académie Rennes

RÉGION ACADÉMIQUE
BRETAGNE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Cabotage

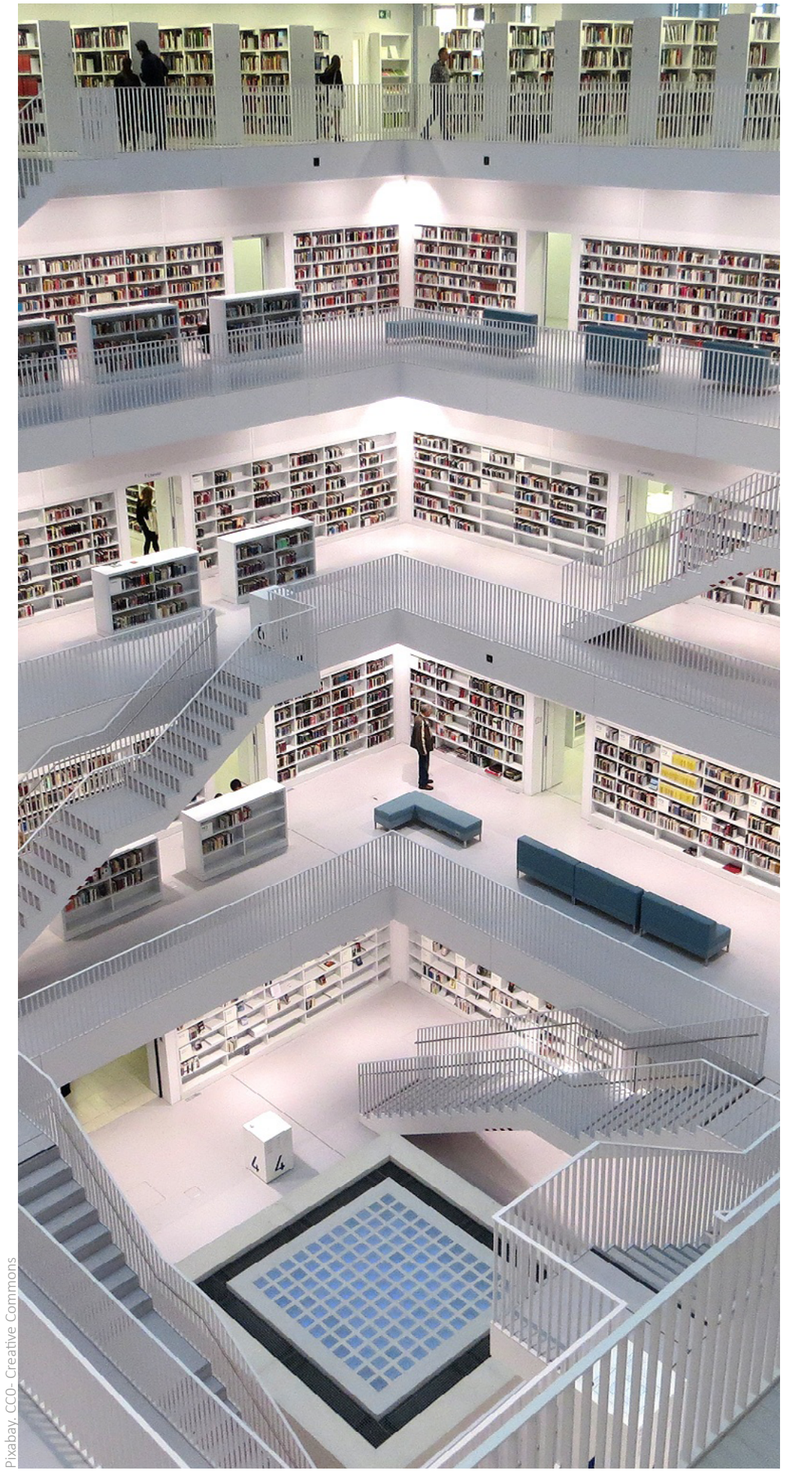
e-magazine • Histoire Géographie • EMC

# Organisation pédagogique

## ET PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES EN HISTOIRE GÉOGRAPHIE EMC

Apprendre est un processus itératif qui nécessite que vous reveniez régulièrement sur ce que vous avez appris et que vous le mettiez constamment à jour en le reliant à de nouvelles connaissances.

Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives
Peter C. Brown, Henry L. Roediger Mary fi. McDaniel, 2014



Pixabay. CC0- Creative Commons

# Edito

Florence SMITS, Inspectrice générale
Groupe Histoire et Géographie de l'Inspection générale (IGEN)

L'organisation pédagogique, tel est le défi ambitieux de ce numéro de *Cabotage* !

Ambitieux, car, nous le voyons tous, le contexte de la société a changé, les élèves sont de plus en plus sollicités par des sources d'information variées et le niveau des classes est de plus en plus hétérogène.

Relever ce défi est nécessaire, car faire en sorte que les connaissances et les compétences soient comprises et acquises par tous, que chacun puisse progresser à son rythme et atteindre le meilleur niveau possible est l'ambition de chaque enseignant. Mais trouver la meilleure méthode pour y parvenir n'est pas chose aisée. Le cours magistral est décrié par certains, le travail en équipe et/ou en autonomie des élèves l'est par d'autres. Les formes d'évaluation sont également remises en question : bien fondé de la note, évaluation performative, évaluation sommative, que faut-il adopter ?

Face à ces questions et au moment où sont mises en place l'école du socle et la réforme du collège, les IA-IPR, les formateurs et le groupe ressource collège en histoire-géographie de l'académie de Rennes apportent des réponses précises qui sont utiles à l'ensemble des enseignants d'histoire géographie.

Le numéro est construit autour des trois aspects constitutifs de l'enseignement : les questions scientifiques, pédagogiques et didactiques. Il est le produit de travaux qui ont été menés tout au long de l'année dans l'académie de Rennes.

La première partie, didactique, envisage trois aspects fondamentaux: la continuité des apprentissages, l'évaluation et la prise en charge de l'hétérogénéité. Elle articule les résultats de la recherche avec les contraintes rencontrées dans les classes et le cadre défini par l'Éducation nationale. Des schémas présentent les interactions et les étapes des raisonnements et des analyses proposés. La partie pédagogique propose cinq séquences d'histoire ou de géographie en collège. La structure de chacune permet d'identifier rapidement le rappel des programmes, la présentation de la séquence, ses objectifs généraux avant d'aborder son organisation qui tient compte des éléments abordés dans la première partie du numéro. Chaque séquence est accompagnée d'un zoom qui met l'accent sur une proposition didactique concrète et de documents téléchargeables et modifiables. La troisième partie, scientifique, adopte une perspective un peu différente. Elle rend compte de la journée de formation co-organisée avec le mémorial de la Shoah et d'un entretien avec Johann Chapoutot sur la révolution culturelle nazie. Elle permet de renouveler le regard sur ce sujet complexe.

Merci à chacun des auteurs d'avoir relevé avec brio ce défi et d'apporter ainsi une contribution importante à la transmission du savoir.

# Sommaire

## # Edito

*Par Florence Smits, Inspectrice Générale, groupe histoire géographie* ..... 02

## # Mise au point didactique

*Par Dominique Beaupuy, IA-IPR d'histoire géographie et Patrick Marques, Professeur agrégé d'histoire géographie chargé de mission d'inspection*

**1. Un contexte nouveau pour repenser la continuité des apprentissages** ..... 05
1.1. L'histoire géographie devant l'hétérogénéité croissante des élèves ..... 05
1.2. Les apprentissages s'inscrivent dans le temps ..... 05
1.3. Évaluation et continuité des apprentissages ..... 05
**2. Évaluer c'est apprendre ! Vers une évaluation formative des apprentissages** ..... 07
2.1. De l'évaluation des apprentissages à une évaluation au service des apprentissages ..... 07
2.2. L'évaluation formative : un dialogue évaluatif avec l'élève ..... 07
2.3. Les rétroactions ou feedbacks, pivots de l'évaluation formative ..... 09
**3. Agir sur l'organisation pédagogique pour prendre en compte les différences d'apprentissage** ..... 11
3.1. Agir sur les parcours d'apprentissage ..... 11
3.2. Un programme-noyau pour différencier les contenus en HG ..... 12
3.3. Construire un autre déroulé de séquence en histoire géographie ..... 14

## # Transpositions pédagogiques

*Propositions pédagogiques portées par le Groupe de réflexion et de production « collège » de l'académie de Rennes*

**• Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C.** ..... 16
*Par Guillaume SARCEL. Collège Gérard de Nerval – Vitré*
☑ Zoom sur... **Pense, paire, carré : un dispositif coopératif et collaboratif** ..... 18
*Par Sandrine Calvez, professeure au lycée Bertrand d'Argentré de Vitré et formatrice ESPE Rennes et Patrick Marques, professeur au Lycée Anita Conti de Bruz et formateur académique*
**• L'empire romain dans le monde antique Ier-IVe siècles** ..... 22
*Par Anne-Sophie GRAS. Collège Paul Féval – Dol-de-Bretagne ; Karine HARNOIS. Collège Roger Vercel – Dinan ; Isabelle LE FERREC. Collège Le Bocage – Dinard et ESPE de Rennes*
☑ Zoom sur... **Le plan de travail : une organisation pédagogique appropriée à la prise en compte des différences** ..... 25
*Par Anne-Sophie Gras, professeure au Collège Paul Féval de Dol-de-Bretagne*
**• Habiter un espace de faible densité** ..... 29
*Par Elsa DOUCE Collège Jacques Brel – Noyal-sur-Vilaine ; Morgane PHILIPPE Collège Amand Brionne – Saint-Aubin-d'Aubigné ; Marie-Pierre SAULZE Collège Francois Truffaut – Betton*
☑ Zoom sur... **La table d'appui : un dispositif de différenciation pédagogique** ..... 32
*Par Anne-Sophie Gras, professeure au Collège Paul Féval de Dol-de-Bretagne et Patrick Marques, professeur au Lycée Anita Conti de Bruz, formateurs académiques*
**• Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVIe et XVIIe siècles** ..... 34
*Par Yann CATELAIN. Collège Morvan Lebesque – Mordelles et Sophie ROLLET. Collège Pierre Brossolette - Bruz*
☑ Zoom sur... **Le *placemat*, une modalité de travail collaboratif** ..... 36
*Par Sandrine Calvez, professeure au lycée Bertrand d'Argentré de Vitré et formatrice ESPE Rennes*
**• Société, culture et politique dans la France du XIXe siècle** ..... 40
*Par Adrien GOUGEON. Collège François Brune - Pleine-Fougères ; Isabelle LE BORG'N. Collège Anne Frank – Plescop ; Annaïck LE LIVEC. Collège Pierre et Marie Curie - Hennebont*
☑ Zoom sur ... **Parole du professeur vs mise en activité ?** ..... 42
*Par Sandrine Calvez, professeure au lycée Bertrand d'Argentré de Vitré et formatrice ESPE Rennes*

## # Mise au point scientifique et formation académique

*Plan de formation académique*
Journée de formation co-organisée avec le *Mémorial de la Shoah*
**• Comment enseigner l'histoire du nazisme et de la «solution finale» ?** ..... 46
*Présentation par Christian Lippold, IA-IPR d'histoire géographie*
**• La révolution culturelle nazie** ..... 46
Entretien avec Johann Chapoutot, mise au point publiée en partenariat avec le site *Nonfiction.fr*
• « L'affabulation » ..... 46
• « Survivances » ..... 50

Pixabay, CC0- Creative Commons

# # Mise au point didactique

# 1. Un contexte nouveau pour repenser la continuité des apprentissages

## 1.1. L'histoire géographie devant l'hétérogénéité croissante des élèves

La massification et la démocratisation scolaires ont soulevé ces dernières années de nombreuses interrogations sur le sens des apprentissages et sur les modes de transmission du savoir face à la diversité croissante des élèves. Ainsi, les années 2000 laissent apparaître une profonde diversification des situations d'enseignement de nos disciplines, dans laquelle la question du sens des apprentissages et de la prise en compte de la diversité des élèves s'impose progressivement comme une nécessité absolue. La personnalisation des parcours d'apprentissage et la différenciation pédagogique sont plus que jamais au cœur de nos préoccupations. Nous devons repenser la gestion des parcours d'apprentissage dans nos disciplines et admettre définitivement qu'il n'existe pas un modèle type d'élève, référence pour un cursus standard et unique en histoire géographie.

Mais alors que devient l'absolue nécessité de « faire le programme », face à celle de personnaliser et de différencier les parcours d'apprentissage ? De cette injonction apparemment paradoxale est né le désarroi des professeurs, notamment d'histoire et de géographie, disciplines qui se caractérisent par des connaissances, indispensables pour penser le temps et l'espace de l'humanité. Les recherches en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive constituent des pistes de réponses à ce désarroi des professeurs d'histoire géographie, confrontés à des classes de plus en plus hétérogènes.

*Comment organiser différemment une séquence d'histoire géographie pour personnaliser les parcours d'apprentissages, sans se noyer dans l'individualisation, tout en inscrivant chaque élève dans une progression commune ?*

## 1.2. Les apprentissages s'inscrivent dans le temps

Le Socle commun de connaissances et de compétences et la logique de cycle inscrite dans les programmes de cycle 3 et 4 soulignent combien l'appropriation des savoirs et des savoir-faire relève du temps. Une variable pour chaque élève qui apprend à son propre rythme, en fonction de certaines activités, de certains thèmes ou disciplines, de certaines périodes de sa vie. Comme le souligne le Conseil Supérieur des Programmes en 2015, « Il ne s'agit pas de repousser les apprentissages, *mais d'autoriser à les reprendre. L'objectif est d'atteindre les exigences à la fin du cycle et pas nécessairement à la fin de l'année, dans une perspective de meilleure prise en charge de la vitesse de chacun. »*

Il faut du temps aux élèves pour apprendre et ce temps est différent selon les individus et leur aptitude cognitive. La question de l'articulation entre l'individu et le groupe classe est une première difficulté. Elle nous amène à rechercher des solutions pour concilier avec beaucoup de souplesse, le rythme de la classe et celui de chaque élève. Il en ressort une problématique fondamentale à laquelle nous tenterons de répondre par des propositions pédagogiques concrètes dans la deuxième partie de la revue : **comment organiser différemment une séquence d'histoire géographie pour personnaliser les parcours d'apprentissages, sans se noyer dans l'individualisation, tout en inscrivant chaque élève dans une progression commune qui lui permet d'apprendre ce qui constitue le fondement de notre culture disciplinaire ?**

Nos programmes d'histoire géographie de cycle 3 et 4 sont structurés en repères annuels de programmation et donnent l'impression d'une forme d'immobilisme. Il n'en est rien. Les programmes sont construits sur une véritable logique curriculaire, et la continuité des apprentissages demeure une préoccupation essentielle, à l'intérieur du cycle 3, à cheval sur l'école élémentaire et le collège, **mais aussi entre le collège et le lycée puis, entre celui-ci et l'université.**

La continuité des parcours nous impose d'être particulièrement attentifs à l'articulation des temps d'apprentissage en aidant les élèves à tisser des liens entre les différentes séquences pédagogiques abordées en histoire géographie: articulation entre deux séances, entre deux séquences aux thèmes proches, entre deux situations qui permettent de construire les mêmes compétences, entre deux moments de découverte d'une notion à l'intérieur d'un parcours, entre deux cycles, etc. Nous verrons à travers les propositions pédagogiques que la question de la mobilisation des prérequis et de leur diagnostique au début d'une nouvelle séquence revêt une importance fondamentale pour tisser ces liens.

### Apprendre : un malentendu

Lecture répétée et apprentissage massé d'une nouvelle compétence ou connaissance constituent de loin les stratégies d'apprentissage préférées des apprenants de toute obédience, alors même qu'elles font partie des moins efficaces. Par apprentissage massé, nous entendons la répétition mécanique, en rafales, de quelque chose qu'on essaie de graver dans sa mémoire, technique classique enseignée par la sagesse conventionnelle. Le bachotage en vue des examens en est un bon exemple. Relecture et apprentissage massé conduisent à un sentiment d'aisance qui est souvent surinterprété et pris pour un signe de maîtrise, alors qu'en vue de l'acquisition d'une maîtrise réelle et durable, ces stratégies constituent essentiellement une perte de temps.
La **remémoration** – rappeler faits, concepts ou événements en mémoire – est une stratégie d'apprentissage plus efficace que le fait de réviser en relisant. Les mini-quiz en sont un bon exemple, qui, en nous amenant à rappeler les choses, renforcent la mémoire et interrompent le processus d'oubli. Un seul et simple quiz après lecture d'un texte ou à la sortie d'un cours fournit un meilleur outil d'apprentissage et de mémorisation que la relecture du texte ou de ses notes. […]
Un travail à intervalles réguliers interrompt l'oubli, renforce les circuits d'accès aux connaissances et constitue une stratégie essentielle pour retenir ce que l'on veut acquérir.
Lorsqu'on espace les étapes du travail d'apprentissage, on se donne le temps, pour ainsi dire, de rouiller entre deux sessions et lorsqu'on alterne le travail sur deux matières ou plus, l'apprentissage est plus difficile et semble moins productif, mais l'effort lui-même rend ce dernier plus durable et permet des applications ultérieures plus diversifiées. […]
Il faut comprendre que lorsque l'apprentissage est difficile, cela signifie que l'on est en train de faire un travail important. Comprendre que les efforts et les coups d'arrêt (…) sont essentiels si on espère dépasser son niveau actuel de performance et progresser vers une expertise véritable. Faire des erreurs et les corriger permet de jeter des ponts vers un apprentissage plus avancé.

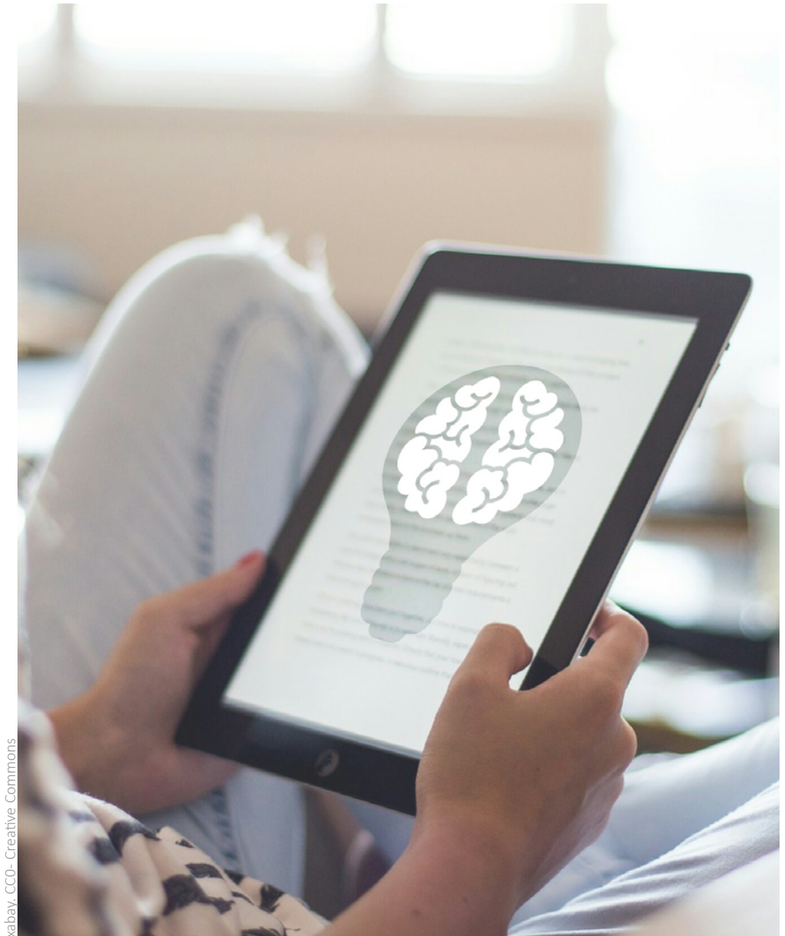
Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives
Peter C. Brown, Henry L. Roediger Mary fi. McDaniel, pp.23-24, et 28, éditions Markus Haller, 2014.

## 1.3. Évaluation et continuité des apprentissages

La continuité des apprentissages doit nous amener à penser une autre logique d'évaluation qui serait organisée progressivement dans le temps et liée au long développement des compétences. Olivier Rey encourage les enseignants à « **situer les évaluations les unes dans le prolongement des autres sur l'ensemble d'un programme de formation**. »[1] Les évaluations sont des moments privilégiés pour repérer les difficultés, pour valider des paliers d'apprentissages et pour réguler c'est-à-dire pour adapter et orienter son dispositif pédagogique afin de permettre une progression des apprentissages de tous les élèves.

Dans cette logique de continuité, **l'évaluation est un soutien aux apprentissages**, un moment de régulation dans un processus qui s'étale sur un temps long. L'évaluation loin de sanctionner définitivement un niveau d'apprentissage doit au contraire permettre l'amélioration des élèves. Autrement dit, évaluer c'est apprendre !

1. Olivier REY. *Le défi de l'évaluation des compétences*. IFE n°76, juin 2012.



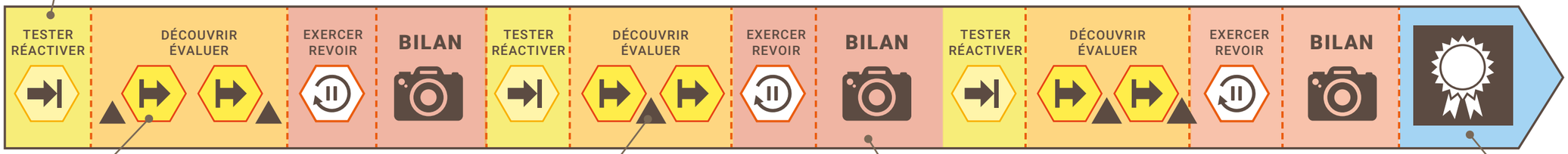
Pixabay. CC0- Creative Commons

Illustration 1

# ÉVALUATIONS ET PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES EN HISTOIRE GÉOGRAPHIE

## ÉVALUATIONS DIAGNOSTIQUES

• Test de réactivation des pré-acquis *(ce que l'élève connait déjà)* : Test, QCM, lecture, vidéo, etc.
↪ Nécessité de multiplier ces phases à chaque «chapitre», avant tout nouvel apprentissage




## ÉVALUATIONS FORMATIVES

• Dans le cadre de situations d'apprentissage courantes *(études de cas, exercices, mise en perspective)*
• formalisée ou non (plutôt non)
• notée ou non (plutôt non)
• **importance des rétroactions** pour que l'élève comprenne comment progresser
• grille avec quelques critères de réussite, développer l'autoévaluation
• consigner ses observations pour les élèves qui ne présentent pas un niveau de maitrise satisfaisant pour en assurer le suivi.
• **Construire ces évaluations formatives sur les 7 compétences travaillées en HG et leurs composantes**
(= logique de partir des exercices propres à l'HG pour aller vers les compétences du Socle (= évaluation bilan).

### Petites évaluations diagnostiques régulières :

• centrées sur les repères fondamentaux, le vocabulaire, les notions ;
• contrôles de connaissances
• souvent en autoévaluation ;
• ne correspondent pas nécessairement à la fin d'un chapitre d'HG ;
• Forcer la remémoration pour fixer les connaissances dans la mémoire à long terme ;
• espacement de plus en plus grand de la remémoration dans le temps
↪ **faire «rouiller» pour mieux assimiler**

## ÉVALUATIONS SOMMATIVES

• Permet de certifier le niveau de maitrise d'un élève pour les compétences travaillées en HG
• **Construire les évaluations sommatives sur les critères d'évaluation repris du Socle (cf. Docs DGECO-Eduscol) pour éviter une opération de traduction**
• notée, notamment si l'établissement a conservé une évaluation chiffrée
• Peu de rétroactions (elles sont données avant).
• L'évaluation doit proposer une **tâche complexe** permettant de mobiliser plusieurs compétences du Socle.
• Privilégier les questions ouvertes, les consignes générales pour effectuer une tâche plutôt que des questions fermées et nombreuses qui renverraient à exécuter des tâches simples.
• Possibilité de donner des devoirs sommatifs différenciés dès le départ en fonction des objectifs à atteindre pour chacun. La note peut elle aussi être différenciée en fonction des objectifs de chacun et non pas servir uniquement à classer les élèves par rapport à une norme idéale.
• Proposer un étayage (coups de pouce, aides diverses) pour remédier pendant l'évaluation aux problèmes constatés. Les points sont alors attribués en fonction du degré de réussite dans la tâche proposée et dans le degré d'autonomie pour la réaliser.

## ÉVALUATION CERTIFICATIVE

**DNB, Baccalauréat ou évaluation terminale de fin de cycle**

## évaluation **POUR** les apprentissages

**AVANT** **PENDANT**

*pour favoriser l'amélioration des apprentissages*

## évaluation **DES** apprentissages

**APRÈS**

*pour évaluer l'efficience, la performance, les acquis*

*Conception et réalisation Patrick MARQUES - Académie de Rennes 2018 - CC-BY-SA*

# 2. Évaluer c'est apprendre ! Vers une évaluation formative des apprentissages

*Cette partie prend appui sur* L'ILLUSTRATION 1

## 2.1. De l'évaluation des apprentissages à une évaluation au service des apprentissages

Pour favoriser une progressivité des apprentissages plus efficaces, il est nécessaire de repenser l'organisation des temps d'évaluation afin de diminuer le poids et la fréquence des évaluations sommatives au profit d'une évaluation plus formative (ILLUSTRATION 1 PAGE 6).

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture[2] précise « **une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite** ». Or, avec Yann Mercier Brunel[3] force est de constater que la majorité des élèves sont en difficulté devant des tâches complexes. S'ils maîtrisent l'essentiel des composantes d'une compétence à mobiliser dans les tâches complexes, ils sont souvent dans l'incapacité de s'adapter et de les utiliser de façon globale et autonome. La majorité des évaluations par compétences, n'évaluent pas en réalité des compétences complexes, mais surtout des procédures, des capacités composantes de compétences plus globales. Charles Heimberg[4] insiste particulièrement sur le fait que les activités proposées lors des évaluations sommatives ne doivent pas se cantonner à la restitution du cours appris par cœur. Souvent, on argumente en disant que les élèves n'en sont pas capables. Bien au contraire, les élèves doivent mobiliser des compétences dans des situations complexes : analyser, expliquer, faire du lien, critiquer, etc. Ce qu'il faut, c'est leur donner les moyens de le faire.

Par ailleurs, l'évaluation d'une compétence est étroitement liée à un **contexte** qui suppose une réflexion pédagogique particulière. Si les attendus de la compétence « analyse et comprendre un document » sont identiques pour tout le cycle 4, on ne donne pas nécessairement des documents de même « difficulté » en classe de 5e et en 3e. Lire et comprendre trente lignes d'Heidegger ne constitue pas non plus un contexte pédagogique pertinent pour évaluer la compétence « Lire » chez nos élèves de cycle 3 ou 4. **Le professeur doit donc veiller à ajuster le contexte de son évaluation aux acquis de ses élèves.**

Les évaluations sommatives devraient être moins nombreuses pour correspondre à des fins de cycle de travail, comme les périodes inter-vacances, et non systématiquement à des fins de chapitre. Elles ne sont pas à confondre avec des contrôles de connaissances qui peuvent être systématisés, et plus fréquents, hebdomadaires par exemple. La fréquence de ces évaluations est essentielle pour permettre aux élèves de se remémorer et de consolider les apprentissages[5].
Les évaluations sommatives en histoire géographie sont assimilables à des « devoirs bilan ». Ces évaluations constituent une photographie des apprentissages des élèves mais ne sont pas réellement au service des apprentissages. Elles témoignent d'une performance dont on pourra aisément rendre compte pour l'Institution et les parents via un logiciel de Vie scolaire avec note ou sans note d'ailleurs.

Toutefois, l'enjeu de l'évaluation des compétences est ailleurs, notamment dans la mise en œuvre d'une véritable évaluation formative.

## 2.2. L'évaluation formative : un dialogue évaluatif avec l'élève

> *« L'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats »*
>
> Centre de recherches internationales (CERI), 2008.

Pour Joëlle Morrissette[6], « *une* **évaluation est formative** *lorsqu'elle est constituée d'une collection de données sur les apprentissages de l'élève, recueillies au cours même des activités d'enseignement/apprentissage, et qu'elle vise :*

*1. à identifier les forces et les faiblesses de l'élève,*

*2. à aider l'élève à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et à guider ses démarches en vue de progresser,*

*3. à accroître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages,*

*4. et, enfin, à orienter la planification de l'enseignement.* »

Lors d'une mise en activité, le recueil de données sur les compétences mobilisées peut être formalisé ou non. Trop souvent les professeurs d'histoire géographie oublient qu'ils sont des experts, des professionnels de l'éducation. Connaître les observables, les éléments signifiants et les critères de maîtrise des compétences est impératif sans quoi il ne peut y avoir d'observation. En revanche consigner systématiquement pour chaque élève des informations recueillies par la seule observation est une tâche chronophage, épuisante et peu efficace, donc au final, peu recommandable. Après avoir conçu une activité et définis clairement ses objectifs pédagogiques au regard des apprentissages des compétences travaillées en histoire géographie il est tout à fait possible de s'appuyer sur le tableau ci-contre (ILLUSTRATION 2) pour déterminer le niveau de maîtrise de ses élèves sur les compétences mobilisées et ce uniquement par une observation non formalisée. Cela implique néanmoins qu'un étayage *a priori* soit prévu sous la forme de coup de pouce, d'aides, de boîte à outils, de fiches méthode, etc. pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves. Cet étayage s'accompagne bien entendu d'une remédiation immédiate proposée en classe par le professeur et notamment à l'oral via reformulation, explication, suggestion, etc.

Pour renforcer l'autonomie et l'autorégulation dans les processus d'apprentissage, il est essentiel d'expliciter les buts et les critères de réussite d'une activité, d'un problème, d'une tâche complexe donnés aux élèves. Mais plutôt que de proposer

ILLUSTRATION 2

| Niveau de maîtrise de la compétence mobilisée | | | |
|---|---|---|---|
| **Insuffisant** | **Fragile** | **Satisfaisant** | **Très bonne maîtrise** |
| **Élève peu ou pas autonome** | | **Élève autonome** | |
| L'élève a besoin d'aides majeures répétées = fort accompagnement | L'élève a besoin d'aides majeures ponctuelles = fort accompagnement | L'élève a besoin d'aides mineures régulières = accompagnement léger | L'élève a besoin d'aides mineures ponctuellement ou pas du tout |
| L'élève exerce ses compétences uniquement dans des tâches simples ou des travaux guidés | | L'élève exerce ses compétences dans le cadre de tâches complexes ponctuelles ou récurrentes | |
| Réalise avec des erreurs ce qui est demandé, quelle que soit l'aide apportée | Réalise correctement dans un contexte favorable, fortement étayé | Réalise correctement dans un contexte favorable, sans aide | Réalise correctement dans un contexte inhabituel, inédit. |

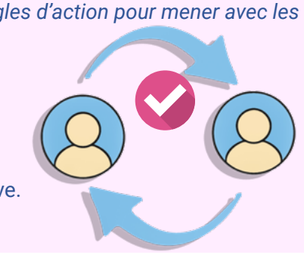
Source : Dominique Beaupuy et Patrick Marques pour l'Inspection pédagogique, Académie de Rennes, 2017.

une grille d'évaluation composée de plusieurs critères de réussite avec plusieurs niveaux de maîtrise souvent symbolisés par des couleurs, des émoticônes, des ceintures des badges ou autres représentations graphiques, des travaux de recherche montrent qu'il est plus efficace de fournir aux élèves un **tableau de progression** intégré dans l'activité[7]. Ce tableau se concentre sur une compétence. La progression présentée comme une frise chronologique (ILLUSTRATION 3 PAGE 8) insiste sur la progressivité des attentes, en donnant à voir les erreurs comme des étapes vers un progrès à accomplir. La conception des erreurs commises par l'élève change, et celle de l'évaluation également. Un tel outil d'autoévaluation propose en définitive une lecture positive des erreurs de l'élève qui, dans ce cadre, ne sont pas vues comme des écarts à une norme, mais comme un processus de transformation et de progrès.

### Pour un dialogue évaluatif réussi…

*Yann Mercier-Brunel propose ces quelques règles d'action pour mener avec les élèves un dialogue évaluatif efficace :*

- ☑ Convaincre l'élève qu'il peut progresser ;
- ☑ Expliquer à l'élève comment progresser ;
- ☑ Montrer à l'élève qu'il a progressé ;
- ☑ Fixer des objectifs « raisonnables » (zone proximale de développement) ;
- ☑ Différencier les attentes pour chaque élève.



Selon Yann Mercier-Brunel, observer les élèves en activité, consiste à les accompagner dans l'autorégulation des nombreuses compétences mises en œuvre, et qui constituent un véritable processus pour réussir l'activité.

L'évaluation ne consiste donc pas à tout consigner, certains aiment à dire « tout cocher », mais d'abord à soutenir et accompagner les élèves dans un « dialogue évaluatif » permanent entre l'élève et professeur. Dans cette évaluation interactive

2. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. MENE1506516D décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.
3. Yann MERCIER BRUNEL est Maître de conférences à l'ESPE Centre Val de Loire (Université d'Orléans)
4. Charles HEIMBERG, « L'Évaluation en histoire dans le cadre du nouveau plan d'études ». *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire.* Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin (GDH), 2001.
5. Cf. Peter C. Brown, Henry L. Roediger Mary fi. McDaniel. *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives.* Éditions Markus Haller, 2014. (Extrait proposé page 5)

6. Joëlle MORRISSETTE. *Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages.* Université de Montréal, 2010.

7. Céline LEPAREUR, Michèle GANDIT et Michel GRANGEAT, « Évaluation formative et démarche d'investigation en mathématiques : une étude de cas », *Éducation et didactique,* vol. 11-n°3 | 2017, 101-120.

# Exploiter les documents d'accompagnement de l'Inspection Générale et les transformer en rétroactions efficaces pour les élèves : un exemple sur la compétence «Raconter et expliquer» en histoire

## À la fin du cycle 4, pour raconter et expliquer en histoire

### Écrire

**Tu dois être capable…**
- **de rédiger un texte dans un français correct (orthographe, grammaire, syntaxe) qui permet à celui qui te lit de te comprendre.**
- **de réutiliser le vocabulaire découvert en cours d'histoire.**
- **de rédiger un récit organisé avec logique et sens.**

| NIVEAU 1 | NIVEAU 2 | NIVEAU 3 | NIVEAU 4 |
|---|---|---|---|
| **J'ai aujourd'hui une« MAÎTRISE INSUFFISANTE » car...** | **J'ai aujourd'hui une« MAÎTRISE FRAGILE » car...** | **J'ai aujourd'hui une« MAÎTRISE SATISFAISANTE » car...** | **J'ai aujourd'hui une « TRÈS BONNE MAÎTRISE » car...** |
| • J'ai rédigé un texte mais peu ou pas compréhensible pour celui qui le lit.<br>• J'ai utilisé aucun mot important du cours d'histoire.<br>• J'ai rédigé un récit peu ou pas organisé et qui a peu ou aucun sens. | • J'ai rédigé un texte en partie compréhensible par celui qui le lit.<br>• J'ai utilisé certains mots importants du cours, mais pas toujours quand il le fallait ce qui montre que je ne les comprenais pas assez.<br>• J'ai rédigé un récit un peu organisé et avec peu de sens. | • J'ai rédigé un texte dans un français globalement correct qui permet pour celui qui me lit de me comprendre.<br>• J'ai utilisé certains mots importants du cours avec parfois quelques erreurs.<br>• J'ai rédigé un récit bien organisé et qui a du sens : il est cohérent. | • J'ai rédigé un texte dans un français globalement correct qui permet pour celui qui me lit de me comprendre.<br>• J'ai utilisé les mots importants du cours sans erreur.<br>• J'ai rédigé un récit bien organisé et qui a du sens : il est cohérent. |

+

### Situer et se situer dans le temps et l'espace

**Tu dois être capable…**
- **d'utiliser des connaissances pour dater (périodes, dates, etc.) et situer dans l'espace.**
- **d'organiser logiquement les faits (ce qui s'est passé), sans nécessairement tous les dater.**
- **d'associer des périodes, des faits, des événements, des acteurs historiques, des lieux.**

| NIVEAU 1 | NIVEAU 2 | NIVEAU 3 | NIVEAU 4 |
|---|---|---|---|
| **J'ai aujourd'hui une« MAÎTRISE INSUFFISANTE » car...** | **J'ai aujourd'hui une« MAÎTRISE FRAGILE » car...** | **J'ai aujourd'hui une« MAÎTRISE SATISFAISANTE » car...** | **J'ai aujourd'hui une « TRÈS BONNE MAÎTRISE » car...** |
| • J'ai utilisé peu ou pas de connaissances pour dater ou l'ai fait avec de grosses erreurs.<br>• J'ai peu ou pas présenté les faits ou ne les ai pas situés logiquement les uns par rapport aux autres (respect chronologique, conséquences avant les causes, etc.). | • J'ai utilisé peu de connaissances pour dater (ou faussement), mais j'ai au moins présenté un élément permettant de situer dans le temps l'événement raconté.<br>• J'ai présenté certains faits, mais sans toujours les situer de façon logique les uns par rapport aux autres. | • J'ai utilisé une ou plusieurs connaissances pour dater permettant de situer dans le temps l'événement raconté.<br>• J'ai présenté les faits (même s'ils pas toujours datés) et les ai situés de façon logique les uns par rapport aux autres. | • J'ai utilisé plusieurs connaissances pour dater permettant de situer dans le temps l'événement raconté.<br>• J'ai présenté les faits de manière précise, les ai datés et situés de façon logique les uns par rapport aux autres. |

+

### Raisonner, imaginer, élaborer, produire

**Tu dois être capable…**
- **de prendre en compte le sujet donné et dépasser les évènements pour comprendre une période précise de l'histoire (situation historique)**

| NIVEAU 1 | NIVEAU 2 | NIVEAU 3 | NIVEAU 4 |
|---|---|---|---|
| **J'ai aujourd'hui une« MAÎTRISE INSUFFISANTE » car...** | **J'ai aujourd'hui une« MAÎTRISE FRAGILE » car...** | **J'ai aujourd'hui une« MAÎTRISE SATISFAISANTE » car...** | **J'ai aujourd'hui une « TRÈS BONNE MAÎTRISE » car...** |
| • J'ai rédigé un texte qui ne répond pas au sujet et je n'ai pas présenté la situation historique de l'époque. | • J'ai rédigé un texte qui ne prend pas en compte le sujet : je me contente du récit et je n'ai pas présenté la situation historique de l'époque. | • J'ai rédigé un texte qui répond au sujet et évoque au moins un aspect de la situation historique.<br>• J'ai fait le lien entre le récit et la situation historique de l'époque, mais sans vraiment expliquer. | • J'ai rédigé un texte qui répond au sujet et évoque au moins deux aspects de la situation historique.<br>• J'ai expliqué le lien entre le récit et la situation historique de l'époque. |

d'après EDUSCOL - Ressources d'accompagnement cycle 4 - Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle - Écrire en histoire et géographie
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/H-G/85/8/EV16_C4_HG_ecrire_en_hg_741858.pdf

des processus d'apprentissage, l'échange avec les élèves, en réussite ou non, devient un support fondamental des apprentissages et souligne en définitive l'importance du retour d'information fournie à l'élève pour ses apprentissages.

