit électronique envoyé sous forme de colis par un grand opérateur de vente en ligne entre le lieu d'assemblage du produit (Chine par exemple), son stockage en entrepôt et sa livraison au domicile de l'élève. - Nommer et situer les lieux de passage stratégiques des flux de marchandises terrestres, maritimes et aériens. - Identifier le réseau des transports sur une image satellitaire. - Comprendre les liens entre les formes de mobilité et le changement climatique (le changement comme facteur de mobilités nouvelles et remise en cause de certaines mobilités). 		

<p>Repères (<i>en italiques, les repères du collège</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mers et océans principaux ainsi que quelques lieux stratégiques (<i>isthmes, détroits, canaux</i>). - Des exemples de grandes régions de départ et d'arrivée (<i>mobilités humaines</i>). - Quelques frontières, zones de passage mais aussi de contrôle. - Le territoire de proximité de l'élève et ses infrastructures. - Les grands ports et aéroports. - Deux grands aéroports français. - Trois façades maritimes d'importance mondiale. - Les grandes routes maritimes. - Les trois principaux bassins touristiques. 		
--	--	--

Second thème - Espaces urbains : acteurs et enjeux		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<ul style="list-style-type: none"> - Le territoire français est marqué par la prédominance de Paris, capitale politique, économique et culturelle, et des métropoles dans les régions. Des formes de spécialisations territoriales et des aménagements spécifiques se développent : quartiers d'affaires, technopôles, aéroports et espaces portuaires notamment. - Les communes périurbaines connaissent les plus fortes croissances démographiques et sont confrontées à des enjeux d'aménagement. 	<p>On évoquera l'extension, l'organisation et l'aménagement des espaces urbains dans les Drom en lien avec la pression démographique et les contraintes spécifiques de la géographie physique des territoires d'outre-mer : habitat spontané, logements sociaux, communauté d'agglomération, bande littorale, etc.</p> <p>On pourra particulièrement étudier le rôle de l'État et des collectivités territoriales tout</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Plus de la moitié de la population française vit dans les villes petites et moyennes (de moins de 100 000 habitants). Celles-ci sont confrontées à des problématiques de mobilité et de développement spécifiques. Les dynamiques des villes moyennes dépendent de l'évolution de leur démographie, de l'emploi, du niveau de pauvreté, de l'offre éducative, du taux d'insertion des jeunes..., ainsi que de leur appartenance éventuelle à un réseau de villes sur un territoire plus ou moins développé au plan économique. Aujourd'hui, les formes de coopération entre villes se développent sous diverses formes : mise en réseau, prise en charge et services partagés, intercommunalités. - Les acteurs (élus, représentants de l'État, entreprises, associations, citoyens, etc.) des villes moyennes cherchent à maintenir ou développer une activité économique et à garantir, selon la situation, l'existence de services publics adaptés. - Dans le même temps, les acteurs, publics et privés, prennent en compte, de manière croissante, les enjeux de la transition et des objectifs du développement durable. 	<p>comme celui du Conservatoire du littoral dans les choix d'aménagements territoriaux des Drom.</p>	
<p>Notions et mots-clés métropole, périurbanisation, réseaux de villes, intercommunalités et « communautés de communes ».</p>		

<p>Capacités travaillées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire et expliquer le paysage urbain du quartier d'affaires d'une métropole (à partir d'images) - Compléter le croquis d'un paysage périurbain (lotissement, Zac, échangeur). - Identifier les principaux acteurs d'un territoire. - Identifier les différents services présents dans la ville de proximité. - À partir d'un exemple d'action intercommunale, montrer la coopération et la complémentarité des acteurs. - Connaître et comprendre les objectifs du développement durable tels que définis par l'Unesco. 		
<p>Repères <i>(en italiques, les repères du collège)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La ville de proximité du lycée ou du centre de formation et le réseau des villes environnantes.</i> - <i>Les principales aires urbaines françaises.</i> - <i>Des exemples d'aires urbaines dynamiques, de métropoles et d'espaces productifs insérés dans la mondialisation.</i> - <i>Paris, ville mondiale.</i> - Le nom de deux quartiers d'affaires de deux métropoles françaises. - Trois villes moyennes de la région de l'établissement ou du centre de formation. - Un exemple d'intercommunalité dans l'espace de proximité de l'élève. 		

Annexe 5

Adaptation du programme d'histoire-géographie de seconde professionnelle

L'adaptation proposée est commune aux académies de Guadeloupe, Guyane, Martinique, la Réunion et Mayotte

Programme d'histoire : « Circulations, colonisations et révolutions (XV^e-XVIII^e siècle) »

Le contexte propre à chaque territoire ultramarin pourra faire l'objet d'un traitement spécifique et approprié du sujet d'étude.

Premier thème : L'expansion du monde connu (XV ^e -XVIII ^e siècle)		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<ul style="list-style-type: none"> - Jusqu'à la fin du XV^e siècle, des échanges pluriséculaires mais limités existent entre l'Europe, l'Afrique et l'Asie. Toutefois, certaines parties du monde comme l'Amérique et l'Océanie demeurent isolées. Du XVI^e au XVIII^e siècle, l'essor important des échanges fait de celles-ci un Nouveau Monde. - À partir de la fin du XV^e siècle, le Portugal et l'Espagne ouvrent des routes maritimes vers les Indes et les Amériques qui mettent en relation les différentes parties du monde. Les Portugais et les Espagnols, suivis des Hollandais, Français et Anglais, rivalisent pour construire des empires coloniaux et commerciaux, du XVI^e au XVIII^e siècle. Les circulations de personnes (administrateurs, 	<p>Au regard de cette expansion du monde connu, on veillera par exemple à identifier la prise de possession par les Européens, dont les Français, des territoires concernés. De même il sera utile de prendre en compte le type de colonisation mis en œuvre ainsi que les conséquences sur les populations et les relations entre les états européens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la transformation de la société par l'installation et l'essor des colonies de peuplement à travers le système des habitations : sociétés indiennes, sociétés esclavagistes et sociétés européennes ; 	

<p>militaires, marchands, missionnaires, aventuriers, négociants des compagnies de commerce...), de produits (plantes et produits agricoles, biens artisanaux, métaux précieux...) et d'idées contribuent au développement des ports et des échanges. La mise en exploitation et la colonisation des Amériques conduisent à d'importants transferts d'esclaves africains dans le cadre de la traite atlantique. En France, la façade atlantique connaît des transformations considérables ainsi qu'une nouvelle impulsion économique (ports, arrière-pays).</p>	<p>- les rivalités européennes et leurs enjeux économiques et politiques.</p> <p>En outre, on veillera à évoquer comme moteur de la première expansion du monde connu les nouveaux territoires particulièrement attractifs (Indes, Moluques, Chine, Amérique Centrale et du Sud, Canada...).</p>	
<p>Notions et mots- clés : Colonisation, empires, traite atlantique, routes maritimes, esclaves, compagnie de commerce.</p>		<p>Notions et mots-clés <i>Ajout</i> L'habitation <i>Substitution</i> « traites océaniques » à « traite Atlantique »</p>
<p>Capacités travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer à l'aide de cartes ou de planisphères la situation des territoires colonisés au début et à la fin de la période étudiée. - Questionner individuellement ou collectivement une œuvre d'art pour conduire une analyse historique. - Décrire le circuit d'un ou de plusieurs produits (thé, tabac, porcelaine, étoffes indiennes, sucre...). - Réaliser ou compléter un schéma qui rende compte d'une situation historique (colonisation par exemple). 		
<p>Repères (<i>en italiques, les repères du collège</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1492 : <i>la découverte de l'Amérique.</i> - 1494 : Traité de Tordesillas. - 1519 : début de la circumnavigation de Magellan. 		<p>Repères <i>Ajout</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1454 : légitimation de la traite atlantique par le Pape Nicolas V.

<ul style="list-style-type: none"> - 1535 : Jacques Cartier remonte l'embouchure du Saint-Laurent. - 1550-51 : controverse de Valladolid. - 1602 : fondation de la Compagnie hollandaise des Indes orientales. - 1620 : arrivée du Mayflower au Cap Cod. - 1685 : Code noir. - <i>Années 1670 - fin XVIII^e siècle : développement de la traite atlantique.</i> - XVII^e -XVIII^e siècles : développement de la façade atlantique de la France. - 1756-1763 : guerre de Sept Ans. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1502-1504 : Arrivée des premiers esclaves africains dans le Nouveau Monde. - 1635 : Création de la Compagnie des Iles d'Amérique. - 1664 : mai, fondation de la Compagnie française des Indes occidentales ; août, fondation de la Compagnie française des Indes orientales. <p><i>Substitution</i></p> <p>« 1492 : découverte de l'Amérique par Christophe Colomb » à « 1492 : la découverte de l'Amérique ».</p>
---	--	---

Thème 2 - L'Amérique et l'Europe en révolution (des années 1760 à 1804)

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<ul style="list-style-type: none"> - À partir des années 1760, l'Europe et l'Amérique connaissent d'importantes révolutions. Aussi distinctes que soient ces dernières, elles n'en sont pas moins marquées par une aspiration à la liberté qui doit beaucoup à l'inspiration de la philosophie des Lumières. - La Révolution américaine (1775-1787) : les « insurgés » des treize colonies contestent la domination britannique, appuient leur volonté d'indépendance sur la proclamation de droits inaliénables de l'homme (1776) et créent de nouvelles institutions politiques (Constitution de 1787). La France apporte son soutien à la Guerre d'indépendance dont les développements ont un grand retentissement en Europe. 	<p>On veillera à montrer que la Révolution française a eu des répercussions identiques et aussi différentes dans l'ensemble des colonies françaises, notamment en matière d'accès à l'égalité et à la citoyenneté. De la même façon, il conviendra d'étudier l'application de l'abolition de l'esclavage (1793-1794 et 1848) et ses conséquences sur les sociétés coloniales et européennes.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - La Révolution française (1789-1799) : les révolutionnaires déclarent les droits de l'Homme et du Citoyen (1789), abolissent la monarchie en donnant à la France une première constitution écrite avant d'établir une république. - La Révolution de Saint-Domingue (1791-1804) : une révolte d'esclaves en août 1791 conduit à l'indépendance et à la proclamation de la République d'Haïti, première république issue d'une révolte d'esclaves. Malgré les ravages de la guerre civile après 1804, la Révolution de Saint-Domingue a un retentissement dans l'ensemble du monde atlantique. 		
<p>Notions et mots- clés</p> <p>Citoyen, Constitution, République, Droits de l'Homme et du Citoyen, Révolution, indépendance, philosophie des Lumières.</p>		<p>Notions et mots-clés</p> <p><i>Ajout</i></p> <p>Abolition, marronnage</p>
<p>Capacités travaillées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compléter ou réaliser une frise chronologique des révolutions dans l'espace atlantique. - Situer un acteur dans son contexte et préciser son rôle dans la période considérée. - Raconter l'une des trois révolutions (Amérique du nord, France, Saint- Domingue). - Dégager le sens et l'intérêt de l'un des textes patrimoniaux de la période. 		

<p>Repères (<i>en italiques, les repères du collège</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1751-1772 : <i>Encyclopédie de Diderot et d'Alembert.</i> - 1775-1783 : <i>guerre d'indépendance des États-Unis d'Amérique.</i> - 1776 : <i>Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique.</i> - 1787 : <i>Constitution des États-Unis d'Amérique.</i> - 1789-1799 : <i>Révolution française et Première République.</i> - 26 août 1789 : <i>Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen.</i> - 10 août 1792 : chute de la monarchie en France. - 21 septembre 1792 : proclamation de la République - 1794 : abolition de l'esclavage dans les colonies par la République française (1793 à Saint-Domingue), rétabli en 1802. - 1804 : indépendance de Saint- Domingue qui devient Haïti. 		<p>Repères</p> <p><i>Ajout</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Août 1789 : Insurrection des esclaves de Saint-Pierre de la Martinique. - 1792 : décret accordant l'égalité aux libres de couleur. <p><i>Substitution</i></p> <p>« 1794 : abolition de l'esclavage... rétabli en 1802 » par « 1793/1794-1802 : les colonies françaises face à l'abolition de l'esclavage : des abolitions contrariées ».</p> <p><i>Ajout</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 28 mai 1802 : Révolte en Guadeloupe, proclamation de Louis Delgrès « à l'univers entier. Le dernier cri de l'innocence ».
---	--	--

Thème : Métiers, compagnons, compagnonnage et chef-d'œuvre au XIX ^e siècle		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<ul style="list-style-type: none"> - Pendant la Révolution, en 1791, toutes les associations ouvrières (corporations et sociétés compagnonniques) sont interdites. Si les corporations (les « communautés de métiers » de l'époque médiévale) disparaissent, les sociétés compagnonniques perdurent discrètement. Les premières traces des « devoirs » remontent au XV^e siècle. Faute d'archives, les informations manquent sur leur genèse. Au XVIII^e siècle, les « devoirs » 	<p>Ce thème pourra faire l'objet d'une étude plus générale sur les ouvriers au XIX^e siècle (1848-1914) dans le DROM concerné : mutualité et syndicat dans le respect des valeurs de solidarité et de fraternité</p>	

<p>sont les défenseurs du monde ouvrier face aux maîtres des corporations : ils accueillent les aspirants compagnons qui réalisent leur Tour de France pour se perfectionner et être reçus compagnons.</p> <ul style="list-style-type: none"> - C'est en 1804 qu'est fondée une première « cayenne » (assemblée) de compagnons charpentiers du devoir de liberté bientôt suivie d'autres chambres en province. Parallèlement, la création du livret ouvrier permet de contrôler l'itinérance des compagnons. C'est au XIX^e siècle que le terme compagnonnage apparaît. Toutefois, si les devoirs offrent une protection efficace, ils sont affaiblis par leurs divisions politiques et leurs rivalités ancestrales et échouent à s'unir. Les transformations économiques et sociales de la seconde moitié du XIX^e siècle contribuent à affaiblir le compagnonnage bien qu'il montre d'authentiques chefs-d'œuvre lors des Expositions universelles. À la fin du XIX^e siècle, le compagnonnage a perdu sa puissance. - Le compagnon appartient à une communauté humaine et professionnelle soudée autour de valeurs (le travail bien fait, la fraternité), de symboles et de rites, de récits légendaires et de fêtes qui témoignent d'une identité. Le chef-d'œuvre est réalisé au terme du Tour de France. Évalué par les pairs, il révèle les qualités techniques et les qualités humaines de l'aspirant : il est une étape dans une vie de travail car l'objectif du compagnon est de faire de sa vie une œuvre c'est-à-dire de bâtir « sa cathédrale intérieure ». 		
<p>Notions et mots-clés Métier, compagnon, devoirs, chef- d'œuvre, fraternité,</p>		

Tour de France.		
<p>Capacités travaillées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire le Tour de France d'un compagnon à partir des mémoires, du témoignage d'un compagnon. - ou raconter la réception d'un compagnon dans une société compagnonnique. 		
<p>Repères</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1803 : Instauration du livret ouvrier. - 1804 : création de la cagnotte des compagnons charpentiers du devoir de liberté. - 1841 : George Sand, <i>Le Compagnon du tour de France</i>. - 1889 : création de l'Union compagnonnique des compagnons du tour de France des devoirs unis. 		