### 2.3. Les rétroactions ou feedbacks, pivots de l'évaluation formative

Tout comme l'attention, l'engagement actif et la consolidation, le **retour d'information** constitue pour Stanislas Daehenne[8] un des quatre facteurs principaux d'apprentissage. « L'apprentissage ne peut se déclencher que s'il y a un signal d'erreur ». Signalée ou remarquée, l'erreur est bénéfique pour les apprentissages de l'élève qui parviendra à la dépasser.

> *"Le feedback est une information à propos de l'écart entre le niveau courant et le niveau de référence ; cette information est utilisée pour modifier l'écart d'une certaine manière. Si l'information à propos de l'écart est simplement enregistrée sans être utilisée pour modifier l'écart, ce n'est pas une rétroaction"*
>
> Arkalgud Ramaprasad, *On the definition of feedback*, 1983.

La rétroaction doit donc à la fois inclure un commentaire sur le niveau de maîtrise de l'élève et l'orienter dans ce qu'il doit faire pour atteindre le niveau de compétence souhaité. Ainsi, un commentaire oral ou formalisé dans une copie d'élève ne peut être considéré comme une rétroaction (Illustration 4 ci-contre) que s'il propose à l'élève des informations sur ce qu'il lui reste à faire pour atteindre les attendus (par exemple, institutionnels de fin de cycle).

Une rétroaction pour être efficace doit toujours être délivrée à l'élève alors qu'il lui reste du temps ensuite pour mettre en œuvre les conseils donnés et progresser. Dans la même logique, les rétroactions doivent se donner en amont des évaluations sommatives ou certificatives. L'efficacité a posteriori est faible.

Les rétroactions sont majoritairement dispensées lors du dialogue évaluatif, lors des échanges oraux menés avec les élèves. Le professeur d'histoire géographie veillera à privilégier les rétroactions sous forme de suggestions, et limiter les rétroactions normatives et directives. La forme « suggérée » de feedback offre aux élèves une liberté d'action, de choix, bien plus formatrice que si la solution est directement imposée par l'enseignant.

Les rétroactions peuvent également être anticipées et proposées directement dans le support de l'activité pédagogique. Offrant la possibilité aux élèves de s'autoréguler, ces rétroactions formalisées sont souvent présentées sous la forme d'un tableau de progression, de grille de critères de réussite.

**Une rétroaction est efficace si elle est :**

- ☑ orientée par les buts (objectifs clairs pour l'élève)
- ☑ orientée vers l'action (concrète, spécifique et utile)
- ☑ compréhensible par l'élève (pas de vocabulaire technique)
- ☑ juste à temps (+tôt possible, mais sans gêner la performance)
- ☑ formative (apprendre de ses erreurs en les corrigeant)
- ☑ cohérente (informations stables, précises et donc dignes de confiance)

D'après J. Hattie & H. Timperley. « The power of feedback ». Review of Educational Research, 77, 81–112, 2007.

8. Stanislas DEHAENE, *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*, 2013.

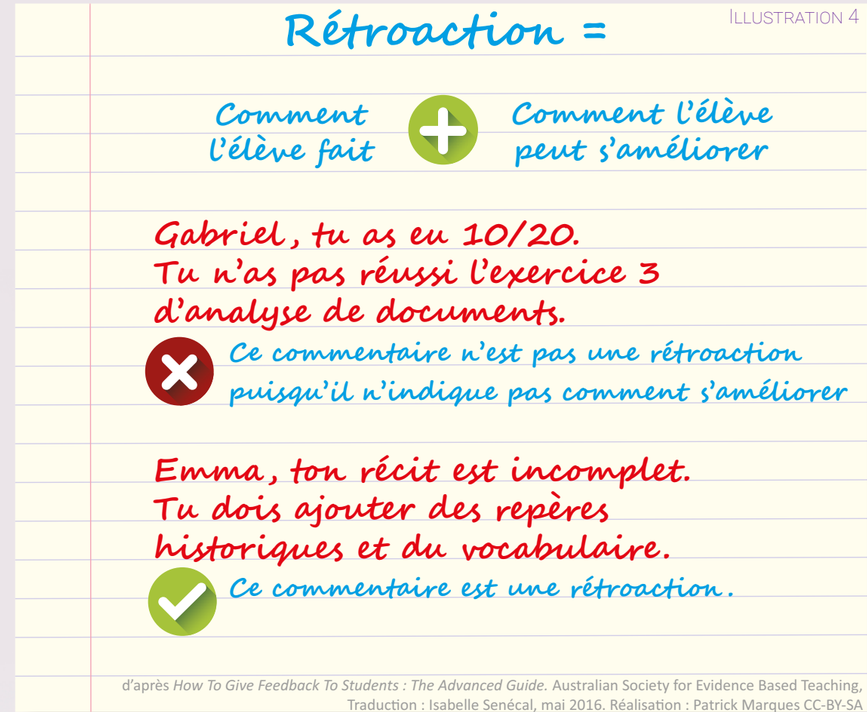


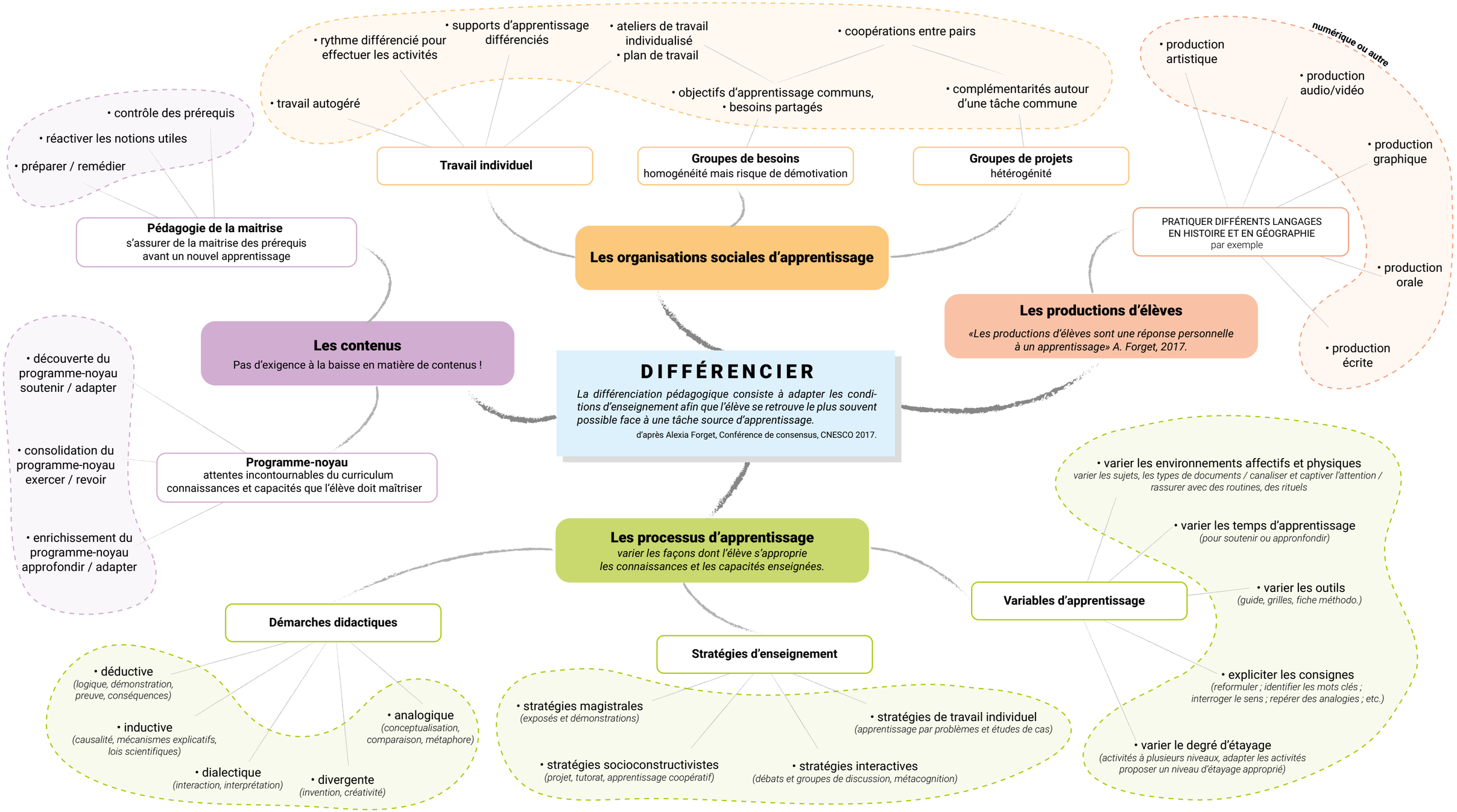

Illustration 4

d'après *How To Give Feedback To Students : The Advanced Guide.* Australian Society for Evidence Based Teaching, Traduction : Isabelle Senécal, mai 2016. Réalisation : Patrick Marques CC-BY-SA

Photographie : Designed by Freepik

# Comment différencier une séquence d'histoire géographie ?






*Conception et réalisation Patrick MARQUES, 2018. D'après les conclusions de la Conférence de consensus, « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon, mars 2017 et la synthèse d'Annie Feyfant, La différenciation pédagogique en classe, IFÉ, n° 113, Novembre 2016.*

# 3. Agir sur l'organisation pédagogique pour prendre en compte les différences d'apprentissage

*Cette partie prend appui sur* L'ILLUSTRATION 5 PAGE 10

## 3.1. Agir sur les parcours d'apprentissage

### • Différencier les stratégies d'enseignement

Lors de nos passages dans les établissements et dans les classes, nous observons des modèles récurrents de déroulement de cours dont nous souhaitons en toute objectivité vous faire état.

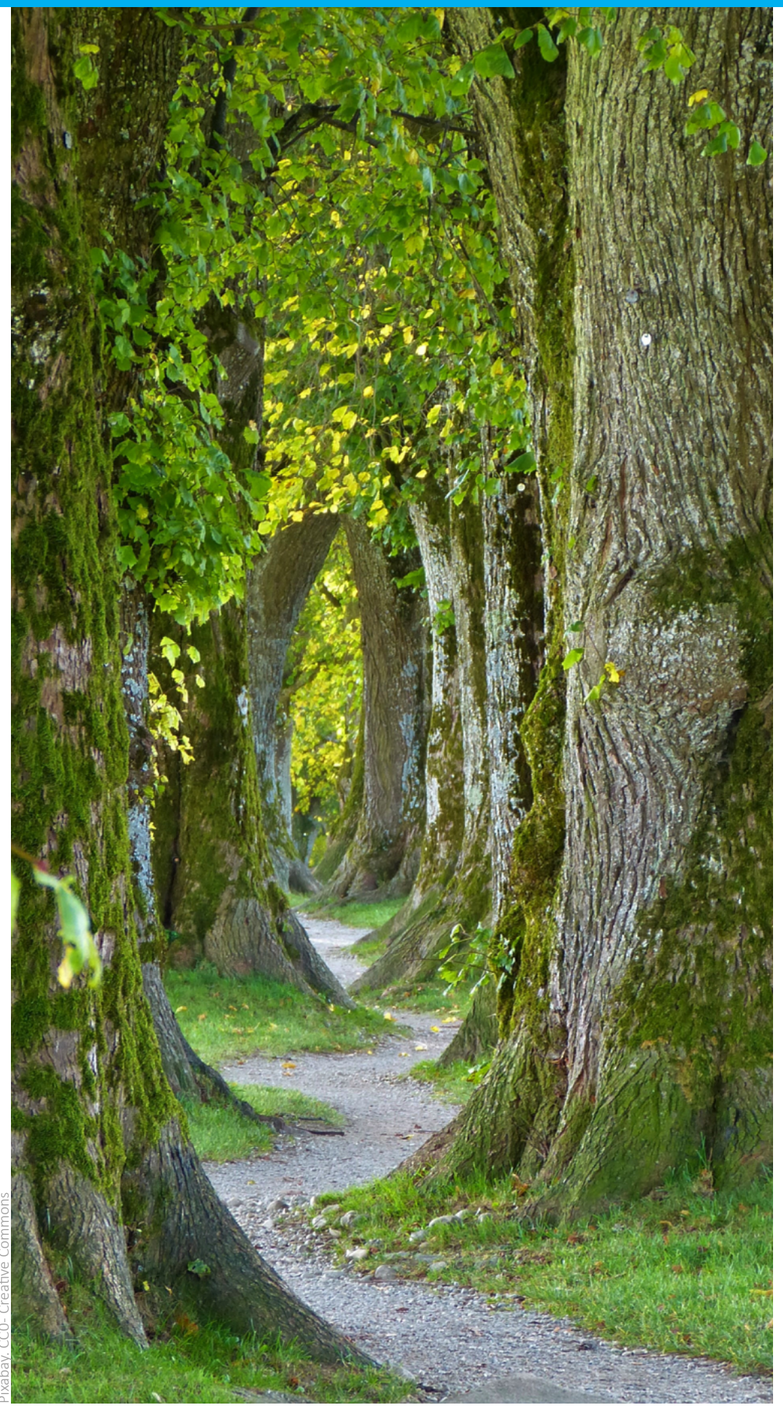
Excepté parfois dans quelques classes à examen de lycée, où les moments de mise en activité des élèves sont jugés trop chronophages pour finir le programme, le **cours magistral** a globalement disparu des pratiques enseignantes.

Le modèle de séance le plus répandu, notamment en lycée, consiste à alterner des moments de travail sur documents et du **cours magistral dialogué**. Ainsi, à partir d'un dossier documentaire souvent très (trop) fourni, le professeur contextualise, présente le corpus et explicite l'information. Puis il invite les élèves à répondre individuellement et par écrit à quelques questions. Après quelques minutes de mise en activité, le professeur mène une très longue phase de correction en **cours magistral dialogué**. Les questions du professeur, des plus ouvertes aux plus fermées, guident la transmission des savoirs pour tous les élèves, sans prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et les différences dans la maîtrise des connaissances travaillées. Peu d'élèves travaillent réellement des compétences orales ou de raisonnement. Les élèves, au mieux, écoutent activement, sinon prennent uniquement des notes, ou recopient une trace écrite, dictée ou vidéoprojetée reprenant les savoirs factuels transmis, mais rarement élaborés collaborativement lors de ces échanges. En définitive, avec ce modèle pédagogique, c'est le professeur qui travaille, très peu ses élèves. Philippe Meirieu qualifie ce modèle de « pédagogie de l'information » en raison du caractère transmissif du dispositif proposé[9].

> *« La parole du professeur est absolument essentielle pour expliciter, raconter, contextualiser, faire les liens mais cette parole doit être conçue comme un temps d'activité d'apprentissage, avec des objectifs pédagogiques »*

**Néanmoins**, si nous sommes sceptiques sur l'efficacité de ces deux formes d'organisation pédagogique, nous ne remettons nullement en question la pertinence de la **parole du professeur** en histoire géographie. Bien au contraire. Cette parole est absolument essentielle pour expliciter, raconter, contextualiser, faire les liens, reprendre, inviter au débat, relancer, etc. Mais si l'on veut dépasser la seule information transitoire sans grande efficacité pour les apprentissages des élèves, cette parole doit être conçue comme un temps d'activité d'apprentissage, avec des objectifs pédagogiques, des attendus et des limites (CF. ZOOM SUR… PAROLE DU PROFESSEUR VS MISE EN ACTIVITÉ ?, PAGE 42). De même, le **cours magistral dialogué** peut parfois constituer une stratégie d'enseignement tout à fait pertinente en fonction de certains contextes et de certains objectifs pédagogiques bien définis. Son utilisation exclusive, répétée et mécanique est en revanche à proscrire. Cette forme pédagogique place souvent le traitement du programme ou la préparation efficace aux examens au centre de son argumentation. Elle est dès lors l'occasion d'une accumulation non hiérarchisée de savoirs. Le professeur « fait » le programme mais qu'ont appris les élèves ?

9. Philippe MEIRIEU. *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. Paris, éditions ESF, 1989.



Pixabay. CC0- Creative Commons

Le Socle commun de connaissances et de compétences, mais aussi les nouveaux programmes d'histoire géographie de cycle 3 et 4 qui imposent la maîtrise satisfaisante de la compétence « Coopérer, mutualiser » soulignent l'importance accordée aux **stratégies socioconstructivistes et interactives**. Les apprentissages entre pairs sont favorisés par ces textes officiels. Le seul regroupement d'élèves pour réaliser une activité ne constitue cependant pas une garantie d'**apprentissage coopératif ni de différenciation**. Comme tout dispositif pédagogique et didactique, la mise en œuvre d'un véritable travail de groupe nécessite de définir clairement ses objectifs pédagogiques et sa stratégie de mise en œuvre afin que les interactions entre pairs initiées lors de la mise en activité soient une véritable source d'apprentissage pour tous les élèves.

Face à certaines dérives sur le travail de groupe que nous avons pu constater dans les classes, nous aimons à citer André tricot[10] qui précise que plus une tâche est complexe, plus le travail en groupe est efficace. Inversement, plus la tâche est simple, plus le travail individuel est plus efficace. Autrement dit, ***« apprendre en groupe est efficace, si et seulement si, le même apprentissage est trop exigeant quand il est réalisé seul. Dans les autres cas, le travail en groupe impose une charge cognitive inutile. »***

En définitive, et c'est un des principes clés qui guident notre réflexion, **aucune stratégie d'enseignement aussi performante soit-elle ne doit être systématisée**. C'est dans la diversification des méthodes, des situations d'apprentissage que prend naissance la nécessaire différenciation de notre enseignement de l'histoire et de la géographie. Différencier c'est d'abord « varier » pour tenir compte de la manière spécifique qu'a chaque élève d'apprendre. La différenciation ne doit pas être confondue avec du soutien aux apprentissages. Elle concerne tous les élèves, qu'ils soient en réussite, ou en difficulté.

> *« Aucune stratégie d'enseignement aussi performante soit-elle ne doit être systématisée »*

### • Différencier les démarches didactiques

La nécessité de différencier implique lors de la phase de conception d'une séquence d'enseignement, que le professeur réfléchisse aux processus d'enseignement qui vont permettre à l'élève d'apprendre.

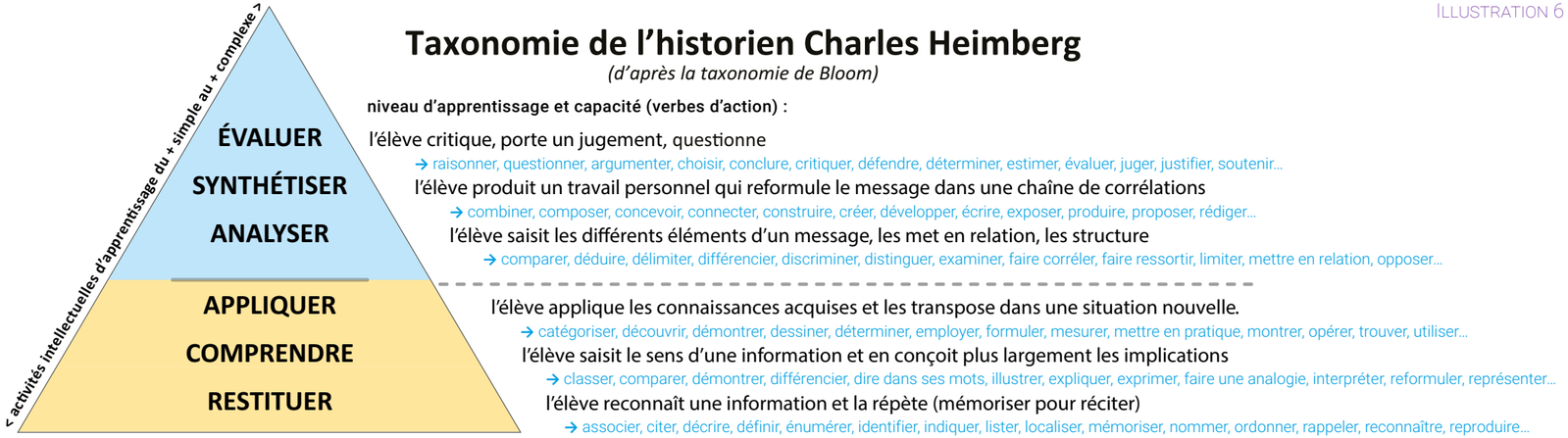
Les façons dont l'élève s'approprie les connaissances et les capacités constitutives des compétences inscrites au programme relèvent des processus d'enseignement. Différencier ces processus consiste à varier les moyens proposés à l'élève pour s'approprier le contenu enseigné. Jean-Pierre Astolfi, didacticien des sciences et enseignant en sciences de l'éducation, distingue cinq modes de pensée et de différenciation pédagogique :

- ☑ déductif (logique, démonstration, preuve, conséquences)
- ☑ inductif (causalité, mécanismes explicatifs, lois scientifiques)
- ☑ dialectique (plusieurs clefs d'interprétation, d'explication)
- ☑ divergent (invention, créativité)
- ☑ analogique (conceptualisation, comparaison, métaphore)

Ces cinq modes de raisonnement différencient des démarches didactiques et peuvent mieux convenir à certains contextes que d'autres. Tout dépend des

10. André TRICOT. *Quel apport de la théorie de la charge cognitive à la différenciation pédagogique? Quelques pistes concrètes pour adapter des situations d'apprentissage.* Conférence de consensus, CNESCO, 2017.

ILLUSTRATION 6




D'après Charles Heimberg, « L'Évaluation en histoire dans le cadre du nouveau plan d'études ». *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire.* Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin (GDH), 2001. Source : http://ecoleclio.hypotheses.org/625 Conception et réalisation : Patrick Marques, 2018. CC-BY-SA

caractéristiques des élèves, de la situation d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage.

Les programmes du secondaire en histoire géographie accordent une grande place à la démarche inductive dans le déroulement d'une séquence pédagogique. C'est un mode de pensée, de raisonnement qui part de l'observation, de la formulation d'hypothèses à partir de l'étude de cas particulier[11], pour, dans un deuxième temps, réaliser une mise en perspective d'un cas, une synthèse générale, en se demandant ce qui dans le cas étudié peut-être ou non valable à une autre échelle. Pour ce temps de généralisation, après les hypothèses des élèves et la recherche de « preuves », la parole du professeur est particulièrement importante pour expliquer les causalités et pour conceptualiser. Une mise en perspective est également l'occasion de varier les clefs d'interprétation en émettant des hypothèses et en les vérifiant dans une démarche dialectique. Néanmoins, loin de focaliser sur une seule démarche les programmes d'histoire géographie permettent de varier les processus cognitifs engagés voire de les mêler. Ainsi, une démarche inductive construite sur l'analyse de deux études de cas proposera un temps de comparaison des deux. Les élèves travailleraient alors en mode analogique en faisant ressortir les invariants et les différences pour en comprendre des mécanismes explicatifs. Et la compréhension en histoire passe souvent par un raisonnement analogique avec le présent, seul moyen pour les élèves de se faire une représentation du passé.

La démarche déductive, quant à elle, est un processus d'enseignement descendant, au cours duquel les connaissances et capacités sont transmises *a priori* pour être ensuite appliquées, vérifiées par des exemples et modifiées ou complétées si certains de ceux-ci ne permettent pas l'application.

### • Diversifier les activités intellectuelles proposées aux élèves

Il est nécessaire de varier les processus cognitifs mis en œuvre dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves. En histoire géographie, les activités intellectuelles relèvent de six processus majeurs classés par ordre de complexité par Charles Heimberg[12], se basant pour ce faire sur la taxonomie de Bloom (ILLUSTRATION 6). Les exercices proposés doivent fournir aux élèves des occasions d'utiliser leurs connaissances et leurs compétences sur des contextes et des tâches complexes inédites.

11. Jean-Claude PASSERON et Jacques REVEL. *Penser par cas.* Éditions de l'EHESS, 2005.
12. Charles HEIMBERG, « L'Évaluation en histoire dans le cadre du nouveau plan d'études ». *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire.* Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin (GDH), 2001.

### • Quelques leviers pour différencier l'enseignement de l'histoire et la géographie

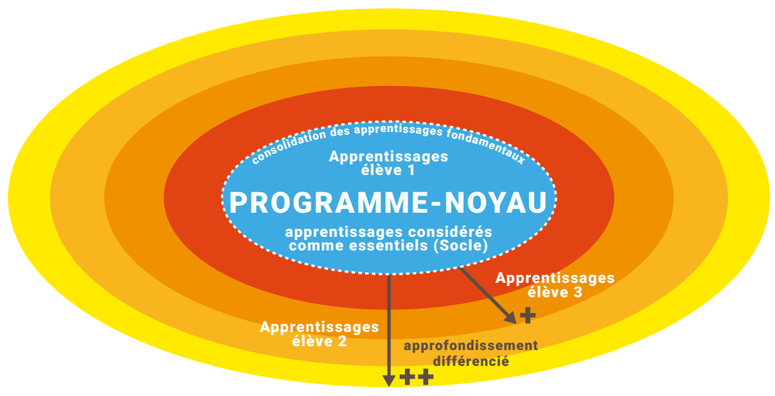
Comme le présente l'Illustration 5 page 10, il est encore possible de différencier en constituant des groupes d'apprentissage[13] : groupes homogènes de besoins, groupes hétérogènes de projet.

Les propositions pédagogiques publiées dans ce numéro de Cabotage fournissent des exemples concrets de différenciation qui transforment la structure traditionnelle de la classe à l'image par exemple du **plan de travail** issu de la pédagogie Freinet, ou encore de la **table d'appui développée par** Alexia Forget[14]. Les deux dispositifs font l'objet d'un focus spécifique dans cette revue.

Enfin, la place accordée aujourd'hui à l'oral dans les nouveaux programmes du cycle 3 et 4, mais également dans les premiers développements de la réforme du Baccalauréat et du lycée montre combien il est important également de différencier les productions des élèves. Elles constituent en définitive **un moyen pour chaque élève d'attester de ses apprentissages.**

13. *Livret repères INRP*. Centre Alain-Savary, IFÉ - ENS De Lyon, mai 2009.
14. Alexia FORGET. *La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement*. Conférence de consensus, CNESCO, 2017.

ILLUSTRATION 7 : LE CONCEPT DE «PROGRAMME-NOYAU»




Conception et réalisation Patrick MARQUES- Académie de Rennes 2018- CC-BY-SA

À noter pour finir que **la différenciation pédagogique s'arrête là où commence l'évaluation sommative**. Il conviendra de le garder à l'esprit quand nous repenserons l'organisation d'une séquence d'histoire géographie en troisième et dernier point de cette partie.

## 3.2. Un programme-noyau pour différencier les contenus en HG

**À tort, de nombreux professeurs d'histoire géographie ont considéré que la mise en œuvre de la Réforme de la scolarité obligatoire et les nouveaux programmes de cycle ont conduit à une baisse des exigences** en matière de savoirs et savoir-faire disciplinaires. Mais il n'en est rien.

Les instructions officielles fixent des attendus de fin de cycle pour tous les élèves. Ces attendus ne constituent pas un plafond à atteindre, mais bien au contraire un minimum incontournable pour tous sur lequel il est toujours possible de construire de nouvelles connaissances et capacités. Les programmes imposent que chaque élève ait une maîtrise satisfaisante des attendus de compétences qui concernent l'histoire géographie. On parlera dans ce sens d'un « **programme-noyau** » constitué des apprentissages considérés comme essentiels et inscrits dans la loi (ILLUSTRATION 7).

*« Aller au-delà des attentes institutionnelles du programme-noyau par de l'approfondissement »*

Ainsi, les programmes sont à « penser en couches » pour reprendre l'image employée par Annie Feyfant[15]. En histoire géographie, chaque élève étudie les mêmes thématiques définies par les programmes, mais avec plus ou moins de profondeur selon leur maîtrise des attendus du curriculum. En d'autres termes, le « **programme-noyau** » est le Socle commun à tous les élèves, il est essentiel et non réductible. En clair, il ne constitue pas le programme pour les élèves en difficulté, mais bien ce qui est incontournable pour tous. En revanche rien n'interdit par de l'**approfondissement** d'aller au-delà des attentes institutionnelles du programme-noyau pour les élèves présentant une maîtrise satisfaisante à très bonne des compétences. Pour les élèves en maîtrise fragile ou insuffisante, nous avons une obligation légale à poursuivre sa **consolidation**.

Les propositions pédagogiques développées par le groupe de production académique intègrent et mettent en œuvre cette notion de programme noyau.

Dans un premier temps de la séquence, le programme noyau est découvert par tous les élèves sans que des compétences spécifiques soient travaillées. Ce temps de découverte est centré sur les connaissances et les notions de la séquence ainsi que sur la mobilisation de quelques capacités fondamentales.

Dans un deuxième temps, des activités de niveau différent permettent de construire des compétences spécifiques à l'histoire géographie tout en offrant soit un temps de consolidation du programme noyau ou un temps d'approfondissement au-delà des attendus institutionnels.

Cet enrichissement du programme noyau est présenté sous la forme d'un tableau pour chaque proposition pédagogique : Prérequis / Programme-noyau / Approfondissement.

15. Annie FEYFANT. « La différenciation pédagogique en classe ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 113, IFÉ, Nov. 2016.

Illustration 8

Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?

## LES RECOMMANDATIONS DU CNESCO*

**Les modalités de différenciation peuvent se succéder selon l'organisation du temps d'enseignement découpé en trois phases : avant, pendant et après l'enseignement (Forget, Cnesco, 2017).**

### LES TROIS PHASES D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

| AVANT | PENDANT | APRÈS |
|---|---|---|
| TESTER - RÉACTIVER - PRÉPARER | SOUTENIR - ADAPTER - ÉVALUER | EXERCER - REVOIR |

### Différencier AVANT l'enseignement

**1. Tester :** avant de mettre un objet d'enseignement à l'étude, il peut être utile de tester les prérequis de certains élèves pour lesquels on ne situe pas précisément le niveau.
**2. Réactiver :** le fait de réactiver les notions utiles pour l'enseignement qui va suivre peut constituer une aide efficace pour certains élèves.
**3. Préparer :** l'enseignant peut préparer certains élèves à une activité en leur fournissant des clés d'accès, des repères avant l'activité.

### Différencier PENDANT l'enseignement

**1. Soutenir :** l'enseignant peut soutenir/étayer les élèves (ex : aide individuelle ou interaction guidée). L'aide individuelle est la forme d'aide différenciée la plus courante. Elle permet d'offrir une aide à certains élèves lors de la réalisation d'exercices individuels. L'enseignant peut procéder à des adaptations de la tâche (repères complémentaires, consignes allégées) et planifier le retrait progressif de ces aides.
**2. Adapter :** l'adaptation des conditions de réalisation d'une tâche englobe à la fois l'aménagement des supports (matériel), de la consigne, des exigences, de la qualité de travail ou encore du temps mis à la disposition.
**3. Évaluer :** il n'est pas toujours nécessaire de recueillir l'information pour chaque élève, mais de cibler les élèves dont la progression pose problème.

### Différencier APRÈS l'enseignement

**1. Exercer :** tous les élèves ne sont pas égaux face à l'automatisation des procédures apprises et certains auront besoin d'un temps de consolidation.
**2. Revoir :** les difficultés d'un élève ne sont pas celles d'un autre et la révision de certains éléments non acquis sera ciblée sur les difficultés effectives des élèves.

*Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO)

Extraits de « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? »
Dossier de synthèse, remise des recommandations du jury,
Conférence de consensus, Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon, mars 2017.

Illustration 9

# Agir sur l'organisation pédagogique pour prendre en compte les différences d'apprentissage

ORGANISATION D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

**AVANT**

**Phase de réactivation des acquis**
> maitrise des prérequis nécessaires

> **déterminer les prérequis nécessaires** et les objectifs d'apprentissage. Prérequis à évaluer par un **pré-test** faisant l'objet d'une rétroaction et de remédiations permettant à chacun d'aborder la nouvelle séquence pédagogique avec un socle (capacités, connaissances notamment) indispensable.

**Pré-tester les Prérequis**
Evaluation individuelle : contrôle de connaissances, QCM, petits tests > co-correction ou **autoévalution immédiate**. **Rétroaction indispensable.**

> L'objectif de la **rétroaction** de fin de prétest est de réduire l'écart entre le niveau où l'élève se situe dans sa progression et où vous souhaitez qu'il se rende pour commencer la séquence.

Ex. de remédiation possible

**Préparer la séquence en amont**
On peut préparer certains élèves diagnostiqués en maitrise fragile ou insuffisante en pré-test en leur fournissant des clés d'accès, des repères avant l'enseignement de la séquence :
***En classe >*** remédiation individuelle, adaptation, soutien (ex. : table d'appui, groupes de besoins, etc.).
***Hors classe >*** lectures + exercices (devoirs faits, AP) ;

**PENDANT**

**Phase de découverte du programme-noyau**
> Apprentissage du programme noyau (Socle) voire approfondissement au-delà du prog. noyau.

*déductive* — **Programme-noyau** + **Activités différenciées Plan de travail**

> **Le plan de travail** = série de tâches/activités en lien direct avec des contenus déjà travaillés en classe (prog.-noyau). Plan de travail = temps de consolidation ou d'approfondissement dans ce cas.

*inductive* — **Étude de cas** + **Mise en perspective** > programme-noyau

**L'étude du cas** est une stratégie pédagogique tributaire d'une préparation importante devant être réalisée en amont. Si cette préparation n'est pas effectuée, les objectifs ne pourront être atteints de manière optimale *(Van Stappen, 1989a)*.

privilégier les interactions

**APRÈS**

**Phase de consolidation**
(compétences, notions)
> s'exercer avant évaluation sommative

Exemples

**Plan de révision**
*(T. individuel, autonomie, auto-correction)*

> Le **plan de révision** ou plan de travail = temps de consolidation uniquement dans cette phase.

**Tâche complexe**
*(Désétayage max., autonomie, adaptabilité)*

**Exercices d'application**
*(individuel, tutorat entre élèves groupes de besoins)*

> **Statut de l'erreur** renversé
(l'erreur autorisée pour apprendre)

**Évaluation sommative**
> devoir bilan

> Permet de **certifier** à un instant le niveau de maitrise d'un élève pour les compétences travaillées en HG

**Une évaluation POUR les apprentissages «AVANT»**
pour favoriser l'amélioration des apprentissages

**Une évaluation DES apprentissages «APRÈS»**
pour évaluer l'efficience, la performance, les acquis

Conception et réalisation : Patrick Marques, Inspection pédagogique- Académie de Rennes 2018- CC-BY-SA

### 3.3. Construire un autre déroulé de séquence en histoire géographie.

Au final, il est ressorti de toutes nos réflexions que nous devions absolument essayer de réorganiser le déroulement de nos séquences. En nous appuyant encore une fois sur la recherche en Sciences de l'Éducation et notamment sur les travaux et recommandations d'Alexia Forget sur la différenciation, nous proposons dans ce *Cabotage* de construire les séquences d'histoire géographie en trois temps distincts (Illustration 8).

1. Phase de réactivation des acquis
2. Phase de découverte du programme-noyau et son approfondissement
3. Phase de consolidation

**• La phase de réactivation des acquis**

Cette première phase s'appuie sur le concept de **pédagogie de la maîtrise** qui consiste à s'assurer de la **maîtrise des prérequis** avant d'aborder tout nouvel apprentissage. Elle peut s'accompagner d'un test simple des prérequis permettant de diagnostiquer le niveau des élèves. Elle est nécessairement constituée d'un temps de réactivation des prérequis. Pour cette activité, on privilégiera le travail individuel afin de repérer les difficultés de certains élèves. Les élèves pour lesquels on constate une maîtrise insuffisante des prérequis sont préparés autant que possible : rétroactions immédiates, étayage par des outils, accompagnement personnalisé, travail personnel préparatoire, explicitation en début de séance via la table d'appui (cf. Zoom page 32), remise à niveau, etc.

Avec Alexia Forget nous pensons réellement que ce **travail sur les prérequis est à davantage systématiser dans notre enseignement de l'histoire géographie** car il agit directement sur une des premières causes des difficultés**.**

**• La phase de découverte du programme-noyau et son approfondissement**

Nous proposons d'organiser cette **phase de découverte** en deux temps.

Tout d'abord via une courte démarche inductive, avec étude de cas, ou via une démarche déductive, les élèves découvrent les principales connaissances, repères et notions de la séquence ainsi qu'un nombre très limité de documents fondamentaux. Cette phase peut également adopter une démarche transmissive à la condition qu'elle ne soit pas trop longue. Un support unique constitue la trace écrite du programme noyau. Comme vous pourrez le découvrir à travers nos propositions de séquences, nous nous sommes volontairement contraints à une feuille A3 maximum par programme-noyau de chaque thème (et pas des sous-thèmes !). Soit en moyenne six programmes-noyau par niveau pour le collège par exemple.

Un deuxième temps de découverte vient proposer un travail spécifique avec une entrée par les grandes compétences travaillées en histoire géographie. Plusieurs niveaux de difficulté sont alors proposés aux élèves. Un au moins reprend le programme-noyau sans l'approfondir réellement. Les élèves plus en difficultés manipulent ces savoirs et savoir-faire fondamentaux. Un autre permet d'approfondir ses connaissances et ses capacités au-delà des attendus de fin de cycle.

Le **plan de travail** constitue pour cette étape une modalité de travail exigeant, mais très intéressant pour améliorer l'efficacité des apprentissages. Comme le Zoom page 25 l'explique, elle consiste à réaliser une série d'activités en lien direct avec **des contenus déjà travaillés en classe**. Chaque élève détermine librement l'ordre et le rythme pour effectuer ces tâches à la seule condition de respecter l'échéance fixée. Ce mode de travail autogéré, autocorrigé permet de dégager du temps pour l'enseignant qui est alors disponible pour accompagner les élèves plus en difficulté.

**• La phase de consolidation des apprentissages**

Enfin, une dernière phase de consolidation permet de programmer un temps de préparation à l'évaluation sommative, au devoir-bilan. Les élèves s'exercent, exploitent les savoirs déjà découverts, automatisent des savoir-faire appris. Il s'agit bien d'une phase d'entraînement au cours de laquelle aucune connaissance supplémentaire n'est apportée, ni aucun savoir-faire.

En fonction des difficultés rencontrées, il sera toujours possible d'accompagner les élèves dans leurs révisions, de constituer momentanément des groupes de besoins, de mettre en œuvre un véritable accompagnement personnalisé. Dans ce sens, cette phase de consolidation s'inscrit dans l'objectif « d'apprendre à apprendre » inscrit dans la Domaine 2 du Socle commun « Méthodes et outils pour apprendre.

La séquence pédagogique d'histoire géographie est ainsi réorganisée en trois temps pour prendre en compte et mettre en oeuvre les préconisations de la Conférence de consensus organisée par le CNESCO en 2017. L'architecture en apparence plus complexe est synthétisée par l'Illustration 9. Pour tous les membres du groupe de réflexion et comme **pour les 200 professeurs rencontrés et formés lors de stages disciplinaires au printemps 2018, cette organisation a permis de lever un certain nombre d'obstacles qui nuisaient à la qualité de notre enseignement**.

En définitive, nous espérons que ces quelques idées alimenteront vos réflexions pédagogiques et didactiques pour la réussite de tous les élèves. Nous sommes conscients que les propositions présentées dans ce numéro de Cabotage sont innovantes, peut-être parfois dérangeantes. Aussi nous précisons qu'**elles sont des pistes, que nous croyons stimulantes, à emprunter, ou pas d'ailleurs, vers d'autres possibles.**

Bonne découverte.

Patrick Marques et Dominique Beaupuy,
Pour l'Inspection pédagogique d'histoire géographie de l'académie de Rennes

Pixabay, CC0- Creative Commons

# # Transpositions pédagogiques

TITRE DE LA SÉQUENCE

# RÉCITS FONDATEURS, CROYANCES ET CITOYENNETÉ

## DANS LA MÉDITERRANÉE ANTIQUE AU IER MILLÉNAIRE AVANT J.-C.

Les larmes de Briséis, épisode mythologique de la guerre de Troie.
Achille (à gauche) confie la troyenne Briséis (à droite) à Patrocle (centre) pour qu'il la conduise au roi Agamemnon.
Ier siècle apr. J.-C. Pompéi, Musée archéologique de Naples, Italie. CC- Public domain.

**Proposition conçue par :**
✓ Guillaume SARCEL. Collège Gérard de Nerval – Vitré

## 1. Références aux programmes

**BOEN n°11 du 26 novembre 2015**
- Le monde des cités grecques
- Rome du mythe à l'histoire
- La naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste

Ce thème propose une étude croisée de faits religieux, replacés dans leurs contextes culturels et géopolitiques. Le professeur s'attache à en montrer les dimensions synchroniques et/ou diachroniques.
Toujours dans le souci de distinguer histoire et fiction, le thème permet à l'élève de confronter à plusieurs reprises faits historiques et croyances. Les récits mythiques et bibliques sont mis en relation avec les découvertes archéologiques.
Que sait-on de l'univers culturel commun des Grecs vivant dans des cités rivales ? Dans quelles conditions la démocratie nait-elle à Athènes ? Comment le mythe de sa fondation permet-il à Rome d'assoir sa domination et comment est-il mis en scène ? Quand et dans quels contextes a lieu la naissance du monothéisme juif ? Athènes, Rome, Jérusalem... : la rencontre avec ces civilisations anciennes met l'élève en contact avec des lieux, des textes, des histoires, fondateurs d'un patrimoine commun.

Fiche ressource Eduscol. 2016-cycle 3-Classe de 6e – Thème 2

**Priorités à faire comprendre aux élèves :**
- les religions font partie de l'histoire ;
- l'Antiquité a produit de grands mythes soudant des communautés et exprimant une vision du monde ;
- l'histoire permet de différencier ce qui relève du mythe et ce qui relève de l'histoire dans les grands textes de la tradition, quand elle peut confronter leurs affirmations à des faits historiques attestés par des traces observables et datables.

**Principaux repères chronologiques à construire :**
- VIIIe siècle avant J.-C. : Homère et fondation de Rome
- Du VIIe siècle avant J.-C. au début de notre ère : plus de sept siècles pour écrire la Bible.
- Ve siècle avant J.-C. : Athènes au temps de Périclès.

## 2. Présentation de la séquence

| Niveau | Discipline | Problématique |
|---|---|---|
| 6e | Histoire | **Quelle place la religion occupe-t-elle dans le monde méditerranéen antique ?** |

**•Démarche de la séquence :**

Le parti pris de cette séquence est d'aborder de manière croisée les faits religieux autour de deux thèmes : la création des mythes et récits fondateurs, et les cultes et pratiques religieuses antiques dans les mondes grec, romain et hébreux.

Les **deux thèmes** sont abordés à partir de **deux scénarios pédagogiques** similaires basés sur le principe du **cours noyau**. Les élèves découvrent dans un premier temps l'essentiel de ce qu'ils doivent apprendre et connaître, puis ils travaillent à acquérir, consolider ou approfondir ces éléments essentiels au travers d'un **plan de travail en binôme** pour le premier thème et d'un **travail en équipe** pour le second.

**Pour le premier thème,** le plan de travail doit permettre aux élèves d'identifier et de connaître quelques grands mythes et récits fondateurs, de comprendre leurs fonctions et de les confronter aux faits historiques pour les amener à différencier ce qui relève de l'histoire et du mythe.

**Pour le second thème,** il s'agit d'amener les élèves à découvrir les pratiques religieuses d'y donner du sens en identifiant des moments, des lieux et des actes cultuels. Cela doit permettre de dégager des éléments communs, mais aussi d'identifier les singularités de ces religions antiques.

## 3. Objectifs généraux de la séquence

| | |
|---|---|
| **Compétences histoire géographie travaillées** | • Se repérer dans le temps : construire des repères historiques<br>• Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques<br>• Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués<br>• Comprendre un document<br>• Pratiquer différents langages en histoire et en géographie<br>• Coopérer et mutualiser |
| **Capacités mobilisées :** | **Connaissances construites**<br>*(Notions, vocabulaire, repères fondamentaux)* **:** |
| • **Situer**<br>• **Ordonner**<br>• **Mémoriser**<br>• **Mobiliser**<br>• **Poser des questions**<br>• **Décrire**<br>• **Expliquer**<br>• **Identifier**<br>• **Extraire**<br>• **Écrire**<br>• **Coopérer** | • **Notions** : mythes fondateurs, religion<br>• **Vocabulaire** :<br>✓ archéologue, augures, divinité, légende, monothéisme, mythe offrande, polythéisme, prophète, rabbin, sanctuaire, synagogue, temple<br>• **Repères chronologiques** :<br>✓ VIIIe siècle avant J.-C. : Homère et fondation de Rome<br>✓ Du VIIe siècle avant J.-C. au début de notre ère : plus de sept siècles pour écrire la Bible.<br>• **Textes patrimoniaux :**<br>✓ L'Iliade et l'Odyssée<br>✓ L'Enéide<br>✓ La Bible hébraïque<br>• **Acteurs/personnages :** Homère, Achille, Ulysse, Virgile, Enée, Remus et Romulus, Abraham<br>• **Points-clés à savoir expliquer** :<br>✓ le site de Troie, le sanctuaire d'Olympie, Rome et le Latium, Jérusalem. |

"Urbs Roma", (La Ville de Rome), 331 après J.-C.

Avers : Buste casqué et cuirassé de Rome à gauche, vu de trois quarts en avant.

Revers : La louve allaitant Romulus et Rémus. Au-dessus, les deux étoiles des Dioscures (les Gémeaux, Castor et Pollux)

cgb.fr CC BY-SA 3.0

## Progressivité des savoirs et savoir-faire

### Prérequis

- **Les connaissances à mobiliser sont**
- **Repères de temps :** la période antique
- **Capacités prérequises :**
  - ✓ **situer** l'Antiquité dans le temps
  - ✓ **identifier les traces** d'une histoire très ancienne dans son environnement proche : héritages celtes, gaulois, grecs ou romains
  - ✓ **lire et manipuler** une frise chronologique
  - ✓ savoir que la connaissance historique se construit notamment sur l'étude des **traces du passé**
  - ✓ **comprendre** le rôle des archéologues dans la connaissance du passé

### Programme-noyau

- **Des connaissances à mémoriser et utiliser**
- **Notions centrales et mots-clés :** polythéisme et monothéisme, mythes et récits fondateurs, héros mythologiques
- **Repères historiques et culturels :**
  - ✓ Grecs, Romains et Hébreux, Homère, Virgile, Babylone
  - ✓ L'Iliade et l'Odyssée, la guerre de Troie, Achille, Hector, Ulysse, Poséidon, Athéna, Apollon, Zeus
  - ✓ L'Énéide, Énée, Remus et Romulus, Jupiter, Vénus, Mars
  - ✓ La Bible hébraïque dont la Torah, Yahvé, Abraham, Moïse
  - ✓ VIIe siècle avant J.-C. : Homère et fondation de Rome
  - ✓ Du VIIe siècle avant J.-C. au début de notre ère : plus de sept siècles pour écrire la Bible.
  - ✓ Ve siècle avant J.-C. : Athènes au temps de Périclès.
- **Documents majeurs :** Les poèmes homériques / l'Énéide / la Bible
- **Des capacités à acquérir**
  - ✓ **Situer** dans le temps la création et la rédaction des poèmes homériques, la fondation légendaire de Rome et son lien avec l'Enéide, la rédaction de la Bible en lien avec les invasions subies par les royaumes hébreux et l'exil à Babylone.
  - ✓ **Connaître** des héros et acteurs des mythes antiques ainsi que quelques épisodes emblématiques.
  - ✓ **Expliquer** que les grands mythes antiques sont des éléments qui soudent des communautés et fondent ou témoignent des cultures
  - ✓ **Différencier** ce qui relève du mythe et ce qui relève de l'histoire dans les grands textes de la tradition en confrontant leurs affirmations à des faits historiques attestés par des traces observables et datables.
  - ✓ **Identifier** quelques caractéristiques simples permettant de différencier les religions grecque, romaine et hébraïque et les cultes associés.

### Approfondissement

- **Des connaissances à mémoriser et utiliser**
- **Notions centrales et mots-clés :**
  - ✓ sanctuaire, panhellénisme, pax deorum, judaïsme, prophète, offrande, temple
- **Repères historiques :**
  - ✓ cités grecques, les Étrusques, les Babyloniens
  - ✓ VIIIe siècle av. J.-C. création des poèmes homériques mis à l'écrit deux siècles plus tard
  - ✓ 753 av. J.-C. fondation légendaire de Rome par Romulus
  - ✓ VIe siècle av. J.-C. les archéologues attestent de l'existence d'une ville étrusque dans le Latium
  - ✓ 587 destruction de Jérusalem et début de l'exil à Babylone des Hébreux
  - ✓ Ier siècle av. J.-C. rédaction de l'Énéide par Virgile
- **Des capacités à acquérir**
  - ✓ **Expliquer** que Grecs et Romains sont polythéistes, craignent leurs divinités qui peuvent selon eux intervenir dans leur vie et cherchent à travers le culte à plaire aux dieux et à s'attirer leur bienveillance (offrande, sacrifice, prière, temples, jeux olympiques...)
  - ✓ **Expliquer** en quoi les Jeux olympiques sont une fête religieuse dédiée à Zeus et donc un exemple d'offrande
  - ✓ **Caractériser** le judaïsme (monothéisme, alliance avec un dieu unique, symboles, cultes...).

# Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C.

ORGANISATION DE LA SÉQUENCE ET SUPPORTS PROPOSÉS

ORGANISATION D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

## AVANT

**Phase de réactivation des acquis**
> maitrise des prérequis nécessaires

**Introduction par le professeur pour réactiver certains prérequis**

## PENDANT

**Phase de découverte du programme-noyau voire de son approfondissement**
> Apprentissage du programme noyau (Socle) voire approfondissement au-delà du prog. noyau.

**Découverte du programme-noyau A** — **2h**
S01-S02_1.Cours-noyau-A-et-B.pdf
S01-S02_2.Test-programme-noyau.pdf

**Approfondissement du programme-noyau par un plan de travail** — **4h**
S03-S04-S05-S06_3.Activites-PT-Prog-noyau-A.pdf
S03-S04-S05-S06_3.Activites-PT-Prog-noyau-A_CORR.pdf

**Mise en perspective et enrichissement** — **2h**
S07-S08_4.Questionnaires-synthese.pdf
S07-S08_5.Controle-connaissances.pdf

**Découverte du programme-noyau B** — **1h**
S01-S02_1.Cours-noyau-A-et-B.pdf *(suite)*

**Approfondissement du programme-noyau par une activité collaborative et sa mise en perspective** — **2h**
S10-S11_5.Activités-5a-5b-5c.pdf
S10-S11_6.Activités-docs-5b.pdf
S10-S11_7.Activités-carte-mentale-5c.pdf

**Mise en perspective et enrichissement** — **1h**
S07-S08_4.Questionnaires-synthese.pdf *(suite)*

## APRÈS

**Phase de consolidation** (compétences, notions)
> s'exercer avant évaluation sommative

ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ

**Exercices de consolidation** — **2h**
S13-S14_8.AP-consolidation.pdf
S13-S14_9.AP-consolidation_CORR.pdf
***Consolidation des acquis et préparation de l'évaluation***

**Évaluation sommative**
> devoir bilan

S15_10.Evaluation-bilan.pdf — **1h**

# PENSE, PAIRE, CARRÉ :
## UN DISPOSITIF COOPÉRATIF ET COLLABORATIF

**Principes de fonctionnement**

**Face à un problème posé, différents temps de travail correspondent à différentes formes de regroupement associant travail individuel et travail collectif où les interactions entre pairs.**

- **1er temps :** l'objectif du travail est présenté par l'enseignant, ainsi que la tâche à accomplir.
- **2e temps : PENSE**, chaque élève est invité à réfléchir à la question et conçoit seul ses réponses. Ce moment de travail individuel est important : chaque élève entre dans la tâche, s'approprie les supports sur lesquels repose le travail, et formule des hypothèses.
- **3e temps : PAIRE**, les élèves comparent leurs réponses deux par deux. Les hypothèses de réponse sont discutées, amendées, reformulées…
- **4e temps : CARRÉ**, les réponses sont échangées et travaillées au niveau d'une équipe de 4. Ce dernier temps est celui de la réalisation d'une réponse globale commune qui aura été négociée, validée par les quatre membres. Cette réponse négociée peut faire l'objet d'une trace écrite, elle peut être aussi être formulée à l'oral et s'adresse ainsi au groupe classe.

**Plus-values pédagogiques d'un tel dispositif**

✓ les formes de regroupement sont variées ;
✓ les interactions entre pairs permettent d'avancer dans la tâche et de revenir sur une première puis une deuxième production ;
✓ la question de départ peut être la même pour tous, on peut aussi imaginer que le professeur formule en amont plusieurs questions, divise sa classe en autant de sous-groupes que de questions et c'est ensuite à l'intérieur de chacun de ces sous-groupes que le P-P-C fonctionne (cf. schéma) ;
✓ il n'y a pas besoin de changer la physionomie de la salle de classe, les **regroupements se font par proximité géographique**.

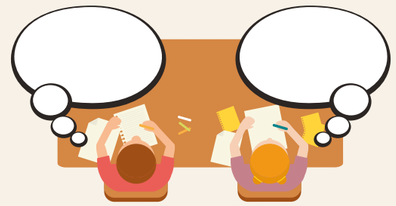
**Un exemple en Seconde pour mieux comprendre (applicable à tous les niveaux)**

**En classe de Seconde, la question de géographie «Nourrir les hommes», offre la possibilité de mettre en oeuvre un tel dispositif lors de l'étude de cas » sur le Brésil et plus spécifiquement sur les enjeux pour assurer la sécurité alimentaire de 207 millions de Brésiliens.**

✓ En classe entière, le problème est posé : comment expliquer que le Brésil soit un géant agricole mais qu'il compte des populations qui rencontrent des problèmes de subsistance ? Comment assurer la sécurité alimentaire de l'ensemble de la population ?
✓ La classe est divisée en 4 sous-groupes, chaque sous-groupe traite une partie du problème.

| Sous-groupe 1 | Sous-groupe 2 | Sous-groupe 3 | Sous-groupe 4 |
|---|---|---|---|
| Le Brésil est un géant agricole et un pays qui participe à la mondialisation, qu'est ce qui le prouve ? | Les formes d'agriculture au Brésil sont différentes, qu'est-ce qui le prouve ? | Certaines régions du Brésil et certaines populations sont touchées par des problèmes de pauvreté et/ou d'insécurité alimentaire, qu'est ce qui le prouve ? | Plusieurs solutions sont mises en œuvre pour assurer la sécurité alimentaire de plus de 200 millions de Brésiliens |

## PENSE



En silence, chaque élève concentré, **travaille seul** : lecture des documents, repérage d'éléments pour justifier et appuyer l'argument donné.

## PAIRE

Les élèves en binôme **comparent** les réponses qu'ils ont formulées, les amendent, les valident…

## CARRÉ

Par regroupement de proximité (les élèves se retournent si la classe n'est pas organisée en îlots), chaque carré construit une réponse commune. **Le travail est véritablement collaboratif.** Chacun va proposer des arguments, **négocier**, argumenter les éléments pour élaborer cette réponse commune dans une production collective qui pourra prendre différentes formes :

- notes pour un rapport oral (un rapporteur par carré, puis trace écrite complétée progressivement sous forme de schéma-bilan par exemple) ;
- paragraphe rédigé et organisé ;
- carte mentale, organigramme, schéma conceptuel
- affiche, poster, etc.

La production négociée peut aussi être ramassée pour être évaluée par le professeur.

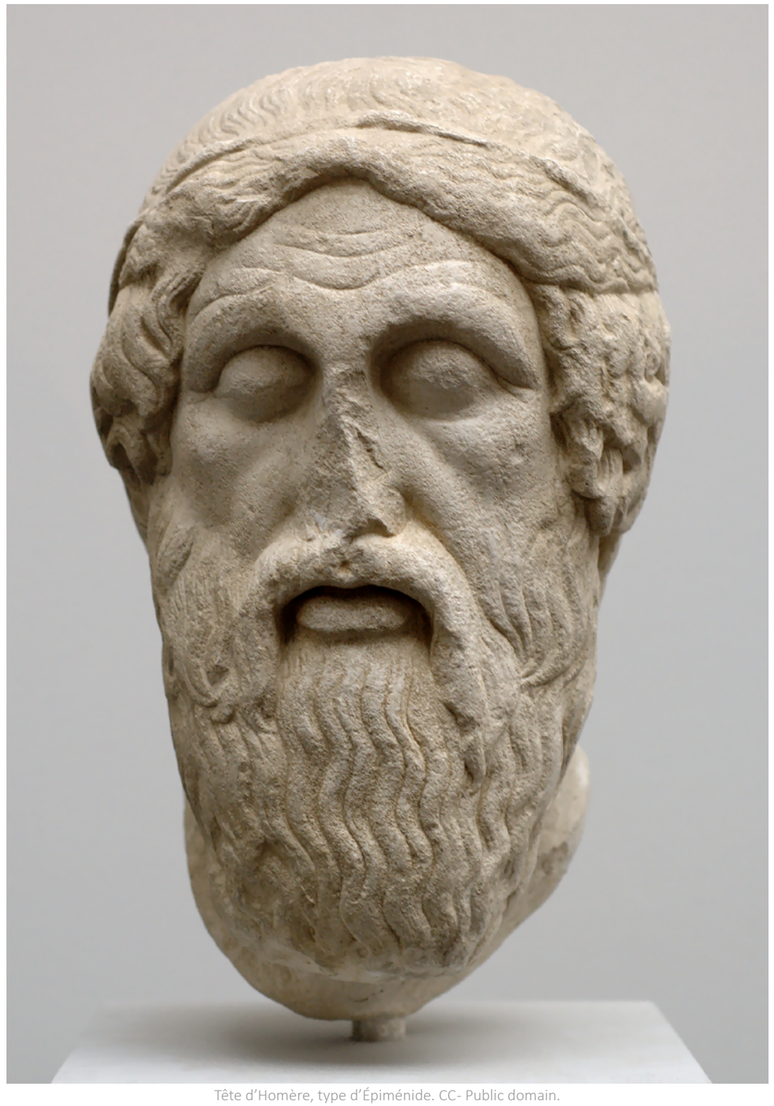
Sandrine Calvez, professeure au lycée Bertrand d'Argentré de Vitré et formatrice ESPE Rennes
et Patrick Marques, professeur au Lycée Anita Conti de Bruz et formateur académique

Stèle de basalte de style royal égyptien, datant 1295 avant J.-C. a été découverte dans un temple cananéen du XIe siècle avant l'ère chrétienne. La stèle décrit la victoire du Pharaon Séti Ier sur les villes cananéennes, notamment Beit Shéan, qui s'étaient rebellées contre la domination égyptienne en Canaan. Musée d'Israël. CC-BY-SA-4.0- Photographie : Oren Rozen

Conception et réalisation : Patrick Marques, 2018. CC - BY- SA

## 4. Programmation de la séquence

| Séances 1 et 2 | Séances 3 à 6 | Séances 7 et 8 | Séance 9 | Séance 10 et 11 | Séance 12 | Séance 13 et 14 | Séance 15 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Phase de découverte 1 :**<br>> programme-noyau A | **Phase d'approfondissement :**<br>Plan de travail thématique | **Enrichissement du programme-noyau :**<br>Reprise et mise en perspective<br>Enrichissement du cours noyau A<br>Test de mémorisation | **Phase de découverte 2 :**<br>programme-noyau B | **Phase d'approfondissement**<br>Activités collaboratives | **Enrichissement du programme-noyau**<br>Mise en perspective des activités collaboratives, reprise, enrichissement du cours noyau B | **Phase de consolidation :**<br>Exercices avec autocorrection<br>ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ | **Évaluation sommative**<br>Bilan de fin de séquence |



Tête d'Homère, type d'Épiménide. CC- Public domain.

### » Organisation et mise en œuvre des séances

**Supports utilisés :** Les documents utilisés apparaissent ***en bleu*** dans le déroulé et sont disponibles en accès libre sur l'ENT **Toutatice** de l'académie de Rennes.

**Déroulement pratique et modalités de travail :**

#### ☑ Séances 1 et 2

Après une **courte présentation introductive** par le professeur qui permet de **réactiver certains prérequis** notamment culturel, les élèves sont invités à découvrir le programme noyau de la séquence.

**Découverte du programme-noyau A**

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances**
  - ✓ Au cours de ces deux séances, les élèves sont amenés à découvrir un texte qui leur est présenté comme étant l'essentiel de ce qu'ils doivent maîtriser à la fin de la séquence.
- **Support :**
  - ✓ Le support utilisé se présente sous la forme d'une fiche au format A3 recto verso. Sur cette fiche apparaissent les titres et sous-titres, les questions clés, un tableau à deux colonnes avec à droite le cours noyau divisé en 3 parties et à gauche des cases vides, un pavé questionnaire et une frise à compléter, un lexique, une frise de localisation et quelques iconographies illustratives.
  - ✓ Les élèves travaillent à même la fiche.
  - ✓ Les cases vides serviront à la fin de la séquence pour accueillir les connaissances qui permettent et consolider et/ou d'approfondir le cours noyau, connaissances travaillées lors du plan de travail.

➜ S01-S02_1.Cours-noyau-A-et-B.pdf

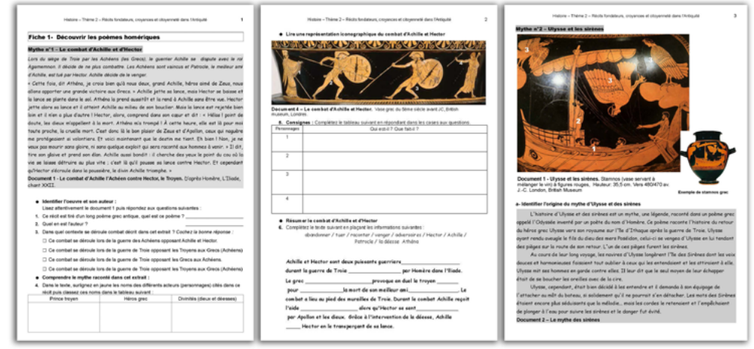
- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Lecture du texte
  - ✓ Analyse du texte à partir d'un questionnaire et d'une frise : repérage du vocabulaire, identification des acteurs et des textes mythologiques et repérage dans le temps (période étudiée, localisation dans le temps de la création et de la rédaction des mythes fondateurs)
  - ✓ **Test :** vérification de la capacité des élèves à mobiliser des premières connaissances, à extraire des informations du cours noyau et à différencier le mythe de l'histoire.

➜ S01-S02_2.Test-programme-noyau.pdf

#### ☑ Séances 3 à 6

**Plan de travail thématique**

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances :**
  - ✓ Dans cette séquence, les activités du plan de travail sont conçues de manière à permettre aux élèves d'acquérir et/ou de consolider le cours noyau, mais aussi de l'enrichir en approfondissant les connaissances attendues dans le cours noyau. Elle mobilise avant tout la compétence «se repérer dans le temps» en demandant aux élèves de construire leurs propres repères historiques.
- **Supports :** 4 fiches d'activités et leurs corrigés
  - ✓ **1. Découvrir les poèmes homériques.** Étude de deux extraits de l'Iliade et de l'Odyssée : le combat d'Achille et d'Hector et Ulysse et les sirènes
  - ✓ **2. Différencier mythe et histoire : Achille, Hector et Ulysse ont-ils vraiment existé ?** Travail critique sur les origines de l'Iliade et de l'Odyssée autour de deux questions : d'où viennent l'Iliade et l'Odyssée et la guerre de Troie a-t-elle eu lieu ?
  - ✓ **3. Enée, Remus et Romulus ont -ils fondé Rome ?** Étude de documents permettant de découvrir le récit mythologique de la fondation de Rome. Travail critique sur la fondation de Rome en confrontant le mythe et les recherches des archéologues et des historiens.



  - ✓ **4. Qui a écrit la Bible ?** Étude d'extraits de la Bible pour comprendre d'où vient ce texte, ce qu'il représente pour les Hébreux, son caractère mythologique, mais aussi historique.

➜ S03-S04-S05-S06_3.Activites-PT-Prog-noyau-A.pdf

➜ S03-S04-S05-S06_3.Activites-PT-Prog-noyau-A_CORR.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Au cours de ces séances, les élèves sont répartis en groupe de 2 en associant si possible des élèves de niveaux différents, l'idée étant que ceux qui ont le plus de facilité aident les autres et que les binômes réalisent les mêmes fiches dans un même temps donné.
  - ✓ Les binômes ont 4 séances pour réaliser 4 fiches thématiques.
  - ✓ Les élèves doivent eux-mêmes vérifier et corriger leur travail à partir de corrigés mis à leur disposition.

## ☑ Séances 7 et 8

**Bilan du plan de travail**

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances :**
  - ✓ Au cours de ces deux séances, les élèves sont amenés à reprendre ce qui a été travaillé dans les activités du plan de travail, en autonomie : lister l'essentiel de ce qu'il faut en retenir, l'utiliser pour enrichir le cours noyau, approfondir sa maîtrise des repères historiques.
- **Supports :**
  - ✓ Fiches de synthèses sous deux formes : textes à enrichir et questionnaires sur des feuilles pouvant être découpées et collées dans les cases prévues à cet effet sur la feuille de cours.
  - ✓ Deux questionnaires sont prévus pour chaque partie : les premiers interrogent les élèves sur les éléments communs à mémoriser, les seconds concernent les connaissances complémentaires.

➜ S07-S08_4.Questionnaires-synthese.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Le découpage et le collage des feuillets prenant un certain temps, on ne dispose pas réellement de la séance complète pour effectuer cette activité.
  - ✓ On demande aux élèves de répondre les premiers questionnaires en les répartissant entre tous.
  - ✓ Pendant le temps hors classe entre deux séances, il est demandé aux élèves de **mémoriser** les premiers questionnaires et donc le cours, et d'essayer de répondre aux seconds questionnaires.
  - ✓ Les questionnaires sont corrigés lors de la séance 8. Cette séance débute par un **test de mémorisation** pour vérifier ce que les élèves ont retenu du cours noyau.

➜ S07-S08_5.Controle-connaissances.pdf

## ☑ Séance 9

**Découverte du programme-noyau B**

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances**
  - ✓ Au cours de cette séance, les élèves sont amenés à découvrir un texte qui leur est présenté comme étant l'essentiel de ce qu'ils doivent maîtriser à la fin de la séquence.
- **Support :**
  - ✓ Le support déjà utilisé se présente sous la forme d'une fiche au format A3 recto verso. Sur cette fiche apparaissent les titres et sous-titres, les questions clés, un tableau à deux colonnes avec à droite le cours noyau divisé en 2 parties et à gauche des cases vides et un lexique, deux iconographies avec QCM viennent compléter les deux parties du cours noyau.
  - ✓ Les élèves travaillent à même la fiche.

➜ S01-S02_1.Cours-noyau-A-et-B.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Cette découverte se fait en plusieurs temps : lecture du texte, identification et explication du lexique
  - ✓ Exercice de lecture et de compréhension des documents complémentaires (QCM)

## ☑ Séances 10 et 11

**Travail collaboratif**

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances :**
  - ✓ Dans cette séquence, les activités proposées permettent en équipe de travailler les compétences suivantes : Se repérer dans le temps : construire des repères historiques / Analyser et comprendre un document / Coopérer et mutualiser / Écrire pour construire sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.

Amphore à col à figures noires. Ulysse et ses compagnons enfoncent un pieu dans l'œil unique du Cyclope Polyphème, afin d'échapper à sa caverne. 520 av. J.-C. British Museum, CC BY-NC-SA 4.0

- **Supports :** 2 fiches d'activités et leurs corrigés, une activité dans le manuel.
  - ✓ Chaque groupe dispose d'un corpus de documents sur fiches ou dans le manuel et de consignes écrites.
  - ✓ **5a. Les Jeux olympiques : rencontres sportives ou célébrations religieuses ?** Rédiger un texte de synthèse répondant à la question suivante : Les Jeux olympiques grecs étaient-ils des épreuves sportives ou des célébrations religieuses ?
  - ✓ **5b. La *pax deorum* (la paix des dieux)** Rédiger un texte de synthèse répondant à la question suivante : Quelles étaient les caractéristiques de la religion antique romaine ?
  - ✓ **5c. Croyances, symboles et cultes juifs** Construire une carte mentale présentant les croyances, les symboles et les pratiques religieuses des Juifs.

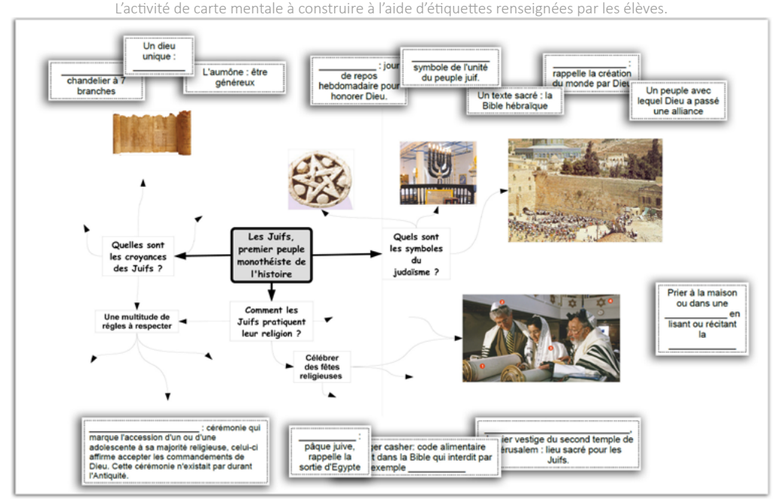
➜ S10-S11_5.Activités-5a-5b-5c.pdf

➜ S10-S11_6.Activités-docs-5b.pdf

➜ S10-S11_7.Activités-carte-mentale-5c.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ La classe est divisée en groupes (2 ou 3 élèves), chaque groupe se voit attribuer un thème de travail et dispose de deux heures pour effectuer la tâche donnée.

L'activité de carte mentale à construire à l'aide d'étiquettes renseignées par les élèves.




  - ✓ Plusieurs modalités de groupes et de travail sont possibles, l'utilisation de logiciels d'écriture collaborative serait intéressante pour les fiches 5a et b, les fiches d'activités n'ont pas été conçues de manière différenciée, mais la fiche 5c doit être plus accessible, car elle ne nécessite pas de travail de rédaction.

## ☑ Séances 12

**Mise en commun du travail en équipe**

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances :**
  - ✓ Cette séance constitue une mise en perspective des découvertes. Elle permet de travailler encore la compétence coopérer et mutualiser.
- **Supports :**
  - ✓ Cours partie B :

➜ S01-S02_1.Cours-noyau-A-et-B.pdf (suite)

  - ✓ Questionnaires de prises de notes :

➜ S07-S08_4.Questionnaires-synthese.pdf (suite)

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Au cours de cette séance, chaque groupe présente le résultat de son travail en lisant sa synthèse ou en présentant la carte mentale réalisée. Les autres élèves doivent écouter les propositions de leurs camarades et prendre des notes en complétant des questionnaires individuels.
  - ✓ Les meilleures propositions seront sélectionnées et mises en forme pour être distribuées aux élèves afin qu'ils les collent sur leur fiche de cours partie B.

## ☑ Séances 13 et 14

### Accompagnement personnalisé : consolidation

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances**

✓ S'exercer, consolider sa maîtrise des compétences et des connaissances essentielles du chapitre. Remédiation, étayage et rétroaction avant l'évaluation-bilan.

- **Supports utilisés :**
  ✓ 6 supports d'activités à faire en classe et à la maison avec à disposition un corrigé :
  ➜ S13-S14_9.AP-consolidation.pdf
  ➜ S13-S14_9.AP-consolidation_CORR.pdf
- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  ✓ Au cours de ces séances, la classe est divisée en deux groupes selon les besoins identifiés. Un premier travaille en autonomie sur les fiches et chacun corrige son travail à l'aide des corrigés mis à disposition en format papier en classe et en numérique via le logiciel de Vie scolaire Pronote de l'établissement (ENT Toutatice).
  ✓ Les autres élèves sont regroupés et on travaille seulement les fiches 1, 2, 3 et 5.

☑ **Séance 15**

### Évaluation sommative

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances**
  ✓ Évaluer l'élève sur ses acquis en lien avec les compétences du Socle.
- **Supports utilisés :**
  ✓ Une évaluation sommative.
  ➜ S15_10.Evaluation-bilan.pdf
- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  ✓ **L'élève travaille seul**, sans aide, pas d'évaluation différenciée. Cela permet de certifier à cet instant le niveau de maîtrise d'un élève pour les compétences et connaissances travaillées.

## » Analyse de la proposition pédagogique

☑ **Hypothèse de recherche de départ**

• La construction de cette séquence est basée sur les principes de la classe inversée sans pour autant externaliser la partie cours puisque les études des thèmes commencent par des séances de découverte du cours.
• L'essentiel du cours est donc donné dès le départ puis le contenu est repris, consolidé et approfondi dans les séances suivantes.

☑ **Plus-value du dispositif pour les apprentissages des élèves**

• Ce dispositif doit permettre d'offrir aux élèves une vision globale des connaissances à acquérir, une meilleure compréhension du sens de ce que l'on va étudier et d'articuler de manière cohérente l'acquisition des connaissances et de compétences clairement identifiées. Le travail sur les compétences est pleinement intégré au déroulé de la séquence et participe à l'acquisition des connaissances.

☑ **Difficultés rencontrées, points de vigilance**

- **Différentes difficultés sont inhérentes à ce type de séquence :**
  ✓ La première est la rédaction du « cours noyau », il est difficile d'identifier précisément les connaissances exigibles de tous les élèves et de les différencier de celles qui seraient facultatives. Il est aussi complexe de regrouper ces informations essentielles dans des textes accessibles aux élèves et donc courts. De fait, la conception de ce type de séquence est très chronophage pour l'enseignant.
  ✓ La 2e difficulté est la quantité d'informations exposées en une fois et qui peut être impressionnante pour des élèves, notamment lorsqu'on leur explique qu'ils doivent connaître et maîtriser ces textes et qu'ils devront dans la mesure du possible assimiler d'autres connaissances. Il est alors important de leur expliquer que l'on dispose de temps pour assimiler ces textes et que l'on va travailler point par point les éléments essentiels.
  ✓ La 3e difficulté est pour les élèves mauvais lecteurs qui rentrent dans ce chapitre par la lecture de textes qui peuvent être longs et complexes pour eux.
  ✓ Il est important de prendre le temps d'expliciter le vocabulaire et d'accompagner ces élèves lorsqu'ils travaillent sur le questionnaire et la frise.
  ✓ On peut aussi donner à l'avance les textes aux élèves pour qu'ils puissent les lire avant la séance, on peut aussi, lorsque cela est possible, faire travailler ces textes en AP.

## » Pour approfondir

- **Sitographie**

Les mythes de la fondation de Rome : mise au point de Christophe Primault
https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1633882/les-mythes-de-la-fondation-de-rome

CANOPÉ - Le monothéisme dans les marges. Le cas de Doura Europos présenté par Stéphane Douillot :
https://www.reseau-canope.fr/cndpfileadmin/mediterranee-une-histoire/antiquite/le-monotheisme-dans-les-marges/

- **Bibliographie**


REVUES
• Grèce, des dieux et des hommes, *L'Histoire* n° 389, juillet-août 2013.
• Sonia FELLOUS, Histoire du judaïsme, La Documentation photographique, n° 8065, 2008.
• Ce que Rome doit aux Étrusques, L'Histoire, n° 270, décembre 2011.

OUVRAGES GÉNÉRAUX
• Jean-Pierre VERNANT, *Les origines de la pensée grecque*, Paris, PUF, 2013.
• Israël FINKELSTEIN et Neil Asher SILBERMAN, Les rois sacrés de la Bible. À la recherche de David et de Salomon, Paris, Bayard, 2006.
• Alexandre Grandazzi, *Les origines de Rome*, 2e édition, Paris, PUF, «Que sais-je ? », 2014.


**Téléchargez le fichier archive (zip) réunissant l'ensemble des fichiers pdf et fichiers modifiables de cette proposition pédagogique (18,3 Mo)**

Le mythe mésopotamien de l'*Épopée de Guilgamesh* relate un récit de déluge comparable à celui de l'arche de Noé dans la *Genèse*. Gilgamesh, roi-héros maîtrisant un lion. Bas-relief de la façade du palais de Sargon II à Khorsabad (Dur-Sharrukin), 713-706 av. J.-C. Louvre. Département des antiquités. CC- Public domain.

TITRE DE LA SÉQUENCE

# L'EMPIRE ROMAIN DANS LE MONDE ANTIQUE Ier-IVe SIÈCLES

CC- Public domain.


**Proposition conçue par :**

- ✓ Anne-Sophie GRAS. Collège Paul Féval – Dol-de-Bretagne
- ✓ Karine HARNOIS. Collège Roger Vercel – Dinan
- ✓ Isabelle LE FERREC. Collège Le Bocage – Dinard et ESPE de Rennes


## 1. Références aux programmes

**BOEN n°11 du 26 novembre 2015**

- Conquêtes, paix romaine et romanisation
- Des chrétiens dans l'Empire
- Les relations de l'Empire romain avec les autres mondes anciens : l'ancienne route de la soie et la Chine des Han

Lors de la première année du cycle 3 a été abordée la conquête de la Gaule par César. L'enchaînement des conquêtes aboutit à la constitution d'un vaste empire marqué par la diversité des sociétés et des cultures qui le composent. Son unité est assurée par le pouvoir impérial, la romanisation et le mythe prestigieux de l'Urbs. Le christianisme issu du judaïsme se développe dans le monde grec et romain. Quels sont les fondements de ce nouveau monothéisme qui se réclame de Jésus ? Quelles sont ses relations avec l'Empire romain jusqu'à la mise en place d'un christianisme impérial ?
La route de la soie témoigne des contacts entre l'Empire romain et d'autres mondes anciens. Un commerce régulier entre Rome et la Chine existe depuis le IIe siècle avant J.-C. C'est l'occasion de découvrir la civilisation de la Chine des Han.