Programme de géographie : « Production mondiale et circulation des personnes, des biens, et des informations »

Les DROM sont intégrés dans le processus de mondialisation et peuvent illustrer des phénomènes de migrations internationales, le circuit mondial d'un bien... On veillera à choisir des exemples s'inscrivant dans un DROM ou dans son environnement régional.

Thème 1 : Des réseaux de production et d'échanges mondialisés		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<ul style="list-style-type: none">- La conception, la production et la consommation d'une grande partie des biens s'opèrent à l'échelle mondiale. La production sur plusieurs sites des entreprises multinationales, les accords entre États, la consommation et les déplacements des individus sont les principaux facteurs de la mondialisation. Les entreprises prennent en compte les spécificités de chaque territoire (compétences, coûts du travail, entreprises locales, proximité des marchés), et les possibilités d'économies d'échelle pour déterminer la localisation des différentes étapes du processus de production.- L'expansion des échanges mondiaux de marchandises, de capitaux et de données s'inscrit dans trois grandes transformations : l'évolution des transports avec les transports aériens (fret aérien et avions cargo) et maritimes (porte-conteneurs géants), celle de la logistique (grands ports, aéroports et plateformes multimodales) et la révolution numérique (notamment réseaux de câbles sous-marins et liaisons satellitaires).- Toutefois, la mondialisation de la production et l'expansion des échanges ne concernent pas de la même manière tous les pays et territoires, du fait de barrières politiques, économiques et administratives.- Les préoccupations liées au changement climatique, à la préservation des ressources et de l'environnement pourraient remettre en cause cette circulation généralisée.		

<p>Notions et mots- clés Révolution des transports, révolution numérique. Acteurs, plate-forme multimodale, câbles sous-marins, liaisons satellitaires. Entreprise multinationale.</p>		<p>Notions et mots-clés <i>Ajout</i> Hub portuaire, ZIP, réseaux et flux.</p>
<p>Capacités travaillées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'échelle appropriée pour étudier les principaux flux. - Décrire le circuit d'un bien de sa conception, à sa réalisation puis à sa consommation à l'échelle mondiale. - Compléter le croquis d'un espace portuaire ou aéroportuaire et sa légende. - Analyser à l'oral ou à l'écrit les informations essentielles d'un document. - Connaître et comprendre les objectifs du développement durable tels que définis par l'UNESCO. 		
<p>Repères <i>(en italiques, les repères du collège)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les métropoles les plus grandes et les mieux connectées du monde.</i> - <i>Les mers et océans principaux ainsi que quelques lieux stratégiques (isthmes, détroits, canaux).</i> - <i>Les façades maritimes majeures et quelques grands ports mondiaux.</i> - Trois aéroports internationaux (un en Europe, un en Amérique, un en Asie). - Les noms d'entreprises multinationales de trois continents différents. - Les grandes routes maritimes. 		

Thème 2 - Une circulation croissante mais diverse des personnes à l'échelle mondiale		
Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions

<ul style="list-style-type: none"> - Le thème porte sur les enjeux des circulations de personnes dans le monde et étudie la diversité des types de mobilité ; il conduit à distinguer expatriés, migrants, touristes et étudiants à l'étranger. Les motifs de déplacement des personnes à l'échelle mondiale sont divers : travail, conflits, contraintes économiques, politiques ou environnementales, études, tourisme... - Les migrations sont d'abord régionales et intracontinentales. Les migrants traversent des frontières grâce à l'aide d'acteurs, légaux ou illégaux. Certains d'entre eux acquièrent le statut de réfugiés. Ces mouvements ont des conséquences pour les territoires de départ, d'arrivée et de traversée. - Les mobilités touristiques croissantes sont liées à la démocratisation des transports, à l'accroissement du niveau de vie et au développement des loisirs. À l'échelle mondiale, quelques bassins touristiques concentrent les principales zones d'accueil qui donnent lieu à des aménagements spécifiques. Ces derniers transforment les territoires d'accueil et posent localement des défis de préservation et de renouvellement des ressources ainsi que des enjeux d'aménagement durable. - La mobilité peut également concerner des salariés ainsi que des étudiants ou apprentis dans le cadre, par exemple, de programmes européens comme Erasmus+. - La révolution numérique (plateformes de réservation en ligne, forums de voyageurs...) et l'évolution des transports (compagnies low cost) bouleversent les manières de voyager et les métiers du tourisme (hôteliers, agences de voyage...). L'augmentation considérable des mobilités a une forte incidence sur l'environnement (empreinte carbone notamment). 	<p>On veillera à interroger et à éclairer ce thème au travers de l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la question migratoire dans les DROM concernés (exemple de l'immigration clandestine à Mayotte et des circulations des <i>kwassa-kwassa</i>). - de la circulation des personnes dans et vers les RUP. On reviendra notamment sur la notion de diaspora. - des géographies du tourisme : du tourisme identitaire, balnéaire aux circuits des croisières. 	
<p>Notions et mots-clés</p> <p>Mobilité, frontière, migrations, réfugiés, expatriés, aménagement touristique, bassin touristique, Erasmus+.</p>		<p>Notions et mots-clés :</p> <p><i>Ajout</i></p> <p>Diaspora, tourisme de masse, croisière.</p>

<p>Capacités travaillées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situer et distinguer les principaux mouvements migratoires internationaux. - Situer et nommer les principaux bassins touristiques. - Compléter ou réaliser le croquis d'un aménagement touristique. - Décrire une forme de mobilité internationale dont l'élève a une expérience personnelle ou rapportée. - Comprendre le lien entre transport et changement climatique. 		
<p>Repères <i>(en italiques, les repères du collège)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les principaux lieux de départ et d'arrivée des migrants.</i> - <i>Les grandes aires touristiques du monde.</i> - <i>Quelques frontières et zones de passage et/ou de contrôle.</i> - Les grandes régions touristiques en France et en Europe. - Les grands sites de tourisme dans le monde et en France. - Les noms de deux grands groupes hôteliers de taille mondiale. 		

Annexe 6

Adaptation du programme de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de première générale

Classe de première : « Acquérir des clefs de compréhension du monde contemporain »

Thème 1 – Comprendre un régime politique, la démocratie (24-25 heures)

Ce thème a un double objectif : analyser le régime politique dans lequel les élèves vivent ; développer leurs connaissances sur la diversité des démocraties dans le monde et sur leurs évolutions.

Les deux axes visent à leur faire saisir :

- les différences entre démocratie directe et démocratie représentative ;
- les forces et les fragilités de la démocratie au travers de ses avancées et de ses reculs dans l'histoire.

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Introduction : la démocratie, les démocraties : quelles caractéristiques aujourd'hui ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en lumière des caractéristiques communes aux démocraties à partir d'exemples (libertés, institutions représentatives, alternances politiques...). - Comparaison entre démocraties et régimes autoritaires à partir d'exemples. 		
<p>Axe 1 Penser la démocratie : démocratie directe et démocratie représentative</p>	<p>Pour la Guyane : une analyse de la participation électorale dans le DROM de l'établissement pourra éclairer l'étude de la</p>	

<p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une démocratie directe mais limitée : être citoyen à Athènes au V^e siècle. - Participer ou être représenté : Benjamin Constant, - « Liberté des Anciens, liberté des Modernes ». 	<p>démocratie représentative.</p>	
<p>Axe 2 Avancées et reculs des démocraties</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'inquiétude de Tocqueville : de la démocratie à la tyrannie ? Une analyse politique. - Crises et fin de la démocratie : le Chili de 1970 à 1973. - D'un régime autoritaire à la démocratie : le Portugal et l'Espagne de 1974 à 1982. 	<p>Pour la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane : l'impact de la départementalisation dans les DROM sera évoqué ainsi que les statuts des territoires ultramarins dans la constitution de la V^e République.</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique, <i>ajout</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La départementalisation des Antilles françaises : espoirs et réalités.
<p>Objet de travail conclusif L'Union européenne et la démocratie</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le fonctionnement de l'Union européenne : démocratie représentative et démocratie déléguée. - L'Union européenne face aux citoyens et aux États : les remises en question depuis 1992. 	<p>Pour la Guyane : la place des outre-mer comme régions ultrapériphériques de l'Union européenne sera évoquée (spécificités, statuts, enjeux, conscience de l'appartenance européenne chez les ultramarins...).</p>	

Thème 2 – Analyser les dynamiques des puissances internationales (24-25 heures)

Ce thème a pour objectif d'analyser les ressorts et les caractéristiques de la puissance internationale des États, aussi bien dans leur émergence (étude des fondements de la puissance) que dans leurs dynamiques.

Les deux axes visent :

- à étudier la dynamique des puissances internationales, entre affirmation, domination et déclin ;
- à analyser les formes indirectes de la puissance (langue, nouvelles technologies, voies de communication...).

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les caractéristiques de la puissance à l'échelle internationale aujourd'hui. - Identification des fondements et des manifestations de la puissance à l'échelle internationale dans les champs diplomatique (y compris au sein des institutions internationales), militaire (défense du territoire, capacité de projection...), culturel, économique et financier, en prenant appui sur des exemples contemporains. 		
<p>Axe 1 Essor et déclin des puissances : un regard historique</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'empire ottoman, de l'essor au déclin. - Une puissance qui se reconstruit après l'éclatement d'un empire : la Russie depuis 1991. 		
<p>Axe 2 Formes indirectes de la puissance : une approche géopolitique</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enjeu de la langue : anglais et français dans les relations internationales, francophonie, instituts Confucius... - Les nouvelles technologies : puissance des géants du numérique (GAFAM, BATX...), impuissance des États et des organisations internationales ? - La maîtrise des voies de communication : les « nouvelles routes de la Soie ». 	<p>Pour la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane : on insistera sur la place des territoires ultramarins dans la puissance et en particulier sur l'importance des ZEE et la présence militaire.</p>	

<p>Objet de travail conclusif La puissance des États-Unis aujourd'hui</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les lieux et les formes de la puissance aux États-Unis (siège de l'ONU, Hollywood, Massachussets Institute of Technology...). - Unilatéralisme et multilatéralisme : un débat international. - Points d'appui et zones d'influence des États-Unis dans un monde multipolaire. 		
---	--	--

Thème 3 – Étudier les divisions politiques du monde : les frontières (24-25 heures)

Ce thème a pour objectif de faire comprendre aux élèves ce que sont les frontières politiques : leurs formes, leurs dynamiques, les enjeux internes et externes qui leur sont associés. Les élèves doivent percevoir que les frontières sont des zones de séparation et de contact, qu'elles sont ouvertes ou fermées, matérialisées ou non.

Les deux axes visent à :

- expliciter pourquoi les acteurs tracent des frontières et quelles conséquences ont leurs actions ;
- montrer les affrontements, débats et négociations liés aux frontières.