éduscol Informer et accompagner les professionnels de l'éducation — CYCLES 2 3 4

Fiche ressource Eduscol. 2016-cycle 3-Classe de 6e – Thème 3

**Priorités à faire comprendre aux élèves :**

- Les spécificités de l'Empire romain comme construction territoriale et politique
- Le rayonnement de la civilisation romaine
- Les contextes de la naissance et de la diffusion du christianisme
- Les modalités des contacts entre des espaces éloignés du monde antique

**Principaux repères chronologiques à construire :**

- Ier-IIe siècles : l'Empire romain au temps de la *pax romana*
- Ier-IVe siècles : les débuts du christianisme
- IIe siècle avant J.-C. – IIe siècle après J.-C. : la Chine impériale des Han

## 2. Présentation de la séquence

| Niveau | Discipline | Problématique |
|---|---|---|
| 6e | Histoire | L'Empire romain fut-il un empire uni et universel ? |

**• Démarche de la séquence :**

La séquence s'organise en deux parties principales.

Après une phase de réactivation des acquis, il s'agit dans un premier temps, de **transmettre les connaissances essentielles** de l'ensemble du thème que nous appellons le **programme noyau**. Cette partie se compose de quatre séances au cours desquelles est complété progressivement un document de synthèse. Elle s'achève par un exercice de restitution des connaissances mémorisées.

Dans un deuxième temps, il s'agit d'**enrichir ce programme-noyau, tout en travaillant les compétences** choisies par les enseignantes. Pour trois d'entre elles, durant six séances, la modalité retenue est celle du **plan de travail individualisé**. Pour varier les formes de mise en activité, une **tâche complexe** permet ensuite de travailler la compétence « coopérer et mutualiser » durant deux séances.

Enfin, une **évaluation-bilan** clôt la séquence.

CC- Public domain.

## 3. Objectifs généraux de la séquence

| | |
|---|---|
| **Compétences histoire géographie travaillées** | • Se repérer dans le temps : construire des repères chronologiques<br>• Se repérer dans l'espace : construire des repères spatiaux<br>• Comprendre un document<br>• Coopérer et mutualiser<br>• Pratiquer différents langages : réaliser une production écrite |
| **Capacités mobilisées :** | **Connaissances construites** *(Notions, vocabulaire, repères fondamentaux)* **:** |
| • **Localiser**<br>• **Situer**<br>• **Décrire**<br>• **Expliquer**<br>• **Lire un document**<br>• **Rédiger** | • **Notions** : État ; religion ; pouvoir ; sociétés<br>• **Vocabulaire** :<br>✓ empire ; Empire ; christianisme ; paix romaine ; romanisation<br>• **Repères chronologiques** :<br>✓ Paix romaine (Ier-IIe siècles) ; dynastie des Han (206 avant J.-C. – 220) ; les débuts du christianisme (Ier-IVe siècles) ; la vie de Jésus (vers 5 avant J.-C. – vers 30) ; l'édit de Théodose (380).<br>• **Repères spatiaux** :<br>✓ sur une carte du monde antique au temps de la *pax romana* : mer Méditerranée ; Empire romain ; Empire Han ; Rome ; la route de la soie ; la Palestine ; Jérusalem.<br>• **Points-clés à savoir expliquer** :<br>✓ ce qui fait l'unité de l'Empire romain au temps de la paix romaine ;<br>✓ l'évolution de la place des chrétiens dans l'empire du Ier au IVe siècle ;<br>✓ les relations de l'Empire romain avec les autres mondes anciens à travers l'exemple de la route de la soie. |

## 4. Programmation de la séquence

| Temps 1 | Temps 2 | Temps 3 | Temps 4 | |
|---|---|---|---|---|
| **Thème 3 Histoire 13 heures** | Focus EMC : discussion à visée philo / la tolérance (1 h) | Thème 3 Géographie (10 h)<br>AP : le croquis | Conclusion du thème filé : le monde habité (2 h)<br>Bilan de cycle | Vacances d'été |

**Partie 1 : transmission du « programme noyau »**

| Séance 1 | Séance 2 | Séance 3 | Séance 4 | Séance 5 |
|---|---|---|---|---|
| **Phase de réactivation des acquis** | **Phase de dé** mise en place du **programme noyau** | | **couverte :** | **Test de connaissances** sur le programme-noyau. |
| | **Temps 1 :** l'Empire romain au temps de la paix romaine (support : leçon du manuel) | **Temps 2 :** la place des chrétiens dans l'empire (support : récit professeur) | **Temps 3 :** Les relations de l'Empire romain avec la Chine des Han (support : vidéo) | |

Auguste Prima Porta, Musée Chiaramonti, Vatican, Rome.
Photographie de Till Niermann- Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0

Partie 2 : « Plan de travail individualisé »

| Séance 5 [suite] | Séance 6, 7 et 8 | Séance 9 | Séance 10 | Séance 11 et 12 | Séance 13 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Auto-positionnement** des élèves sur les compétences « se repérer dans le temps » et « se repérer dans l'espace ». | **Plan de travail individualisé** sur les 2 compétences travaillées : « se repérer dans l'espace » et « se repérer dans le temps ». **2 niveaux de difficulté** | **Auto-positionnement** des élèves sur la compétence « comprendre un document » + choix du plan de travail | **Plan de travail individualisé** sur la compétence : « comprendre un document » 2 niveaux de difficulté | **Tâche complexe** | **Évaluation sommative préparée / négociée** avec les élèves sur les connaissances et les compétences travaillées dans le thème entier. |
| Choix du plan de travail | **Bilan des nouvelles découvertes** (= enrichissement du programme noyau au niveau des connaissances). | **Bilan des nouvelles découvertes** (= enrichissement du programme noyau au niveau des connaissances). | | | |

## » Organisation et mise en œuvre des séances

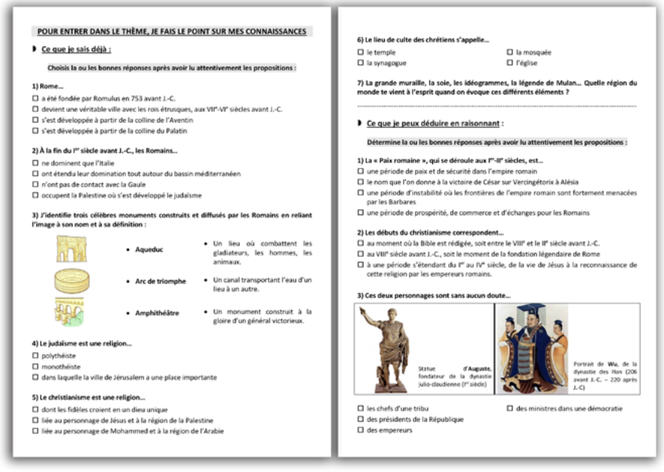
**Supports utilisés :** Les documents utilisés apparaissent ***en bleu*** dans le déroulé et sont disponibles en accès libre sur l'ENT **Toutatice** de l'académie de Rennes.

**Déroulement pratique et modalités de travail :**

### ☑ Séance 1

**Temps 1 : réactivation des acquis**

• **Exercice individuel :** « je fais le point sur mes connaissances »
➜ S01_Entree-dans-le-theme.pdf



POUR ENTRER DANS LE THÈME, JE FAIS LE POINT SUR MES CONNAISSANCES

▸ Ce que je sais déjà :

Choisis la ou les bonnes réponses après avoir lu attentivement les propositions :

1) Rome…
☐ a été fondée par Romulus en 753 avant J.-C.
☐ devient une véritable ville avec les rois étrusques, aux VIIe-VIe siècles avant J.-C.
☐ s'est développée à partir de la colline de l'Aventin
☐ s'est développée à partir de la colline du Palatin

2) À la fin du Ier siècle avant J.-C., les Romains…
☐ ne dominent que l'Italie
☐ ont étendu leur domination tout autour du bassin méditerranéen
☐ n'ont pas de contact avec la Gaule
☐ occupent la Palestine où s'est développé le judaïsme

3) J'identifie trois célèbres monuments construits et diffusés par les Romains en reliant l'image à son nom et à sa définition :
• Aqueduc
• Arc de triomphe
• Amphithéâtre
• Un lieu où combattent les gladiateurs, les hommes, les animaux.
• Un canal transportant l'eau d'un lieu à un autre.
• Un monument construit à la gloire d'un général victorieux.

4) Le judaïsme est une religion…
☐ polythéiste
☐ monothéiste
☐ dans laquelle la ville de Jérusalem a une place importante

5) Le christianisme est une religion…
☐ dont les fidèles croient en un dieu unique
☐ liée au personnage de Jésus et à la région de la Palestine
☐ liée au personnage de Mohammed et à la région de l'Arabie

6) Le lieu de culte des chrétiens s'appelle…
☐ le temple
☐ la mosquée
☐ la synagogue
☐ l'église

7) La grande muraille, la soie, les idéogrammes, la légende de Mulan… Quelle région du monde te vient à l'esprit quand on évoque ces différents éléments ?

▸ Ce que je peux déduire en raisonnant :

Détermine la ou les bonnes réponses après avoir lu attentivement les propositions :

1) La « Paix romaine », qui se déroule aux Ier-IIe siècles, est…
☐ une période de paix et de sécurité dans l'empire romain
☐ le nom que l'on donne à la victoire de César sur Vercingétorix à Alésia
☐ une période d'instabilité où les frontières de l'empire romain sont fortement menacées par les Barbares
☐ une période de prospérité, de commerce et d'échanges pour les Romains

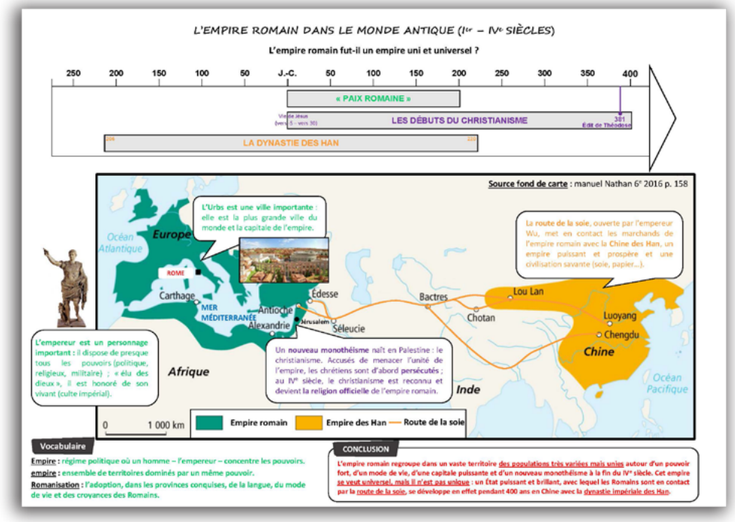
2) Les débuts du christianisme correspondent…
☐ au moment où la Bible est rédigée, soit entre le VIIIe et le IIe siècle avant J.-C.
☐ au VIIIe siècle avant J.-C., soit le moment de la fondation légendaire de Rome
☐ à une période s'étendant du Ier au IVe siècle, de la vie de Jésus à la reconnaissance de cette religion par les empereurs romains.

3) Ces deux personnages sont sans aucun doute…
Statue d'Auguste, fondateur de la dynastie julio-claudienne (Ier siècle)
Portrait de Wu, de la dynastie des Han (206 avant J.-C. – 220 après J.-C)
☐ les chefs d'une tribu
☐ des ministres dans une démocratie
☐ des présidents de la République
☐ des empereurs

Correction orale dynamique, permettant de réactiver d'autres connaissances des thèmes précédents

**Temps 2 : entrée dans le thème**

• Distribution de la fiche-synthèse sur laquelle le« programme-noyau » sera reporté à mesure des découvertes ; à imprimer en format A3.
• **Exercice individuel :** identification sur les supports d'exercice des repères spatiaux et chronologiques réactivés puis report de ces repères sur la fiche-synthèse
➜ Fiche « J'identifie et je consigne mes acquis »
➜ Synthèse programme-noyau élève / professeur




### ☑ Séance 2

**I. Sur quoi repose l'unité de l'Empire romain au temps de la paix romaine ?**

• **Exercice** : ➜ S02_Exercice-empire-romain.pdf
Support : page leçon du manuel.
**Vérification des reports sur la fiche-synthèse.**

### ☑ Séance 3

**II. Quelle est la place des chrétiens dans l'empire entre le Ier et le IVe siècle ?**

• **Exercice** : ➜ S03_Exercice-chretiens.pdf
• Support : récit professeur, appuyé d'un *diaporama.*
• Report des acquis sur la fiche-synthèse.

### ☑ Séance 4

**III. Quelles sont les relations de l'Empire romain avec les autres mondes anciens ? Ce que nous apprend l'exemple de la route de la soie**

• **Exercice** : ➜ S04_Exercice-Chine-des-Han.pdf
Support : ➜ **Vidéo** « Chine des Han »
• Report des acquis sur la fiche-synthèse.
• **Conclusion générale :** réponse à la problématique du thème.

## Progressivité des savoirs et savoir-faire

### Prérequis

- **Des connaissances et des capacités à mobiliser**
- **Repères dans le temps :**
  - ✓ [CM1] les Gaules et l'héritage des mondes anciens : contacts entre Celtes, Gaulois et civilisations méditerranéennes - l'histoire de la colonisation romaine des Gaules (César) ; les apports de la romanité : villes, routes, religion juive et chrétienne.
  - ✓ **[6e] Thème 2 :** VIIIe siècle avant J.-C. : la fondation de Rome / IIIe siècle avant J.-C. – Ier siècle avant J.-C. : les débuts de la domination romaine sur le bassin méditerranéen (les conquêtes romaines) / du VIIe siècle avant J.-C. au début de notre ère : plus de 7 siècles pour écrire la Bible.
- **Repères dans l'espace :**
  - ✓ **Nommer et localiser** sur un planisphère : les océans, les continents / sur une carte du bassin méditerranéen dans l'Antiquité : mer Méditerranée, Italie, Gaule, Grèce, Palestine, Rome, Jérusalem.
  - ✓ **Appréhender** la notion d'échelle géographique, de la grande échelle (le bassin méditerranéen) à la petite échelle (le monde)
- **Vocabulaire historique :**
  - ✓ **[6e] Th.2 :** cité / citoyen / démocratie / république / polythéisme / monothéisme

### Programme-noyau

- **Des connaissances à mémoriser et utiliser**
- **Notions centrales et mots-clés :** empire / Empire / christianisme / paix romaine / romanisation.
- **Repères dans le temps :**
  - ✓ Grandes périodes historiques,
  - ✓ **Mémoriser et utiliser** dans différents contextes : L'empire romain au temps de la paix romaine : Ier – IIe siècles / La dynastie des Han : 206 avant J.-C. – 220 / Les débuts du christianisme : Ier-IVe siècles / La vie de Jésus : vers 5 avant J.-C. – vers 30 / 380 : édit de Théodose
- **Repères dans l'espace :**
  - ✓ **Nommer et localiser** sur une carte du bassin méditerranéen dans l'Antiquité : l'empire romain au temps de la paix romaine ; l'empire Han ; la route de la soie.
- **Des capacités à acquérir**
  - ✓ **Analyser et comprendre** l'organisation du centre de l'Urbs sous l'Empire
  - ✓ **Analyser et comprendre** des œuvres d'art rendant compte des premières communautés chrétiennes de l'empire
  - ✓ **Décrire et expliquer** ce qui fait l'unité de l'empire romain au temps de la Paix romaine.
  - ✓ **Décrire et expliquer** l'évolution de la place des chrétiens dans l'empire du Ier au IVe siècle.
  - ✓ **Décrire et expliquer** les relations de l'empire romain avec les autres mondes anciens à travers l'exemple de la route de la soie.

### Approfondissement

- **Des connaissances à mémoriser et utiliser**
- **Repères dans le temps :**
  - ✓ Wu, empereur han
  - ✓ Auguste, premier empereur romain
  - ✓ Ier siècle : la rédaction des Évangiles
  - ✓ L'édit de Milan
  - ✓ Le christianisme persécuté / autorisé / religion officielle
- **Repères dans l'espace :**
  - ✓ Les provinces romaines et les grandes voies de commerce au temps de la paix romaine
  - ✓ Les frontières fortifiées et les peuples barbares
- **Des capacités à acquérir**
  - ✓ **Décrire** les fondements de la religion chrétienne et la place des chrétiens dans l'empire
  - ✓ **Décrire** les symboles chrétiens (ex. : chrisme), les pratiques (ex. : baptême, catacombes), les croyances (ex. : résurrection, messie), les lieux de culte (ex. : basilique, église).
  - ✓ **Décrire** les monuments de L'Urbs et leurs fonctions.
  - ✓ **Mettre en lien** des œuvres d'art et la diffusion de cette nouvelle religion dans l'empire.

# L'EMPIRE ROMAIN DANS LE MONDE ANTIQUE Ier-IVe SIÈCLES

ORGANISATION DE LA SÉQUENCE ET SUPPORTS PROPOSÉS

ORGANISATION D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

| | | | |
|---|---|---|---|
| AVANT | **Phase de réactivation des acquis**<br>> maitrise des prérequis nécessaires | **Réactivation des acquis**<br>S01_Entree-dans-le-theme_eleve.pdf<br>S01_Entree-dans-le-theme_prof.pdf<br>S01_Exercice-consignation-1ers-acguis.pdf | **0,5h** |
| PENDANT | **Phase de découverte du programme-noyau voire de son approfondissement**<br>> Apprentissage du programme noyau (Socle) voire approfondissement au-delà du prog. noyau. | **Découverte du programme-noyau pour tous**<br>S01_Synthese-programme-noyau_eleve.pdf<br>S01_Synthese-programme-noyau_prof.pdf<br>S02_Exercice-empire-romain.pdf<br>S03_Diaporama.pdf<br>S03_Exercice-chretiens.pdf<br>S03_Exercice-chretiens_correction.pdf<br>S04_Exercice-Chine-des-Han.pdf | **3,5h** |
| | | **Evaluation diagnostique**<br>S05_Autopositionnement-plan-de-travail.pdf<br>S05_Ce-que-japprends-de-nouveau.pdf<br>S05_Test-de-connaissances.pdf | **1h** |
| | | **Approfondissement du programme-noyau différencié par un plan de travail individualisé**<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-espace_CORR.pdf<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-espace-1_Niveau1.pdf<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-espace-1_Niveau2.pdf<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-espace-2_Niveau1.pdf<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-espace-2_Niveau2.pdf<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-le-temps_CORR.pdf<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-le-temps-1_Niveau1.pdf<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-le-temps-1_Niveau2.pdf<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-le-temps-2_Niveau1.pdf<br>S06-07-08_Se-reperer-dans-le-temps-2_Niveau2.pdf | **3h** |
| | | **Evaluation diagnostique**<br>S09_Autopositionnement.pdf | |
| | | **Approfondissement du programme-noyau différencié par un plan de travail individualisé**<br>S09-10_Comprendre-un-doc-1_CORR.pdf<br>S09-10_Comprendre-un-doc-1_Niveau1.pdf<br>S09-10_Comprendre-un-doc-1_Niveau2.pdf<br>S09-10_Comprendre-un-doc-2_CORR.pdf<br>S09-10_Comprendre-un-doc-2_Niveau1.pdf<br>S09-10_Comprendre-un-doc-2_Niveau2.pdf | **2h** |
| APRÈS | **Phase de consolidation** (compétences, notions)<br>> s'exercer avant évaluation sommative | **Tâche complexe consolidation**<br>S11-12_Consigne-tache-complexe.pdf<br>S11-12_Coup-de-pouce-boite-images.pdf<br>S11-12_Criteres-de-reussite.pdf<br>***Consolidation des acquis à l'oral et préparation de l'évaluation*** | **2h** |
| | **Évaluation sommative**<br>> devoir bilan préparé / négocié avec les élèves | S13_Evaluation-bilan.pdf | **1h** |

# LE PLAN DE TRAVAIL :

## UNE ORGANISATION PÉDAGOGIQUE APPROPRIÉE À LA PRISE EN COMPTE DES DIFFÉRENCES

**On s'accorde aujourd'hui sur le fait que le format scolaire traditionnel, où les activités demandées sont réalisées par tous les élèves simultanément et dans des conditions identiques, permet difficilement de répondre à des besoins nécessairement hétérogènes, la diversité des élèves constituant la norme au sein d'une classe.**

« Du point de vue de l'hétérogénéité des élèves, trois dimensions, liées entre elles, peuvent être identifiées :
• l'hétérogénéité des acquis scolaires, du niveau de maîtrise des savoirs et des compétences, de la langue scolaire, et plus largement de la connaissance du monde ;
• l'hétérogénéité des modes d'implication dans les tâches scolaires : diversité de maîtrise des codes scolaires, du rapport au savoir, de la compréhension de l'école et de ses attentes ;
• l'hétérogénéité des degrés d'engagement dans les apprentissages scolaires, du désir d'apprendre à l'école : rejet, passivité, appétence, volonté, envie. »

*Penser l'hétérogénéité des élèves… et en tirer profit*
Groupe de travail piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO, octobre 2017.

*« Même un enseignant-orchestre ne peut piloter en permanence toutes les activités, toutes les interactions. Il ne peut mettre tous les élèves au travail qu'en inventant des dispositifs et des tâches favorisant un travail autonome. »*
*Philippe Perrenoud, 2005.*

Cela ne signifie nullement que l'élève est livré à lui-même durant tout le plan de travail et que celui-ci ne comporte aucun temps d'interactions : il est indispensable, au contraire, d'avoir envisagé les aides qui lui permettront, en cas de blocage, de lever les obstacles et de poursuivre son travail jusqu'à sa réussite. Cette aide peut prendre diverses formes : accès autonome à un pôle de ressources aménagé dans la classe ; soutien d'un camarade volontaire ; appui de l'enseignant, sollicité pour expliciter ou conseiller.

La parole donnée aux élèves montre qu'ils apprécient ce mode d'organisation qui respecte leur rythme et les éduque à l'autonomie. Il importe néanmoins d'en avoir bien précisé le cadre.

Un document ainsi formalisé pourra par exemple être proposé aux élèves et il conviendra, au cours des premières mises en œuvre, d'y faire régulièrement référence :

**Les règles du plan de travail :**
- Tu as le droit de choisir l'ordre dans lequel tu souhaites réaliser les activités.
- Tu as le droit de demander de l'aide pour une activité.
- Tu as le droit d'aider un camarade dans la réalisation d'une activité.
- Tu dois faire valider ton travail avant de commencer une nouvelle activité.
- Tu dois respecter le cadre horaire du plan de travail.
- Tu dois, à la fin de chaque activité, compléter le tableau « ce que j'ai appris ».

## LES PRINCIPES DE LA COOPÉRATION DANS LA CLASSE

*(d'après les travaux de Sylvain Connac)*

| Celui qui aide | Celui qui est aidé |
|---|---|
| • A terminé son travail<br>• Est volontaire pour apporter de l'aide<br>• Écoute les besoins de son camarade<br>• Ne donne pas la réponse ni la solution<br>• Ne se moque pas ; il encourage, félicite | • Essaie d'abord tout seul<br>• Choisit celui qui peut l'aider parmi les volontaires<br>• Écoute celui qui l'aide<br>• Met de la bonne volonté pour comprendre<br>• Remercie celui qui l'a aidé |
| **Il peut :**<br>• Relire la consigne, la reformuler<br>• Donner des exemples, faire un schéma<br>• Décider d'arrêter d'aider | **Il peut :**<br>• Poser des questions<br>• Demander une explication<br>• Décider d'arrêter de se faire aider |

Anne-Sophie Gras, professeure au Collège Paul Féval de Dol-de-Bretagne

## PAROLES D'ÉLÈVES

5e – Collège Paul Féval (Dol-de-Bretagne)

### Comment expliquerais-tu le fonctionnement d'un « plan de travail » à un camarade qui ne connait pas cette modalité de travail ?

• On a quelques séances pour faire quatre activités et on se corrige en autonomie. On choisit dans quel ordre on travaille. ***Nathan***

• C'est un travail avec plusieurs activités où on choisit par laquelle on commence. Et quand on en termine une, on se corrige seul. ***Gurvann***

• Le plan de travail consiste à choisir une activité (celle que vous voulez) et après, vous choisissez une autre activité dans n'importe quel ordre. Il y a possibilité de choisir le niveau et de prendre un coup de pouce si nécessaire. ***Benjamin***

• Un plan de travail, pour moi, ça sert à mieux apprendre et comme ça, on peut s'entraîner à être en autonomie. ***Gurwan***

• Un plan de travail, c'est un travail divisé en plusieurs activités que l'on fait seul. À la fin de ce travail, nous nous évaluons. ***Anne-Fleur***

• Un plan de travail, c'est quatre (ou plus) activités. Le professeur nous laisse choisir par quelle activité commencer. Tu choisis ton activité, tu la fais, tu la finis, t'en prends une autre jusqu'à les avoir toutes faites ; à la fin, tu mets en commun avec d'autres camarades. ***Océane***

• C'est un mode de travail où nous devons répondre à des questions, à l'aide du manuel ou de coups de pouce, faites par le professeur, pour qu'à chaque fin d'activité, nous faisions un bilan et nous nous évaluons pour s'avoir ce que nous devons revoir ou retravailler. ***Valentine***

• Un plan de travail, c'est un travail qui est à faire, mais il faut être autonome. Et on choisit le nombre d'étoiles : 2, c'est dur et 1, c'est moins dur. ***Paco***

• Il faut être bien organisé et coordonné, être autonome. ***Leilla***

• C'est quatre niveaux que tu choisis et que tu fais tout seul ou à deux. Et quand on n'y arrive pas, on a des coups de pouce. ***Erwan***

• Un plan de travail, c'est quatre activités qu'on choisit dans l'ordre qu'on désire ; on a un voire deux coups de pouce par activité. ***Jade***

Des élèves en activité au Collège Paul Sebillot- Matignon - Photo. valérie Willemet, 2017. Droits réservés.

### Apprécies-tu cette façon de travailler ?

• J'aime bien, car on est plutôt libre et on va à son rythme. ***Nathan***

• Oui, c'est plutôt sympa parce qu'on est plus libre dans notre travail et c'est vraiment bien de se sentir autonome. ***Gurvann***

• Oui, j'ai apprécié cette façon de travailler. Car nous avons le choix pour les activités et parce que c'était en autonomie. ***Benjamin***

• Oui, comme ça on peut aller chacun à son rythme et, par exemple, si on avait fini, on pouvait aller aider les autres s'ils avaient du mal. ***Gurwan***

• J'aime bien cette façon de travailler, car on peut choisir dans quel ordre nous faisons notre travail et nous nous évaluons seul. ***Anne-Fleur***

• Oui, j'aime cette façon, car on peut choisir l'activité par laquelle on peut commencer et, à la fin, on peut partager nos réponses, nos idées… ***Océane***

• J'apprécie ce mode de travail, car ça permet de nous obliger à apprendre et de bien comprendre les choses. ***Valentine***

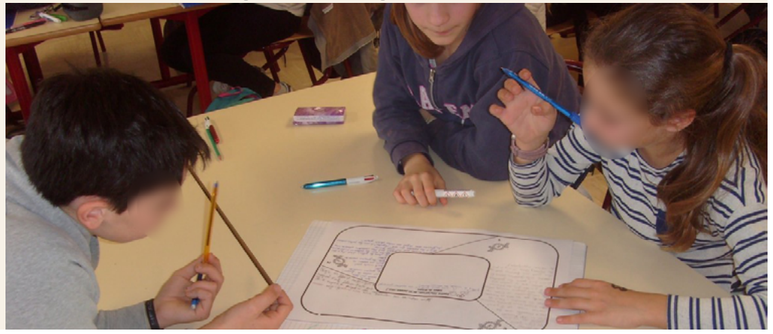
• Oui, car on est autonome et on peut choisir le nombre d'étoiles. ***Paco***

• Oui, car nous sommes seuls et après, on peut aller aider les autres. ***Leilla***

• Oui, parce qu'on est autonome et quand on n'y arrive pas, on prend un coup de pouce qui peut nous aider et ça, c'est bien. ***Erwan***

• Oui ; ça aide à mieux travailler, à se concentrer plus… ***Jade***

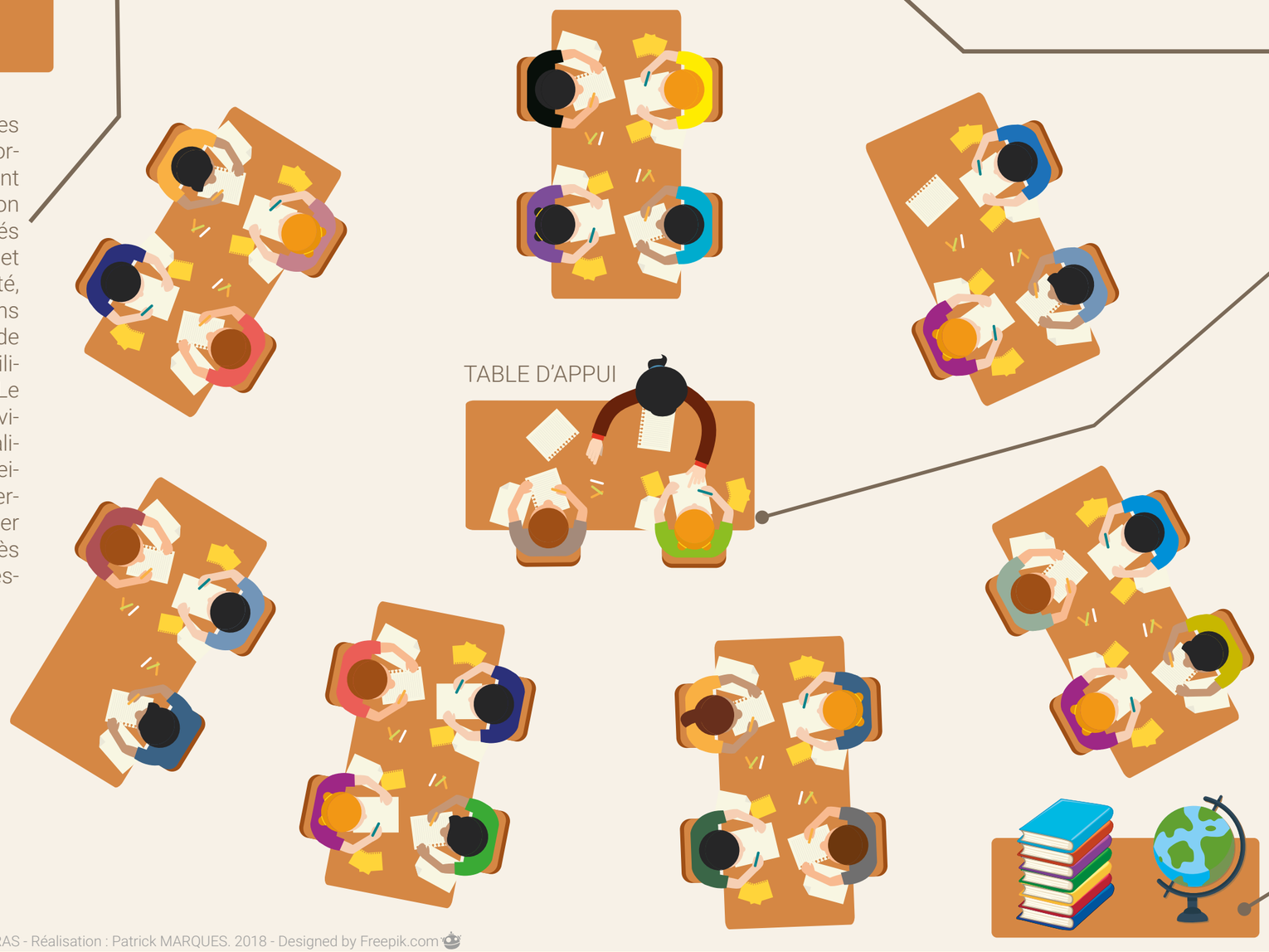
Des élèves en activité au Collège Paul Sebillot- Matignon - Photo. valérie Willemet, 2017. Droits réservés.



| | Activité 1 | | Activité 2 | | Activité 3 | | Activité 4 | | Disponible pour aider |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ★ | ★★ | ★ | ★★ | ★ | ★★ | ★ | ★★ | |
| Élève 1 | ✓ | | ✓ | | | | | | |
| Élève 2 | | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ |
| Élève 3 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | | |
| Élève 4 | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | |
| Élève 5 | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| … | | | | | | | | | |

Le tableau des avancées de chacun est vidéoprojeté. Il permet au professeur de suivre le plan de travail et aux élèves de prendre connaissance des camarades susceptibles d'apporter une aide.

Les supports des activités et leurs corrigés plastifiés sont mis à la disposition des élèves, classés par compétence et niveau de difficulté, éventuellement dans des pochettes de couleurs pour faciliter le repérage. Le changement d'activité nécessitant la validation de l'enseignant, il semble pertinent de positionner ce premier pôle près du bureau du professeur.




Au centre de la classe, un îlot peut être réservé aux « appuis temporaires », proposés par l'enseignant à quelques élèves : précision d'un contenu, explication d'un point de méthode, interrogation des stratégies de travail etc. Ces « pauses techniques » ne sont pas vécues comme stigmatisantes car elles ne sont pas réservées aux élèves en difficulté mais ajustées en fonction de besoins identifiés par le professeur lors de sa circulation dans la classe.

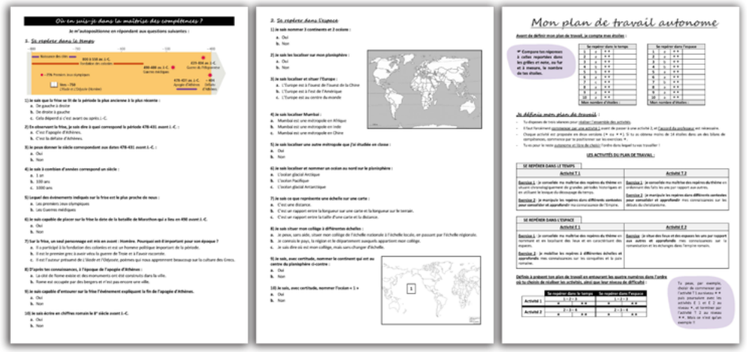
Pour encourager l'élève à chercher à lever de lui-même les blocages qu'il pourrait rencontrer au cours du plan de travail, on peut rassembler sur cette table quelques ressources fondamentales : un dictionnaire, un atlas, un mémento sur les verbes de consignes, le repérage dans le temps, dans l'espace… Ce pôle peut être positionné au fond de la classe ou près des cartes murales, si la classe en est pourvue.

Conception : Anne-Sophie GRAS - Réalisation : Patrick MARQUES. 2018 - Designed by Freepik.com

## ☑ Séance 5

**Temps 1 : contrôle des connaissances du programme-noyau**
5 questions très simples de restitution, que l'on peut d'ailleurs faire formuler par les élèves dans un exercice donné à la maison ; les propositions de chacun sont ensuite mises en commun pour s'accorder sur les questions qui seront données en contrôle. ➜ Test de connaissances

**Temps 2 : autopositionnement et définition du plan de travail**
➜ Bilan de compétences « Se repérer dans le temps » et « Se repérer dans l'espace »




• Définition du **plan de travail autonome** et explications de son fonctionnement par le professeur :
- ✓ Le changement d'activité doit toujours être autorisé par le professeur.
- ✓ Durant le plan de travail, l'autocorrection est préférée pour le changement d'activités (faire plastifier les corrections en 3 exemplaires). Le professeur aide cependant les élèves les plus fragiles à contrôler la validité de leurs réponses.
- ✓ À chaque changement d'activité, l'élève consigne sur le tableau « *ce que j'apprends de nouveau* » le bilan de ses nouvelles découvertes (= l'enrichissement du programme noyau au niveau des connaissances). Ce tableau est collé sur la page blanche du document de synthèse ; il est évalué par le professeur (= ramasser régulièrement quelques cahiers).

➜ **Fiche** « *Ce que j'apprends de nouveau* ».

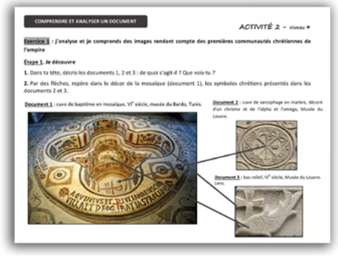
## ☑ Séances 6, 7 et 8

**Plan de travail « se repérer dans le temps » et « se repérer dans l'espace ».**
➜ **Activités** :
*Sur le pouvoir impérial*
Se repérer dans le temps 1 niveau 1 et Se repérer dans le temps 1 niveau 2
*Sur les débuts du christianisme*
Se repérer dans le temps 2 niveau 1 et Se repérer dans le temps 2 niveau 2
*Sur les conquêtes et paix romaine*
Se repérer dans l'espace 1 niveau 1 et Se repérer dans l'espace 1 niveau 2
*Sur la romanisation*
Se repérer dans l'espace 2 niveau 1 et niveau 2
➜ **Corrigés des activités**
• Si des élèves ont terminé toutes leurs activités en avance, ils peuvent aider leurs camarades en devenant « experts » ou approfondir leurs connaissances avec des exercices du manuel en rapport avec les compétences travaillées. Éventuellement, pour « nourrir » les très bons élèves, anticiper des activités 3 étoiles (« pour aller plus loin »).

Basilique Saint-Vital du vie siècle à Ravenne en Italie, inscrite au patrimoine mondial de l'UNESCO. Photographie de Paolo Forconi, 2016 - Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International

## ☑ Séances 9 et 10

**Plan de travail « comprendre un document ».**
**Temps 1 : autopositionnement et définition du plan de travail**
➜ Bilan de compétences « Comprendre un document »
**Temps 2 : activités individuelles**
➜ **Activités :**
*L'Urbs : image et textes*
Comprendre un document 1 niveau 1 et
Comprendre un document 1 niveau 2




*Les premières communautés chrétiennes : images et œuvre d'art*
Comprendre un document 2 niveau 1 et
Comprendre un document 2 niveau 2
➜ **Corrigés des activités**

## ☑ Séances 11 et 12

• **Temps 1 : tâche complexe**, axée sur deux nouvelles compétences (« pratiquer différents langages : réaliser une production écrite » ; « coopérer et mutualiser »). « Nous sommes en 166 après J.- C. : vous revenez de Chine où, pour la première fois de l'Histoire, une ambassade romaine a été reçue par l'empereur des Han dans sa capitale Xian. L'empereur romain Marc-Aurèle vous reçoit sous peu et attend votre rapport : qu'avez-vous découvert en Chine ? Pourrez-vous le rassurer sur la supériorité et l'universalité de l'Empire romain ? »

**Votre mission** : préparer le rapport d'enquête que vous allez remettre à l'empereur.

➜ Consignes de la tâche complexe – Coups de pouce – Définition des critères de réussite par les élèves.