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Introduction : les frontières dans le monde aujourd'hui</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des frontières de plus en plus nombreuses. - Des frontières plus ou moins marquées. - Frontières et ouverture : affirmation d'espaces transfrontaliers. 		
<p>Axe 1 Tracer des frontières, approche géopolitique</p>	<p>Pour la Guyane : on étudiera l'exemple des fleuves-frontières (barrière et perméabilité)</p>	

<p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour se protéger : Le <i>limes</i> rhénan. - Pour se partager des territoires : la conférence de Berlin et le partage de l'Afrique. - Pour séparer deux systèmes politiques : la frontière entre les deux Corée. 	<p>du Maroni et de l'Oyapock ainsi que le tracé difficile de la frontière terrestre entre la Guyane française et le Brésil.</p>	
<p>Axe 2 Les frontières en débat</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître la frontière : la frontière germano-polonaise de 1939 à 1990, entre guerre et diplomatie. - Dépasser les frontières : le droit de la mer (identique sur l'ensemble des mers et des océans, indépendamment des frontières). 	<p>Pour la Guyane : des exemples pris dans les territoires ultramarins pourront illustrer les contestations de frontière (Ex : Mayotte-Comores).</p>	
<p>Objet de travail conclusif Les frontières internes et externes de l'Union européenne</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enjeux de Schengen et du contrôle aux frontières : venir en Europe, passer la frontière. - Les frontières d'un État adhérent. - Les espaces transfrontaliers intra-européens : passer et dépasser la frontière au quotidien. 	<p>Pour la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane : on fera remarquer que l'Union européenne, par les territoires ultramarins de ses États membres, s'étend à l'échelle planétaire.</p>	

Thème 4 – S’informer : un regard critique sur les sources et modes de communication (24-25 heures)

Ce thème a un double objectif : aider les élèves à saisir les enjeux de l’information (liberté, manipulation, contrôle), et les amener à réfléchir sur leur propre manière de s’informer, dans la continuité de l’éducation aux médias et à l’information. Leurs pratiques de l’information seront décisives dans les études supérieures, et supposent pour être maîtrisée une culture relative aux médias.

Les deux axes visent :

- à faire saisir aux élèves comment les progrès techniques ont renforcé depuis le XIX^e siècle la place de l’information dans notre quotidien ;
- à leur montrer le rôle décisif d’une information libre pour éclairer l’opinion et leur faire prendre conscience de l’ensemble des enjeux autour de l’information (liberté, contrôle, manipulation).

Programme national	Contextualisation	Ajouts et substitutions
<p>Introduction : comment s’informe-t-on aujourd’hui ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des médias et des supports de communication qui n’ont jamais été aussi nombreux et divers. - Des pratiques d’information différenciées selon les individus, les groupes sociaux et les territoires. 		
<p>Axe 1 Les grandes révolutions techniques de l’information</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - L’information imprimée : de la diffusion de l’imprimerie à la presse à grand tirage. - L’information par le son et l’image : radio et télévision au XX^e siècle. - L’information mondialisée et individualisée : naissance et extension du réseau Internet. 		
<p>Axe 2 Liberté ou contrôle de l’information : un débat politique fondamental</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - L’information dépendante de l’opinion ? L’affaire 		

<p>Dreyfus et la presse.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'information entre le marché et l'État : histoire de l'Agence Havas et de l'AFP. - Information et propagande en temps de guerre : les médias et la guerre du Vietnam. 		
<p>Objet de travail conclusif L'information à l'heure d'Internet</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vers une information fragmentée et horizontale. - Témoignages et lanceurs d'alerte. - Les théories du complot : comment trouvent-elles une nouvelle jeunesse sur Internet ? 	<p>Pour la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane : les problèmes de la fracture numérique en outre-mer seront évoqués.</p>	

Thème 5 – Analyser les relations entre États et religions (24-25 heures)

Ce thème a pour objectif de permettre aux élèves d'analyser les faits religieux dans leurs rapports avec le pouvoir. Les liens sont étudiés sur le plan des relations institutionnelles et géopolitiques et non des pratiques individuelles.

Les deux axes visent à faire comprendre aux élèves :

- qu'il existe des interactions anciennes entre le religieux et le politique ;
- que la sécularisation est un mouvement localisé d'intensité variable et que la religion demeure un enjeu géopolitique.

<p>Introduction : États et religions aujourd'hui</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des relations de natures différentes entre États et religions sur le plan du droit public (séparation, religion officielle...) à partir d'exemples. - Des degrés variables de libertés de conscience et religieuse (respect de la liberté de croire ou de ne pas croire, de changer de religion, laïcité...) à partir d'exemples. 		
--	--	--

<p>Axe 1 Pouvoirs et religions : des liens historiques traditionnels</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le pape et l'empereur, deux figures de pouvoir : le couronnement de Charlemagne. - Pouvoir politique et magistère religieux : le calife et l'empereur byzantin au IX^e-X^e siècle, approche comparée. 		
<p>Axe 2 États et religions : une inégale sécularisation</p> <p>Jalons</p> <ul style="list-style-type: none"> - La laïcité en Turquie : l'abolition du califat en 1924 par Mustapha Kemal. - États et religions dans la politique intérieure des États-Unis depuis la Seconde Guerre mondiale. 	<p>Pour la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane : on prendra des exemples de vivacité de religiosité en outre-mer et une inégale application de la laïcité (pour la Guyane : exemples de la Guyane et Mayotte).</p>	<p>Pour la Guadeloupe et la Martinique : <i>ajout</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'application de la loi de 1905 en outre-mer et ses limites.
<p>Objet de travail conclusif États et religions en Inde</p> <p>Jalons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - État et religions : « sécularisme » et dimension politique de la religion. - Les minorités religieuses. - Des enjeux géopolitiques : l'Inde et le Pakistan. 		

Enseignements primaire et secondaire

Formation

Échanges et actions de formation à l'étranger pour les enseignants : calendrier de dépôt et de traitement des candidatures pour l'année 2021-2022

NOR : MENC2015132N

note de service du 19-6-2020

MENJ - DREIC – DIVSS

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-directeurs et directrices académiques des services de l'éducation nationale ; aux directeurs et directrices des ressources humaines ; aux déléguées et délégués académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération ; aux responsables académiques de la formation ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale de l'enseignement technique et de l'enseignement général ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale, chargés des circonscriptions d'enseignement du premier degré ; aux cheffes et chefs d'établissement

La présente note de service décrit les programmes et actions d'échanges et de formation à l'étranger pour les enseignants des premier et second degrés de l'enseignement public et privé hors programme Erasmus+, organisés au niveau national pour l'année scolaire 2021-2022. Elle informe les enseignants des différents calendriers concernant les 8 programmes de mobilités proposés par la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic) en lien avec l'inspection générale, la direction générale de l'enseignement scolaire (dgesco), l'office franco-allemand pour la Jeunesse (Ofaj), l'Office franco-allemand d'échanges universitaires (Daad), le Centre international d'études pédagogiques (Ciep), prochainement dénommé France Éducation international (FEi), ci-dessous désigné « le Ciep », et la délégation académique aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dareic) de l'académie d'Amiens.

1. le programme Jules Verne (Dreic) ;
2. le programme d'études en Allemagne destiné aux professeurs d'histoire et géographie titulaires (Dreic) ;
3. l'échange franco-allemand des enseignants du premier degré (Dgesco) ;
4. les échanges poste pour poste d'enseignants du premier degré avec le Québec (Dareic d'Amiens) ;
5. les séjours professionnels pour les enseignants de langue vivante et de discipline non-linguistique du second degré en Allemagne, Autriche, Espagne, Irlande, Italie, Portugal et Royaume-Uni (Ciep) ;
6. les stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel à l'étranger d'enseignants des premier et second degrés en allemand, anglais, italien et espagnol (Ciep) ;
7. le programme Codofil : séjour en Louisiane d'enseignants des premier et second degrés et de professeurs de français langue étrangère (Fle) (Ciep) ;
8. les Centres d'excellence de formation technique à l'étranger (Ciep).

L'ensemble des dossiers de candidature sont téléchargeables à partir de la page**Eduscol** <https://eduscol.education.fr/pid24438/mobilite-des-enseignants.html>

1 - Programme Jules Verne

Durée : une année scolaire, renouvelable deux fois après autorisation,**Public concerné** : enseignants des premier et du second degrés de l'enseignement public, de toutes les disciplines et dans l'ensemble des filières**Descriptif** : <https://eduscol.education.fr/cid52924/programme-jules-verne.html>**Opérateur** : département de l'internationalisation et de la valorisation du système scolaire (DIVSS), délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic) - ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)

Dates limites

26 octobre 2020

Dépôt des candidatures par courrier à la délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic) d'origine de l'enseignant

23 novembre 2020	Entretien de l'enseignant avec la délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic)
07 décembre - 23 décembre 2020	Réunion préparatoire organisée par la délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic) avec l'ensemble des candidats retenus
janvier 2021	Envoi d'une lettre de mission aux candidats retenus afin de préciser les modalités de leur mise à disposition ou détachement. Le suivi de cette procédure est assuré par la Dareic de l'académie dont relève le candidat, en coordination avec les services de coopération et d'action culturelle des ambassades des pays d'accueil
février 2021	Transmission de l'ensemble des candidatures à la direction générale des ressources humaines du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

2 - Le programme d'études en Allemagne destiné aux professeurs d'histoire et de géographie titulaires

Durée : un mois du 1er au 28 février 2021 - aucune prolongation n'est possible

Public concerné : enseignants d'histoire et de géographie titulaires du second degré de l'enseignement public du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)

Descriptif : <https://eduscol.education.fr/cid144682/programme-allemande-professeurs-hg.html>

Opérateur : DAAD France - office allemand d'échanges universitaires, Maison de la recherche - Sorbonne Université, 28 rue de la Serpente, 75006 Paris

Contact : Kilian Quenstedt, quenstedt@daad.de 01.53.10.58.32

Coordination pour la partie française : délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic) - département B2 - ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)

Dates limites	
28 septembre 2020	Dépôt du dossier de demande d'avis hiérarchiques auprès de la délégation académique aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dareic) de l'enseignant, pour avis signé par le Dareic ou autre représentant du recteur
15 octobre 2020, minuit	Dépôt des dossiers de candidature en ligne sur la plateforme du DAAD (http://portal.daad.de)
15 novembre 2020	Pour les candidats ayant déposé leur dossier avant le 15 octobre, dernier délai pour déposer sur la plateforme du DAAD (http://portal.daad.de) : le résultat du test d'allemand onSET (www.onset.de) d'autres pièces éventuellement manquantes à leur dossier
1er au 28 février 2021	Formation et stage en établissements des lauréats en Allemagne (Francfort/Main).

3 - Échange franco-allemand pour les enseignants du premier degré de l'enseignement public

Durée : une année scolaire renouvelable une fois

Public concerné : enseignants titulaires de l'enseignement public du premier degré ayant au moins 2 ans d'ancienneté lors de la prise de poste en Allemagne

Descriptif : <https://eduscol.education.fr/cid46951/echange-franco-allemand-des-enseignants-du-1er-degre.html>

Opérateur : direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco)

Bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation (Dgesco C1-2), 110, rue de Grenelle 75357 Paris SP 07

Contact : dgesco.formation@education.gouv.fr, téléphone : 01 55 55 31 59

Dates limites	
11 janvier 2021	Transmission de tous les dossiers de candidature par l'IEN avec un premier avis à la direction académique des services de l'éducation nationale pour décision. Dossier de candidature téléchargeable sur Éduscol
2 février 2021	Transmission à la Dgesco, Bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation (Dgesco C1-2), sous couvert du recteur, par la Dareic, par courriel et voie postale : des dossiers de candidature par département (y compris ceux avec avis défavorable) ; de la liste des candidats retenus ; de la capacité d'accueil d'enseignants allemands par département d'une académie envoyant ou non un enseignant français en Allemagne. La direction académique informe chaque enseignant de l'issue de sa candidature
Mars 2021	Réunion de la commission de répartition franco-allemande

Fin mai 2021	Participation obligatoire des candidats retenus à un séminaire de contact organisé par l'Ofaj en présence des enseignants français et allemands déjà en poste (4 jours)
De mai à mi- juin 2021	Envoi des attestations de participation au programme d'échange franco-allemand aux candidats par les IA-Dasen
Août 2021	Participation obligatoire en Allemagne des candidats retenus au stage pédagogique (4 jours) et éventuellement, en fonction de leur niveau de langue, à la formation linguistique (2 semaines). Formations organisées par l'Ofaj
Janvier 2022	Participation obligatoire des enseignants français et allemands au bilan d'étape organisé par l'Ofaj (3 jours, temps de voyage inclus)
10 mai 2022	Envoi par les enseignants en poste d'un rapport d'activité adressé : à l'inspecteur de l'éducation nationale de leur circonscription ; à la Dgesco, bureau de la formation des enseignants (Dgesco C1-2) ; à l'Ofaj ; au responsable du Land d'affectation

Informations complémentaires :

- informations sur le programme

d'échange : <http://eduscol.education.fr/D0033/echangefrancoallemmand.htm> et <http://www.ofaj.org/enseigner-dans-une-ecole-primaire>

- téléchargement du dossier de candidature en format

numérique : <http://eduscol.education.fr/D0033/echangefrancoallemmand.htm>

- recommandations et informations sur la vie et le système éducatif en

Allemagne : <http://eduscol.education.fr/cid52926/echange-franco-allemand-des-enseignants-du-1er-degre.html>

- pour un accueil réussi des enseignants allemands : <http://eduscol.education.fr/cid46951/echange-franco-allemand-d-enseignants-du-premier-degre.html>

4 - Échange poste pour poste avec le Québec pour les enseignants du premier degré de l'enseignement public

Durée : une année scolaire

Public concerné : enseignants du premier degré des classes de grande section de maternelle au cours moyen deuxième année et enseignants spécialisés (Cappei et Capa-SH option D, titulaires d'une Ulis ou d'une unité d'enseignement), titulaires d'un poste dans le premier degré de l'enseignement public et justifiant de cinq années d'ancienneté dont deux ans de service effectif en tant que titulaire dans le corps pour lequel ils sollicitent un échange.

Descriptif : <https://eduscol.education.fr/cid131877/echange-poste-pour-poste-avec-le-quebec.html>

Opérateur : délégation académique aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dareic) de l'académie d'Amiens, 20 boulevard d'Alsace-Lorraine, 80063 Amiens Cedex 9

Dates limites

du 5 octobre au 9 novembre 2020	Dépôt des candidatures en ligne et impression du dossier papier complet (dossier accompagné de ses annexes 1, 2, 3) à compléter par le directeur d'école (annexe 1 du dossier poste pour poste) http://www.ac-amiens.fr/postepourposte-quebec
7 décembre 2020	Envoi par la Dareic d'Amiens aux Dareic des académies des candidats de la liste des dossiers déposés
16 novembre 2020	Transmission par le directeur d'école du dossier de candidature papier complet à l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription pour avis (annexe 2 à compléter)
7 décembre 2020	Transmission du dossier complet à l'IA-Dasen du département concerné pour décision (annexe 3 à compléter) Ce dernier est chargé de classer les dossiers par ordre de priorité avant de les transmettre à la Dareic de l'académie des candidats
18 janvier 2021	Transmission par la Dareic de l'académie du candidat, sous couvert du recteur, de l'ensemble des dossiers de candidature à la Dareic d'Amiens. Téléversement en ligne par le candidat de sa notice d'hébergement et des pièces justificatives
fin février - début mars 2021	Phase de sélection (entretiens téléphoniques ou webconférence) des candidats présélectionnés

8 mars 2021	Proposition d'affectation envoyée aux candidats retenus
15 mars 2021	Date limite de confirmation de l'acceptation de l'échange par le candidat
<p>5. Séjours professionnels en Allemagne, Autriche, Espagne, Irlande, Italie, Portugal et Royaume-Uni pour les enseignants du second degré de l'enseignement public</p> <p>Durée : deux semaines consécutives</p> <p>Public concerné : enseignants du second degré de l'enseignement public, titulaires de leur poste</p> <p>Descriptif : https://eduscol.education.fr/cid131939/sejours-professionnels.html</p> <p>Opérateur : centre international d'études pédagogiques (Ciep)</p> <p>1, avenue Léon-Journault 92318 Sèvres Cedex, téléphone : 01 45 07 60 00</p>	
Dates limites	
19 octobre 2020	Ouverture des inscriptions en ligne http://www.ciep.fr/sejours-professionnels
14 mai 2021	Date limite des inscriptions en ligne
31 mai 2021	Transmission par le candidat de son dossier pour avis par voie hiérarchique Transmission par le chef d'établissement à l'IA-IPR, transmission par ce dernier à la Dareic du rectorat
15 juin 2021	Transmission par la Dareic des dossiers originaux de candidature comportant les avis hiérarchiques par voie postale au Ciep
<p>Informations complémentaires :</p> <p>un candidat ne peut bénéficier d'un séjour que tous les 3 ans.</p> <p>en cas de désistement, adresser un courriel à l'adresse suivante : sejours-professionnels@ciep.fr</p>	
<p>Accueil de professeurs européens dans un établissement public du second degré</p> <p>Durée : deux semaines consécutives</p> <p>Public concerné : enseignants issus des pays partenaires (Allemagne, Autriche, Espagne, Irlande, Italie, Portugal et Royaume-Uni)</p> <p>Descriptif : https://eduscol.education.fr/cid131939/sejours-professionnels.html</p> <p>Opérateur : Centre international d'études pédagogiques (Ciep)</p> <p>1, avenue Léon-Journault 92318 Sèvres Cedex, téléphone : 01 45 07 60 00</p>	
Dates limites	
19 octobre 2020	Ouverture des inscriptions en ligne : http://www.ciep.fr/sejours-professionnels
31 mai 2021	Date limite des inscriptions en ligne
15 juin 2021	Transmission des dossiers originaux de candidature au Ciep, avec copie à la Dareic
<p>6. Stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel pour les enseignants du premier degré et du second degré de l'enseignement public</p> <p>Durée : variable selon le stage choisi, entre fin juin et fin août</p> <p>Public concerné : enseignants des premier et second degrés titulaires (consulter les fiches descriptives des stages), de l'enseignement public</p> <p>Descriptif : https://eduscol.education.fr/cid52930/stages-linguistiques-a-l-etranger.html</p> <p>Opérateur : centre international d'études pédagogiques (Ciep)</p> <p>1, avenue Léon-Journault 92318 Sèvres Cedex, téléphone : 01 45 07 60 00</p>	
Dates limites	
19 octobre 2020	Ouverture des inscriptions en ligne : http://www.ciep.fr/stages-perfectionnement-linguistique-pedagogique-culturel
Pour le premier degré	
17 janvier 2021 à minuit (heure de Paris)	Date limite des inscriptions en ligne
30 janvier 2021	Après transmission, par le directeur d'école, du dossier de candidature à l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription, transmission par ce dernier des dossiers à l'IA-Dasen
26 février 2021	Transmission par voie postale au Ciep par l'IA-Dasen des dossiers originaux comportant l'ensemble des avis hiérarchiques, classés par ordre de priorité

Pour le second degré	
17 janvier 2021 à minuit (heure de Paris)	Date limite des inscriptions en ligne
30 janvier 2021	Après transmission par le chef d'établissement du dossier de candidature à l'IA-IPR, transmission par ce dernier à la Dareic du rectorat
26 février 2021	Transmission par voie postale au Ciep par la Dareic des dossiers papier des candidats comportant l'ensemble des avis hiérarchiques, classés par ordre de priorité

Informations complémentaires :

un candidat ne peut bénéficier d'un stage que tous les 3 ans.

en cas de désistement, adresser un courriel à l'adresse suivante : stages-linguistiques@ciep.fr

7. Programme pour les enseignants des premier et second degrés de l'enseignement public et privé sous contrat et les professeurs de français langue étrangère (Fle) - Codofil : séjour en Louisiane

Durée : une année scolaire renouvelable deux fois

Public concerné : enseignants des premier et second degrés justifiant de trois années d'ancienneté dont deux en tant que titulaire et professeurs de français langue étrangère (Fle) justifiant de trois années d'expérience professionnelle.

Descriptif : <https://eduscol.education.fr/cid132056/codofil-sejour-en-louisiane.html>

Opérateur : Centre international d'études pédagogiques (Ciep)

1, avenue Léon-Journault 92318 Sèvres Cedex, téléphone : 01 45 07 60 00

Dates limites	
13 septembre 2020	Ouverture des inscriptions : dossiers téléchargeables sur le site du Ciep : http://www.ciep.fr/programme-codofil-louisiane

Pour le premier degré	
22 octobre 2020	1. transmission électronique par le candidat de son dossier de candidature sans les avis hiérarchiques et avec les pièces demandées à l'adresse suivante : codofil@ciep.fr 2. transmission du dossier original à l'IEN qui transmettra à l'IA/Dasen
10 décembre 2020	Transmission au Ciep par l'IA-Dasen des dossiers de candidatures comportant l'ensemble des avis hiérarchiques

Pour le second degré	
22 octobre 2020	1. transmission électronique par le candidat de son dossier de candidature sans les avis hiérarchiques et avec les pièces demandées à l'adresse suivante : codofil@ciep.fr 2. transmission par le chef d'établissement à l'IA/IPR de la discipline concernée puis transmission à la Dareic au rectorat
10 décembre 2020	Transmission au Ciep par la Dareic des dossiers de candidatures comportant l'ensemble des avis hiérarchiques

Pour les candidats Fle	
10 décembre 2020	Transmission du dossier au format papier au Ciep

Pour tous les candidats	
3e semaine de décembre	Convocation à un entretien individuel uniquement pour les candidats présélectionnés
du 20 au 29 janvier 2021	Comité de sélection au Ciep et entretiens avec les candidats présélectionnés
mars 2021	Information des candidats recrutés sur liste principale et liste complémentaire
Fin juillet - début août 2021	Stage de formation obligatoire des enseignants recrutés à Bâton Rouge

Informations complémentaires :

Les candidats peuvent être recrutés jusqu'à fin juillet

conditions de participation, notices et instructions pour la constitution et la transmission des dossiers de candidature <http://www.ciep.fr/programme-codofil-louisiane>

comparaison des systèmes éducatifs américains et français http://www.ciep.fr/codofil/docs/comparaison_fr_us.pdf

informations relatives aux conditions de vie et de travail <http://www.consulfrance-nouvelleorleans.org>

8. Les Centres d'excellence de formation technique à l'étranger (CEFTE)

Durée : douze mois renouvelables, sur autorisation, deux fois pour permettre la réalisation des objectifs d'ingénierie éducative fixés.

Public concerné : le dispositif des CEFTE est ouvert aux enseignants des premier et second degrés, aux personnels d'inspection et de direction, titulaires, ayant une expérience avérée dans le domaine de la formation et de la coopération, qui peuvent postuler lors des appels à candidatures.

Descriptif : Pour chaque projet de création de CEFTE, un appel à candidature sera diffusé par la DGRH dans toutes les académies auprès des Dareic, des délégués académiques à la formation initiale et continue (Dafpic) et corps d'inspection sous la forme d'une fiche de poste détaillée établie par le Ciep

<https://eduscol.education.fr/cid144795/les-centres-d-excellence-de-formation-technique-a-l-etranger-cefte.html>

Opérateur : Centre international d'études pédagogiques (Ciep)

1, avenue Léon-Journault 92318 Sèvres Cedex, téléphone : 01 45 07 60 00

Dates limites selon les appels à candidatures

Année 2021-2022	En lien avec l'appel à candidature, une fiche de poste comportera la description du projet, les compétences techniques et pédagogiques requises ainsi que le niveau de langue souhaité (principalement en anglais ou espagnol). Les candidats intéressés devront adresser leur CV et une lettre de motivation au Ciep
	Sur proposition des académies, les candidatures seront adressées et examinées par le Ciep, qui organisera les entretiens avec un comité de sélection des candidats retenus dans cette première phase. Ce comité sera composé de représentants du comité de pilotage (Dreic, Ciep, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) et l'entreprise partenaire le cas échéant)
	Après avis favorable du comité de sélection, le Ciep : adressera une demande de placement en mission de longue durée auprès de l'académie d'origine de l'expert technique sélectionné qui fera part de son avis, ainsi qu'une demande d'ordre de mission sans frais pour les déplacements sur le territoire du pays partenaire. ; mentionnera en vue de l'établissement d'un ordre de mission signé par le/la recteur/trice d'académie, le lieu d'affectation, la date de début de mise à disposition qui tienne compte de l'intérêt du service de l'établissement d'origine de l'enseignant, ainsi que la durée d'un an renouvelable sur autorisation, deux fois.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,

La secrétaire générale,

Marie-Anne Lévêque

Enseignements primaire et secondaire

Voie professionnelle

Dispositif des Centres d'excellence de formation technique à l'étranger

NOR : MENC2015135N

note de service du 1-7-2020

MENJ-DREIC-DIVSS

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-directeurs et directrices académiques des services de l'éducation nationale ; aux directeurs et directrices des ressources humaines ; aux délégués et déléguées académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération ; aux délégués académiques à la formation professionnelle initiale et continue ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale de l'enseignement technique et de l'enseignement général ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale, chargés des circonscriptions d'enseignement du premier degré ; aux cheffes et chefs d'établissement

Préambule

La transformation de la voie professionnelle porte l'ambition d'un enseignement professionnel français comme voie d'excellence : elle favorise l'adaptation des formations aux mutations des métiers, elle articule plus étroitement formation initiale et continue, innovation et recherche, elle répond aux besoins en compétences des territoires et des entreprises, depuis l'enseignement secondaire jusqu'à l'enseignement professionnel supérieur.

Dans ce cadre, l'exportation de formations technologiques et professionnelles constitue un levier stratégique pour le rayonnement international de l'enseignement professionnel français. Les Centres d'excellence de formation technique à l'étranger (CEFTE) constituent, à cet effet, un élément d'influence de la France dans le secteur de l'éducation et de la formation.

Les CEFTE représentent un instrument de coopération qui contribue à l'internationalisation des Campus des métiers et des qualifications (CMQ). Articulés autour d'un secteur d'activité d'excellence, les Campus répondent à un enjeu économique national ou régional, soutenu par la collectivité et les entreprises. Ils comportent une forte dimension internationale.

La présente note de service précise le dispositif des centres d'excellence et les orientations données par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) relatives à son développement dans un cadre de coopération éducative.

1. Les Centres d'excellence de formation technique à l'étranger : un outil d'exportation du savoir-faire éducatif français en formation professionnelle et technique, au service de l'internationalisation des Campus des métiers et des qualifications

1.1 Principe et objectifs

Les centres d'excellence participent de la politique d'ouverture internationale des Campus des métiers et des qualifications et des académies, en France.

L'exportation de produits et de savoir-faire en ingénierie des dispositifs de formation et ingénierie pédagogique, telle que déployée par les CEFTE, s'appuie sur des démarches et des équipements didactiques permettant de promouvoir l'excellence de notre voie professionnelle et de favoriser le positionnement des Campus des métiers et des qualifications à l'international.

Depuis 2006, le dispositif des CEFTE, piloté par la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic), repose sur un partenariat tripartite entre le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, les entreprises françaises et le ministère en charge de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels du pays partenaire. Il a permis la création de centres de formation initiale et continue dans différents pays.

Avec ce dispositif, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et son opérateur, le Centre international d'études pédagogiques (ciep), prochainement dénommé France Éducation international (FEI), en lien avec le ministère

de l'Europe et des Affaires étrangères, participent à la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'attractivité économique de la France. Depuis le 1er septembre 2018, la gestion du dispositif est dévolue à France Éducation international (FEi). Cette présente note de service fixe le cadre dans lequel FEi exerce sa mission de mise en œuvre du dispositif.