• **Temps 2 : consolidation des acquis** et préparation de l'évaluation par **un jeu de questions** construites sur le mode « pense – paire – carré » par les élèves à partir de leur tableau de connaissances complété à mesure des activités et du document de synthèse. Les élèves, en groupes, se posent ensuite les questions. La compétence *« s'exprimer à l'oral »* est ainsi travaillée. Cet exercice peut aussi se faire en utilisant un placemat.

### ☑ Séance 13

• Évaluation sommative finale :
➜ **Évaluation-bilan**

## » Analyse de la proposition pédagogique

### ☑ Hypothèse de recherche de départ

• Nécessité de dégager des notions-clés, des connaissances essentielles que tous les élèves devront connaître et maitriser : c'est **le programme-noyau**.
• Nécessité de revenir régulièrement sur ces connaissances essentielles, de les entretenir pour les consolider et **les ancrer durablement**.
• Nécessité de différencier le travail proposé aux élèves pour respecter leur rythme et permettre à tous de progresser dans l'acquisition des compétences, mais également d'enrichir les connaissances de départ : c'est le **plan de travail individualisé**.
• Nécessité d'appréhender l'évaluation sous ses différentes formes : elle ne se limite pas à l'évaluation de fin de thème (« évaluation des apprentissages »), mais est **présente d'un bout à l'autre de la séquence** sous forme d'évaluations diagnostiques, de tests de connaissances écrits ou oraux, d'activités d'autoévaluation etc. (« évaluations pour les apprentissages »).

### ☑ Plus-value du dispositif pour les apprentissages des élèves

• Le **retour régulier sur le programme-noyau permet un ancrage des connaissances** et facilite la mémorisation durable des notions, même chez les élèves les plus fragiles.
• **Le plan de travail permet une meilleure gestion de l'hétérogénéité et de la difficulté** :
  ✓ En proposant des exercices différenciés et en s'étalant sur plusieurs séances, il respecte les rythmes et les besoins de chacun. Il s'est avéré adapté à tous les élèves : dans les 7 classes où a été menée l'expérimentation, tous sont arrivés au bout de leurs activités tandis que quelques-uns ont réclamé des exercices d'approfondissement.
  ✓ Pendant le plan de travail, l'enseignant est davantage disponible pour aider les élèves les plus en difficultés.
  ✓ Le professeur anticipe les difficultés que vont rencontrer certains élèves, notamment grâce aux bilans de compétence qui permettent un véritable « dialogue évaluatif ». Il est donc mieux à même de lever ces difficultés.
• La séquence repose sur une variété des supports et des formes de mise en activité, permettant la **motivation et la mobilisation des élèves dans les apprentissages**, constatées dans toutes les classes où l'expérimentation a été réalisée. L'ambiance de classe est celle d'un travail serein et enthousiaste.
• Sont développées, en parallèle des **compétences disciplinaires**, des **compétences psycho-sociales** : autonomie, coopération.

### ☑ Commentaires des élèves

• Très claire **adhésion des élèves au dispositif** :
• Des élèves qui disent apprécier l'espace de liberté et de choix offert par le plan de travail. Aucune résistance ou attitude réfractaire constatée dans les 7 classes où l'expérimentation a été menée (trois établissements dont un REP).
• Appropriation par tous de la fiche de synthèse, qui devient rapidement un document-référence auquel les élèves savent recourir en autonomie.
• Des élèves qui ont l'impression qu'on leur fait confiance, notamment dans les activités d'auto-évaluation.
• Changement du rapport à l'erreur : les élèves osent se tromper et comprennent que les erreurs sont une étape de l'apprentissage.

### ☑ Difficultés rencontrées, points de vigilance

• La **définition du programme-noyau** est un préalable à la mise en œuvre de cette démarche pédagogique. Pour aboutir à cette définition, le professeur peut compléter un tableau listant : les notions et le vocabulaire ; les repères chronologiques ; les repères spatiaux ; les questions-clés auxquelles l'élève doit savoir répondre.
• La **gestion des fiches et de l'avancée du travail** de chacun demande de l'organisation. Pour la faciliter, un tableau peut être créé par le professeur, comprenant la liste des élèves et précisant, au fur et à mesure, l'avancée de chacun dans son plan de travail. Rendu visible aux élèves, ce tableau favorise également la mise en place de la coopération dans la classe, chacun ayant connaissance des activités réalisées par les autres élèves.
• Le **travail en équipe** est nécessaire pour préparer la séquence, particulièrement les fiches d'activités.
• Concernant les **fiches d'autocorrection**, il faut alerter les élèves qu'il ne s'agit pas d'un modèle pour qu'ils ne les recopient pas.
• S'appuyer sur les élèves au statut « d'expert » sans quoi **le professeur peut se trouver débordé** par les sollicitations.
• Le travail sur fiches nécessite **un grand nombre de photocopies**, qui ne sont pas toutes utilisées.

Han Guang Wudi, empereur chinois de la dynastie Han de 25 à 57. CC- Public domain.

### ☑ Ce qui serait à modifier ou autre situation de classe possible

• La fiche-synthèse dans la version du professeur peut paraître dense pour les élèves les plus fragiles ; elle est à adapter, en fonction du contexte.
• Certaines activités de niveau 1 se sont avérées difficiles ; elles gagneraient donc à être simplifiées, en aérant en particulier la présentation pour permettre aux élèves une meilleure lisibilité des consignes.

## » Liens avec d'autres séquences

• Les connaissances acquises seront réactivées lors de l'entrée dans le 1er Thème d'Histoire de 5e (« chrétientés et islam (VIe – XIIIe siècles) : des mondes en contact »).

## » Pour approfondir

**Sur l'Empire romain :**
• C. Briand-Ponsart et F. Hurlet, *L'Empire romain d'Auguste à Domitien*, Paris, A. Colin, 2008.
• Des reconstitutions de Rome en 3D :
http://www.unicaen.fr/cireve/rome/index.php
http://romereborn.frischerconsulting.com

**Sur le christianisme :**
• P. Mattei, *Le christianisme antique. De Jésus à Constantin*, Paris, A. Colin, 2011.
• M. Sordi, *Les chrétiens et l'Empire romain*, Paris, Certamen, 2015.

**Sur l'Empire romain et les mondes anciens :**
• *La Chine des Han*, TDC, n°1083, novembre 2014.
• *Rome et la Chine*, Archéothéma, n°19, avril 2012.
• Vidéo : *La Chine des Han*, Educathèmes TV, 2015.

**Téléchargez le fichier archive (zip) réunissant l'ensemble des fichiers pdf et fichiers modifiables de cette proposition pédagogique (36,6 Mo)**

Portrait de la femme au stylet, ou portrait de Sapho. Pompéi, maison de la Regio VI. Ier siècle apr. J.-C. Musée archéologique de Naples. CC- Public domain.

TITRE DE LA SÉQUENCE

# HABITER UN ESPACE DE FAIBLE DENSITÉ

**Proposition conçue par :**
- ✓ Elsa DOUCE Collège Jacques Brel – Noyal-sur-Vilaine
- ✓ Morgane PHILIPPE Collège Amand Brionne – Saint-Aubin-d'Aubigné
- ✓ Marie-Pierre SAULZE Collège Francois Truffaut – Betton

## 1. Références aux programmes

**BOEN n°11 du 26 novembre 2015**
- Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité
- Habiter un espace de faible densité à vocation agricole

**Thème 2 Habiter un espace de faible densité**
**Habiter un espace à forte (s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité**
Certains espaces présentent des contraintes particulières pour l'occupation humaine. Les sociétés suivant leurs traditions culturelles et les moyens dont elles disposent, les subissent, s'y adaptent, les surmontent voire les transforment en atouts. On mettra en évidence les représentations dont ces espaces sont parfois l'objet ainsi que les dynamiques qui leur sont propres, notamment pour se doter d'une très grande biodiversité.
**Habiter un espace de faible densité à vocation agricole**
Les espaces de faible densité à vocation agricole recouvrent tout autant des espaces riches intégrés aux dynamiques urbaines que des espaces ruraux en déprise et en voie de désertification.
Les cas étudiés sont laissés au choix du professeur, mais peuvent donner lieu à des études comparatives entre les « Nords » et les « Suds ».

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation — CYCLES 2 3 4

Fiche ressource Eduscol. 2016-cycle 3-Classe de 6e – Thème 2

**Priorités à faire comprendre aux élèves :**
- que l'intensité – voire la réalité – des contraintes dépend de la société qui est y confrontée et de son niveau de développement ;
- que ces espaces de faible densité sont très hétérogènes et reflètent des modes d'habiter et de relations au territoire différents ;
- que ces espaces de faible densité ne sont pas figés mais au contraire marqués par des dynamiques diverses et en relation avec le monde.

**Principaux repères spatiaux à construire :**
- Les principales chaînes de montagne et les principales zones bioclimatiques.
- Les grandes forêts équatoriales, les principaux déserts.
- Les espaces de faible densité étudiés dans le thème.

## 2. Présentation de la séquence

| Niveau | Discipline | Problématique |
|---|---|---|
| 6e | Géographie | PROBLÉMATIQUE EDUSCOL<br>En quoi les modes d'habiter dans les espaces à faible densité témoignent-ils d'une adaptation à des contraintes diverses et révèlent-ils la variabilité de ces contraintes, dans le temps et dans l'espace ? Quels sont les modes d'habiter dans les espaces de faible densité à vocation agricole ?<br>PROBLÉMATIQUE PROPOSÉE AUX ÉLÈVES<br>**Comment les hommes et les femmes habitent-ils un espace de faible densité ?** |

Scène de vie au soleil couchant dans les steppes de Mongolie, 2014. CC- Public domain.

**• Démarche de la séquence :**

La séquence s'organise en **trois temps**.

Dans un **premier temps**, l'objectif de cette séquence est de **s'appuyer sur les prérequis et les acquis** des élèves sur les notions de densité et d'habiter.

Dans un **deuxième temps**, les élèves sont amenés à **construire le contenu du cours noyau** en deux étapes :

- Dans la première étape, seule une partie du cours-noyau est travaillée dans une démarche inductive. Les élèves travaillent en groupe des études de cas en complétant des «carnets d'enquête». Ils présentent ensuite leur travail sous la forme d'une galerie d'exposition et construisent ensemble le cours-noyau synthétisé sous la forme d'un organigramme. Ils réactivent enfin les connaissances de cette première partie du cours noyau : photo-repère, définition, organigramme de synthèse simplifié.
- Puis dans une seconde étape, la deuxième partie du cours-noyau (deux planisphères repères) est travaillée avec les élèves pour lever les implicites et mémoriser les principaux repères (apprendre à apprendre).

Ce cours-noyau, destiné à un public de 6e, est visuel.

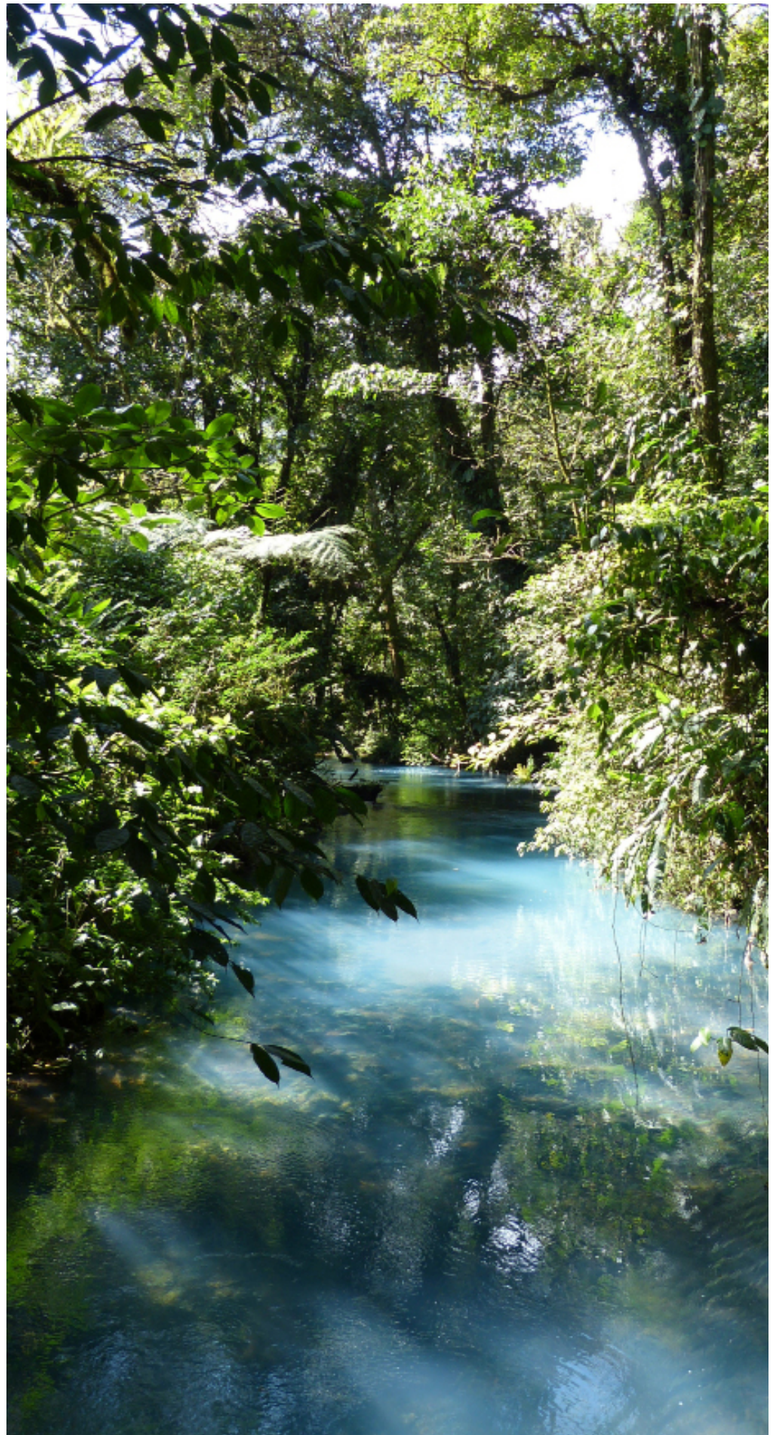
Dans un **troisième temps**, les élèves enrichissent leur cours-noyau avec un parcours différencié sur deux compétences (Comprendre un document et Pratiquer différents langages) et quatre enrichissements de contenu.

## 3. Objectifs généraux de la séquence

| | |
|---|---|
| **Compétences histoire géographie travaillées** | • Se repérer dans l'espace<br>• Pratiquer différents langages (croquis de paysage)<br>• Comprendre un document (paysage, témoignage, dessin de presse, etc.)<br>• Coopérer et mutualiser |
| **Capacités mobilisées :** | **Connaissances construites** *(Notions, vocabulaire, repères fondamentaux)* **:** |
| • **Se repérer**<br>• **Situer**<br>• **Localiser**<br>• **Interagir**<br>• **Expliquer**<br>• **Lire un document**<br>• **Réaliser un croquis** | • **Notions** : Habiter, densité, contrainte<br>• **Vocabulaire :**<br>✓ Faible densité de population, contrainte naturelle, biodiversité, désertification, agriculture vivrière, agriculture commerciale, rendement, exode rural, aménagement.<br>• **Repères spatiaux :** continents, océans, climat, relief. |

## 4. Programmation de la séquence

| Temps 1 | Temps 2 | Temps 3 | | Temps 4 | Temps 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Thème 1<br>EMC<br>Être collégien | Thème 1<br>Histoire<br>La longue histoire de l'humanité et des migrations | Thème 1<br>Géographie<br>Habiter une métropole | Vac. | Thème 2<br>Histoire<br>Récits fondateurs, croyances et citoyenneté… | **Thème 2<br>Géographie<br>Habiter un espace de faible densité** | Vac. |



Parc national du volcan Tenorio et sa forêt tropicale humide, Costa Rica, 2014.
La forêt tropicale humide constitue un espace de faible densité et de grande biodiversité. CC0 Creative Commons.

## Progressivité des savoirs et savoir-faire

### Prérequis

- **Des connaissances et des capacités à mobiliser**
- **Des connaissances à mobiliser**
  - ✓ Villes / littoraux (via la localisation des grandes métropoles)
- **Notions centrales et mots clés**
  - ✓ Habiter (se loger, travailler, avoir des loisirs, se déplacer) / densité
- **Repères dans l'espace**
  - ✓ Nommer et localiser sur un planisphère : continents / océans / climats / grands reliefs / Grands repères terrestres
- **Des capacités à mobiliser** *(expliquer la notion **Habiter** largement travaillée en CM1-CM2)*
  - ✓ l'habitant participe, avec d'autres et par ses pratiques, à l'évolution des lieux.
  - ✓ les pratiques quotidiennes des individus se déroulent dans certains espaces et elles permettent de les caractériser ;
  - ✓ les espaces ont différentes fonctions et une organisation particulière.
  - ✓ les déplacements font partie du quotidien des hommes. Ils permettent le contact entre les groupes humains et sont nécessaires dans un espace différencié (on ne trouve pas tout partout, par exemple le travail et le logement) ;
  - ✓ dans les sociétés modernes, la mobilité s'est accrue avec des déplacements de plus en plus nombreux, de plus en plus lointains et de plus en plus rapides ;
  - ✓ les déplacements nécessitent des aménagements (infrastructures de transport).
  - ✓ l'importance de l'Internet dans la vie quotidienne ;
  - ✓ la mise en contact d'hommes éloignés les uns des autres dans un réseau mondial et l'inégal accès des individus à l'Internet.
  - ✓ il n'existe pas une, mais des solutions pour favoriser des modes d'habiter garants d'une meilleure qualité de vie ;
  - ✓ les réponses, adaptées à chaque situation, sont construites par des hommes qui vivent en société et sont acteurs de leur territoire, qu'ils aménagent.
  - ✓ la lecture et la pratique du croquis de paysage

### Programme-noyau

- **Des connaissances à mémoriser et utiliser**
- **Notions centrales et mots-clés :**
  - ✓ **Habiter** / densité / contraintes naturelles / isolement / agricultures / adaptation / aménagement / exode rural / tourisme
- **Repères dans l'espace :**
  - ✓ **Nommer et localiser** sur un planisphère :
  - ✓ les principales chaînes de montagnes (Himalaya, Andes, Rocheuses, Alpes)
  - ✓ les principales zones bioclimatiques (chaudes, tempérées, froides)
  - ✓ les grandes forêts équatoriales (Amazonie, Afrique centrale, Asie SE)
  - ✓ les principaux déserts arides (Sahara, australien)
  - ✓ les principaux déserts froids (Arctique, Antarctique, Alaska, Sibérie)
  - ✓ les espaces de faibles densités étudiés dans le thème.
- **Des capacités à acquérir**
  - ✓ **Lire et décrire** une photographie de paysage
  - ✓ **Lire, décrire et expliquer** un planisphère croisant les informations de densité de population et celles des contraintes naturelles et vocations agricoles
  - ✓ **Décrire et expliquer** que le niveau de développement renforce ou atténue l'intensité des contraintes ;
  - ✓ **Décrire et expliquer** les dynamiques des espaces de faible densité et leur relation avec le monde.
  - ✓ **Réaliser** un croquis de paysage simple
  - ✓ **Contribuer** à la réalisation d'une production collective et **interagir**

### Approfondissement

- **Des connaissances à mémoriser et utiliser**
- **Notions centrales, mots clés : :**
  - ✓ Habiter (approfondissement)
  - ✓ Front pionnier / biodiversité / déprise / désertification / protection / conflits d'usages
- **Repères dans l'espace :**
  - ✓ multiplier les exemples de repères déjà cités dans le programme noyau
- **Des capacités à acquérir**
  - ✓ **Nommer et localiser** sur un planisphère : le front pionnier étudié
  - ✓ **Réaliser** un croquis de paysage en autonomie et plus complexe
  - ✓ **Lire et comprendre** des témoignages, paysages, dessin de presse
  - ✓ **Lire et comprendre** des textes de plus en plus longs.

# Habiter un espace de faible densité

ORGANISATION DE LA SÉQUENCE ET SUPPORTS PROPOSÉS

ORGANISATION D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

| | | | |
|---|---|---|---|
| AVANT | **Phase de réactivation des acquis**<br>> maitrise des prérequis nécessaires | **Réactivation des acquis**<br>S01_1.Reactivation-acquis.1.pdf<br>S01_2.Placemat-3eleves_A3.pdf<br>S01_3.Placemat-4eleves_A3.pdf | 1,5h |
| PENDANT | **Phase de découverte du programme-noyau voire de son approfondissement**<br>> Apprentissage du programme noyau (Socle)<br>voire approfondissement au-delà du prog. noyau. | **Découverte du programme-noyau pour tous**<br>S02-S03-S04_4.Reactivation-acquis.2.pdf<br>S02-S03-S04_5.Cours-noyau-eleve.pdf<br>S02-S03-S04_6.Carnet-enquete-eleve.pdf<br>S02-S03-S04_7.Schema-synthese-galerie.pdf<br>S02-S03-S04_8.Essentiel.pdf<br>S02-S03-S04_9.Schema-synthese-cours-noyau.pdf<br>S02-S03-S04_10.MEP-SRE.pdf | 2,5h |
| PENDANT | **Phase de consolidation 1** (compétences, notions)<br>> s'exercer avant approfondissement | **Mémorisation du programme noyau**<br>Brouillon actif, exercices, jeux, placemat...<br>S05_11.Quiz-memo.pdf | 1h |
| PENDANT | **Phase de découverte du programme-noyau voire de son approfondissement**<br>> Apprentissage du programme noyau (Socle)<br>voire approfondissement au-delà du prog. noyau. | **Approfondissement du programme-noyau par un parcours d'activité différencié**<br>S06-S07-S08_12.PDiff-Demarche.pdf<br>S06-S07-S08_13.PDiff-CDoc-diagnostique.pdf<br>S06-S07-S08_14.PDiff-CDoc-Activite.pdf<br>S06-S07-S08_15.PDiff-PDL-CroquisPaysage.pdf<br>S06-S07-S08_16.Quoideneuf.pdf | 3h |
| APRÈS | **Phase de consolidation 2** (compétences, notions)<br>> s'exercer avant évaluation sommative | **Exercices d'entraînement**<br>Brouillon actif, exercices du manuel<br>Placemat de révision<br>S09_17-Exos-consolidation.pdf | 1h |
| | **Évaluation bilan** | **Tâche complexe**<br>S10_18-Evaluation-carte-postale.pdf | 1h |

Mani-pierres bouddhistes gravées dans la région du Khumbu Himal de l'Himalaya.
En arrière plan l'Ama Dablam, un sommet népalais de 6812m, 2014. CC0 Creative Commons.

| Séances 1 et 2 | Séances 2, 3 et 4 | Séance 5 | Séances 6, 7 et 8 | Séance 9 | Séance 10 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Phase de réactivation** des notions et remédiation des prérequis d'habiter et de densité avec **Plickers** et un **placemat** (cf. Zoom sur...)<br><br>Réactivation des acquis avec une banque d'images | **Phase de la découverte du programme noyau**<br>**1. Phase de construction et découverte du programme noyau sur « habiter » :**<br>✓ Études de cas travaillées avec le carnet d'enquête<br>✓ Galerie d'exposition : présentation des carnets d'enquête (localisation des études de cas sur le planisphère, positionnement des études de cas sur le schéma de synthèse)<br>**2. Mise en perspective du programme noyau :**<br>✓ Schéma de synthèse simplifié<br>✓ Activité pour mémoriser les repères spatiaux à l'échelle mondiale<br>✓ Lever les implicites du programme noyau sur les planisphères-repères | **Phase de consolidation 1 : Mémorisation du programme noyau** (brouillons actifs, exercices, jeux, placemat...) | **Approfondissement du programme-noyau :**<br>✓ Parcours différencié.<br>**Comprendre un document :**<br>✓ Textes : lever les malentendus sur l'activité de lecture pour les lecteurs en difficulté avec **Plickers** et une **table d'appui**<br>✓ Dessin de presse<br>**Pratiquer différents langages :**<br>✓ croquis de paysage (travail différencié) | **Phase de consolidation 2 :** Exercices d'entraînement | **Évaluation-bilan :** tâche compexe |

## » Organisation et mise en œuvre des séances

**Supports utilisés :** Les documents utilisés apparaissent ***en bleu*** dans le déroulé et sont disponibles en accès libre sur l'ENT **Toutatice** de l'académie de Rennes.

**Déroulement pratique et modalités de travail :**

☑ **Séance 1**

### Phase de réactivation des notions et remédiation des prérequis

➜ S01_1.Reactivation-acquis.1.pdf

**1. Travail sur les représentations :** Qu'est-ce qu'un espace de faible densité ? (40 mn)

✓ **Compétence travaillée :** coopérer et mutualiser

✓ **Objectif :** identifier, hiérarchiser, se repérer dans l'espace

✓ **Travail en classe entière :** avec Plickers ou des panneaux « faible densité », « forte densité », « Je ne sais pas », identifiez des espaces de différentes densités à partir d'un diaporama proposé par le professeur. Avant de donner la réponse, les élèves doivent se concerter.

✓ **Travail individuel :** rédaction d'une définition simple de forte et faible densité puis lecture par quelques élèves de leur définition et co-construction d'une définition commune.

**2. Entrée dans le thème, réactivation des acquis :** la notion d'habiter (20 mn)

✓ Distribution d'un *Placemat*. Exercice individuel puis en groupe : ***Comment habite-t-on un espace de faible densité ?***

➜ S01_2.Placemat-3eleves_A3.pdf

➜ S01_3.Placemat-4eleves_A3.pdf

☑ **Séances 2, 3 et 4**

• **Réactivation des acquis** (suite séance 1 - 30 mn)

➜ S02-S03-S04_4.Reactivation-acquis.2.pdf

✓ **Travail en groupe :** classer une banque d'images présentant des paysages de différentes densités (Sahara, Groenland, une image piège = un champ ou un parc dans une ville pour travailler sur la prise de vue)

✓ **Attendus de niveau 1 :** images classées en 2 catégories, fortes et faibles densités.

✓ **Attendus de niveau 2 :** 2 images classées avec des sous-thèmes par catégories « villes/métropoles et littoraux »; « fortes contraintes et à vocation agricole ».

Les élèves précisent leurs critères de hiérarchisation des images.

✓ **Trace écrite :** chaque élève choisit la vignette qui symbolise un espace de faible densité sur le cours noyau.

➜ S02-S03-S04_5.Cours-noyau-eleve.pdf

### Phase de découverte du programme noyau

**1. Découverte inductive du prog. noyau : construire la notion « habiter »**

• **Activité phase 1 :** Études de cas, démarche inductive pour construire le programme noyau.

✓ **Support :** 5 études de cas du manuel

✓ **Tâche collaborative :** compléter un carnet d'enquête (se loger, pratiquer des activités, se déplacer, vivre ensemble). Chaque groupe se voit attribuer une couleur et une étude de cas sur un exemple de désert humain. Chaque élève reçoit une lettre (A, B, etc.)

➜ S02-S03-S04_6.Carnet-enquete-eleve.pdf

• **Activité phase 2 :** mise en commun, comparaison des découvertes via la présentation des carnets d'enquête.

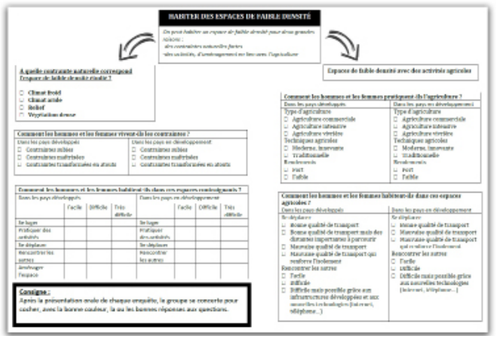
✓ 5 nouveaux groupes composés d'élèves portant chacun la même lettre : tous les A ensemble, les B, etc.

✓ **Objectif :** les élèves présentent mutuellement les études de cas sur lesquelles ils ont travaillé, partagent leurs connaissances et leurs découvertes à l'aide du carnet d'enquête.

✓ Présenter l'enquête (= étude de cas)

✓ Localiser et nommer sur le planisphère 1, l'étude de cas (à l'aide de la carte repère du manuel)

✓ Positionner l'étude de cas sur le schéma de synthèse avec les couleurs attribuées lors de l'étude de cas. (un schéma au format A3 par groupe)




➜ S02-S03-S04_7.Schema-synthese-galerie.pdf

✓ Schéma de synthèse ramassé

• **Construction de la première partie du programme noyau :**

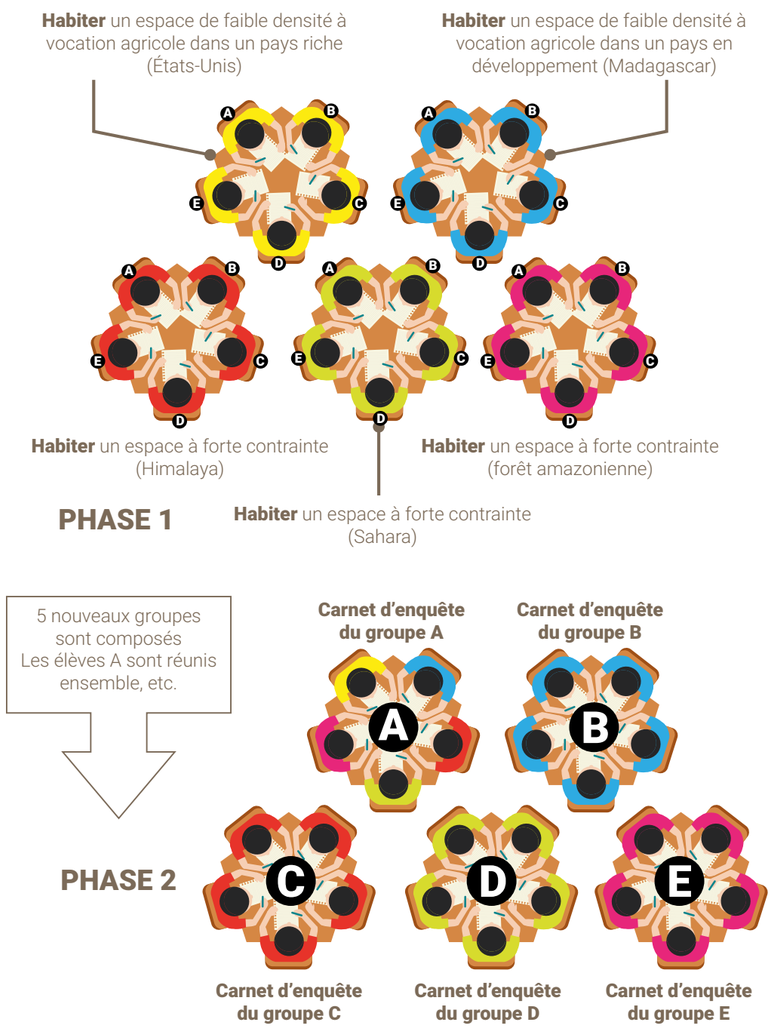
✓ Individuellement, les élèves cochent le schéma de synthèse « nettoyé, simplifié » du cours noyau en le confrontant avec un texte ***« Je retiens l'essentiel »***.

➜ S02-S03-S04_8.Essentiel.pdf

➜ S02-S03-S04_9.Schema-synthese-cours-noyau.pdf

**2. Mise en perspective à l'échelle mondiale**

✓ Activité pour mettre en perspective à l'échelle mondiale : Se repérer dans l'espace.




Dispositif pédagogique des séances 2, 3 et 4 :
une modalité coopérative où chaque élève est responsable d'une tâche.

Conception et réalisation : Patrick Marques, 2018. CC - BY- SA

ZOOM SUR...

# LA TABLE D'APPUI :

## UN DISPOSITIF DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

**À propos de la table d'appui**

Alexia Forget[1] présente ce dispositif qui consiste à matérialiser dans la classe un espace – une table – où l'enseignant peut **réunir un sous-groupe d'élèves pour un besoin spécifique** ; il peut s'agir d'une aide destinée à remédier à une difficulté identifiée, mais aussi, pour éviter les risques de stigmatiser cet espace, d'un soutien à des élèves forts, en leur proposant par exemple une situation complexe. La table d'appui peut être aussi l'occasion de réunir des élèves afin de les amener à **réfléchir sur leurs méthodes d'apprentissage** et les démarches de résolution : par quoi avez-vous commencé ? Qu'avez-vous fait ensuite ? Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Qu'avez-vous fait alors ? Comment auriez-vous pu faire ? etc. Les échanges entre l'enseignant et les élèves, mais aussi les interactions entre élèves, sont d'une grande richesse et permettent de recueillir des informations très précieuses sur les forces et les faiblesses de chacun, et d'accompagner ainsi les progrès de tous.

*«Adapter les conditions d'enseignement afin que l'élève se retrouve le plus souvent possible face à une tâche réaliste et source d'apprentissage», Alexia Forget*

**Les interventions récurrentes lors des échanges autour de la table d'appui[1] :**

| | |
|---|---|
| **Appel à la mémoire didactique** (Brousseau et Centeno, 1991) | Qui peut m'expliquer ce qu'on a appris jusqu'à aujourd'hui sur notre thème ? |
| **Recours à l'entretien d'explicitation** (Vermersch, 1994) | Comment avez-vous procédé pour arriver à ce résultat ? |
| **Modélisation par un pair** | Miguel va nous montrer comment il a fait pour trouver la bonne réponse. |
| **Modélisation par l'adulte** | On va refaire les étapes ensemble pour voir comment mieux réussir. |
| **Institutionnalisation** (Brousseau, 1998 ; Rouchier, 1991 ; Forget, 2008, 2011) | À quoi allez-vous être attentifs la prochaine fois ? Que retient-on de plus important ? |
| **Méthodes de travail** apprendre à apprendre, Gagné (1999) | Il faut que chacun retienne les étapes de résolution : est-ce que vous voulez les copier sur une fiche pour les retrouver facilement ? |

1. Source : Alexia Forget, La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement, Conférence de consensus, CNESCO 2017.

**Dialogue évaluatif et étayage**

La table d'appui est **un temps de dialogue évaluatif** à l'issue duquel, le professeur peut proposer à l'élève un étayage lié à son niveau de maitrise de certains domaines de compétences. L'élève reçoit alors des ressources, des aides lui permettant d'exécuter une tâche, de progresser à son rythme au regard de ses capacités. Quand les tâches proposées au groupe classe sont inaccessibles pour certains, **l'étayage permet de lever les sources de blocage** qui inhibent les apprentissages. Pour Alexia Forget, le défi de la différenciation pédagogique consiste en définitive à «adapter les conditions d'enseignement afin que l'élève se retrouve le plus souvent possible face à une tâche réaliste et source d'apprentissage».

Anne-Sophie Gras, professeure au Collège Paul Féval de Dol-de-Bretagne
et Patrick Marques, professeur au Lycée Anita Conti de Bruz,
formateurs académiques

✓ Lever les implicites du « programme-noyau » sur les planisphères.

➜ S02-S03-S04_10.MEP-SRE.pdf

☑ **SÉANCE 5**

### Phase de consolidation 1

**Mémorisation du programme noyau**

- Réaliser des jeux pour réviser (quizz, vrai-faux…)
- **Brouillons actifs :** un brouillon actif est un support pour apprendre à apprendre. Les élèves peuvent le réinvestir tout au long de l'année. Les élèves doivent imaginer un recueil d'exercices pour réviser le cours noyau. Grâce à ce corpus d'activités construit progressivement par les élèves, ils se remémorent et réutilisent des connaissances tout au long du chapitre et de l'année.
- **Les objectifs de ce dispositif de consolidation :**
  - ✓ Mettre les élèves dans une posture active face à leurs apprentissages en se posant des questions sur le cours ; en réfléchissant aux attentes du cours et du professeur (imaginer les questions que le professeur peut poser...) ; en identifiant les éléments essentiels la leçon ; en listant les compétences travaillées et en les explicitant ; en reprenant et se remémorant ce qu'ils ont écrit quelque temps auparavant.
  - ✓ Travailler le cours autrement, « le stylo à la main » et pas seulement à l'oral comme ils le font très souvent.
  - ✓ Planifier le travail et responsabiliser les élèves. Revenir souvent pour fixer durablement. L'objectif est de les responsabiliser sur leur travail. Ce qui sous-entend bien entendu des contrôles réguliers. Les élèves organisent leur révision en fonction de leur planning d'activité, de leur fatigue, de leur travail personnel.
  - ✓ Verbaliser leur méthode sur «Comment apprendre une leçon ?» Quand les élèves montrent au professeur ou proposent leurs brouillons aux autres élèves. Ce temps d'échange permet d'enrichir les expériences de chacun.
- Les idées de brouillons sont multiples et dépendent de l'imagination des élèves. Une partie « fixe » du brouillon est à l'encre et l'autre « effaçable » au crayon de papier en vue d'une utilisation répétée.
- On rencontre des textes à trous, des tableaux à compléter, des connaissances à relier, des cartes mentales à compléter, des fonds de carte sans légende, des questions, des jeux, etc.
- Enfin, le **brouillon actif** est un outil de dialogue évaluatif avec les élèves, avec les parents. Il est bien sûr transposable à toutes les disciplines. Il est alors particulièrement suivi par le professeur principal.

➜ S05_11.Quiz-memo.pdf

☑ **SÉANCES 6, 7 ET 8**

### Approfondissement

- **Parcours différencié** pour travailler les compétences « Comprendre un document » et « Pratiquer différents langages »
- On approfondit avec une focale sur le Groenland et une autre sur l'agriculture en front pionnier.

**Comprendre un document : le travail de lecteur**

➜ S06-S07-S08_12.PDiff-Demarche.pdf

- Pour s'engager dans le processus d'une compréhension réussie, l'élève doit non seulement mobiliser des compétences de prélèvement et de traitement de l'information mais aussi accéder à une représentation juste de ce qu'est le travail de lecteur.
- Les élèves les plus en difficultés se *« méprennent sur la nature de l'activité intellectuelle qu'est la lecture compréhension et sont victimes de malentendus qui entravent leur capacité à lire et à comprendre. »*

Le relief énergique de l'Alaska : une contrainte majeure pour les déplacements, 2013. CC- Public domain.

Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, (1998), Suresnes, CNEFEI-DESCO, page 84-85. Éditions du CNEFEFEI, 2000.