Les centres d'excellence participent de la politique d'ouverture internationale des Campus des métiers et des qualifications et des académies, en France.

L'investissement des académies dans l'aide accordée à ce dispositif de coopération éducative en formation professionnelle doit leur permettre d'apporter une véritable plus-value à leur politique internationale. Le dispositif des CEFTE doit être prioritairement articulé avec les partenariats développés entre les Campus et leurs partenaires étrangers.

Le dispositif des CEFTE peut représenter pour les entreprises françaises, grands groupes, entreprises de taille intermédiaire (ETI), petites et moyennes entreprises (PME), associations, fondations ou fédérations d'entreprises implantées à l'international, une aide en mettant en place des programmes de formation professionnelle et technique de qualité adaptés à leurs besoins de recrutement locaux mais également au contexte scientifique et industriel du pays. Le dispositif des CEFTE doit permettre, chaque fois que possible, de mettre en œuvre des convergences entre son action au service du renforcement des politiques d'éducation et de formation du pays partenaire et les projets d'assistance technique internationale portés par les bailleurs de l'aide publique au développement, afin de favoriser l'action de FEi dans la réalisation de sa mission de positionnement de l'expertise française sur le marché concurrentiel des appels d'offres et appels à projets à l'international.

Le dispositif des CEFTE doit permettre la consolidation de la relation avec les entreprises françaises et la valorisation des formations de la voie professionnelle et technologique. Il contribue au développement de la mobilité des enseignants et des élèves français de la voie professionnelle à travers des partenariats entre les CEFTE, les établissements des pays partenaires, les établissements publics locaux d'enseignements (EPL) et les campus des métiers et des qualifications. Le développement de méthodes pédagogiques innovantes au sein des CEFTE a également pour objectif d'enrichir l'offre du système éducatif français en matière de numérique éducatif et de ressources pédagogiques.

La mutualisation des productions pédagogiques en langue étrangère avec les académies doit augmenter les ressources mises à disposition des enseignants dans le cadre des Enseignements Technologiques en Langue Vivante.

1.2 Un partenariat tripartite

Le partenariat tripartite associe :

- le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et FEi, en tant qu'acteurs de gestion décentralisée du dispositif ;
- une entreprise française, une association ou une fédération d'entreprises ;
- les autorités éducatives en charge de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels du pays partenaire.

Sur l'aspect juridique, ce partenariat tripartite ne conduit pas à constituer une entité ayant la qualité de personnalité morale. Une convention définissant le partenariat contractuel qui lie les parties constitue donc le fondement juridique de la création et du fonctionnement de chaque CEFTE. Chacune des parties s'engage à respecter les principes retenus dans cet accord.

1.3 Modalités d'organisation

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse met à disposition ses savoir-faire en ingénierie pédagogique en formation professionnelle en plaçant en mission de longue durée un expert technique dans le pays d'accueil.

La durée de la mission de l'expert technique est de 12 mois au plus. Si l'intérêt du service le justifie et sous réserve de l'accord de chaque acteur du partenariat tripartite évoqué au point précédent, ce séjour pourra être renouvelé pour une, voire deux, années supplémentaires au maximum. Le renouvellement éventuel de l'expert technique est subordonné à une nouvelle demande formulée par le comité de pilotage, motivée par la qualité des prestations réalisées dans le cadre de sa mission.

Avant de postuler aux fonctions d'expert technique au sein d'un CEFTE, il est attendu d'un agent qu'il ait exercé sur le territoire français pendant une durée minimale de deux ans.

Le partenaire éducatif du pays d'accueil mobilise tous les moyens nécessaires à la création du CEFTE. Il prend en charge la logistique générale, et notamment la construction, l'équipement et son entretien. Il s'engage également à mettre à disposition du projet une équipe locale de formateurs qui aura vocation à reprendre la gestion du CEFTE de manière autonome au terme de la mission de l'expert technique. Le gain pour le partenaire éducatif local se traduit par une modernisation immédiate des formations, des équipements et plateaux techniques ainsi qu'une remise à niveau scientifique, technologique et pédagogique des équipes d'enseignants et de formateurs.

L'entreprise, l'association ou la fédération d'entreprises françaises finance les plateaux techniques du CEFTE en

l'équipant de matériels. Elle s'assure de la formation de l'expert technique sur ces nouveaux outils. Elle met également à disposition son savoir-faire industriel et commercial. Le dispositif permet de former une main-d'œuvre qualifiée apte à répondre aux besoins des entreprises locales et internationales du pays.

1.4 Mission de l'expert technique

Conformément aux dispositions applicables depuis septembre 2019, peuvent postuler aux appels à candidatures pour pourvoir les postes d'experts techniques au sein des CEFTE les titulaires des corps suivants : inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, inspecteur de l'éducation nationale, personnel de direction, professeur de chaire supérieure, professeur agrégé, professeur certifié, professeur de lycée professionnel, professeur d'éducation physique et sportive, chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive, professeur d'enseignement général de collège, professeur des écoles, conseiller principal d'éducation, psychologue de l'éducation nationale, adjoint d'enseignement, instituteur.

Au sein du CEFTE, l'expert technique assure la mise en œuvre de différents axes de coopération selon les éléments convenus dans l'accord entre les partenaires, parmi ceux-ci :

- la gestion du projet et la gestion du centre,
- l'ingénierie de nouveaux programmes de la filière ou la réingénierie de tout ou partie de programmes existants, l'élaboration des référentiels d'activités professionnelles et de certification, ainsi que des guides d'évaluation et d'organisation pédagogiques et matérielles,
- l'implantation et l'exploitation des programmes actualisés dans le centre,
- le perfectionnement technique et pédagogique des enseignants et formateurs en service,
- la formation continue des personnels de l'entreprise partenaires au niveau des qualifications visées par l'actualisation du ou des programmes,
- l'établissement de projets de coopération pérennes impliquant les établissements publics locaux d'enseignements (EPL) et les campus des métiers et des qualifications ;
- le développement d'un réseau d'entreprises partenaires françaises notamment des PME et des ETI.

La mise en place de filières de formation initiale et continue se traduit par l'implantation de plateaux techniques adaptés, l'élaboration de référentiels, la conception de modules et de maquettes pédagogiques et l'élaboration et la diffusion de ressources pédagogiques. L'expert technique assure une mission de médiation pédagogique avec l'entreprise et les interlocuteurs locaux.

Dans le pays d'accueil, le CEFTE a vocation à former des enseignants de manière à diffuser le modèle et encourager la création de centres de formation similaires dans une logique de filière d'excellence.

L'expert technique a également pour objectif de faire du CEFTE un centre de formation continue en développant des partenariats avec les entreprises locales qui souhaitent une montée en compétences de leurs employés.

L'expertise en ingénierie pédagogique fournie par l'expert technique permet d'exporter et de mettre en avant les pratiques mises en œuvre dans les établissements français particulièrement dans la voie professionnelle et technologique (pédagogie par projet, classe inversée, pédagogie active, etc.).

Des collaborations avec les établissements publics locaux d'enseignements (EPL) et les campus des métiers et des qualifications sont mises en place par l'expert technique sous la forme de partenariats pour permettre la mise en œuvre de projets collaboratifs. Ces initiatives contribuent à l'ouverture culturelle des élèves des établissements français associés ainsi qu'à l'approfondissement des compétences linguistiques et techniques. L'objectif final que doit poursuivre l'expert technique est de développer des liens pérennes entre les établissements français et étrangers pour créer de véritables compagnonnages qui se poursuivront au-delà de sa mission. Le partenariat avec les Campus est pensé en amont de l'installation du CEFTE et, après le départ de l'expert, il garantit la pérennité du CEFTE et le maintien de son niveau d'excellence.

L'expert technique a également pour mission de favoriser les mobilités d'étudiants, de professeurs et de professeurs stagiaires français au sein du CEFTE en associant les chefs d'établissements et les corps d'inspection des académies concernées, en lien avec les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ). Lors de sa mission, l'expert technique développe les synergies possibles avec les actions de coopération du poste diplomatique et le cas échéant, les projets d'assistance technique conduits par FEi dans le cadre de l'aide publique au développement.

2. Modalités d'organisation

2.1 Pilotage du dispositif

La Dreic définit la stratégie de développement du dispositif sur la base des axes politiques du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, financeur principal.

La coordination de la mise en œuvre des projets est assurée par FEi à travers un cycle de projet :

- l'identification d'un besoin porté par le ministère du pays partenaire correspondant à un besoin du partenaire industriel

ou d'un projet de développement international d'une entreprise membre d'un Campus des métiers et des qualifications, repéré par la mission éducation-économie et campus de la Dgesco ;

- une étude d'opportunité, préalable à la rédaction d'une lettre d'intention ;
- une étude de faisabilité, dont le résultat conditionne la signature d'une convention, préalable à l'envoi de l'expert technique dont la durée de la mission confiée n'excèdera pas celle de la convention.

Les études d'opportunité puis de faisabilité, menées en étroite collaboration avec le partenaire industriel français, les autorités éducatives du pays et le Poste diplomatique permettent de définir au mieux la nature de l'expertise à proposer, selon quatre axes : approche industrielle, pédagogique, budgétaire, valeur ajoutée pour le pays bénéficiaire en termes de renforcement de capacité institutionnelle.

Au stade de la faisabilité, un appel à manifestation d'intérêt peut être lancé auprès des campus du secteur d'activités concerné par la mission éducation-économie et campus de la Dgesco pour leur permettre d'intégrer le projet de CEFTE et éventuellement proposer un candidat pour le poste d'expert technique.

2.2 Composition et rôle du comité de pilotage

Un comité de pilotage, présidé par la ou le délégué(e) aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic) ou son représentant, qui peut éventuellement être élargi à d'autres départements ministériels, est créé associant la Dreic, FEi, la Dgesco, l'IGESR, la DGRH et le MEAE. Le département de l'internationalisation et de la valorisation du système scolaire (DIVSS) de la Dreic en assure le suivi. Le secrétariat du comité de pilotage est assuré par FEi.

Le comité de pilotage des CEFTE a pour mission de veiller au développement, à l'orientation et à l'organisation du dispositif, en particulier :

- le suivi réglementaire du dispositif ;
- la définition de la stratégie, des objectifs et du développement des centres d'excellence à l'étranger, sur proposition de ou en lien avec FEi ;
- la définition des priorités géographiques et sectorielles ;
- l'appréciation de la pertinence des demandes formulées par les entreprises françaises, les pays ou les postes diplomatiques et la hiérarchisation des priorités, en s'inscrivant dans la stratégie nationale d'exportation à l'international du système éducatif français et en assurant la diversité des entreprises concernées ;
- la validation des opportunités de création de nouveaux CEFTE et des décisions à prendre sur leur suivi (mise en œuvre et achèvement des projets) ;
- la sélection des experts se fait dans le cadre d'un Comité de pilotage restreint composé de l'inspection générale, de FEi, de la Dgesco, de la DGRH et des représentants de la Dreic.

2.3 Mise en œuvre du dispositif

Le comité de pilotage (Copil) valide le cadrage du dispositif mis en place par FEi, et particulièrement, en lien avec la mission éducation-économie et campus de la Dgesco et la Dreic :

- la réalisation d'un cahier des charges explicitant l'organisation et le suivi des enseignants à l'étranger et celui des entreprises ;
- l'élaboration d'une fiche de poste liée aux besoins de l'entreprise ;
- la mise en place d'un appel à candidatures relayé par les corps d'inspection, les délégués régionaux académiques aux relations européennes et internationales (Dareic) et les délégués régionaux académiques à la formation professionnelle initiale et continue (Drafpic), ainsi que le directeur des ressources humaines d'académie (DRH), pour trouver le candidat ;
- l'élaboration des outils de gestion et de suivi administratif des experts à chaque étape (demande de placement en mission de longue durée, de renouvellement, de fin de mission, les ordres de mission sans frais pour l'académie sur le territoire du pays partenaire, les formalités de passeport de service ;
- l'élaboration des outils de suivi technique (rapport d'installation, rapport trimestriel, rapport de fin de mission) ;
- la réalisation du suivi avec le poste diplomatique (envoi de courriel formel ou note diplomatique annonçant le début, le renouvellement ou la conclusion de la mission) ;
- l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action de développement des Centres d'excellence à l'étranger ;
- l'examen des situations individuelles des experts en poste ;
- l'examen des candidatures aux postes d'experts pré sélectionnés par FEi et la Dgesco et du classement par l'IGESR, la validation du choix de l'expert pour le centre d'excellence visé ;
- l'examen des besoins de développement industriel et de services à l'étranger, des entreprises et des pays ciblés et la validation des priorités.

2.4 Appel à candidature, sélection des candidatures et suivi des missions des experts

La validation par le Copil de la création du CEFTE au vu de l'étude de faisabilité conduit à définir les étapes suivantes d'élaboration de la convention tripartite de partenariat et les procédures de recrutement d'un expert technique.

Au terme de l'étude de faisabilité, des propositions d'expertise sont formulées et une fiche de poste est établie en accord avec les partenaires du projet. Elle comporte la description du projet, les compétences techniques et pédagogiques requises ainsi que le niveau de langue souhaité (principalement en anglais, espagnol ou portugais). Après validation par le comité de pilotage et sur la base de cette fiche de poste, une convention est mise en place précisant les engagements de chaque partie. Il est notamment nécessaire de faire figurer dans la convention :

- les engagements financiers de chaque partenaire ;
- les moyens matériels disponibles à l'arrivée de l'expert technique (infrastructures opérationnelles, équipements standards des salles et ateliers) ;
- la désignation d'un responsable local ;
- la mise à disposition d'équipes de formateurs locaux ;
- la cohérence des actions avec celles du poste diplomatique.