**Temps 1 : Évaluation diagnostique de la compréhension de l'écrit.**
Avant de commencer son activité d'enrichissement sur le contenu disciplinaire, le professeur doit vérifier la bonne compréhension du texte afin que tous les élèves puissent accéder au contenu scientifique. Tous les élèves via l'application *Plickers* font la fiche d'auto-positionnement.
➜ S06-S07-S08_13.PDiff-CDoc-diagnostique.pdf
L'activité *Plickers* permet à l'enseignant d'évaluer instantanément le niveau de compréhension de lecture des élèves. Au préalable, l'enseignant dans son questionnaire *Plickers* doit cibler les compétences nécessaires à la compréhension d'un texte. Cela permettra au professeur d'identifier le groupe de lecteurs plus en difficultés . Il aura ciblé ainsi les compétences à travailler avec chacun.

**Temps 2 : Travail différencié sur les compétences de lecture**
➜ S06-S07-S08_14.PDiff-CDoc-Activite.pdf
• **Groupe de lecteurs plus en difficultés :** travail à partir du dispositif dit la table d'« appui » (Conférence du consensus, Mars 2017, CNESCO. cf. ***Zoom sur la table d'appui*** page précédente).
La table d'appui permet d'accompagner les élèves vers l'autonomie en leur fournissant des clés pour apprendre et en stimulant chez eux une réflexion sur les méthodes d'apprentissage.
• **Groupe de lecteurs experts :** En binôme, ils doivent rédiger une phrase très courte de synthèse sur ce qu'ils ont appris. Cette phrase est à rédiger dans le schéma de synthèse.
Type de phrase attendue : « *Au Groenland, la technologie permet aux Hommes de dépasser la contrainte de l'isolement due aux conditions climatiques extrêmes* ».
Les élèves experts basculent ensuite sur les autres activités d'enrichissement ou/et un ou deux élèves volontaires peuvent travailler sur la table d'appui pour expliciter leurs stratégies de lecteur expert (étape 3 du protocole de la table d'appui « modélisation par un pair »). Ce travail est intéressant aussi pour les très bons lecteurs car il permet pour ces élèves de conscientiser des stratégies qui sont devenues non conscientes. Ce qu'on appelle « les habiletés métacognitives ».

• Pratiquer différents langages : croquis de paysage avec trois niveaux différents
➜ S06-S07-S08_15.PDiff-PDL-CroquisPaysage.pdf
• À la fin du parcours, les élèves enrichissent le cours noyau en complétant deux textes à trous ***« Qu'as-tu appris de nouveau ? »*** (3 niveaux de difficulté) et le schéma de synthèse du cours noyau distribué en séance 2.
➜ S02-S03-S04_9.Schema-synthese-cours-noyau.pdf
➜ S06-S07-S08_16.Quoideneuf.pdf

☑ **Séance 9**

### Phase de consolidation 2

✓ **Brouillons actifs**
✓ Exercices d'entraînement (ressources proposées par les manuels)
➜ S09_17-Exos-consolidation.pdf

☑ **Séance 10**

### Evaluation-bilan : tâche complexe

✓ Réaliser une carte postale sur Habiter les espaces à fortes contraintes
✓ **2 niveaux de difficulté :**
• écrire une carte postale sur Habiter le Groenland *
• Habiter chez les Kirghizes en Afghanistan **
➜ S10_18-Evaluation-carte-postale.pdf

## » Analyse de la proposition pédagogique

☑ **Hypothèse de recherche de départ**

• Nécessité de dégager des notions-clés, des connaissances essentielles que tous les élèves devront connaître et maîtriser : c'est le programme-noyau.
• Nécessité de lever les « implicites du programme noyau ». On part du principe que tous les élèves n'auront pas accès à la compréhension du cours noyau de la même manière en fonction de leur niveau d'acquisition de certaines de leurs compétences et de leur capacité à lever des obstacles propres au document étudié.
• D'identifier les obstacles propres à la compréhension des documents pour construire des activités de remédiation efficace sous des formes variées (table d'appui, activité maîtrise de la langue, travaux différenciés...)
• Nécessité de revenir régulièrement sur ces connaissances essentielles, de les entretenir pour les consolider et les ancrer durablement.
• Nécessité de différencier le travail proposé aux élèves pour respecter leur rythme et permettre à tous de progresser dans l'acquisition des compétences, mais également d'enrichir les connaissances de départ : c'est le parcours différencié.
• Nécessité de différencier le niveau des évaluations.

☑ **Plus-value du dispositif pour les apprentissages des élèves**

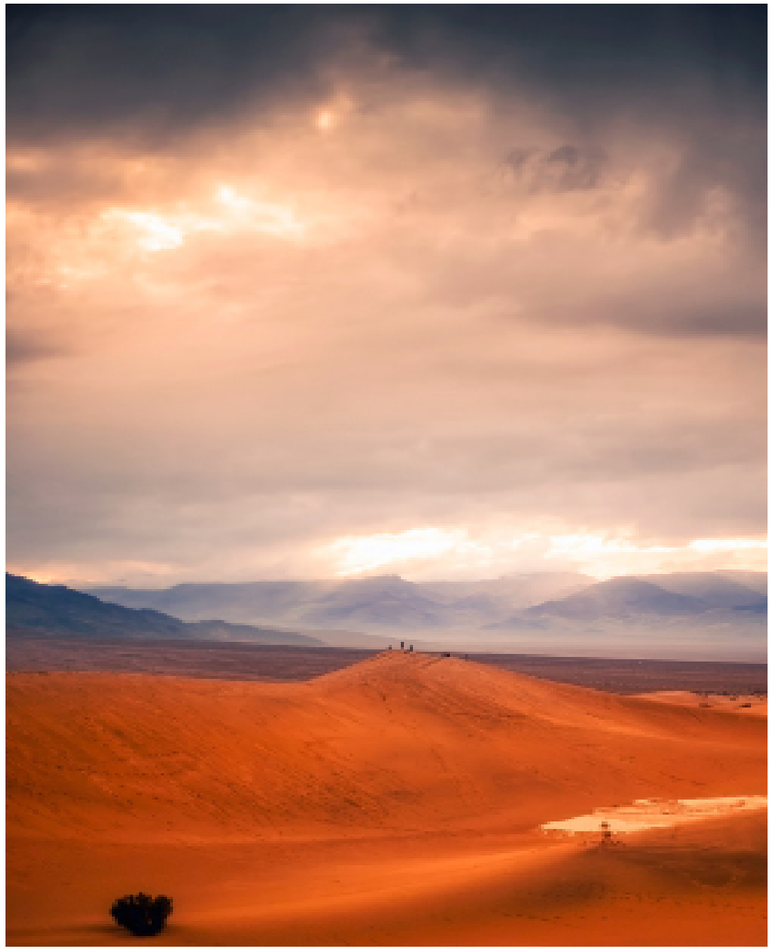
• **Dispositif maîtrise de la langue :**
✓ Lever tous les implicites : cours noyau, documents.
✓ Faire prendre conscience aux élèves du rôle à jouer par le lecteur dans le processus de compréhension.
✓ Faire conscientiser aux très bons lecteurs ce qu'on appelle « les habiletés métacognitives ». C'est-à-dire faire conscientiser aux élèves des stratégies qui sont devenues non conscientes.

## » Pour approfondir


**Sur les espaces à fortes contraintes et/ou grandes biodiversités**
• Canobbio Eric, "Mondes arctiques, miroirs de la mondialisation, *La Documentation photographique*, n°8080, mars-avril 2011.
• Dabène Olivier et Louault Frédéric, *Atlas du Brésil. Promesses et défis d'une puissance émergente*, Autrement, 2013.
• Lazzorotti Olivier, "Habiter le monde", *La Documentation photographique*, n°8100, juillet-août 2014.
**Sur les espaces à vocation agricole**
• "Territoires ruraux, déclin ou renaissance?", *Population et avenir*, n°701, 2012$
• "Les campagnes françaises, un renouveau incontestable, mais très inégal" , *Population et avenir*, n°715, 2013.
• Boquet Yves, "Les Grandes Plaines des États-Unis: une Amérique du déclin démographique", *Espace, populations*, sociétés, n°1, 2003.
• Chaléard Jean-Louis et Charvet Jean-Paul, *Géographie agricole et rurale*, collection Atouts, Belin, Paris, 2004.
• Charvet Jean-Paul, "L'agriculture mondialisée", *La Documentation photographique*, n°8059, 2007.
• Ghorra-Gobin Cynthia, Poiret Guillaume, "États-Unis / Canada, Regards croisés", *La Documentation photographique*, n°8092, 2013.

**Ressources scientifiques**
• Goigoux Roland, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés* (1998), Suresnes, Éditions du CNEFEI-DESCO, page 84-85, 2000.
• Rémond Martine, « La métacognition, une composante de la compréhension », *Compréhension, contributions à la réflexion,* décembre 2009.
• Sylvie Cèbe et Roland Goigoux Lector & Lectix (CM1 ? CM2, 6e, Segpa), Retz, 2009
• *Livret du professeur, protocole d'Évaluation de la compréhension des écrits dans différentes disciplines à l'entrée en sixième*, Mission Maîtrise de la langue (sous la direction de V. Frydman, IA-IPR, Bénédicte Etienne, Annie Portelette, Sylvie Maltraversi), Créteil, 2010.
• Rémond Martine, *Argos*, « Comprendre, ça s'apprend ? », n°48, juillet 2011.

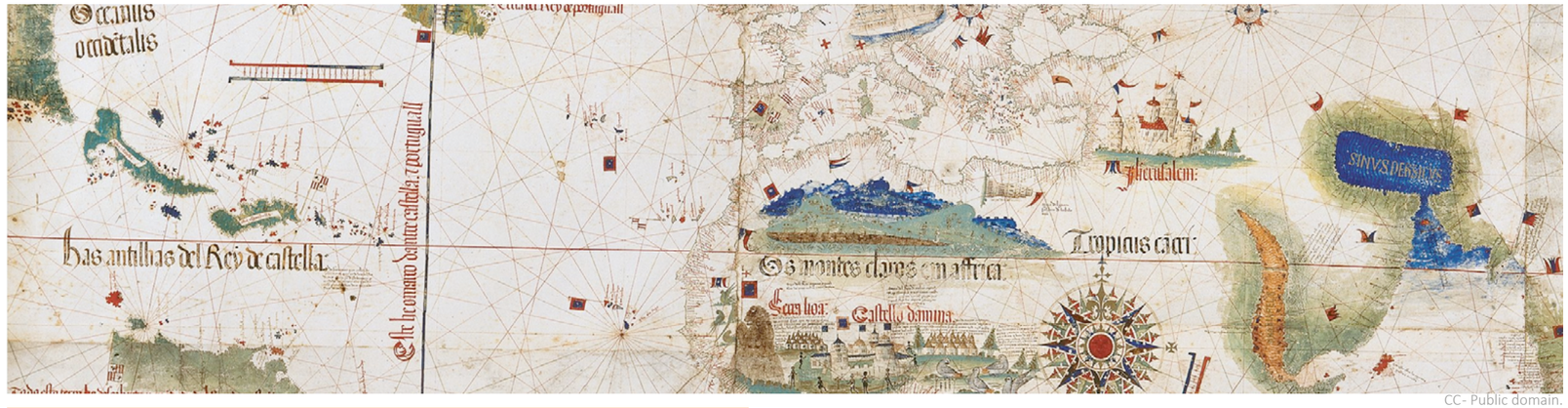

**Téléchargez le fichier archive (zip) réunissant l'ensemble des fichiers pdf et fichiers modifiables de cette proposition pédagogique (35 Mo)**



La vallée de la Mort en Californie, 2017. CC- Public domain.

TITRE DE LA SÉQUENCE

# TRANSFORMATIONS DE L'EUROPE ET OUVERTURE SUR LE MONDE AUX XVIe ET XVIIe SIÈCLES




CC- Public domain.

**Proposition conçue par :**
- ✓ Yann CATELAIN. Collège Morvan Lebesque - Mordelles
- ✓ Sophie ROLLET. Collège Pierre Brossolette - Bruz

## 1. Références aux programmes

**BOEN n°11 du 26 novembre 2015**

- Le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique
- Humanisme, réformes et conflits religieux
- Du Prince de la Renaissance au roi absolu (François Ier, Henri IV, Louis XIV)

« Aux XVe et XVIe siècles s'accomplit une première mondialisation : on réfléchira à l'expansion européenne dans le cadre des grandes découvertes et aux recompositions de l'espace méditerranéen, en tenant compte du rôle que jouent Ottomans et Ibériques dans ces deux processus historiques. Les bouleversements scientifiques, techniques, culturels et religieux que connaît l'Europe de la Renaissance invitent à réinterroger les relations entre pouvoirs politiques et religion. À travers l'exemple français, on approfondit l'étude de l'évolution de la figure royale du XVIe au XVIIe siècle, déjà abordée au cycle 3. »

éduscol Informer et accompagner les professionnels de l'éducation — CYCLES 2 3 4

Fiche ressource Eduscol. 2016-cycle 4-Classe de 5e – Thème 3

**Priorités à faire comprendre aux élèves :**

- que l'époque étudiée est celle de profondes transformations qui mènent, à des rythmes différents (évolutions et ruptures), du Moyen-Âge à l'époque moderne.
- que la mondialisation a des racines anciennes qui sont intimement liées à l'histoire de l'Europe.
- Cela passe par l'utilisation d'échelles spatiales diverses (l'espace méditerranéen, l'Europe et le monde, le royaume de France), mais le centrage est européen.
- Ce thème doit donc permettre d'aborder la première mondialisation, mais aussi de faire comprendre aux élèves les transformations de l'Europe et leur montrer l'évolution du pouvoir royal en France.

**Principaux repères chronologiques à construire :**

- 1453 : la prise de Constantinople.
- 1492 : la découverte de l'Amérique.
- 1517 : Luther publie ses 95 thèses.
- 1598 : l'Édit de Nantes.
- 1661-1715 : le règne de Louis XIV

## 2. Présentation de la séquence

| Niveau | Discipline | Problématique |
|---|---|---|
| 5e | Histoire | Comment l'Europe est-elle passée du Moyen Âge à l'époque moderne ? |

**•Démarche de la séquence :**

Cette proposition de séquence vise la **progressivité de l'apprentissage**.

Après une phase de **réactivation des acquis** (en particulier ceux de début d'année), l'élève découvre le **programme noyau** (repères, notions et vocabulaire, points clés). Un **1er test de connaissances** centré sur les repères lui est proposé ainsi qu'une **évaluation diagnostique** sur quelques compétences.

Puis grâce à des **activités différenciées**, il approfondit son savoir et ses compétences. À tout moment, il peut refaire le test de connaissances pour vérifier où il en est.

Les activités proposées doivent amener l'élève à réfléchir sur ses pratiques et à s'évaluer afin d'être efficace lors de la dernière **phase de consolidation** avant l'**évaluation sommative**.

## 3. Objectifs généraux de la séquence

| | |
|---|---|
| **Compétences histoire géographie travaillées** | • Se repérer dans le temps : construire des repères chronologiques<br>• Se repérer dans l'espace : construire des repères spatiaux<br>• Analyser et comprendre un document<br>• Raisonner, justifier<br>• Pratiquer différents langages : réaliser une production écrite |
| **Capacités mobilisées :** | **Connaissances construites** *(Notions, vocabulaire, repères fondamentaux)* **:** |
| • **Localiser**<br>• **Situer**<br>• **Décrire**<br>• **Expliquer**<br>• **Lire un document**<br>• **Interpréter**<br>• **Rédiger**<br>• **Coopérer** | **Notions, vocabulaire :** 1re mondialisation - « Nouveau Monde » – empire colonial – conquistador – humanisme – Renaissance – Réformes protestantes – Réforme catholique – roi absolu de droit divin<br>**Les repères chronologiques :** 1453 : la prise de Constantinople - 1492 : la découverte de l'Amérique - 1517 : Luther publie ses 95 thèses - 1598 : l'Édit de Nantes - 1661-1715 : le règne de Louis XIV - XVI° siècle : le règne de Charles Quint et celui de Soliman le Magnifique.<br>**Les repères géographiques :** l'empire de Charles Quint – celui de Soliman le Magnifique – les possessions espagnoles et portugaises – les principaux foyers de l'humanisme, de la réforme protestante, de la réforme catholique<br>**Expliquer :** pourquoi et comment les Espagnols et les Portugais sont partis à la découverte et à la conquête du monde, avec quelles conséquences – pourquoi la Méditerranée est un espace convoité au XVI° siècle – les conflits religieux en Europe au XVI° siècle – comment François Ier, Henri IV et Louis XIV construisent l'État absolu.<br>**Présenter :** les principaux bouleversements artistiques, culturels et scientifiques de cette époque<br>**Les personnages :** Charles Quint – Soliman le Magnifique – François Ier – Christophe Colomb - Luther – Léonard de Vinci – Galilée – Copernic – Henri IV – Louis XIV |

CC- Public domain.

L'école d'Athènes. Raphaël, 1509-1510, Chambre de la Signature, Musées du Vatican. CC- Public domain.

## 4. Programmation de la séquence

| Séance 1 | Séance 2 et 3 | Séance 4 et 5 | Séance 6-7-8-9-10 | Séance 11 et 12 | Séance 13 et 14 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Introduction**<br>Présentation de la séquence (fiche de route)<br><br>**Phase de réactivation :**<br>quiz sur les prérequis | **Phase de découverte :**<br>mise en place du programme-noyau | **Évaluation diagnostique**<br>des connaissances et des compétences | **Phase d'approfondissement :**<br>plan de travail différencié (focus) | **Phase de consolidation :**<br>Exercices d'entraînement | **Évaluation sommative**<br>Bilan de fin de séquence |

## » Organisation et mise en œuvre des séances

**Supports utilisés :** Les documents utilisés apparaissent ***en bleu*** dans le déroulé et sont disponibles en accès libre sur l'ENT **Toutatice** de l'académie de Rennes.

**Déroulement pratique et modalités de travail :**

### ☑ Séance 1

- **Introduction :**
  - ✓ Introduction ¼ heure
  - ✓ Distribution et lecture de la fiche de route.

➜ S01_1.Fiche-de-route.pdf

- **Objectifs :** préparer les élèves à ce qu'ils vont faire, cette fiche leur sert de repère, car le thème est long ; elle fixe aussi les attentes en termes de compétences et de connaissances.
- **Phase de réactivation :** Prétest, prérequis 3/4 heure
- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance :** Réactivation de connaissances acquises lors du cycle 3 et en début de cycle 4 : thèmes 1 et 2 Histoire 5e
- **Supports utilisés :** fiche de route / quiz

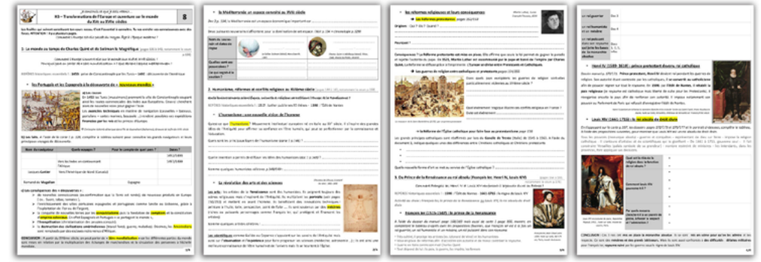
*Remarque : possibilité de prévoir le quiz sous forme numérique*

➜ S01_1.Quiz-de-depart.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ L'élève travaille seul, il répond aux questions du quiz sur sa fiche.
  - ✓ Correction orale dynamique par l'enseignant, permettant de réactiver d'autres connaissances des thèmes précédents.
  - ✓ Positionnement des élèves en vue du test de connaissances (cf. séance 3).

### ☑ Séances 2 et 3

- **Phase de découverte : mise en place du programme-noyau**
- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance :**
  - ✓ **Phase de découverte** du thème (les 3 chapitres) afin de fixer les grands repères, notion/vocabulaire, les personnages, les principales caractéristiques de la période ; il s'agit ici du socle commun des connaissances à acquérir (cf tableau objectifs généraux).
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Cours noyau (activités de découverte) : ➜ S02-S03_2.Cours-noyau.pdf
  - ✓ Correction des activités : ➜ S02-S03_2.Cours-noyau_CORR.pdf
- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Dans un premier temps, les élèves travaillent en binôme pour compléter leurs fiches. Le professeur apporte une aide ponctuelle. Dans un 2e temps, correction en groupe classe, **le professeur anime, apporte des précisions si nécessaire, raconte**.
  - ✓ Le travail demandé étant un peu long, il peut être scindé en deux. Travail en binôme sur les deux premières fiches d'activités / Reprise du professeur / Travail en binôme sur les deux fiches suivantes / Reprise du professeur.
  - ✓ Distribution d'une correction pour ceux qui ont eu des difficultés.
- **Remarque :** prévoir un temps de révision entre la séance 3 et la séance 4.



Les quatre supports d'activités permettant aux élèves de découvrir le programme-noyau

### ☑ Séances 4 et 5

**Évaluation des connaissances et des compétences**

- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance :**
  - ✓ Évaluer et consolider les connaissances acquises du cours-noyau à l'aide de tests centrés sur les repères, le vocabulaire et les points clés.
  - ✓ Évaluer le degré de maîtrise des compétences à travailler pour permettre à l'élève de s'auto-positionner sur les activités ultérieures (Plan de travail, cf. séance 6)
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Tests de connaissances différenciés (niveau 1, 2, 3 ; difficulté croissante) :

➜ S04-S05_3.Tests-connaissances.pdf

➜ S04-S05_3.Tests-connaissances_CORR.pdf

*> Possibilité de prévoir un support numérique*

  - ✓ Support diagnostique ***Où j'en suis dans l'acquisition des compétences ?*** :

➜ S04-S05_4.Diag-compétences-Focus1-2-5.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Quand est-il opportun de faire le test de connaissances ? Après le cours-noyau avant d'entamer les focus qui constituent un plan de travail individualisé.
  - ✓ Nécessite un temps de révision en classe ou en dehors de la classe (à la maison, dispositif Devoirs faits, séance d'Accompagnement personnalisé)
  - ✓ **Préalable :** donner un support avec les attentes ***À la fin du chapitre, je dois être capable de maîtriser*** (voir fiche de route : S01_1.Fiche-de-route.pdf)
  - ✓ **Évaluation formative :** possibilité de faire repasser le test.
  - ✓ **Exercices de consolidation :** possibilité de faire plusieurs fois le test (niveau

# LE PLACEMAT

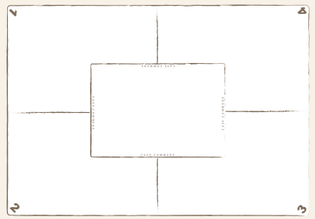
*Le placemat (ou set de table) est une dispositif présenté dans l'ouvrage publié par Canopé,* 52 méthodes pratiques pour enseigner *coordonné par Rémy Danquin, traduction et adaptation de l'ouvrage allemand de Wolfgang Mattes, 2015.*

**Si son usage apparaît rapidement évident (et incontournable) dans le cadre de l'EMC notamment pour verbaliser les représentations des élèves ou amorcer un travail sur un débat, il peut également constituer un outil intéressant à mobiliser en cours d'histoire ou de géographie au collège comme au lycée.**

*"Les élèves s'accordent sur une réponse commune, négociée qui prend en compte les apports de chacun des acteurs"*

**Quels sont les avantages à utiliser ce dispositif ?**

• Sur un même support, les élèves (à 3 ou 4 selon le placemat) travaillent tout d'abord individuellement en silence tout en faisant tourner le *placemat* - toujours en silence - pour que chacun prenne connaissance des réponses apportées et alimente ses propres réflexions. Les élèves s'accordent ensuite sur une réponse commune, négociée qui prend en compte les apports de chacun des acteurs. Le support unique favorise les interactions entre les élèves.



• En utilisant ce même support, on varie les formes de regroupement et l'on scande le travail en différents temps : individuel puis collectif.

• La mise au travail d'abord individuelle permet à chaque élève de se saisir du problème posé, de s'engager dans le travail demandé, de formuler ses propres hypothèses de réponse. La phase de coopération n'annihile donc pas la part que chaque élève va jouer dans la résolution du problème car elle succède à un temps de travail individuel.

• Le *placemat*, ramassé par l'enseignant à l'issue des phases successives de travail, peut servir de support à une évaluation individuelle couplée à une évaluation collective par rapport à des critères de réussite préalablement partagés avec les élèves.

**Quelques pistes pour utiliser le *placemat* en histoire géographie.**

• Pour une étude en histoire ou une étude de cas en géographie :

✓ le professeur peut partager sa classe en autant de questionnements qu'il souhaite pour traiter tout ou partie de l'étude ;

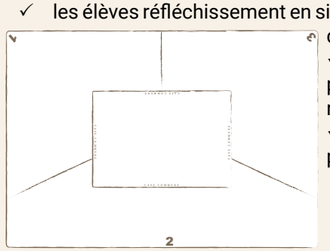
✓ chaque élève responsable d'un questionnement, porte le fruit de son travail dans sa case sur le *placemat,* puis mutualise dans la case commune du *placemat* avec les autres élèves ayant travaillés sur le même thème ;

✓ Chacun des *placemat* peut ensuite faire l'objet d'une présentation et d'une analyse en groupe classe, un visualiseur peut alors constituer un outil très intéressant pour que chacun puisse voir le fruit du travail réalisé.

• Pour une séance d'exercices de consolidation (révisions) :

✓ le professeur pose une question à l'oral ;

✓ les élèves réfléchissement en silence et inscrivent individuellement leur réponse dans leur case ;



✓ puis à 3 ou 4, les élèves réunis autour du pacemat négocient et s'accordent sur une réponse commune ;

✓ le professeur sollicite la réponse d'un ou plusieurs groupes à l'oral.

Sandrine Calvez,
professeure au lycée Bertrand d'Argentré de Vitré
et formatrice ESPE Rennes

# Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVIe et XVIIe siècles

ORGANISATION DE LA SÉQUENCE ET SUPPORTS PROPOSÉS

ORGANISATION D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

| | | | |
|---|---|---|---|
| AVANT | **Phase de réactivation des acquis**<br>> maitrise des prérequis nécessaires | **Réactivation des acquis**<br>S01_1.Fiche-de-route.pdf<br>S01_1.Quiz-de-depart.pdf | **1h** |
| PENDANT | **Phase de découverte du programme-noyau voire de son approfondissement**<br>> Apprentissage du programme noyau (Socle) voire approfondissement au-delà du prog. noyau. | **Découverte du programme-noyau pour tous**<br>S02-S03_2.Cours-noyau.pdf<br>S02-S03_2.Cours-noyau_CORR.pdf | **2h** |
| | | **Evaluation diagnostique**<br>S04-S05_3.Tests-connaissances.pdf<br>S04-S05_3.Tests-connaissances_CORR.pdf<br>S04-S05_4.Diag-competences-Focus1-2-5.pdf | **2h** |
| | | **Approfondissement du programme-noyau différencié par un plan de travail individualisé**<br>S06-07-08_5.Focus1-SRT.pdf<br>S06-07-08_5.Focus1-SRT_CORR.pdf<br>S06-07-08_6.Focus2-SRE.pdf<br>S06-07-08_6.Focus2-SRE_CORR.pdf<br>S06-07-08_10.Focus5-ACD.pdf<br>S06-07-08_10.Focus5-ACD_CORR.pdf<br>S09-S10_7.Bilan-competences-avt-Focus3.pdf<br>S09-S10_8.Focus3-RecitHist.pdf<br>S09-S10_8.Focus3-RecitHist_CORR.pdf<br>S09-S10_9.Focus4-Raisonner.pdf<br>S09-S10_9.Focus4-Raisonner_CORR.pdf<br>S09-S10_11.Emotions-sentiments.pdf<br>S09-S10_11.Focus6-PEAC.pdf<br>S09-S10_11. Focus6-PEAC_CORR.pdf<br>S09-S10_12.Bilan-competences.pdf | **5h** |
| APRÈS | **Phase de consolidation** (compétences, notions)<br>> s'exercer avant évaluation sommative | **Tâche complexe consolidation**<br>S11-S12_13.Exos-consolidation-acquis.pdf<br>S11-S12_14.Tache-complexe-consolidation.pdf<br>S11-S12_14.Tache-complexe-consolidation_CORR.pdf<br>***Consolidation des acquis et préparation de l'évaluation*** | **2h** |
| | **Évaluation sommative**<br>> devoir bilan préparé / négocié avec les élèves | S13-S14_15.Evaluation-sommative.pdf | **2h** |

1, puis niveau 2 et enfin niveau 3) ; les tests niveaux 2 et 3 peuvent resservir lors de la phase de consolidation.

- **Quelles modalités ?**
  - ✓ Tests différenciés : niveau 1 – niveau 2 (confirmés)– niveau 3 (experts)
  - ✓ Les élèves choisissent en se positionnant à l'issue du quiz (voir séance 1) ou l'enseignant impose le niveau ?
  - ✓ Possibilité de faire le test avec le cours ?
- **Comment corriger et évaluer ?**
  - ✓ Autocorrection/autoévaluation ou co-correction/coévaluation par les pairs ou correction et évaluation par l'enseignant.
  - ✓ Évaluation par niveau de maîtrise, noté ou non.
  - ✓ Possibilité de faire repasser le test dans une visée formative
- **Quid du bilan de compétences ?**
  - ✓ Les élèves travaillent seuls les activités proposées et s'autoévaluent et décident du niveau d'aide qu'ils demanderont durant le plan de travail.

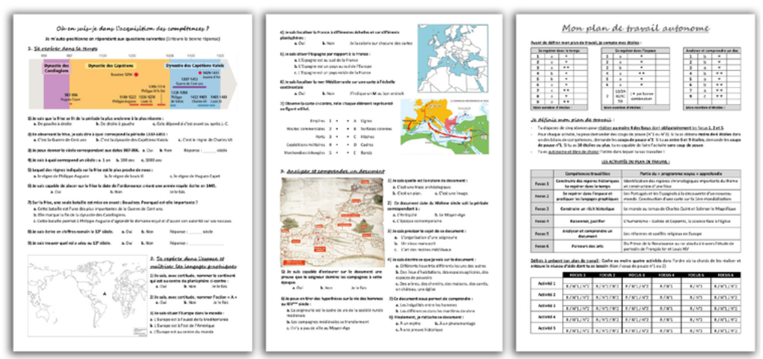
Padrão dos Descobrimentos, « Monument aux Découvertes » à la mémoire des navigateurs portugais des XVe et XVIe siècles et du prince Henri le Navigateur. Lisbonne. Cottinelli Telmo 1960. CC- Public domain.

## ☑ Séances 6-7-8-9 et 10

### Phase de découverte : plan de travail

- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance**
  - ✓ Consolider et/ou approfondir les connaissances acquises dans le programme-noyau.
  - ✓ Travailler et s'approprier les compétences HG : se repérer dans le temps et dans l'espace – pratiquer différents langages écrits en histoire – raisonner – analyser et comprendre un document.
  - ✓ Travailler et s'approprier des compétences HDA : décrire une œuvre d'art en employant un lexique simple adapté - associer une œuvre à une époque et une civilisation à partir des éléments observés - proposer une analyse et une interprétation d'une œuvre.
  - ✓ S'autoévaluer
- **Supports utilisés :**
  - ✓ ***Activité focus 1 :*** Se repérer dans le temps (SRT) + étayage (coups de pouce) + correction
  - ➜ S06-S10_5.Focus1-SRT.pdf
  - ➜ S06-S10_5.Focus1-SRT_CORR.pdf
  - ✓ ***Activité focus 2 :*** Se repérer dans l'espace (SRE)/ pratiquer différents langages + étayage (coups de pouce) + correction
  - ➜ S06-07-08_6.Focus2-SRE.pdf
  - ➜ S06-07-08_6.Focus2-SRE_CORR.pdf
  - ✓ ***Activité focus 3 :*** construire un récit historique + étayage (coups de pouce)+ correction
  - ➜ S06-S10_7.Bilan-competences-avt-Focus3.pdf
  - ➜ S06-S10_8.Focus3-RecitHist.pdf
  - ➜ S06-S10_8.Focus3-RecitHist_CORR.pdf
  - ✓ ***Activité focus 4 :*** raisonner + étayage (coups de pouce) + correction
  - ➜ S06-S10_9.Focus4-Raisonner.pdf
  - ➜ S06-S10_9.Focus4-Raisonner_CORR.pdf

  ***Activité focus 5 :*** analyser et comprendre un document + étayage (coups de pouce) + correction
  - ➜ S06-S10_10.Focus5-ACD.pdf
  - ➜ S06-S10_10.Focus5-ACD_CORR.pdf
  - ✓ ***Activité focus 6 :*** rendre compte de l'affirmation du pouvoir royal à travers l'art + étayage (coups de pouce) + correction
  - ➜ S06-S10_11.Emotions-sentiments.pdf
  - ➜ S06-S10_11.Focus6-PEAC.pdf
  - ➜ S06-S10_11. Focus6-PEAC_CORR.pdf
  - ✓ ***Bilan :*** validation des compétences
  - ➜ S06-S10_12.Bilan-competences.pdf
- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ À leur rythme les élèves travaillent seuls sur au moins 4 des 6 focus proposés (focus 1, 2 et 5 obligatoires) dans l'ordre qu'ils veulent. Ils choisissent ou non de prendre une ou des aides déposées au fond de la classe. À la fin de chacune des activités, ils se positionnent sur l'échelle descriptive qui accompagne chacun des focus. Puis ils s'autocorrigent à l'aide de la correction préparée par le professeur.
- **Rôle de l'enseignant :**
  - ✓ Oriente les élèves dans le choix des focus-compétences à travailler *[nous sommes au 3e trimestre, l'enseignant connaît ses élèves]*
  - ✓ Encourage les élèves en difficulté à prendre une aide ou des aides
  - ✓ Répond aux sollicitations des élèves
  - ✓ Corrige la case ***« ce que j'ai appris de nouveau »*** que les élèves complètent pour chacun des focus
  - ✓ Fait état du niveau de maîtrise de la compétence en complétant la fiche validation des compétences




Les supports pédagogiques de l'évaluation diagnostique «Où j'en suis dans l'acquisition des compétences ?» S04-S05_4.Diag-compétences-Focus1-2-5.pdf

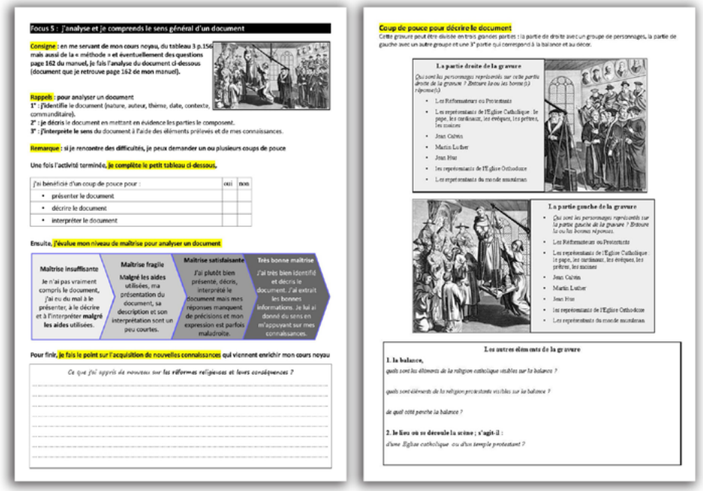
### ☑ Séances 11 et 12

## Phase de consolidation : exercices d'entraînement

- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance**
  - ✓ Mise en place de méthodes et outils pour apprendre
  - ✓ Permettre de consolider les acquis et/ou les habilités
  - ✓ Favoriser les allers-retours avec le cours-noyau
  - ✓ Permettre à l'élève de faire un état des lieux de ses acquis/manques ; de s'interroger sur ses pratiques/cheminements
  - ✓ Permettre la collaboration entre les élèves
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Tableau à compléter + manuel Nathan p.140 à 143, p. 160 à 163 et p. 180 à 183 / Exemple de tâche complexe + Correction
  - ➜ S11-S12_13.Exos-consolidation-acquis.pdf
  - ➜ S11-S12_14.Tache-complexe-consolidation.pdf
  - ➜ S11-S12_14.Tache-complexe-consolidation_CORR.pdf

Une tâche complexe autour de l'oeuvre *Les Ambassadeurs*, de Hans Holbein le jeune, 1533, National Gallery, Londres. CC- Public domain.

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ **Temps 1 :** En se basant sur les attentes de la feuille de route ***« À la fin du chapitre, je dois être capable de »***, les compétences travaillées, le niveau de réussite démontré lors des Focus et du test de connaissances, les élèves évaluent leurs besoins en complétant un tableau. Cette évaluation peut être faite en amont (à la maison, AP, devoirs faits) ou en début de séance. En s'appuyant sur ses observations, le professeur valide, ou non, les choix des élèves. Il complète dans le tableau la colonne prévue à cet effet.
  - ✓ **Temps 2 :** Constitution des groupes ou binômes, homogènes par leurs besoins ou, de préférence, **hétérogènes, avec un rapport tuteur-tutoré**. **Remarque :** à l'appréciation du professeur, les groupes ou binômes peuvent changer au cours de la séance.
  - ✓ **Temps 3 :** mise en activité des élèves. Proposer une batterie d'exercices qui répond aux besoins des élèves et qui s'inscrit dans le domaine 2 du socle « les méthodes et outils pour apprendre ».
- **Supports et modalités possibles :**
  - ✓ Utiliser la **boite à questions** (voir fiche de route : S01_1.Fiche-de-route.pdf) ;
  - ✓ Reprise des **tests de connaissances** ; possibilité de donner le test de niveau 2 aux élèves qui ont fait le test niveau 1, celui de niveau 3 à ceux qui ont fait le niveau 2 ;
  - ✓ **Exercices** papier et/ou numériques à construire soi-même ou existants dans les pages « Apprendre à apprendre » et « Exercices » des manuels ;
  - ✓ S'exercer avec des **problèmes résolus**, problèmes avec solution partielle et problèmes à résoudre ;
  - ✓ Une **tâche complexe** (cf. exemple) pour consolider les connaissances, renforcer l'autonomie mais aussi l'adaptabilité des élèves devant un problème nouveau. Particulièrement efficace pour les élèves démontrant déjà une maitrise satisfaisante ou très bonne des compétences travaillées ;
  - ✓ Proposer des **documents peu fiables** dans les corpus pour que les élèves puissent travailler l'esprit critique ;
  - ✓ Possibilité de mettre en place une **table d'appui** autour de laquelle les élèves aux maitrises de compétences *« les plus fragiles sont amenés à expliciter leur démarche à voix haute et à écouter celle des autres, en présence de l'enseignant »* (*Pourquoi et comment différencier ?* CNESCO, 2017).



Focus 5 : J'analyse et je comprends le sens général d'un document

Consigne : en me servant de mon cours noyau, du tableau 3 p.156 mais aussi de la « méthode » et éventuellement des questions page 162 du manuel, je fais l'analyse du document ci-dessous (document que je retrouve page 162 de mon manuel).

Rappels : pour analyser un document
1° : j'identifie le document (nature, auteur, thème, date, contexte, communicabilité).
2° : je décris le document en mettant en évidence les parties le composent.
3° : j'interprète le sens du document à l'aide des éléments prélevés et de mes connaissances.

Remarque : si je rencontre des difficultés, je peux demander un ou plusieurs coups de pouce

Une fois l'activité terminée, je complète le petit tableau ci-dessous.

| J'ai bénéficié d'un coup de pouce pour : | oui | non |
|---|---|---|
| • présenter le document | | |
| • décrire le document | | |
| • interpréter le document | | |

Ensuite, j'évalue mon niveau de maîtrise pour analyser un document

| Maîtrise insuffisante | Maîtrise fragile | Maîtrise satisfaisante | Très bonne maîtrise |
|---|---|---|---|
| Je n'ai pas vraiment compris le document, j'ai eu du mal à le présenter, à le décrire et à l'interpréter **malgré les aides** utilisées. | Malgré les aides utilisées, ma présentation du document, sa description et son interprétation sont un peu courtes. | J'ai plutôt bien présenté, décrit, interprété le document mais mes réponses manquent de précisions et mon expression est parfois maladroite. | J'ai très bien identifié et décrit le document. J'ai extrait les bonnes informations. Je lui ai donné du sens en m'appuyant sur mes connaissances. |

Pour finir, je fais le point sur l'acquisition de nouvelles connaissances qui viennent enrichir mon cours noyau

Ce que j'ai appris de nouveau sur les réformes religieuses et leurs conséquences ?

Coup de pouce pour décrire le document

Cette gravure peut être divisée en trois grandes parties : la partie de droite avec un groupe de personnages, la partie de gauche avec un autre groupe et une 3e partie qui correspond à la balance et au décor.

La partie droite de la gravure

Quels sont les personnages représentés sur cette partie droite de la gravure ? (Entourer (ou les barrer) les réponses.)

- Les Réformateurs ou Protestants
- Les représentants de l'Eglise Catholique : le pape, les cardinaux, les évêques, les prêtres, les moines
- Jean Calvin
- Martin Luther
- Jean Huss
- les représentants de l'Eglise Orthodoxe
- Les représentants du monde musulman

La partie gauche de la gravure

Quels sont les personnages représentés sur la partie gauche de la gravure ? Entourer les ou les bonnes réponses.

- Les Réformateurs ou Protestants
- Les représentants de l'Eglise Catholique : le pape, les cardinaux, les évêques, les prêtres, les moines
- Jean Calvin
- Martin Luther
- Jean Huss
- les représentants de l'Eglise Orthodoxe
- Les représentants du monde musulman

Les autres éléments de la gravure

1. La balance,
quels sont les éléments de la religion catholique visibles sur la balance ?
quels sont les éléments de la religion protestante visibles sur la balance ?
de quel côté penche la balance ?

2. Le lieu où se déroule la scène ; s'agit-il :
d'une Eglise catholique ou d'un temple protestant ?

Activité focus 5 : analyser et comprendre un document

### ☑ Séances 13 et 14

## Évaluation sommative

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances**
  - ✓ Évaluer l'élève sur ses connaissances et compétences en lien avec les compétences du Socle.
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Une évaluation sommative.
  - ➜ S13-S14_15.Evaluation-sommative.pdf
- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ **L'élève travaille seul**, sans aides, pas d'évaluation différenciée. Cela permet de certifier à cet instant le niveau de maîtrise d'un élève pour les compétences et connaissances travaillées.

Louis XIV (1638- 1715), Hyacinthe RIGAUD, 1701. Paris, Musée du Louvre. CC- Public domain.

# » Analyse de la proposition pédagogique

### ☑ Hypothèse de recherche de départ

• **Modifier l'ordre traditionnel de la progression de séquence** et régulariser les évaluations diagnostiques et formatives pour favoriser l'engagement et **permettre la réussite de tous les élèves**.

### ☑ Plus-value du dispositif pour les apprentissages des élèves

• La phase de réactivation permet d'entrer dans le thème de façon plus sereine. Les élèves se rendent comptent qu'ils savent déjà des choses, font des liens et améliorent leur compréhension.

• Le programme-noyau permet de fixer un socle commun des connaissances à

acquérir.
• Les évaluations formatives régulières rassurent les élèves.
• Le plan de travail et les différentes phases d'auto-évaluation permettent une plus grande autonomie des élèves et un plus grand investissement dans les activités.

### ☑ Commentaires des élèves

• Comme supposé au départ, cette organisation nouvelle a suscité l'intérêt et l'engagement des élèves. Le quiz initial a permis de **réactiver** de nombreux souvenirs de début d'année et plus anciens et **a aussi rassuré** les élèves en leur montrant qu'ils avaient déjà des connaissances.
• La construction du cours-noyau a pu être un peu difficile pour certains. Cela nous a amenés à le revoir et le recentrer sur ce que nous jugions essentiel.
• Le **plan de travail a été franchement apprécié**. Tous les élèves se sont pris en main et ont vraiment été actifs. Ils ont été contents que nous leur fassions confiance et les laissions **travailler en autonomie**.
• Ce travail ayant été mené en fin d'année dernière en 5e, nous retrouvons certains de nos élèves en classe de 4e. L'étude des premiers thèmes d'histoire et de géographie a permis de réactiver de nombreuses connaissances. Contrairement à ce qui peut se passer parfois, quand nous avons dit aux élèves *« souvenez-vous, l'année dernière... »*, nous n'avons pas eu en retour *« Ah non... on n'a jamais vu ça...»* mais bien *« Ah oui ! C'est quand on a fait la carte de la colonisation »* ou encore *« Oui, oui, vous parlez de Galilée et Copernic. »* Et aussi *« Mais oui, c'était avec les portraits de François Ier et Louis XIV ! »*.
• **En plus d'un souvenir agréable de ce dispositif, les élèves conservent des connaissances.** À l'heure d'écrire ce bilan, quelques mois après l'expérimentation, les élèves interrogés disent en garder un très bon souvenir. Après évaluation, ces mêmes élèves, qui ont eu plaisir à travailler en autonomie, ont tous atteint une maîtrise satisfaisante voire une très bonne maîtrise des compétences évaluées !

### ☑ Difficultés rencontrées, points de vigilance

• **Pour les élèves :**
  ✓ Certains élèves prennent automatiquement les coups de pouce alors qu'ils pourraient s'en passer (proposition de remédiation : bilan de compétences en amont des Focus de compétences).
  ✓ Certains élèves ont du mal à se corriger à l'aide de la correction fournie.
  ✓ Les élèves ont parfois du mal à évaluer leur niveau de maîtrise des compétences à l'issue de l'activité. Ils ont plutôt tendance à se dévaloriser.
• **Pour le professeur :**
  ✓ Lourdeur dans la gestion des photocopies.
  ✓ Temps de préparation important, nécessité de travailler en équipe.

### ☑ Ce qui serait à modifier ou autre situation de classe possible

• Le **bilan de compétences** en amont des Focus (nouveauté 2018 non testée) doit permettre à l'élève de mieux s'autoévaluer afin notamment de se passer des coups de pouce.
  ➜ S04-S05_4.Diag-compétences-Focus1-2-5.pdf
  ➜ S06-S10_12.Bilan-competences.pdf

## » Liens avec d'autres séquences

• Réactivation des notions des thèmes 1 et 2 d'histoire de 5e : empires, contacts/échanges entre chrétiens et musulmans, affirmation du pouvoir royal
• Réactivation des connaissances acquises sur la première mondialisation en géographie 4e.

## » Pour approfondir

• **Sitographie**

Exposition en ligne de la BNF consacrée à l'histoire de la cartographie, et aux bouleversements que connaît ce moyen de représenter le monde aux XVe et XVIe siècles :
http ://expositions.bnf.fr/cartes/index.htm

Exposition en ligne de la BNF consacrée aux cartes marines
http://expositions.bnf.fr/marine/index.htm

Exposition : « Tous les savoirs du monde, de l'Humanisme au Siècle des Lumières » :
http://classes.bnf.fr/dossitsm/humalumi.htm

Expositions virtuelles, documents, présentations sur les grands événements, personnages… du protestantisme européen :
www.museeprotestant.org/

• **Bibliographie**


OUVRAGES GÉNÉRAUX
• Édith GARNIER, *L'Alliance impie. François Ier et Soliman le Magnifique contre Charles Quint*, Éditions Le Félin, 2008.
• Christian GRATALOUP, *Géohistoire de la mondialisation, le temps long du monde*, Armand Colin, 2007.
• Denis CROUZET, *Dieu en ses Royaumes, une histoire des guerres de Religion*, Paris, Champ Vallon, 2008.
• Arlette JOUANNA et alii, *La France de la Renaissance, Histoire et dictionnaire*, Paris, Robert Laffont, 2001.
• Joël CORNETTE, *L'Affirmation de l'État absolu. 1492-1652.* Histoire de la France, Hachette Supérieur, Carré Histoire, 8e édition, revue et augmentée, 2014.

REVUES
• « Les Turcs. De la splendeur ottomane au défi de l'Europe», *L'Histoire*, collection, n° 45, octobre 2009.
• « Les Grandes Découvertes », *L'Histoire*, n° 355, numéro spécial, juillet-août 2010.
• Patrick BOUCHERON, « Inventer le monde, une histoire globale du XVe siècle », *La Documentation photographique*, n° 8 090, 2011.
• « La violence au nom de Dieu. Les Guerres de religion. », *L'Histoire*, collection, n° 17, octobre 2002.
• « La Renaissance de François Ier », *L'Histoire*, collection, n° 68, juillet 2015.
• «La Monarchie absolue de la Renaissance aux Lumières », *La Documentation photographique*, n° 8 057, 2007.
• « La Renaissance de François Ier », *L'Histoire*. Les collections, n° 68 (juillet 2015).


**Téléchargez le fichier archive (zip) réunissant l'ensemble des fichiers pdf et fichiers modifiables de cette proposition pédagogique (10,4 Mo)**

François 1er reçoit les derniers soupirs de Léonard de Vinci. Jean-Auguste-Dominique Ingres, 1818, Paris, Petit Palais.

Deux ilustrations : CC- Public domain

1526, Soliman le Magnifique mène les troupes Ottomanes à la victoire lors de la bataille de Mohács en Hongrie.

TITRE DE LA SÉQUENCE

# SOCIÉTÉ, CULTURE ET POLITIQUE DANS LA FRANCE DU XIXe SIÈCLE

**Proposition conçue par :**
- ✓ Adrien GOUGEON. Collège François Brune - Pleine-Fougères
- ✓ Isabelle LE BORG'N. Collège Anne Frank - Plescop
- ✓ Annaïck LE LIVEC. Collège Pierre et Marie Curie - Hennebont

## 1. Références aux programmes

**BOEN n°11 du 26 novembre 2015**
- **Une difficile conquête : voter de 1815 à 1870**
- **La Troisième République**
- **Conditions féminines dans une société en mutation**

« De 1815 à 1870, des Français votent : qui vote ? pour élire qui ? comment vote-t-on ? La question du vote, objet de débats politiques, permet de rendre compte des bouleversements politiques du siècle et de voir comment les Français font l'apprentissage d'un « suffrage universel » à partir de 1848. Après les événements de 1870 et 1871, l'enjeu est de réaliser l'unité nationale autour de la République : l'école, la municipalité, la caserne deviennent des lieux où se construit une culture républicaine progressiste et laïque. Mais de son installation à la loi de Séparation des Églises et de l'État, la République est encore discutée et contestée. Quel statut, quelle place, quel nouveau rôle pour les femmes dans une société marquée par leur exclusion politique ? Femmes actives et ménagères, bourgeoises, paysannes ou ouvrières, quelles sont leurs conditions de vie et leurs revendications ?»

éduscol Informer et accompagner les professionnels de l'éducation — CYCLES 2 3 4

Fiche ressource Eduscol. 2016-cycle 4-Classe de 4E – Thème 3

**Priorités à faire comprendre aux élèves :**

Au XIXème siècle la France se démocratise. Il faut montrer ses réalisations et son inachèvement. C'est donc bien la politique qui est au cœur du thème.
- La lutte pour la démocratie est un facteur permanent tout au long du XIXème siècle.
- En France, lutte pour la démocratie et lutte pour la République sont indissociables
- Au XIXème siècle, le droit de vote se transforme. En 1848, le SU masculin est adopté.
- La IIIème République veut rassembler les citoyens autour de symboles et de valeurs de 1789, mais elle fait face à de nombreuses contestations.
- La revendication féminine de l'égalité avec les hommes est déjà présente avant 1914.

Les femmes voient leurs conditions de vie et de travail changer au cours du XIXème, mais restent exclues du droit de vote.

**Principaux repères chronologiques à construire :**
- 1848 : adoption du suffrage universel
- 1870 : proclamation de la Troisième République
- 1882 : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire
- 1894-1906 : Affaire Dreyfus
- 1905 : séparation des Églises et de l'État

## 2. Présentation de la séquence

| Niveau | Discipline | Problématique |
|---|---|---|
| 4e | Histoire | Comment la France s'est-elle démocratisée au cours du XIXème siècle ? |

**•Démarche de la séquence :**

La démarche est essentiellement déductive. Après une phase de réactivation des prérequis, le programme noyau permet de dégager la problématique de la séquence. Un plan de travail personnalisé est mis en place pour travailler trois compétences de façon différenciée. Il permet d'explorer et d'enrichir le programme-noyau. L'évaluation de fin de séquence porte sur les trois compétences travaillées.

Lamartine devant l'Hôtel de Ville de Paris le 25 février 1848 refuse le drapeau rouge. Henri Felix Emmanuel Philippoteaux. Musée Carnavalet, Paris. CC- Public domain.

## 3. Objectifs généraux de la séquence

| Compétences histoire géographie travaillées | • Se repérer dans le temps<br>• Analyser et comprendre un document<br>• Pratiquer différents langages |
|---|---|
| **Capacités mobilisées :** | **Connaissances construites**<br>*(Notions, vocabulaire, repères fondamentaux)* : |
| • **Se repérer dans le temps :**<br>✓ Localiser dans le temps<br>✓ Ordonner<br>✓ Situer dans une période<br>• **Analyser et comprendre un document :**<br>✓ Mettre en relation des faits<br>✓ Identifier le document et son point de vue particulier<br>✓ Comprendre le sens général<br>✓ Extraire des informations pertinentes du document<br>✓ Utiliser ses connaissances pour expliquer le document<br>• **Pratiquer différents langages :**<br>✓ Écrire pour construire sa pensée, son savoir, pour argumenter en utilisant un lexique spécifique en contexte<br>✓ Écrire un texte dans une langue correcte | **Notions, vocabulaire :**<br>démocratie, régimes politiques, vote (suffrage), valeurs, égalité, république, laïcité, symboles républicains<br><br>**Les repères chronologiques :**<br>1848 : Suffrage universel<br>1870 : proclamation de la IIIe République<br>1882 : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire<br>1894-1906 : Affaire Dreyfus<br>1905 : Loi de séparation des Églises et de l'État |

## 4. Programmation de la séquence

| Séance 1 | Séance 2 | Séance 3 | Séance 4-5-6 | Séance 7 | Séance 8-9-10 | Séance 11 | Séance 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Phase de réactivation :**<br>QCM sur les prérequis<br><br>Problématique du thème | **Phase de découverte :**<br>programme-noyau diaporama pour répondre de façon synthétique à la problématique mise en place d'une fiche de cours | **Évaluation formative**<br>sur le programme-noyau<br><br>Annonce des compétences travaillées selon un plan de travail | **Phase d'approfondissement**<br>Plan de travail différencié sur 3 compétences :<br>• Analyser et comprendre un document<br>• Se repérer dans le temps<br>• Pratiquer différents langages | **Séance EMC :**<br>Activité sur des symboles de la République | **Phase d'approfondissement**<br>Plan de travail différencié sur 3 compétences :<br>• Analyser et comprendre un document<br>• Se repérer dans le temps<br>• Pratiquer différents langages | **Enrichissement du programme-noyau**<br><br>**Phase de consolidation :**<br>Exercices avec autocorrection | **Évaluation sommative**<br>Bilan de fin de séquence |

Louis-Philippe Ier, roi des Français (1773-1850). F. X. Winterhalter, 1841. Château de Versailles. CC-PD-Mark.

### » Organisation et mise en œuvre des séances

**Supports utilisés :** Les documents utilisés apparaissent ***en bleu*** dans le déroulé et sont disponibles en accès libre sur l'ENT **Toutatice** de l'académie de Rennes.

**Déroulement pratique et modalités de travail :**

#### ☑ Séance 1

- **Phase de réactivation :**
- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance :**
  - ✓ Réactivation de connaissances
  - ✓ Vérifier la maîtrise de certains grands repères et notions de cycle 3 et 4 et/ou les faire émerger.
  - ✓ Faire formuler la problématique du thème
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Questionnaire type QCM

➜ S01_1.QCM.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ QCM : travail individuel
  - ✓ Le professeur prend note des acquis ou pas de certains élèves
  - ✓ Mise en commun en classe du QCM
  - ✓ En classe entière, faire émerger la problématique

#### ☑ Séance 2

- **Phase de découverte : mise en place du programme-noyau**
- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance :**
  - ✓ Transmettre le programme-noyau
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Un diaporama commenté permettant de compléter la frise et le texte qui l'accompagne ;

Un extrait du diaporama qui sert au récit du professeur et le support de prise de notes pour les élèves.

  - ✓ Une frise chronologique à compléter en faisant écrire les grands repères du thème et compléter le texte.

➜ S02_2.Programme-noyau.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ **Récit du professeur :** à l'aide du diaporama, **l'enseignant raconte** *(cf. «Zoom sur...»)* de façon illustrée la vie politique et sociale de la France au XIXe siècle
  - ✓ Au fil du récit, les élèves notent sur la frise du programme-noyau les grands repères chronologiques de la leçon ainsi que les définitions des mots de vocabulaire et complètent le texte.

#### ☑ Séance 3

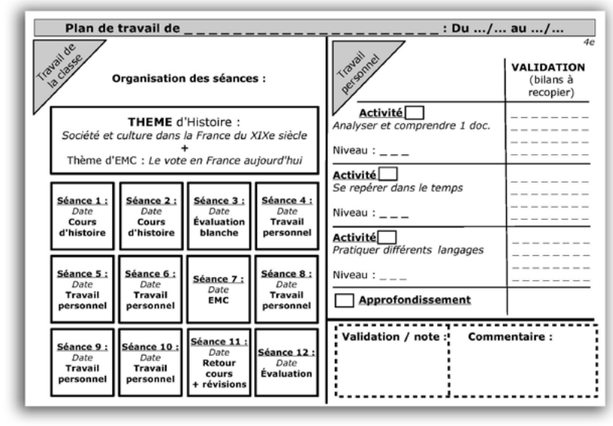
**Évaluation des connaissances et des compétences**

- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance :**
  - ✓ Vérifier la maitrise des repères du programme-noyau avec une évaluation formative
  - ✓ Positionner les élèves et amorcer le travail personnel.
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Évaluation formative
  - ✓ Plan de travail :

➜ S03_3.Plan-Travail.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Travail individuel : Évaluation formative ramassée (elle peut être notée)
  - ✓ Le professeur positionne les élèves dans les différents niveaux d'activité.

L'organisation de la classe pour les heures suivantes est expliquée.



ZOOM SUR...

## Parole du professeur vs mise en activité ?

**On s'accorde aujourd'hui sur le fait que le cours d'histoire-géographie est un cours où tous les élèves travaillent, où ils sont en action. Bref on pense la classe comme un dispositif et ce dispositif passe par des mises en activité où les élèves sont actifs et acteurs. Mais quid de la parole du professeur ? Ne s'effacerait-elle pas au profit de situations d'apprentissage qui privilégieraient le travail en autonomie ? Serait-ce la fin des apports professoraux ?**

*"Le récit du professeur est une situation d'apprentissage"*

**Il n'existe pas d'antagonisme entre parole du professeur et mise en activité des élèves.** De la même manière, il ne faudrait pas considérer que la parole du professeur viserait uniquement à poser les consignes, le cadre, le fonctionnement des mises en activité qui auraient été conçues.

**La parole du professeur est fondamentale en cours d'histoire ou de géographie :** elle permet de contextualiser, elle articule et lie entre elles les différentes parties de la leçon, elle donne du sens à la mise en activité en amont et en aval de celle-ci via des procédés de correction dynamiques qui donnent toute sa place à son expertise. Lors des temps de mise en activité, si la parole du professeur est plus en retrait, elle n'en est pas moins présente : pour le groupe classe, elle permet de lever les blocages, alimente le questionnement, soulève des hypothèses, mais aussi s'adresse à des individus dans leur singularité. Enfin, il ne faut pas omettre l'idée que la parole du professeur peut aussi constituer un temps de mise en activité en soi pour les élèves et notamment lors d'une mise en récit - qu'elle soit historique ou géographique - où la narration du professeur va de pair avec une dimension incarnée.

**Le récit du professeur est une situation d'apprentissage** dans ces temps spécifiques identifiés. Il implique un questionnement sur ce que font les élèves pendant que le professeur raconte et sur la trace qu'il s'agit de garder de ce récit du professeur. En effet, cette parole du professeur via le récit a une valeur.

Sandrine Calvez, professeure au lycée Bertrand d'Argentré de Vitré
et formatrice ESPE Rennes

L'attention, un des quatre facteurs principaux de réussite d'un apprentissage (S. Dehaene, 2013). CC- Public domain.

# Société, culture et politique dans la France du XIXe siècle

ORGANISATION DE LA SÉQUENCE ET SUPPORTS PROPOSÉS

ORGANISATION D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

| | | | |
|---|---|---|---|
| AVANT | **Phase de réactivation des acquis**<br>> maitrise des prérequis nécessaires | **Réactivation des acquis**<br>S01_1.QCM.pdf | **1h** |
| PENDANT | **Phase de découverte du programme-noyau voire de son approfondissement**<br>> Apprentissage du programme noyau (Socle) voire approfondissement au-delà du prog. noyau. | **Découverte du programme-noyau pour tous**<br>S02_2.Programme-noyau.pdf<br>S02_2.Programme-noyau_diaporama.pdf | **1h** |
| | | **Evaluation formative**<br>S03_3.Test-connaissances.pdf<br>S03_4.Plan-Travail.pdf | **1h** |
| | | **Approfondissement du programme-noyau différencié par un plan de travail individualisé (1ère partie)**<br>Analyser et comprendre un document :<br>S04a10_5.PT-ACD-3niv.pdf<br>Se répérer dans temps<br>S04a10_6.PT-SRT-3niv.pdf<br>Pratiquer différents langages (récit)<br>S04a10_7.PT-PDL-3niv.pdf<br>S04a10_8.Approfondissement.pdf | **3h** |
| | | **Séance d'enseignement moral et civique**<br>S07_9.EMC.pdf | **1h** |
| | | **Approfondissement du programme-noyau différencié par un plan de travail individualisé (2e partie)**<br>Analyser et comprendre un document :<br>S04a10_5.PT-ACD-3niv.pdf<br>Se répérer dans temps<br>S04a10_6.PT-SRT-3niv.pdf<br>Pratiquer différents langages (récit)<br>S04a10_7.PT-PDL-3niv.pdf<br>S04a10_8.Approfondissement.pdf | **3h** |
| APRÈS | **Phase de consolidation** (compétences, notions)<br>> s'exercer avant évaluation sommative | **Exercices de consolidation**<br>S11_10.Exos-consolidation.pdf<br>***Consolidation des acquis et préparation de l'évaluation*** | **1h** |
| | **Évaluation sommative**<br>> devoir bilan | S12_11.Devoir-bilan.pdf | **1h** |

## Progressivité des savoirs et savoir-faire

### Prérequis

- **Des connaissances à mobiliser.**
  - ✓ **Notions centrales et mots-clés :** La démocratie, la République, l'égalité, la laïcité, le vote, le citoyen, les droits politiques.
  - ✓ **Repères d'acteurs :** Olympe de Gouges, femme politique de la fin du XVIIIe siècle, engagée sur la condition des Noirs et celle des femmes.
  - ✓ **Repères de temps :** Athènes au Ve siècle avant J.-C. / La Révolution française et l'Empire (1789-1815) / La Révolution industrielle.
  - ✓ **Documents majeurs :** La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen 1789 / Le Code civil 1804.
- **Des connaissances réactivées à partir du QCM pré-test.**
  - ✓ **[6e]** La citoyenneté athénienne se définit par la participation des citoyens à la vie politique, à la défense de la cité et à la religion civique.
  - ✓ **[4e]** La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen adoptée le 26 août proclame les principes sur lesquels doit être fondé un nouvel ordre politique qui rompt fondamentalement avec ce que l'on appelle désormais « l'Ancien régime » : abolition des privilèges, libertés individuelles, égalité des citoyens devant la loi et souveraineté nationale.
  - ✓ **[4e]** L'industrialisation de l'Europe a bouleversé les sociétés européennes. Le Nouveau Monde ouvrier connaît des conditions de vie et de travail extrêmement pénibles. Le travail des femmes est une réalité dans le monde ouvrier, surtout dans les branches les plus mal payées comme le textile. En France, elles représentent le tiers des ouvriers.

### Programme-noyau

- **Des connaissances à mémoriser et utiliser**
  - ✓ **Notions centrales et mots-clés :** La démocratisation de la France au XIXe siècle / Le triomphe de la République / Les symboles de la République hérités de la Révolution / Les revendications des femmes au XIXe siècle (le féminisme).
  - ✓ **Repères de temps :** Suffrage universel masculin 1848 / Loi de séparation de l'Église et de l'État 1905 / L'Affaire Dreyfus 1894-1906 / Les lois Ferry 1881-1882 / La proclamation de la IIIe République 1870.
- **Des capacités à acquérir**
  - ✓ **Expliquer** que la lutte pour la démocratie est un long processus continu tout au long du XIXe siècle ;
  - ✓ **Mettre en lien** l'indissociable lutte pour la démocratie et lutte pour la République en France ;
  - ✓ **Décrire et expliquer** le projet républicain qui est d'unir le pays autour des valeurs de 1789 ;
  - ✓ **Expliquer** que la revendication féminine de l'égalité avec les hommes est déjà présente avant 1914.

### Approfondissement

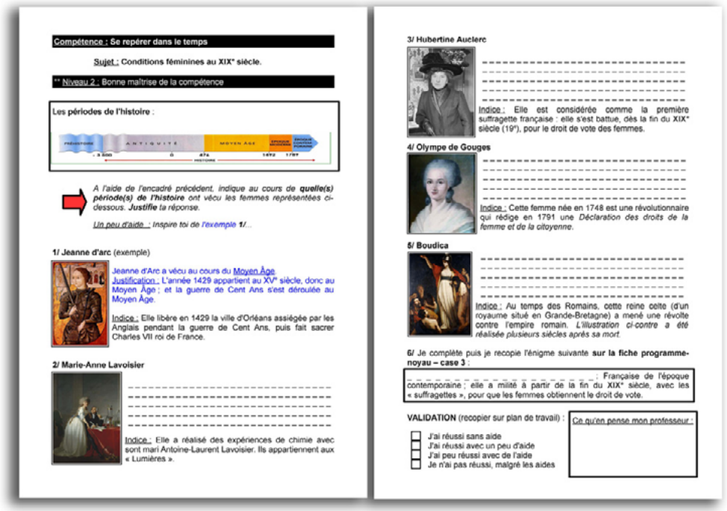
- **Enrichissement du progr.-noyau à partir des activités obligatoires.**
  - ✓ **Notions centrales et mots-clés :** Le suffrage censitaire / Le suffrage universel / Antisémitisme / Suffragettes.
  - ✓ **Repères d'acteurs :** Hubertine Auclerc (1848-1914), pionnière des droits politiques des femmes.
  - ✓ **Repères de temps :** L'Empire est proclamé après un plébiscite en 1852.
  - ✓ **Documents majeurs :** Constitution de la IIe République (1848).
- **Enrichissement du progr.-noyau à partir des activités facultatives.**
  - ✓ **Notions centrales et mots-clés :** Émancipation / Bourgeoisie.
  - ✓ **Repères d'acteurs :** George Sand (1804-1876), femme de lettres et journaliste.
  - ✓ **Repères de temps :** Juillet 1830, trois journées révolutionnaires / Révolution française de 1848 / Droit de vote des femmes 1944.
  - ✓ **Documents majeurs :** Émile Zola, Germinal (1885) / Gustave Flaubert, Madame Bovary (1857).
- **Des capacités à acquérir.**
  - ✓ **Raconter** l'Affaire Dreyfus, un événement qui a divisé la société française au tournant du XXe siècle.
  - ✓ **Expliquer** que la revendication féminine de l'égalité avec les hommes est déjà présente avant 1914, notamment dans la littérature, et qu'elle se poursuit aujourd'hui.
  - ✓ **Expliquer** le passage progressif du vote censitaire vers le vote au suffrage universel direct.

## ☑ Séances 4-5-6 (puis 8-9-10)

### Phase de découverte : plan de travail

- **Commentaires :** deux possibilités, soit l'élève réalise les activités du plan de travail dans l'ordre qu'il souhaite, soit le professeur impose l'ordre des activités.
- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance**
  - ✓ Analyser et comprendre un document
  - ✓ Se repérer dans le temps
  - ✓ Pratiquer différents langages (écrire un développement construit)
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Activités sur les trois compétences avec trois niveaux différents pour une prise en compte de l'hétérogénéité des élèves :

➜ S04a10_5.PT-ACD-3niv.pdf
➜ S04a10_6.PT-SRT-3niv.pdf
➜ S04a10_7.PT-PDL-3niv.pdf
➜ S04a10_8.Approfondissement.pdf


Compétence : Se repérer dans le temps
Sujet : Conditions féminines au XIXe siècle.
Niveau 2 : Bonne maîtrise de la compétence
Les périodes de l'histoire :
A l'aide de l'encadré précédent, indique au cours de quelle(s) période(s) de l'histoire ont vécu les femmes représentées ci-dessous. Justifie la réponse.
Un peu d'aide : Inspire toi de l'exemple 1/.
1/ Jeanne d'arc (exemple)
Jeanne d'Arc a vécu au cours du Moyen Âge.
Justification : L'année 1429 appartient au XVe siècle, donc au Moyen Âge ; et la guerre de Cent Ans s'est déroulée au Moyen Âge.
Indice : Elle libère en 1429 la ville d'Orléans assiégée par les Anglais pendant la guerre de Cent Ans, puis fait sacrer Charles VII roi de France.
2/ Marie-Anne Lavoisier
Indice : Elle a réalisé des expériences de chimie avec son mari Antoine-Laurent Lavoisier. Ils appartiennent aux « Lumières ».
3/ Hubertine Auclerc
Indice : Elle est considérée comme la première suffragette française : elle s'est battue, dès la fin du XIXe siècle (19e), pour le droit de vote des femmes.
4/ Olympe de Gouges
Indice : Cette femme née en 1748 est une révolutionnaire qui rédige en 1791 une Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne.
5/ Boudica
Indice : Au temps des Romains, cette reine celte (d'un royaume situé en Grande-Bretagne) a mené une révolte contre l'empire romain. L'illustration ci-contre a été réalisée plusieurs siècles après sa mort.
6/ Je complète puis je recopie l'énigme suivante sur la fiche programme-noyau – case 3 :
..... : Française de l'époque contemporaine ; elle a milité à partir de la fin du XIXe siècle, avec les « suffragettes », pour que les femmes obtiennent le droit de vote.
VALIDATION (recopier sur plan de travail) :
J'ai réussi sans aide
J'ai réussi avec un peu d'aide
J'ai peu réussi avec de l'aide
Je n'ai pas réussi, malgré les aides
Ce qu'en pense mon professeur :

Se repérer dans le temps Niveau 2 : Extraits des supports proposés pour le plan de travail

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Les supports sont positionnées sur une table dédiée.
  - ✓ Les élèves viennent chercher une fiche de travail de leur niveau en commençant par la compétence qu'ils veulent.
  - ✓ Deux groupes ont été constitués en amont par le professeur : un groupe en autonomie et un groupe qui doit lever la main quand ils ont fini une activité pour que le professeur vienne vérifier si l'activité a été menée avec application et le professeur donne l'autorisation de prendre une autocorrection.
  - ✓ Les élèves comparent leur travail avec les attendus de la fiche d'autocorrection.
  - ✓ Les élèves ensuite s'autoévaluent sur la maîtrise de la compétence et le professeur peut évaluer la maîtrise de la compétence. Cette validation est à reporter sur le plan de travail.
  - ✓ Le professeur apporte son aide à certains élèves.
  - ✓ Le professeur évalue certains élèves.
  - ✓ Le professeur ménage des temps de pause pour lever certaines difficultés, réexpliquer des consignes, des notions mal comprises par des élèves.

## ☑ Séance 7

### Phase de découverte : activité EMC

Pour rompre les temps de travail personnalisés et relancer la dynamique de classe, une activité parallèle et plus dynamique d'une heure est mise en place.

- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance**
  - ✓ EMC : le droit et la règle : connaitre les valeurs et les symboles de la République
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Site Internet : www.gouvernement.fr/quiz-jeunesse-10-15 et
  - ✓ Activité : ***Connais-tu les symboles de la République française ?***

➜ S07_8.EMC.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**

À partir d'un quiz en ligne les élèves complètent un tableau sur valeurs et symboles de la République.

Site du Gouvernement sur lequel les élèves découvrent les symboles de la République
Capture d'écran de la page : http://www.gouvernement.fr/quiz-jeunesse-10-15

## ☑ Séances 8-9-10 (poursuite séances 4-5-6)

### Phase de découverte : plan de travail (suite)

- **Commentaires :** les élèves poursuivent les activités du plan de travail.
- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance**
  - ✓ Analyser et comprendre un document
  - ✓ Se repérer dans le temps
  - ✓ Pratiquer différents langages (écrire un développement construit)
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Mêmes supports que pour les séances 4-5-6 sur les trois compétences avec trois niveaux différents pour une prise en compte de l'hétérogénéité des élèves :

➜ S04a10_5.PT-ACD-3niv.pdf
➜ S04a10_6.PT-SRT-3niv.pdf
➜ S04a10_7.PT-PDL-3niv.pdf
➜ S04a10_8.Approfondissement.pdf

## ☑ Séance 11

- **Objectifs pédagogiques spécifiques de la séance**
  - ✓ **Enrichissement du programme-noyau et consolidation** des connaissances et compétences.
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Fiche « programme-noyau », fiches consolidation
  - ➜ S11_10.Exos-consolidation.pdf

- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ Avec le visualiseur, le professeur prend une ou plusieurs traces écrites des bilans d'enrichissement de la fiche programme noyau et valide la trace écrite, les élèves complètent.
  - ✓ Des exercices de consolidation sont proposés selon la validation des compétences inscrites sur plan de travail. Les élèves choisissent de commencer par leurs points de fragilité et des fiches d'autocorrection sont disponibles.

### ☑ Séance 11

### Évaluation sommative

- **Objectifs pédagogiques spécifiques des séances**
  - ✓ Évaluer l'élève sur ses acquis en lien avec les compétences du Socle.
- **Supports utilisés :**
  - ✓ Une évaluation sommative.
  - ➜ S12_11.Devoir-bilan.pdf
- **Déroulement pratique et modalités de travail :**
  - ✓ **L'élève travaille seul**, sans aides, pas d'évaluation différenciée. Cela permet de certifier à cet instant le niveau de maîtrise d'un élève pour les compétences et connaissances travaillées.

## » Analyse de la proposition pédagogique

### ☑ Hypothèse de recherche de départ

- Les élèves retiennent peu de connaissances au terme d'une séquence. Il faut donc leur fournir le minimum à connaître et le formaliser dans un espace visible de leur cahier sur une fiche cours.
- Les élèves doivent revenir fréquemment sur ces connaissances minimales pour les mémoriser (remémoration pour fixer les connaissances).
- **Hypothèse 1 :** Dégager un **programme-noyau** doit permettre à chaque élève de maîtriser les connaissances minimales du thème sur le long terme.

La grève des sardinières de Douarnenez en 1924-1925 :
la manifestation dite triomphale début janvier 1925 devant l'usine rouge. CC- Public domain.

- Les élèves n'ont pas tous le même rythme, la même vitesse de travail.
- **Hypothèse 2 :** Un **plan de travail** doit permettre à chaque élève d'avancer à son rythme.

### ☑ Plus-value du dispositif pour les apprentissages des élèves

- Les élèves travaillent à leur rythme, les élèves les plus rapides ne sont pas freinés et en attente, les élèves plus lents mènent à terme leur activité sans stress.
- Développement de l'autonomie
- Aide ciblée du professeur
- **Différenciation** possible
- Coopération, **les plus rapides deviennent experts** et peuvent aider leurs camarades.

### ☑ Difficultés rencontrées, points de vigilance

- **Pour les élèves :**
  - ✓ pour certains élèves les 6 séances en plan de travail individuel ont été perçues comme un temps un peu long.
  - ✓ Les élèves apprécient l'autonomie et de mener une activité jusqu'au bout qui tient compte de leurs difficultés et leurs réussites.
- **Pour le professeur :**
  - ✓ Le professeur doit être vigilant pendant la phase d'autocorrection, certains élèves ne prennent pas toujours ce temps au sérieux et bâclent l'autocorrection.
  - ✓ Même si les élèves travaillent en autonomie, le professeur ne doit pas hésiter à reprendre la parole en classe entière pour expliquer certains points pendant les séances en plan de travail (séances 4-5-6-8-9-10)
  - ✓ Ce dispositif nécessite une bonne organisation du professeur qui doit anticiper : nombreux documents de travail pour les élèves, gestion de l'espace (table dédiée aux documents), nombreuses photocopies.

## » Liens avec d'autres séquences

- ✓ Lien avec le thème 1, sous-thème 3
- ✓ Lien EMC sur la Laïcité
- ✓ Lien avec EMC Troisième

## » Pour approfondir

- **Sitographie**

Le site du Gouvernement propose des jeux pour découvrir en EMC les symboles de la République française, ou encore les grandes lois de la Constitution de 1958 :
www.gouvernement.fr/quiz-jeunesse-10-15

Extraits de L'Affaire Dreyfus, un téléfilm réalisé par Yves Boisset en 1995 sur un scénario de Jorge Semprún d'après le livre L'Affaire de Jean-Denis Bredin :
https://youtu.be/Pgwtd2s5_vE

- **Bibliographie**


OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Dominique Barjot et Michel Figeac (Dir.), *Citoyenneté, république et démocratie en France 1789 à 1899*. Armand Colin, 2015.
- Philippe Bourdon (coll.) *Citoyenneté, démocratie, republique (1789-1899)*, Belin, 2014.
- Arnaud Houte, *Le Triomphe de la République (1871-1914)*, Coll. L'Univers historique, Seuil, 2014.
- Vincent Duclert, *La République imaginée (1870-1914)*, Belin, 2010.
- Jérôme Grondeux, *La France entre en République (1871-1893)*, coll. Références, Le Livre de Poche, 2000.

REVUES

- Arnaud Dominique Houte, « La France sous la IIIe République, à l'épreuve du temps,1870-1914 », *La Documentation photographique*, n° 8101, septembre-octobre 2014.
- La Révolution française, *L'Histoire*, collections N°60, juillet - septembre 2013.
  - ✓ Philippe Joutard, «D'où viennent les Droits de l'homme ?»
  - ✓ Mona Ozouf, «A-t-elle fait régresser la cause des femmes ?»