La signature d'une convention constitue un préalable au recrutement de l'expert et au début effectif de sa mission. Les actions menées par FEi durant cette phase sont communiquées régulièrement à la Dreic pour alimenter les décisions du comité de pilotage.

Pour chaque poste d'expert proposé, un appel à candidature est diffusé par la direction générale des ressources humaines (DGRH) dans toutes les académies auprès des DRH, Dareic, Drafpic et corps d'inspection à l'appui de la fiche de poste. Les candidats intéressés doivent adresser leur curriculum vitae et leur lettre de motivation à FEi. Sur proposition des académies, les candidats intéressés doivent adresser leur curriculum vitae et leur lettre de motivation à FEi. Les candidatures sont examinées par FEi, qui exerce une pré-sélection. Le cas échéant, FEi peut faire appel à la collaboration de la mission éducation-économie et campus. Le comité de pilotage, réuni en comité de sélection, associe les représentants des entreprises concernées.

Après avis favorable du comité de sélection, FEi :

- adresse une demande de placement en mission de longue durée auprès de l'académie compétente de l'expert technique sélectionné, la Dreic et la DGRH étant en copie, cette demande mentionne notamment le lieu d'affectation, la date de début de mission, qui tient également compte de l'intérêt du service de l'établissement d'origine de l'enseignant et une demande d'ordre de mission sans frais pour les déplacements sur le territoire du pays partenaire. L'arrêté de placement en mission de longue durée ainsi que l'ordre de mission sont signés par le recteur d'académie. La Dreic fait parvenir, sur proposition de FEi, les notes diplomatiques (ND) ou courriel formel (CF) aux postes diplomatiques pour prévenir du départ ou de l'arrivée d'un nouvel expert. La ND a vocation à faire connaître et expliquer la pédagogie du dispositif. FEi rédige un courrier dans le même sens à l'attention des entreprises.

FEi veille à :

- recevoir le rapport d'installation de l'expert, 30 jours après son arrivée dans le pays partenaire, ainsi qu'un rapport trimestriel et un rapport de fin de mission ;
- faire un bilan des rapports des experts techniques ;
- intégrer les CV des experts techniques dans sa base de données sectorielles ;
- valoriser les nouvelles compétences et expériences acquises par ces derniers pour qu'elles puissent bénéficier à leur académie d'origine ;
- communiquer chaque année, à la DGRH, la liste des experts en mission à l'étranger par aire géographique.

2.5 Relation entre FEi et les experts techniques

Lorsque le recrutement de l'expert technique est validé par le comité de pilotage, une lettre de mission est établie par FEi. FEi suit son action et mène des entretiens réguliers avec lui afin de s'assurer du bon déroulement de ses activités et de mettre en place avec lui une stratégie visant à atteindre les objectifs fixés durant son temps de mission.

Une fois par an, FEi adresse à la mission éducation-économie et campus de la Dgesco un tableau recensant par CEFTE les partenariats avec les Campus des métiers et des qualifications.

Dans le cadre du suivi de la mission de l'expert, un outil de suivi interne est mis en place par FEi pour apprécier les différents objectifs figurant dans la lettre de mission de l'expert technique.

Cet outil de suivi s'inscrit dans une démarche d'amélioration continue de la gestion du dispositif des CEFTE et sera régulièrement transmis au COPIL des CEFTE.

2.6 Situation administrative des agents

Les personnels placés en mission de longue durée au sein du dispositif restent en position d'activité dans leur corps et leur administration d'origine. Leur charge reste intégralement assumée par l'académie, notamment leur rémunération, la gestion de leur carrière et de leurs congés, conformément à l'arrêté du 30 octobre 1998 modifié, relatif aux conditions d'application à certains personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie en mission de longue durée à l'étranger du décret n° 67-290 du 28 mars 1967 fixant les modalités de calcul des émoluments des personnels de l'Etat et des établissements publics de l'Etat à caractère administratif en service à l'étranger.

Un arrêté est pris par les recteurs d'académie.

En conséquence de quoi, l'académie prend les dispositions concernant le placement en mission de longue durée de l'expert technique dans le cadre du dispositif des CEFTE par tout moyen à sa convenance, notamment par un ordre de mission, en référence aux textes réglementaires ci-dessus mentionnés. Cet ordre de mission précise que les déplacements sur le territoire du pays d'accueil sont réputés sans frais pour l'académie.

Après la validation de la mission et du choix de l'enseignant par le comité de pilotage, FEi transmet à la Dreic et à la Dgesco la lettre de mission de l'enseignant, en vue de la compensation de l'emploi auprès de l'académie d'affectation, dans la limite des moyens dédiés à ce dispositif. En cas de prolongation d'une mission, FEi transmet la nouvelle lettre de mission à la Dreic et à la Dgesco.

Pendant la durée de sa mission à l'étranger, l'expert technique continue à percevoir son traitement indiciaire, le cas échéant le supplément familial de traitement ainsi que les prestations familiales à l'exclusion de toute prime ou indemnité liée à ses fonctions ou affectation sur le territoire français. Conformément aux dispositions de l'article 6 de l'arrêté du 30 octobre 1998 précédemment évoqué, l'expert technique bénéficie en outre de l'indemnité de résidence prévue par le décret n° 67-290 du 28 mars 1967, fixant les modalités de calcul des émoluments des personnels de l'Etat et des établissements publics de l'Etat à caractère administratif en service à l'étranger.

Il ne peut exercer aucune activité rémunérée en dehors du cadre de sa mission à l'étranger. Tous les émoluments ou indemnités, autres que celles représentatives de frais ou rémunérant des travaux supplémentaires effectifs, alloués par l'organisme partenaire, viendront en déduction des émoluments versés par l'académie.

L'académie prend en charge les frais de déplacements entre la résidence administrative de l'expert et le lieu de sa mission pour sa prise de poste et son retour. En cas de déplacement de l'expert dans le pays d'accueil ou dans la région à la demande du MENJ, de FEi, du partenaire éducatif local, de l'entreprise ou de l'ambassade de France, les frais de déplacement et d'hébergement sont pris en charge par la structure ordonnatrice. Pour tous les déplacements autres que ceux susmentionnés et des déplacements sur le territoire du pays partenaire, FEi se charge de mettre en œuvre les démarches administratives auprès de l'académie de l'expert pour autoriser le déplacement et faire établir un ordre de mission spécifique sans frais.

La Dgesco fixe chaque année le nombre d'ETP consacré à ce dispositif

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,
La secrétaire générale,
Marie-Anne Lévêque

Personnels

Séjours professionnels à l'étranger

Programme Jules Verne pour l'année scolaire 2021 - 2022

NOR : MENC2015133N

note de service du 19-6-2020

MENJ - DREIC - DIVSS

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-directeurs et directrices académiques des services de l'éducation nationale ; aux directeurs et directrices des ressources humaines ; aux déléguées et délégués académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération ; aux responsables académiques de la formation ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale de l'enseignement technique et de l'enseignement général ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale, chargés des circonscriptions d'enseignement du premier degré ; aux cheffes et chefs d'établissement

La présente note de service porte sur les orientations relatives à l'organisation du programme de mobilité internationale enseignante Jules Verne pour l'année scolaire 2021-2022.

1. Le programme de mobilité internationale Jules Verne, vecteur d'ouverture internationale du système éducatif français

1.1 Les objectifs du programme

Le programme Jules Verne du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) participe, depuis 2009, à l'internationalisation du système éducatif et contribue à la politique éducative de la France à l'étranger.

Il est un instrument privilégié qui permet la déclinaison de la politique internationale du ministère au niveau de l'académie. Il permet à chaque recteur une mise en œuvre adaptée aux axes et aux objectifs de la politique d'ouverture à l'international des établissements scolaires de son académie et la prise en compte de la mobilité hors de France dans les parcours de carrière des personnels exerçant dans ces établissements.

La mobilité internationale des enseignants dans le cadre du programme Jules Verne devra, sous la responsabilité du recteur, concourir :

- au développement des actions de coopération éducative hors de France, en fonction de la stratégie nationale d'ouverture internationale, des priorités géographiques ou sectorielles et des politiques développées par chaque académie ;
- au développement professionnel des enseignants et à l'évolution de leurs pratiques pédagogiques : la pratique de leur métier dans un établissement européen ou situé dans un pays tiers, la découverte et l'observation de méthodes pédagogiques et de modalités d'organisation différentes doivent leur permettre d'approfondir ou d'acquérir des compétences linguistiques, didactiques et culturelles dont ils pourront faire bénéficier leurs élèves et plus largement, les actions internationales de leur établissement et de leur académie à leur retour en France ;
- à la dynamisation des parcours professionnels des enseignants en leur permettant de les diversifier puis, *in fine*, d'assurer dans les meilleures conditions leur prise de fonction à leur retour en poste ainsi que les évolutions de leur carrière tout en permettant aux académies d'enrichir leurs viviers de compétences.

Chaque recteur veillera à ce que l'investissement de son académie dans l'aide accordée à ce dispositif de mobilité bénéficie à l'établissement d'affectation de l'enseignant, à son retour de mobilité et apporte une véritable plus-value à la politique internationale qu'il mène avec le délégué aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dareic), en lien avec le directeur des ressources humaines.

L'accueil d'enseignants étrangers en réciprocité est recommandé. Dans le cadre d'une mise à disposition réciproque, il revient aux autorités administratives et pédagogiques académiques (inspections, services rectoraux pédagogiques et de ressources humaines en particulier) de s'assurer des qualifications requises nécessaires pour exercer en France.

1.2 Les personnels concernés

Organisé pour tous les enseignants titulaires des premiers et seconds degrés de l'enseignement public, de toutes les disciplines et dans l'ensemble des filières, ce programme accordera une priorité aux enseignants qui souhaitent

effectuer une mobilité internationale en vue de participer à un projet de coopération éducative bilatérale et de consolider ou accroître leurs compétences linguistiques.

Leur mission principale sera d'enseigner en langue française. Cependant, en accord avec l'enseignant concerné et avec les autorités pédagogiques françaises et étrangères responsables, une partie de cet enseignement pourra être dispensée en langue étrangère si celui-ci s'inscrit dans le cadre d'un projet spécifique qui le justifie.

1.3 Les pays et structures d'accueil

Hormis les pays à risques, où les mobilités d'enseignants sont à exclure pour des raisons sécuritaires, il n'existe pas de restrictions géographiques. Il est recommandé de suivre les conseils aux voyageurs donnés par le ministère de l'Europe et des affaires étrangères sur son site (<http://diplomatie.gouv.fr/fr/conseils-aux-voyageurs/conseils-par-pays/>). Vos services détermineront les régions et les pays de destination en tenant compte du projet académique et des accords bilatéraux de coopération établis avec les pays d'accueil.

Par ailleurs, les établissements partenaires retenus pour recevoir les personnels du MENJ devront faire l'objet d'une attention toute particulière afin, d'une part, de mettre l'enseignant dans les meilleures conditions de préparation pour réussir sa mobilité et, d'autre part, de s'assurer que le travail effectué permettra autant que faire se peut, de développer puis de pérenniser les relations de coopération et de partenariat entre l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil.

À cet égard, les filières ou les établissements scolaires étrangers qui contribuent, dans le cadre de leur enseignement national, au rayonnement de l'éducation, de la langue et de la culture françaises seront à privilégier. Il en est ainsi notamment des établissements scolaires à sections internationales, à sections bilingues, à classes d'immersion et des établissements auquel le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères a attribué le [Label FrancÉducation](#).

Il convient de noter que les établissements homologués du réseau des établissements français de l'étranger **ne sont pas éligibles au programme Jules Verne**.

2. Les modalités d'organisation du programme Jules Verne

2.1 La position statutaire des enseignants : mise à disposition ou détachement

Dans le cadre du programme Jules Verne, les personnels concernés sont détachés ou mis à disposition dans des établissements scolaires ou des fondations gestionnaires d'établissements éducatifs étrangers.

Ils restent suivis par vos services des ressources humaines.

2.1.1 Mise à disposition

Les personnels mis à disposition restent en position d'activité dans leur corps. Ils sont placés sous tutelle hiérarchique partagée, française et locale.

Les obligations de service et le régime de congés des enseignants sont fixés par le pays d'accueil.

Chaque enseignant recevra et signera impérativement avant son départ une lettre de mission que lui remettra son rectorat de rattachement, qui rappellera les termes de la convention académique passée entre son académie et la structure éducative d'accueil et qui recensera tous les éléments d'information concernant sa position administrative, sa rémunération et ses obligations de service (enseignement et autres tâches éventuelles) ainsi que les dates de départ et de retour de sa mise à disposition.

Conformément à la loi n° 2016-483 du 20 avril 2016 modifiée (art. 33) relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires, dans le cas d'une mise à disposition auprès d'un Etat étranger, la lettre de mission vaut convention. En conséquence, les arrêtés de mise à disposition dans le cadre de ce programme Jules Verne seront pris par la DGRH **sur la base de la lettre de mission envoyée par le recteur à l'enseignant**.

Il est nécessaire d'établir une convention avec l'autorité étrangère. Elle est signée par le recteur et n'est pas transmise aux services de l'administration centrale du MENJ.

Le régime indemnitaire est fixé dans le cadre réglementaire suivant :

- l'arrêté du 10 septembre 2019 fixant le taux de l'indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire allouée aux personnels titulaires relevant du ministère chargé de l'éducation nationale exerçant temporairement à l'étranger des fonctions d'enseignement dans le cadre d'échanges bilatéraux annuels ;
- le décret n° 2019-948 du 10 septembre 2019 instituant une indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire pour les personnels titulaires relevant du ministère chargé de l'éducation nationale exerçant temporairement à l'étranger des fonctions d'enseignement dans le cadre d'échanges bilatéraux annuels.

L'enseignant ne peut bénéficier d'aucune autre indemnité conformément à l'article 5 du décret susmentionné.

Dans toute la mesure du possible, les mises à disposition qui pourront s'effectuer avec une réciprocité soit simultanée, soit successive, sont à privilégier.

2.1.2 Détachement

Les demandes de détachements (cf. annexe 2 « formulaire de demande de détachement ou de renouvellement de

détachement ») doivent parvenir aux services de la DGRH. Les détachements seront octroyés, après avis des autorités académiques concernées, en fonction des priorités du ministère.

La demande de détachement est accompagnée, soit d'une copie de l'accord de partenariat signé par les deux parties soutenant ces demandes de mobilités, soit d'une attestation que vous validerez présentant le cadre du partenariat bilatéral dans lequel s'inscrit chaque mobilité. Elle sera transmise à la DGRH du ministère sous couvert du service culturel de l'ambassade du pays de résidence (SCAC), pour lui permettre de prendre l'arrêté de détachement.

2.1.3 Niveau de compétences en langue

Pour bénéficier pleinement de leur mobilité, les candidats posséderont le niveau de compétence B2 (Cadre européen commun de référence pour les langues) dans la langue du pays d'accueil et/ou dans l'une des huit langues étrangères les plus enseignées en France (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais, russe).

2.2 Durée du séjour

Conformément au décret susmentionné, et afin que les personnels bénéficient au mieux d'une immersion culturelle et linguistique, la durée du séjour est d'une année scolaire. Au regard de l'intérêt du service, ce séjour pourra être renouvelé pour une, voire deux années supplémentaires. Seront privilégiées les demandes de renouvellement pour un séjour au sein du même établissement ou de la même structure d'accueil.

3. Valorisation de la mobilité pour l'enseignant et pour l'académie

À leur retour, les enseignants seront réaffectés, dans leur académie d'origine pour les personnels du second degré, ou dans leur département d'origine pour les personnels du premier degré.

Afin que votre académie tire pleinement profit de cette mobilité, l'académie veillera particulièrement à ce que les personnels puissent, à leur retour, faire bénéficier la communauté éducative des acquis de cette immersion en facilitant leur réinvestissement et leur participation à l'évolution et à l'ouverture européenne et internationale du système éducatif.

Les enseignants établiront un rapport détaillé sur leurs activités. Celui-ci devra être accompagné d'un rapport établi par le chef d'établissement d'accueil qui portera sur le contenu des actions réalisées par l'enseignant. Ces documents seront transmis au Recteur de l'académie à l'attention du Directeur des ressources humaines et du Délégué académique aux relations européennes, internationales et à la coopération. La participation au programme Jules Verne peut constituer un vecteur d'enrichissement du parcours professionnel de l'enseignant qui lui appartient de faire valoir lors de la préparation de son rendez-vous de carrière.

Les informations d'ordre administratif et financier, ainsi que les procédures de candidature détaillées ci-dessous, sont également disponibles sur le site web du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

(<http://eduscol.education.fr/cid52924/programme-jules-verne.html> et www.education.gouv.fr/jules-verne). Je vous remercie de les faire figurer dans les pages internationales des sites web de votre académie dès parution de cette note de service.

Calendrier

Dates limites	
26 octobre 2020	Dépôt des candidatures par courrier à la Délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic) d'origine de l'enseignant
23 novembre 2020	Entretien de l'enseignant avec la Délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic)
07 décembre - 23 décembre 2020	Réunion préparatoire organisée par la Délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic) avec l'ensemble des candidats retenus
janvier 2021	Envoi d'une lettre de mission aux candidats retenus afin de préciser les modalités de leur mise à disposition ou détachement. Le suivi de cette procédure est assuré par la Dareic dont relève le candidat, en coordination avec les Services de coopération et d'action culturelle des ambassades des pays d'accueil
février 2021	Transmission de l'ensemble des candidatures à la Direction générale des ressources humaines du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,
La secrétaire générale,
Marie-Anne Lévêque

Annexe 1 - Convention relative à la mise à disposition d'un agent du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, auprès de l'État de XXXX

Entre :

Le recteur de l'académie de XXX

Et :

L'État de XXX,

Représenté par M./Mme XXX, qualité

Situé (adresse)

Préambule

La présente convention s'inscrit dans le dispositif afférent à la mise à disposition, tel que les régissent les dispositions législatives et réglementaires françaises qui figurent dans :

- la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 modifiée, portant droits et obligations des fonctionnaires ;

- la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 modifiée portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État, notamment ses articles 41 et 42 ;

- le décret n° 2019-948 du 10 septembre 2019 instituant une indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire pour les personnels titulaires relevant du ministère chargé de l'éducation nationale exerçant temporairement à l'étranger des fonctions d'enseignement dans le cadre d'échanges bilatéraux annuels ;

- l'arrêté du 10 septembre 2019 fixant le taux de l'indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire allouée aux personnels titulaires relevant du ministère chargé de l'éducation nationale exerçant temporairement à l'étranger des fonctions d'enseignement dans le cadre d'échanges bilatéraux annuels.

Il a été convenu ce qui suit :

Article 1 - Objet

La présente convention a pour objet la mise à disposition, par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, de M./Mme XXX, corps, grade, académie, école ou établissements scolaire, auprès de l'État XXX, pour exercer les fonctions de ...

à compter du ... /... /... (date de prise de fonction)

jusqu'au ... /... /... (date de retour dans l'académie).

La durée de la mise à disposition ne peut excéder celle qui est assignée à la présente convention. La mise à disposition est prononcée par arrêté du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Paragraphe à inclure en cas d'éventuelle réciprocité :

L'État d'accueil donne son accord à la mise à disposition auprès de l'État français d'un de ses ressortissants exerçant des fonctions d'enseignement, pour y assumer des fonctions similaires dans un établissement français pour une durée équivalente.

Article 2 - Conditions d'emploi

M. / Mme XXX est affecté(e) à ... (établissement) situé (adresse).

Il est placé sous l'autorité hiérarchique locale de... (Nom, titre, fonctions).

Les obligations de service, les conditions de travail et le régime des congés sont fixés par l'autorité précitée, par référence aux règles générales régissant l'activité qui est confiée dans l'État considéré, ainsi qu'à celles qui figurent dans le règlement intérieur de l'établissement d'exercice.

Une fiche de poste précisant la nature des activités et les conditions d'exercice (notamment obligations de services, missions et activités autres qu'enseignement, lieu(x) d'exercice, dates des congés scolaires) est jointe à la présente convention.

L'État d'accueil s'engage à préparer l'accueil du professeur français en sensibilisant à sa venue le personnel de l'établissement d'exercice, les élèves et, le cas échéant, les parents d'élèves.

Article 3 - Contrôle et évaluation des activités

M./Mme XXX continue à bénéficier des modalités de notation et d'avancement fixées par le statut particulier dont il relève pour les personnels placés en position de mise à disposition.

Un rapport sur la manière de servir du fonctionnaire mis à disposition est établi par son supérieur hiérarchique ou par

le responsable sous l'autorité duquel il est placé au sein de l'organisme d'accueil. Ce rapport, rédigé après un entretien individuel, est soumis au fonctionnaire, qui peut y porter ses observations, puis est transmis au ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Article 4 - Rémunération

Conformément au régime de la mise à disposition pour des missions de longue durée tel que le définit la réglementation française, le ministre français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse continue à assurer la rémunération de M./Mme XXX.

L'État d'accueil de l'enseignant mis à disposition est entièrement exonéré du remboursement de la rémunération du fonctionnaire, ainsi que des cotisations et contributions y afférentes, pour la durée de la présente convention. L'État d'accueil assure l'indemnisation des frais auxquels l'agent mis à disposition s'expose dans l'exercice de ses fonctions. En conséquence, il rembourse directement à l'intéressé tous les frais professionnels, déplacements, et transports et se charge des déclarations réglementaires à cet effet dans le cadre de l'ordonnancement juridique qui lui est propre. Un complément de rémunération et/ou une aide en nature peuvent être également accordés par l'État d'accueil à l'agent mis à disposition, au titre de la fonction qui lui a été confiée.

Si un complément de rémunération et/ou une aide en nature est accordé par l'État d'accueil, en préciser la forme et le montant :

- complément de rémunération :
- aide en nature :

Article 5 - Fin anticipée de mise à disposition, règles de préavis

À la demande du ministre français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, de l'État d'accueil ou du fonctionnaire concerné, il peut être mis fin à la mise à disposition avant le terme fixé. Cette demande, formulée par écrit, doit être présentée en respectant un préavis de deux mois.

En cas de faute disciplinaire, il peut être mis fin sans préavis à la mise à disposition par accord entre le ministre français chargé de l'éducation nationale et l'État d'accueil. Le fonctionnaire concerné doit être préalablement informé des motifs de la fin de la mise à disposition. Il peut, à cette occasion, formuler ses observations. La fin anticipée de la mise à disposition entraîne la caducité de la présente convention à la date à laquelle elle est prononcée.

En cas d'interruption des fonctions à l'initiative de l'agent et non justifiée par un cas de force majeure, celui-ci est tenu de rembourser l'indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire perçue au prorata de l'année scolaire restant à couvrir.

Article 6 - Durée de la convention

La présente convention est conclue pour la période du au

Pendant cette période, elle peut :

- être modifiée par avenant, d'un commun accord entre les parties ;
- être dénoncée à tout moment par chacune des parties, en cas de non-respect d'une des stipulations qu'elle comporte

Annexe 2 - Formulaire de demande de détachement ou de renouvellement de détachement d'un agent recruté par un établissement étranger implanté hors de France

Annexe 2 - Formulaire de demande de détachement ou de renouvellement de détachement d'un agent recruté par un établissement étranger implanté hors de France

À compléter par l'agent qui devra impérativement joindre à la présente demande :

- la copie du contrat de recrutement, et sa traduction en français, stipulant notamment :
 - la durée du contrat (date de début et fin)
 - l'horaire hebdomadaire d'enseignement
 - le montant de la rémunération (en euros)
 - les fonctions d'enseignement exercées
- la copie du dernier arrêté de promotion d'échelon
- la copie de la carte d'assurance maladie.

À transmettre, sous couvert

du délégué aux relations européennes et internationales et à la coopération ou du service culturel de l'ambassade de France du pays de résidence,

à

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)
Direction générale des ressources humaines (DGRH)
Service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire
Sous-direction de la gestion des carrières,

Pour les enseignants du premier degré

Bureau DGRH B2-1 Bureau des enseignants du premier degré

Pour les enseignants du second degré

Bureau DGRH B2-4 Bureau des personnels enseignants du second degré hors académie

72 rue Regnault
75243 Paris Cedex 13

- Personnel enseignant du premier degré
 Personnel enseignant du second degré

Situation personnelle

Nom d'usage : Nom de famille :

Prénom(s) : Né(e) le :

Corps – grade (à l'éducation nationale) :

Discipline de recrutement :

Échelon : Date d'effet :
(joindre copie de l'arrêté)

Numéro National d'Identité (numéro de sécurité sociale) :

(joindre une copie de la carte d'assurance maladie)

/.../.../.../.../.../.../.../.../.../.../.../.../.../.../.../ clé /.../.../

Adresse permanente en France:

.....
.....
.....

Tél : Mél :

Situation administrative actuelle

Position : Activité

Détachement

(Préciser la date de fin du détachement) :

Fonctions exercées :

Académie (ou académie d'origine si déjà en position de détachement à l'étranger) :

.....

Département (1^{er} degré) :

Adresse de l'établissement d'affectation actuel ou de l'organisme de détachement :

.....
.....
.....

En poste depuis le :

Adresse de l'établissement d'affectation ou de l'organisme de détachement:

.....
.....
.....

Demande de détachement

Je sollicite un :

Premier détachement

(Cocher la case correspondante)

Renouvellement de détachement

Du : /.../...//.../...// 20 /

Au /.../...//.../...// 20

Coordonnées de l'organisme employeur :

Dénomination de l'établissement scolaire ou de l'institution éducative :

.....
.....
.....

Adresse :

.....
.....
.....

Ville : Pays :

Tél. : Fax :

Adresse mél :

Niveau d'enseignement :

maternelle primaire collège lycée

Autre :

Nature des fonctions exercées :

Fonctions enseignantes : précisez la discipline d'enseignement et le niveau d'enseignement assuré :

.....
.....

Horaire hebdomadaire d'enseignement :

Horaire hebdomadaire de référence, pour un enseignement à temps plein, de l'organisme d'accueil :

Si fonctions non enseignantes, précisez la nature des fonctions exercées :

.....
.....

Fait à, le

Signature

Personnels

Enseignants du second degré

Emplois et procédure d'affectation dans les établissements d'enseignement supérieur - année 2021

NOR : MENH2015334N

note de service du 2-7-2020

MENJ – DGRH B2-2

Texte adressé aux présidentes et présidents des universités, aux présidentes et présidents des Comue, aux présidentes et présidents, directeurs et directrices des grands établissements et autres établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, aux directeurs et directrices des établissements publics administratifs relevant de l'enseignement supérieur, aux recteurs et rectrices d'académie, chancelières et chanceliers des universités, aux vices recteurs.

Texte abrogé : note de service n° 2019-102 du 15-07-2019

L'affectation des personnels du second degré dans les établissements d'enseignement supérieur est prononcée par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse sur proposition des responsables de ces établissements.

La présente note de service a pour objet :

- de définir les modalités de publication par les établissements d'enseignement supérieur des vacances de leurs emplois de type second degré à pourvoir le **1er septembre 2021** ;
- de rappeler la procédure à suivre pour répondre à l'exigence d'une bonne organisation tant de la rentrée scolaire que de la rentrée universitaire ;
- de fixer le calendrier de la campagne d'affectation 2021. Ce calendrier, établi en tenant compte dans toute la mesure du possible des contraintes de gestion des établissements d'enseignement supérieur, doit permettre d'intégrer dans le mouvement national à gestion déconcentrée les postes libérés par les départs des personnels du second degré dans le supérieur.

I- Publication des emplois à pourvoir

La publication des emplois du second degré vacants ou susceptibles d'être vacants dans les établissements d'enseignement supérieur, à pourvoir le **1er septembre 2021**, incombe à chacun des établissements affectataires de ces emplois ; elle sera active à compter du **24 août 2020** pour la première campagne et à compter du 15 mars 2021 pour la seconde et s'effectue sur le domaine applicatif Galaxie accessible à l'adresse :

<https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/etablissements.html>

Afin de permettre que le plus grand nombre de postes soient offerts lors de la 1re campagne, le statut de ces postes (poste vacant ou poste susceptible d'être vacant) devra être mis à jour régulièrement. Les postes dont la vacance n'aura pu être confirmée le 14 janvier 2021 devront faire l'objet d'une interruption de procédure de recrutement sur Galaxie au plus tard à cette date. S'agissant des postes offerts au recrutement lors de la 2de campagne, la date limite de confirmation du statut du poste sera indiquée dans le calendrier de la 2de campagne de recrutement disponible sur Galaxie.

Phase de candidature

Les modalités relatives au calendrier (durée de la publication et dépôt des candidatures notamment) seront déterminées par chacun des établissements d'enseignement supérieur qui précisera les caractéristiques de chaque emploi ainsi que la composition du dossier de candidature (pièces obligatoires comprises).

Phase de classement et de sélection des candidats

Les opérations se dérouleront selon un calendrier commun à l'ensemble des établissements.

II- modalités de candidature

II-1-Dépôt des candidatures

Les postes vacants à la rentrée scolaire 2021 seront consultables sur le portail Galaxie à l'adresse :

<https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html>. (Rubrique postes offerts/postes publiés dans Galaxie).

Les personnels peuvent, depuis ce portail, s'abonner à la newsletter afin d'être tenus informés des publications actualisées en temps réel.

Les candidats devront obligatoirement saisir leur déclaration de candidature et transmettre leur dossier dans le domaine applicatif Galaxie, module Vega, accessible à partir du portail Galaxie des personnels du supérieur :

<https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html>

Les candidats veilleront, pour les établissements qui le requièrent, à compléter également le dossier de candidature accessible sur leur site internet. **Cette double candidature peut conditionner la recevabilité des demandes.**

Points de vigilance

- Les élèves de l'École normale supérieure (ENS), lauréats d'un concours du 2^d degré, recrutés dans un établissement d'enseignement supérieur pour y effectuer leur année de stage 2020-2021, **devront candidater dans les conditions prévues par la présente note de service** s'ils souhaitent être affectés, en qualité de titulaire, à titre définitif dans l'enseignement supérieur à compter de la rentrée 2021.

- Les personnels déjà affectés dans l'enseignement supérieur, souhaitant effectuer une mobilité à la rentrée scolaire au sein d'un autre établissement d'enseignement supérieur, y compris au sein de la même académie, doivent de nouveau candidater dans les conditions prévues par la présente note de service.

II-2-Les conditions de recevabilité des candidatures

Les emplois du second degré ouverts à l'affectation dans l'enseignement supérieur seront pourvus par des **fonctionnaires titulaires au 1er septembre 2021** du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et appartenant aux corps des :

- professeurs agrégés, certifiés, de lycée professionnel (PLP) ou d'éducation physique et sportive (Peps) ;
- chargés d'enseignement d'EPS ;
- conseillers principaux d'éducation (CPE) ;
- psychologues de l'éducation nationale (Psy-EN).

Ces personnels peuvent être en activité ou en position de disponibilité, de détachement ou congés divers au moment du dépôt de leur candidature.

Ces emplois sont également ouverts aux professeurs des écoles, aux fonctionnaires de catégories A (non enseignants) quel que soit leur ministère d'appartenance et aux personnels enseignants appartenant à d'autres ministères que celui de l'Éducation nationale et de la Jeunesse ou de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, **sous réserve de l'obtention d'un détachement** dans l'un des corps des personnels enseignants du second degré public, d'éducation ou de psychologue de l'éducation nationale. **Sont en conséquence exclus les personnels relevant des corps enseignants de l'enseignement supérieur (professeurs des universités, maîtres de conférences, etc.).**

Afin de pouvoir participer à l'une ou l'autre des campagnes, les fonctionnaires de catégorie A pour lesquels un détachement dans un corps des personnels enseignants du 2^d degré public, d'éducation ou de psychologues de l'éducation nationale est nécessaire, devront formuler cette demande dans les conditions et le calendrier prévu par la note de service annuelle DGRH B2-3 qui paraîtra au BOEN au plus tard début décembre 2020.

Point de vigilance : les établissements d'enseignement supérieur devront en informer ces candidats et vérifier que cette condition est remplie lors de l'étude de la recevabilité des candidatures.

La demande de détachement doit être adressée au rectorat ainsi qu'à l'établissement d'enseignement supérieur.

L'affectation dans l'enseignement supérieur ne sera prononcée que si le détachement a été préalablement accepté.

Les maîtres contractuels ou agréés de l'enseignement privé relevant du ministère en charge de l'éducation nationale, **lauréats d'un concours** de l'enseignement public **qui avaient opté pour leur maintien dans l'enseignement privé** doivent impérativement, s'ils souhaitent être affectés dans un établissement d'enseignement supérieur, demander leur intégration dans le corps des personnels enseignants du second degré auquel ce concours donne accès. Leur affectation ne sera actée qu'une fois leur intégration prononcée dans un des corps enseignants du second degré public. L'imprimé de demande d'intégration accompagné des pièces justificatives requises, mis en ligne sur Siap et accessible sur le portail www.education.gouv.fr, est à adresser au bureau DGRH B2-3. **Les lauréats des concours d'accès aux fonctions des maîtres des établissements privés sous contrat (Cafep, CAER) ne peuvent pas bénéficier du dispositif décrit dans la présente note de service.**

Point de vigilance

S'agissant des établissements situés dans les collectivités d'outre-mer, il est rappelé que conformément aux dispositions du décret n° 96-1026 du 26 novembre 1996 relatif à la situation des fonctionnaires de l'État dans les territoires d'outre-mer de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Wallis-et-Futuna, l'affectation dans l'un de ces territoires ne peut être sollicitée qu'à l'issue d'une affectation d'une durée minimale de deux ans hors de ces

territoires ou de Mayotte, sauf pour l'agent dont le centre des intérêts moraux et matériels se situe à Mayotte ou dans un de ces territoires.

III- sélection des candidats par les établissements d'enseignement supérieur

III-1- Examen des candidatures

Le responsable d'établissement détermine le calendrier d'examen des candidatures. Afin d'assurer le respect des principes d'égalité, de transparence et d'impartialité, le responsable d'établissement met en place une commission d'affectation chargée d'examiner et de classer les candidatures. Les classements sont saisis dans le domaine applicatif Galaxie afin que les candidats puissent effectuer leurs vœux d'affectation. Les résultats sont communiqués à travers l'application.

Mention légale : Les décisions individuelles d'affectation prises dans le cadre du dispositif « emplois et procédure d'affectation des personnels du 2^d degré dans les établissements d'enseignement supérieur » donnent lieu à la mise en œuvre d'un traitement algorithmique dont la finalité est la nomination des candidats en fonction de leurs vœux et de leurs rangs de classement.

La première campagne est la principale campagne de recrutement. La seconde campagne, complémentaire, ne concerne que les emplois connus tardivement par les établissements d'enseignement supérieur.

Compte tenu de la date tardive de cette seconde campagne, les affectations ne pourront être prononcées que sur avis favorable :

- du **recteur de l'académie**, dans laquelle le candidat est attendu dans le second degré à la rentrée scolaire 2021 ;
- du **responsable de l'établissement** d'enseignement supérieur dans le cas d'un personnel déjà affecté **dans le supérieur**.

Ces avis seront rendus dans l'application Galaxie et visibles par les établissements après la clôture de la phase de saisie des avis des recteurs et des responsables d'établissement d'enseignement supérieur. Ils seront communiqués aux candidats au moment de la publication des résultats.

Un candidat retenu et affecté dans un établissement d'enseignement supérieur suite à sa participation à la première campagne de recrutement, ne peut pas participer à la seconde campagne de recrutement.

III-2-Acceptation par les candidats

Après la phase de saisie des classements par les établissements, les candidats classés ont à exprimer obligatoirement leurs vœux d'affectation (acceptation ou refus), dans le domaine applicatif Galaxie, module Vega, dans un délai de 8 jours, période fixée dans le calendrier mis en ligne sur le portail Galaxie :

https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/cand_recrutement_PRAG_PRCE.html.

Un candidat retenu, s'il exerce déjà dans l'enseignement supérieur, doit informer son responsable d'établissement actuel de cette acceptation.

Un candidat qui ne répond pas dans le délai imparti doit être considéré comme renonçant à cette affectation.

Toute renonciation à une affectation sera considérée comme définitive. **Toute acceptation sera également considérée comme définitive.**

III-3 - Transmission des résultats à la DGRH

Dès la fin de la procédure de sélection et avant le 29 janvier 2021 (campagne 1) et le 29 juin 2021 (campagne 2), les établissements doivent renseigner directement dans l'application Galaxie l'état récapitulatif des candidats retenus qui sera mis à disposition du bureau DGRH/B2-2.

IV- Affectations

Le bureau DGRH B2-2 met en œuvre l'acte juridique d'affectation des candidats retenus, à effet systématiquement du **1er septembre 2021**. Pour les deux campagnes, les affectations seront prononcées à titre définitif. Pour les personnels stagiaires, cette affectation est prononcée sous réserve de titularisation.

Point de vigilance

S'agissant des établissements situés dans les collectivités d'outre-mer, la durée de l'affectation dans les territoires d'outre-mer de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Wallis-et-Futuna est limitée à **deux ans**, renouvelable une seule fois à l'issue de la première affectation, conformément aux dispositions du décret n° 96-1026 du 26 novembre 1996 relatif à la situation des fonctionnaires de l'État dans les territoires d'outre-mer de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Wallis-et-Futuna.

Les recteurs veilleront à procéder à la mise à jour des bases de données académiques EPP des personnels du second degré affectés dans leur académie. Il est rappelé à cet égard que les personnels du second degré affectés dans l'enseignement supérieur doivent tous figurer dans les bases académiques sous le code position **C117** prévu pour cette

situation.

V- Retour dans le second degré

Un personnel affecté dans l'enseignement supérieur peut, à sa demande, retrouver une affectation dans le second degré. Il informe le responsable d'établissement dans des délais permettant aux établissements de publier le poste vacant sur le portail Galaxie. Il participe aux opérations de mobilité interacadémique pour demander une mutation dans le second degré dans une autre académie d'affectation et/ou aux opérations de mobilité intra- académique pour retrouver une affectation dans le second degré de son académie d'affectation.

Un agent affecté dans l'enseignement supérieur placé en position de détachement ou en disponibilité perd son poste et n'a pas un droit automatique à réintégrer le poste qu'il occupait précédemment dans l'enseignement supérieur. A l'issue de son détachement ou de sa disponibilité, il pourra participer à la campagne d'affectation dans le supérieur selon les modalités décrites dans la présente note de service s'il souhaite retrouver un poste dans un établissement d'enseignement supérieur. À défaut, il devra participer aux opérations de mobilité des personnels du second degré afin de retrouver une affectation dans le second degré.

Fait le 2 juillet 2020

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,
Le directeur général des ressources humaines,
Vincent Soetemont

Mouvement du personnel

Nomination

Membres du comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail ministériel de l'éducation nationale : modification

NOR : MENH2017704A

arrêté du 12-6-2020

MENJ-DGRH-C1-3

Vu loi n° 83-634 du 13-7-1983 modifiée, ensemble la loi n° 84-16 du 11-1-1984 ; décret n° 82-453 du 28-5-1982 modifié ; décret n° 2018-406 du 29-5-2018 ; arrêté du 1-12-2011 modifié ; arrêté du 9-1-2019 ; arrêté du 8-3-2019 ; arrêté du 18-6-2019 ; lettre du 25-5-2020

Article 1 - L'article 2 de l'arrêté du 8 mars 2019 susvisé est modifié ainsi qu'il suit :

II - Au titre de l'union nationale des syndicats autonomes (UNSA) éducation

En qualité de titulaires :

Élisabeth Allain-Moreno

Alain Brousse

En qualité de suppléants :

Sébastien Biot

Alexandra Derosière

Le reste de l'arrêté demeure inchangé.

Article 2 - Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale.

Fait, le 12 juin 2020

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,

Le directeur général des ressources humaines,

Vincent Soetemont