**Téléchargez le fichier archive (zip) réunissant l'ensemble des fichiers pdf et fichiers modifiables de cette proposition pédagogique (52,7 Mo)**

La Liberté guidant le peuple. Eugène Delacroix, 1830. CC- Public domain.

# # Mise au point scientifique et formation académique

Plan de formation académique

Journée de formation co-organisée avec le Mémorial de la Shoah

# Comment enseigner l'histoire du nazisme et de la «solution finale» ?

Le mardi 12 décembre 2017, 130 professeurs de l'académie de Rennes ont assisté à une formation co-organisée par l'Inspection pédagogique et le Mémorial de la Shoah. Cette journée qui s'est tenue au lycée Victor et Hélène Basch de Rennes a permis de découvrir plusieurs interventions riches et passionnantes :

✓ La vision du monde nazie par Johann CHAPOUTOT, professeur d'histoire contemporaine à l'université Paris-Sorbonne.

✓ L'Allemagne nazie et les Juifs, de la haine au meurtre par Alban PERRIN, formateur au Mémorial de la Shoah et chargé de cours à Sciences Po Bordeaux.

✓ Enseigner l'histoire du nazisme et de la Shoah, enjeux et pistes pédagogiques par Christophe TARRICONE, co-auteur du Que sais-je? sur « Les 100 mots de la Shoah », PUF, 2016.

✓ Les représentations cinématographiques de la Shoah par Ophir LEVY, docteur en histoire du cinéma et chargé de cours à l'université Paris III — Sorbonne nouvelle.

Si la question du génocide des Juifs est présente dans les programmes du premier degré, du collège et du lycée, il existe un certain paradoxe à rappeler que peu de professeurs ont abordé durant leurs études le thème de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah. C'est donc souvent au moment de l'enseigner qu'ils ont approfondi leurs connaissances sur le sujet. Or, comme pour tout enseignement historique, mais peut-être tout spécialement pour une telle question, les aspects émotionnels –forcément présents- ne doivent pas occulter la dimension rationnelle d'un processus dont les formes et les chronologies multiples rendent par ailleurs l'étude particulièrement complexe avec de jeunes élèves. Le but de cette journée académique, construite en partenariat entre l'Inspection pédagogique régionale et le Mémorial de la Shoah, est donc de permettre aux enseignants de collège et de lycée d'actualiser leurs connaissances non sur le phénomène en lui-même –une journée n'y suffirait évidemment pas- mais sur les évolutions récentes de l'historiographie, notamment, en France, sous l'influence de chercheurs tels que Johann Chapoutot et Christian Ingrao qui, dans une perspective d'histoire culturelle, s'intéressent depuis quelques années à la « vision du monde » des Nazis. S'il ne s'agit pas de transposer littéralement dans l'enseignement scolaire les apports les plus récents de la recherche, parfois encore en discussion, cette formation aura atteint son objectif si les professeurs se sentent mieux armés pour replacer les événements dans toute leur complexité.

Pour prolonger les réflexions, nous vous proposons en partenariat avec le site *Nonfiction.fr* un long entretien de Johann Chapoutot intitulé « La révolution culturelle nazie » et réalisé par Pierre-Henri Ortiz.

Christian Lippold, IA-IPR d'histoire géographie

Conférence de J. Chapoutot devant 130 professeurs d'histoire géographie de l'académie de Rennes réunis pour l'occasion dans l'amphithéâtre du lycée Victor et Hélène Basch à Rennes, mardi 12 décembre 2017. Photo. : © Mémorial de la Shoah.

# La révolution culturelle nazie

Entretien avec Johann Chapoutot

nonfiction.fr
Le quotidien des livres et des idées

**Le nazisme n'est pas seulement une horreur : c'est aussi une pensée (délirante) de la culture allemande dans sa globalité, et une entreprise de retour à l'âge d'or (fantasmé) de la « race » formée par cette culture. Une « révolution culturelle », donc.**

**Avec *La révolution culturelle nazie* (Gallimard, 2017), l'historien Johann Chapoutot ponctue le cycle de ses recherches dédiées à la compréhension de cette machinerie intellectuelle dévastatrice, et qui ont déjà donné lieu à deux publications majeures : *Le nazisme et l'Antiquité* (PUF, 2008), et *La Loi du Sang : penser et agir en nazi* (2014).**

**Dans la première partie de cet entretien, il revient sur les usages de la science – histoire, philosophie, biologie, médecine… – convoqués par les penseurs du nazisme à la faveur d'un nouveau système normatif. Dans une seconde partie, il évoquera l'imprégnation de cette idéologie dans la société allemande de l'époque, sa postérité, et les enjeux de son étude de nos jours.**

Pierre-Henri Ortiz, Docteur en Histoire et civilisations (EHESS), Université d'Angers et rédacteur en chef de Nonfiction.fr

## I. L'affabulation

### HISTOIRE : LES MYTHOLOGIES HISTORIQUES DU NAZISME

**Nonfiction - Dans *La Révolution culturelle nazie*, vous revenez d'abord sur un fait étudié à fond dans *Le nazisme et l'Antiquité*, qui est que les penseurs du nazisme entretiennent une fascination surprenante, au premier abord, pour la Grèce ancienne : elle est à la fois un idéal, et le lieu d'une origine perdue. Qu'est-ce qui explique précisément la place et la fonction de cette « Grèce antique » dans l'idéologie nazie ?**

Johann Chapoutot - Le nazisme, c'est une affabulation : c'est la construction d'une fable, d'un récit qui vient récrire l'histoire. Dans ce récit, l'Antiquité méditerranéenne joue effectivement un rôle particulier. En Allemagne, depuis la Renaissance, elle est l'objet à la fois d'une fascination et d'un complexe réactivés au XIXe siècle, qui donne lieu à une volonté de réappropriation. Cet effort concerne surtout le monde grec, puisque l'Antiquité romaine est préemptée par le voisin gallo-romain, chrétien et latin, c'est-à-dire français. Les nazis sont donc les héritiers de cette

volonté d'annexer l'Antiquité grecque, qui doit servir à redorer le blason de la « race germanique » nordique – qui sinon a peu de réalisations culturelles à faire valoir, faute d'avoir laissé des traces architecturales nombreuses ou d'autres témoignages. Il faut aussi souligner le rôle personnel d'Hitler dans cette opération, puisqu'il est un admirateur avoué de l'Antiquité grecque, mais aussi romaine.

**Dans le discours des idéologues nazis, l'histoire grecque se présente aussi comme une histoire archaïque de la culture germanique : comment définir ce lien de « filiation » que les nazis se reconnaissent avec le monde grec, mais aussi romain ?**

La fable nazie sert à produire des normes : dans ce sens, la partie de cette fable qui concerne le monde grec consiste à dire que le peuple grec archaïque est composé de tribus issues du nord de l'Allemagne et du sud de la Scandinavie, qui ont migré vers les cieux plus cléments du sud, où elles ont pu développer leur génie racial. Là, elles ont pu fonder des civilisations prestigieuses : la civilisation grecque, mais aussi la civilisation romaine – puisque les Romains des origines sont également censés être des Germains. Les nazis n'inventent pas cette réécriture absolument fantasmée de l'histoire – et en général, ils inventent beaucoup moins de choses qu'ils n'en recyclent. Cette idée d'une origine nordique ou vaguement septentrionale des civilisations grecque et romaine vient bien du XIXe siècle.

**La puissance de ce fantasme de civilisations grecque et romaine « germaniques » réside aussi dans leur crépuscule : à ce sujet, les nazis nourrissent une charge parfois extrêmement virulente contre le rôle joué par le christianisme dans ces effondrements, et contre l'essence même de cette religion. Comment peut-on comprendre la virulence du discours nazi anti-chrétien, qu'on connaît moins que son antisémitisme structurant ?**

Dans cette fable, le christianisme joue le rôle d'une arme dans le complot juif contre la race germanique. L'idée de départ est que dans un temps originel fantasmé, le monde était dominé par une race germanique qui avait organisé ses relations avec les autres peuples sur le mode raciste et hiérarchique : les Germains, dominant le monde, avaient asservi les autres races, réduites à l'état d'auxiliaires ou d'esclaves. Le modèle le plus achevé étant celui de Sparte, où une petite élite raciale et guerrière, celle des « *homoioi* » toujours menacés par la difficulté à assurer leur prééminence démographique, auraient exercé une domination sur des populations bien plus nombreuses : d'un côté la masse servile des hilotes, de l'autre la masse des périèques sans droits civiques, réduits au rôle de producteurs destinés à nourrir l'élite guerrière. Cette vision du monde est également transposée dans la lecture nazie de l'Antiquité romaine, où la hiérarchisation biologique prend la forme de la domination des patriciens sur les plébéiens et sur le reste des populations de l'Empire. Dans les productions nazies, on apprend que les soulèvements contre l'élite guerrière germanique, qu'ils aient pris la forme de révoltes, de guerres civiles ou de guerres externes – la Perse contre la Grèce, la Carthage « sémitique » contre la Rome « germanique » – se sont toujours soldés par des victoires germaniques, jusqu'à l'invention du complot judéo-chrétien. Dans la vision de l'histoire que fantasment les idéologues nazis, les Juifs, qui haïssent les maîtres germains depuis la plus haute Antiquité, se réfugient finalement dans le demi-jour interlope du complot en créant le christianisme, une doctrine universaliste et égalitariste, qui va à l'encontre de la hiérarchie et du racisme, dans le but de subvertir l'ordre vertical, organisé et organique, des Germains. Le christianisme vient détruire l'Empire romain à la manière des chrétiens de Rome qui creusent leurs catacombes dans le sol de la ville : il mine l'Empire par des trous de taupes qui font s'effondrer la cité romaine et ses structures, ses temples et monuments.

On voit à quel point le récit nazi est fondamentalement anhistorique : le complot chrétien, c'est-à-dire judéo-chrétien, est qualifié, dans certains manuels scolaires ou dans certains fascicule de formation, de complot « christo-bolchevique ». Ce qui revient à dire que le communisme serait l'équivalent du complot chrétien dans l'Antiquité – puisqu'on y retrouve la doctrine universaliste et égalitariste du christianisme des origines. Pour les nazis, il n'y a donc pas d'histoire : tout est dans tout, et tout se répète. Le Germain éternel fait face au « Juif éternel » – d'où le titre du célèbre film –, lequel utilise les mêmes moyens, sous les oripeaux du christianisme ou ceux du communisme en fonction de l'époque.

**Ce caractère anhistorique se manifeste éloquemment dans le discours nazi sur l'Empire romain, qui est à la fois un modèle pour le Reich et la réalisation d'une époque jugée déjà décadente. Comment rendre compte de l'ambiguïté du statut de Rome dans le mythe nazi ?**

Le souvenir de l'Empire romain est effectivement un souvenir glorieux, qui permet d'offrir à la fois un modèle d'émulation, un principe d'organisation politique, et une fin historique au Reich qui est en train de se constituer. Par ailleurs, l'Empire romain c'est aussi la *pax romana* et la liberté de circulation dans tout l'Empire, donc la porte ouverte aux mélanges de populations, c'est-à-dire, en langage nazi, aux « mélanges raciaux ». A la lumière de cet exemple romain, l'enjeu pour les nazis est donc de trouver une forme d'organisation qui ne favorise pas les mélanges biologiques fatals à l'Empire romain. Cela apparaît bien dans les discours sur César – comme du reste sur Alexandre – qui sont présentés comme des Janus à double-face : d'un coté, on exalte leur caractère germanique et conquérant, de l'autre on critique ceux qui ont permis l'homogénéisation de l'œcoumène, c'est-à-dire du monde. Dans la référence à l'Empire romain, il y a donc toujours un versant d'exaltation et d'émulation – il faut par exemple construire des routes comme lors des conquêtes romaines –, mais aussi un rappel du fait qu'il faut veiller à ce que les populations conquises et soumises soient tenues à bonne distance et à l'écart de la population des seigneurs et des conquérants. C'est ce que l'on peut lire dans toute la production culturelle nazie, jusque dans la production normative – décrets, consignes, ordres du jour… Les propos d'Hitler justifient le rapport aux vaincus par cet argument qu'il faut à tout prix éviter d'armer les populations étrangères, de faire des alliances sous la forme de « *foedera* » – ce système qui permettait aux Romains de faire garder le *limes*, la frontière, par des populations non-romaines. Le souvenir que l'on garde de l'Empire romain, c'est donc l'impérialité sous la forme de la domination et des signes de la domination – la construction d'une nouvelle capitale baptisée Germania, de monuments prestigieux… – mais aussi les leçons supposées de l'histoire invitant à ne pas reproduire des erreurs commises par les Romains – par négligence, mais aussi par absence des savoirs « biologiques » grâce auxquels les nazis se sentent mieux armés.

## PHILOSOPHIE : ENNEMIS ET AMIS

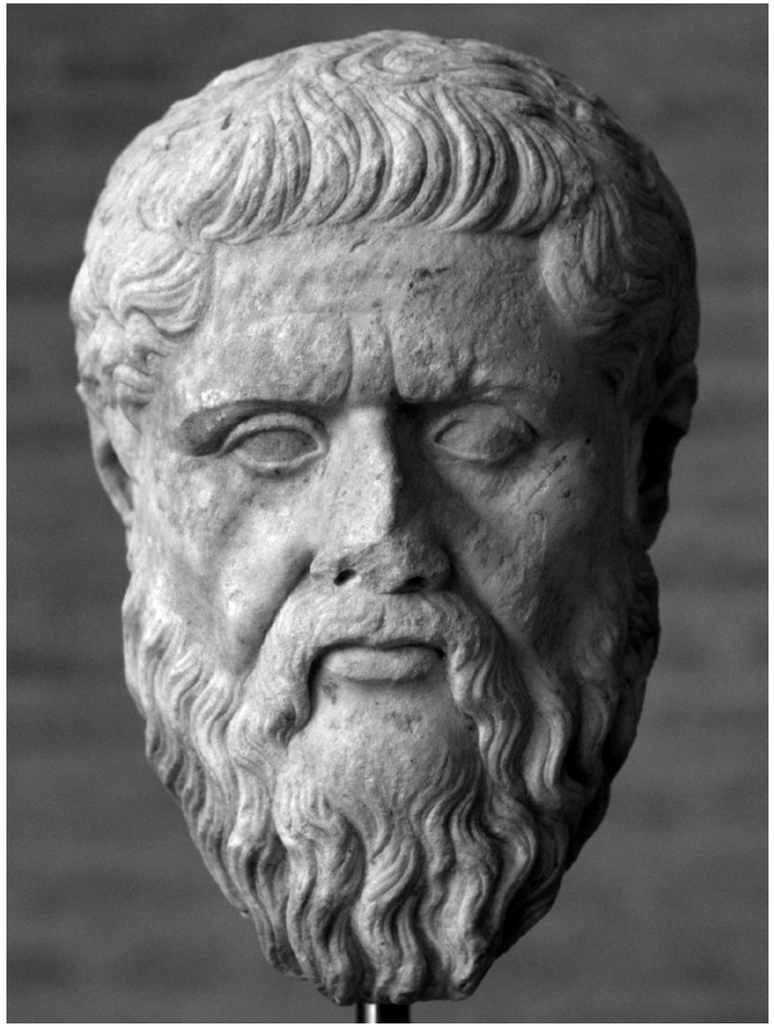
**Dans le domaine philosophique également, le nazisme entretient un rapport à la fois fort et ambigu avec Platon – puisqu'on va parfois jusqu'à présenter Hitler comme un « nouveau Platon », mais sans rien dire ou presque du philosophe des incertitudes qui s'exprime dans les dialogues socratiques. Quel est la valeur et l'intérêt de Platon dans le système de pensée nazi ?**

En travaillant sur l'utilisation de l'Antiquité par les nazis, j'ai effectivement pu constater que la référence à Platon est chez eux très courante, et que les années 30 donnent lieux à de nombreux travaux sur sa pensée – ce qui du reste n'est pas surprenant, puisque la vitesse acquise des travaux universitaires invitait à poursuivre l'intérêt pour Platon nourri par le XIXe siècle. Mais cet investissement nazi de Platon est aussi ce qui explique la réaction violemment anti-platonicienne d'un Karl Popper, par exemple, qui à partir de 1938 entame la rédaction de *La société ouverte et ses ennemis*, où il produit un véritable réquisitoire contre Platon. Mais ce Platon vilipendé par Popper, c'est le Platon nazifié des années 30. De

Adolf Hitler devant le Reichstag. Discours sur la déclaration de guerre contre les États-Unis d'Amérique. 11 December 1941, Berlin, Opéra Kroll. Bundesarchiv, Bild 183-B06275 / Heinrich Hoffmann / CC-BY-SA 3.0

fait, il y a un fort intérêt pour Platon parmi les nazis – bien moins pour Nietzsche, qu'on désigne pourtant souvent comme le philosophe phare du IIIe Reich, mais dont l'anti-nationalisme et l'anti-antisémitisme sont tels qu'ils le rendent en fait inutilisable par les nazis.

Pour comprendre cet intérêt, il faut distinguer le Platon de la métaphysique et des idées – qui n'intéresse pas forcément les nazis – du Platon de la République et des Lois : le Platon « nomothète », édificateur de lois et de cités. Celui-là leur apparaît comme le penseur de la distinction des races et de la hiérarchie raciale. C'est une vision fantasmée, mais une lecture foncièrement littérale de la métaphore des « trois races » dans la République – qui distingue la race de bronze, la race d'argent et la race d'or –, ou de celle des « philosophes rois », permet de penser une caste établie par des déterminants biologiques. Cette lecture à la lettre permet donc d'annexer Platon à une vision du monde nazie racialisée. Par ailleurs, en tant



Tête de Platon, copie romaine. L'original réalisé par Silanion était exposé à l'Académie après la mort du philosophe (348-347 av. J.-C.). Glyptothek de Munich, Boehringer Collection. CC- Public domain.

qu'admirateur de Sparte et contempteur d'Athènes – de sa démocratie, de l'égalité devant la loi, de l'accès de tous à la liberté de parole – Platon apparaît comme le penseur de la hiérarchie germanique contre la grande confusion démocratique.

Enfin le prestige lié à son nom et à son œuvre participe pleinement de ce projet de ré-instituer la race germanique comme une race productrice de culture. Les Germains ne sont pas seulement des pithécanthropes s'exprimant par borborygmes et vivant au fond des forêts : ils peuvent revendiquer la paternité du grand Platon.

**A vous lire, on comprend aussi que ce qui rend Nietzsche inutilisable par les nazis, à rebours de la vulgate communément admise sur le sujet, c'est que le nazisme est à la recherche de tout le contraire de « l'homme nouveau » : qu'est-ce à dire ?**

Effectivement on entend souvent dire que le nazisme est une idéologie – pour ma part je préfère « parler de vision du monde » ou de « culture » – qui vise créer un « l'homme nouveau », ce qui serait un point de comparaison avec le fascisme italien ou avec le stalinisme soviétique. Or lorsque l'on se penche plus sérieusement sur les sources nazies – les médecins, les raciologues, les juristes, les historiens, les philosophes ou les idéologues producteurs de cette « vision du monde » au sein du parti et de l'Etat – on se rend compte que le projet est plutôt de recréer l'homme archaïque. L'archétype nazi n'est donc pas une projection vers un avenir, mais plutôt une rétrojection vers l'archaïque. Il s'agit pour eux de retrouver l'homme ancien recouvert et oublié par des siècles d'aliénation culturelle et physique : aliénation culturelle qui a produit de la décadence, et aliénation physique qui a produit de la dégénérescence. L'aliénation culturelle, c'est typiquement l'évangélisation chrétienne, c'est-à-dire judéo-chrétienne, l'introduction de l'idéologie des Lumières, du libéralisme, la Révolution française… La dégénérescence, ce sont les mélanges raciaux qui abîment la qualité du patrimoine génétique germanique. Contre tous ces mouvements de l'histoire, qui peuvent être amendés, il s'agit de retrouver le noyau archaïque de la race germanique grâce à ses éléments les plus sains : grâce à une opération de rééducation, et grâce à une opération de zootechnique pour ce qui est de la récupération du bon patrimoine biologique. Dès lors, le but n'est pas la projection vers la modernité ou la nouveauté, mais de retrouver l'archaïque. D'où ces métaphores constantes de l'« exhumation », de l'« archéologie », de la « source » : face au recouvrement, à l'oubli, il s'agit de retrouver ce qui a été recouvert sous le sédiment des siècles.

**Kant est un autre philosophe que l'on regarde souvent comme le formulateur de conceptions par la suite reprises à leur compte par les nazis. Or vous démontrez, là encore, le caractère fondamentalement dévoyé de l'usage qu'ils en font. Quel est le ressort de cette instrumentalisation ?**

Kant pose un énorme problème aux nazis, car dans la grande galerie des esprits germaniques, c'est une figure incontournable. Il a son buste au *Walhalla* – ce temple néoclassique construit à l'image du Parthénon au XIXe siècle sur les bords du Danube. D'ailleurs lorsque des documentaires sont tournés, dans les années 30, sur la germanité de l'Est et sur la Prusse orientale, donc sur la ville de Königsberg, Kant en est évidemment le monument. Mais ce caractère inévitable sur un plan muséal relève véritablement du *Bilderbuch*, du livre pour enfant. Car lorsqu'on se concentre sur la lecture de ses textes, on comprend vite qu'il est absolument inutilisable pour la doxa nazie. Même si, à bien des égards, il est un homme de son temps (sensible à la raciolgie, à la théorie des climats…), Kant est un universaliste partisan du cosmopolitisme et d'une République universelle, c'est un partisan des droits de l'homme, etc.

Inutilisable, et incontournable : pour résoudre la contradiction, il est utilisé à titre de monument ; mais on reprend aussi certains éléments, non pas de sa pensée, mais de sa formulation. L'un d'entre eux, c'est l'impératif catégorique, qu'Eichmann invoquera lors de son procès. Sous le IIIe Reich, il est utilisé à titre de formule quasiment catéchétique, de la même manière qu'on utilise la forme du Décalogue chrétien – sa sonorité – pour énoncer des commandements allant à rebours des commandements bibliques. Une des formulations de l'impératif catégoriques de Kant est : « Agis toujours de telle sorte que la maxime de ton action puisse être toujours érigée en maxime universelle ». C'est-à-dire que lorsque je me pose la question de faire quelque-chose, je dois toujours vouloir que tout le monde, tout le temps, fasse la même chose : si je peux vouloir cela, alors mon action est morale et je peux la faire. Donc je ne peux pas voler, tuer, etc. car je ne peux pas vouloir que tout le monde le fasse tout le temps, en tout lieu. Chez Kant, il est donc très clair que le ressort de la morale, c'est l'universalisation de la maxime de l'action, corollaire de l'universalité de la raison. Chez les nazis, cela devient cependant quelque-chose de radicalement différent. Une des formulations de l'impératif nazi, c'est : « Agis toujours de telle sorte que, si le Führer avait connaissance de ton action, il l'approuverait ». De l'autonomie de la pensée, on passe à l'hétéronomie – l'action « morale » découle désormais du regard de l'autre – et par ailleurs, le Führer étant le chef de la nation allemande, on passe d'une exigence universaliste à une exigence essentiellement particulariste ; car le *Führer* ne peut approuver mon action que si elle est bonne pour le peuple allemand. La formule kantienne est ainsi vidée de son contenu, pour lui faire dire le contraire absolu de ce que Kant voulait dire. Ce faisant on fait deux choses : on sert la morale nazie en lui donnant une structure et une formule, et on se sert de la force de l'héritage kantien comme d'un levier pour promouvoir l'idéologie nazie.

**Cette subversion de l'impératif kantien, dites-vous dans votre livre, se fait au moyen des possibilités d'interprétation du mot allemand employé par Kant pour désigner le groupe humain : allgemein.**

Il y a effectivement une ambiguïté possible sur le terme allgemein, puisque ce que l'on traduit en « loi universelle » (*allgemeines Gesetz*) renvoie chez Kant à la totalité de l'humanité, des êtres dotés de raison et accessibles à la rationalité mathématique et morale. Or chez les nazis, *allgemein* est renvoyé à la *Gemeinschaft,* à la communauté – raciale, organique – du *Volk* allemand. C'est ce qui permet à certain exégètes nazis d'affirmer, en toute mauvaise foi, que Kant est le penseur non pas de l'universalisme, mais du particularisme racial.

## LA « NATURE » ALLEMANDE : ANTHROPOLOGIE & NORMATIVITE

**La pensée nazie est d'autant plus difficile à appréhender par un lectorat francophone qu'elle est structurée par des notions – *Rasse, Volk, Boden*… – intraduisibles. Quels sont alors – puisqu'on pense en langue et en l'occurrence dans un allemand nazi qui n'est plus l'allemand du présent – ces principes directeurs ?**

On pourrait faire un lexique des termes qui structurent la « vision du monde » (*Weltanschauung*) nazie, dans lequel il faudrait déjà placer ce terme même de « vision du monde », qui n'est pas nazi à l'origine, mais qui leur permet de se vanter de voir le monde d'une manière nouvelle par rapport aux Germains des siècles passés. Si les Germains du passé ont été les victimes de l'histoire, c'est parce qu'ils n'avaient pas « vu » d'où venait le mal, comment fonctionnait le monde, etc. Au contraire, les nazis se targuent d'avoir adapté leur vision du monde à la révolution scientifique du XIXe siècle issue des sciences du vivant – médecine, biologie, zoologie, éthologie, etc. De là découle un réinvestissement du sens des mots à la lumière de cette vision du monde : la « race », le « peuple » au sens d'entité organique et biologique (c'est un corps), le « sang », le « sol » qui est la matrice de ce sang, la « communauté » par opposition à la « société » théorisée par Rousseau et la Révolution française. La notion de « performance » est également très importante, puisque chaque membre de la communauté n'a droit à son soutien qu'à proportion de sa performance et de ce qu'il lui apporte. Toutes ces notions cardinales de la pensée nazie, que j'explique terme à terme dans un chapitre de *La Révolution culturelle nazie*, sont orientées vers la biologie.

**La première conséquence de cette *Weltanschauung*, c'est un refus, dites-vous, du droit international et du droit interne. Qu'est-ce qui est précisément refusé, et pourquoi ?**

A ce sujet, les nazis prolongent une tradition qui leur préexiste largement et dont ils sont les héritiers. Olivier Jouanjan a très bien montré que des débats sur le type de droit adéquat à la nation allemande en construction animent le milieu des juristes allemands au XIXe siècle : doit-on adopter un droit germanique, adouber le droit romain latin, ou hybrider les deux ? Dans le point n° 19 du programme en 25 points publié par le parti nazi en 1920, qui exige un retour à un droit germanique, on voit

bien que cette position hérite de ces débats. Cette exigence, à laquelle je consacre un chapitre, est formulée un an après le traité de Versailles de 1919, qui instaure un droit international : ce nouveau droit est gagé par l'existence de la Société des nations, que les nazis refusent absolument – et en cela ils ne sont pas les seuls. Ce qu'ils refusent plus généralement, c'est un droit international mais aussi interne d'importation étrangère. En droit interne, c'est un code civil d'inspiration française, venu dans les fourgons des armées de la Révolution et de l'Empire, puis consacré en 1900 par la proclamation du Code civil allemand (*bürgerliches Gesetzbuch*). De la même manière qu'ils refusent le mélange du point de vue biologique, les nazis refusent le mélange de la culture et donc du droit.

En droit international, ils refusent tout droit qui prétendrait assujettir l'Allemagne à une norme commune à tous les Etats, quelles que soient leurs valeurs culturelles, et donc quelle que soit leur « valeur raciale ». Pour les nazis, il n'est pas question que l'Allemagne obtempère à des normes qui vaudraient aussi bien pour l'Ethiopie, les Etats-Unis, le Costa-Rica et la Russie. Ce refus est donc celui de l'extranéité du droit international : de son caractère étranger et égalitariste.

Au fondement de ce rejet, il y a l'idée que ces droits-là sont la création de races inférieures, qui par l'artefact de l'encre et du paragraphe juridique, ont créé une égalité entre les nations qui n'existe pas dans la nature. Or la seule légalité qui existe, c'est celle de la nature : la « légalité » naturelle contredit « l'égalité », artificielle et néfaste, inventée par les inférieurs pour nier la nature et se hisser au niveau des supérieurs. Ce rejet s'inscrit donc en parfaite continuité avec le rejet de saint Paul – qui proclame l'absence de différence entre les femmes et les hommes, les citoyens et les étrangers… –, de la Renaissance et des Lumières, bref de chaque étape de l'histoire ou la lie raciale de l'humanité a tenté de prouver son égalité par des normes fausses.

**Si les nazis rejettent le droit occidental d'inspiration romaine, quel droit alternatif promeuvent-ils, si ce n'est la loi du plus fort ?**

A ce sujet, il faut d'abord élargir la focale, et plutôt que de parler seulement de « droit » au sens strict, parler de « normativité » et de « culture normative » : ce qui englobe à la fois le droit et la morale. Pour les nazis, la norme morale et juridique n'est plus universaliste – ce qui serait néfaste à la race supérieure – mais particulariste. Elle trouve sa définition la plus claire dans plusieurs propos du juriste Hans Frank, qui est avocat du parti nazi dans les années 20, puis *Führer* de la corporation des juristes en 1933, et gouverneur d'une partie de la Pologne occupée en 1939. Lors d'un discours de 1933, il dit : « Le droit (ou *« ce qui est juste »*), c'est ce qui sert le peuple allemand ». Le droit et la morale sont confondus, et tout acte ou toute pensée qui vise à l'accroissement ou à la préservation du sang allemand est juste. Cette définition recèle un pouvoir de légitimation infini : lorsqu'un membre de la SS doit abattre un enfant sur le bord d'une fosse commune, parce qu'on lui a dit (et qu'il pense) qu'une fois adulte, cet enfant dévastera l'Allemagne. Il n'accomplit plus un acte criminel, mais un acte juste, car il déracine la souche juive qui menace le peuple allemand.

**Quelles sont les implications de ce droit à l'intérieur, en matière patrimoniale et matrimoniale notamment ?**

Ces débats portent effectivement aussi sur ce qu'est une chose, la disposition d'une chose, la propriété… Depuis le Moyen Age, ou même depuis l'Antiquité, il existe des débats sur la théorie sociale de la propriété : est-ce que ce que je possède m'appartient, et en ai-je le libre usage ? Les juristes diraient : en l'ai-je l'*usus*, le *fructus* et l'*abusus*, de sorte que je peux en faire absolument ce que je veux ? Ou est-ce qu'au contraire, je dois considérer que cette chose appartient également à d'autres personnes (ma famille, la société…) auxquelles elle peut aussi servir ? Les nazis radicalisent ce débat pour instaurer l'idée d'un service à rendre au peuple et à la race. Un juriste comme Roland Freisler – président du tribunal du peuple à partir de 1942 – développe l'exemple de la propriété d'une récolte : d'après le Code civil, un paysan est propriétaire de sa récolte au sens où il peut aller jusqu'à la détruire, si par exemple il trouve que les cours sont trop bas et que les prix de vente ne lui permettent pas de faire un bénéfice suffisant. Or Freisler dit que la récolte n'est pas propriété du paysan qui l'a récoltée, mais de la communauté raciale qu'elle doit nourrir : la libre disposition de la chose possédée est conditionnée par l'existence d'une communauté raciale qui a un usage de la chose possédée. D'un côté, les juristes réinvestissent donc un débat multi-séculaire ; et de l'autre, ils établissent de nouvelles normes dans le contexte de la construction d'une économie autarcique et de guerre, et dans un contexte de racialisation de la communauté allemande fortement traumatisée par les famines du XIXe et du XXe siècle.

Roland Freisler, président du tribunal du peuple à partir de 1942.
Photo : Heinscher, 1942. Bundesarchiv, Bild 183-J03238 / CC-BY-SA 3.0

Cette refondation du droit s'appuie sur une pratique largement orale : à côté des textes, ce nouveau système normatif laisse une grande marge d'appréciation aux juges et aux juristes pour réinterpréter le droit existant dans un sens favorable à la communauté raciale. Sur un autre plan, on peut prendre l'exemple de la conjugalité, et en l'occurrence de la monogamie, que je développe dans un chapitre de *La révolution culturelle nazie*. Il s'agit là d'une norme instituée en Occident de manière progressive, mais qui n'est plus questionnée à l'époque moderne et contemporaine. Dans les cercles racistes de la SS, les nazis les plus radicaux l'interprètent comme étant une création juive, imposée aux Germains par l'évangélisation chrétienne, dans le but d'en assécher la matrice reproductive – puisqu'elle conduit à faire moins d'enfants. Là encore, on n'a pas affaire à une invention nazie : cette idée est présente chez les racistes *völkisch* du XIXe siècle. Sous le IIIe Reich, elle se heurte à la fois à l'opposition de la culture socialement dominante (qui reste de tradition chrétienne), mais aussi à une opposition interne (dans un premier temps, Hitler lui-même n'est pas particulièrement favorable à la polygamie). Cependant à mesure que se déroule la guerre, et que se multiplient les désastres pour l'Allemagne, c'est-à-dire à mesure que s'aggrave l'hémorragie de sang combattant pour le IIIe Reich, l'idée d'instaurer une polygamie fait son chemin au sommet de l'Etat et du parti. Ce qui aboutit, en 1944, à un véritable projet de loi visant à « ré-instaurer » une polygamie « germanique » désormais considérée comme la norme archaïque de la communauté allemande, avant son aliénation par des siècles de christianisme.

**Cette normativité articule la morale et le droit à une conception « biologique » du monde qui est indissociablement antisémite : à vous lire, on comprend aussi que l'extermination des Juifs d'Europe, et d'autres « indésirables », se conçoit comme une politique et un droit d' « hygiène publique ».**

Cette question est si vaste… Il faut d'abord revenir à la prétention des nazis à parler au nom de la science, et à affirmer que la science parlait à travers eux. L'un des fondements de leur vision de l'histoire, c'est que pendant des millénaires, les Germains auraient été victimes de leurs ennemis sans pouvoir s'en défendre, parce qu'ils n'en connaissaient pas la nature. Et surtout, parce qu'ils en ignoraient le caractère « naturel », inscrit dans les lois de la nature. Seule la connaissance de la nature permise par la science du XIXe siècle permet alors de savoir qui est qui, et qui représente quel type de danger. Les Slaves ne représentent pas en soi un danger, car ils sont une race inférieure d'esclaves et d'instruments qui peuvent être utilisés indifféremment par les véritables ennemis – les Juifs – ou par les Germains à leurs propres fins. Il n'y a donc pas de guerre d'extermination à mener contre eux – il faut simplement les dominer et réguler leur démographie. Les Noirs non plus ne sont pas dangereux : eux-aussi sont pour les nazis une population de sous-hommes, inoffensive dès lors qu'elle reste sous ses latitudes et qu'elle n'est pas mélangée aux populations d'Europe, comme cela a été le cas en France après la Première guerre mondiale. Bref, à partir de l'anthropologie raciale, les nazis pensent pouvoir discriminer différents degrés de menace parmi les non-allemands.

Parmi ces populations, les Juifs ne ressortissent ni de l'humanité, ni de l'animalité : ils relèvent d'un autre type d'êtres vivants, qui serait de l'ordre du microbe ou du virus. Les nazis appréhendent « la question juive » d'une manière médicale. Là encore, les nazis réutilisent un registre employé par des antisémites radicaux du XIXe siècle, comme Paul de Lagarde, qui exploitent une métaphore dont la puissance autorise les modalités d'action les plus extrêmes. Sauf qu'ils reprennent cette métaphore littéralement. Cela leur permet, d'une part, de dépassionner la question – il ne s'agit pas de haine ou de jalousie, mais de protocole médical, scientifique – et d'autre part, de promouvoir la nécessité de leur action. Face à un danger microbien, il est nécessaire, pour le corps de la race, de combattre et d'éradiquer le microbe. Dans *La révolution culturelle nazie*, je cite de nombreux auteurs qui accréditent cette idée. Parmi eux, Himmler, au sujet des homosexuels, déclare en substance qu'il n'a rien de plus contre eux que contre les orties qui

poussent dans son jardin : ces orties, il les arrache, les entasse et les brûle. Or de même que les orties menacent les bonnes espèces de son jardin, les homosexuels menacent la reproduction de la race. Pour ce qui concerne les Juifs, un antisémite aussi radical que Robert Ley, chef du Front du travail allemand, déclare qu'on ne négocie pas avec un microbe, qu'on ne l'enferme pas. Ce qui justifie une mise à l'écart radicale de ce que les nazis appellent « le danger juif ». Mais cette mise à l'écart doit elle-aussi être historicisée, car elle prend des formes différentes au fil du temps. Elle est d'abord géographique et topographique, sous la forme de l'expulsion et de l'exil forcé – ce qu'exprime le slogan *« Juden Raus ! »* : c'est le projet Madagascar, ou celui d'un abandon vers les confins orientaux ou septentrionaux de l'URSS, que les nazis pensent encore conquérir rapidement. Puis en 1941, cette mise à l'écart évolue vers une politique d'extermination physique.

# II. Survivances

## LA SOCIÉTÉ NAZIE

**Dans *La révolution culturelle nazie*, vous exprimez que le « droit naturel » nazi procède, entre autres, de conceptions diffuses dans le milieu des juristes allemands des années 1920-1930. Dans quelle mesure peut-on inscrire la genèse du nazisme dans un bain culturel allemand qui l'aurait précédé ?**

De fait, le nazisme est un discours et une pratique politiques qui ont cristallisé dans l'Allemagne de l'après-Première guerre mondiale, puis cela a été une suite de malheurs et de ravages imposés à l'Europe depuis l'Allemagne. Cependant l'analyse de la vision du monde nazie montre que les différents éléments fondamentaux qui la structurent ne sont pas spécifiquement allemands. Le racisme n'est pas propre à l'Allemagne, mais plutôt aux métropoles coloniales occidentales ; l'antisémitisme n'est pas une spécificité allemande en occident ; le capitalisme, le colonialisme, l'impérialisme, le nationalisme, le militarisme… Tous ces éléments n'ont rien de spécifiquement allemand. Mais il est certain qu'une synthèse s'est opérée, dans les années 20, qui a structuré ces éléments dans un discours radicalisé, lequel s'est ensuite transmué en pratique dans l'Allemagne d'après 1933. Le contexte allemand des années 20 est important, puisque c'est là que se sont précipitées ces idées : c'est celui d'une défaite inattendue et traumatique, d'un règlement de la paix qui n'en constituait pas une aux yeux de la plupart des observateurs nuancés, d'une marginalisation internationale jusqu'à l'intégration à la SDN au milieu des années 20, d'un contexte de guerre extérieure (à l'est) et civile jusqu'en 1921 et 1923, sans parler de l'hyperinflation puis de cette crise économique d'une violence sans pareille en Europe à partir de 1929. C'est dans ce terreau-là que les idées nazies de complot international, d'état de siège ou d'hostilité des « races » étrangères, deviennent audibles ; mais quant aux composantes elles-mêmes de ce discours, elles se retrouvent alors partout, et certainement pas seulement en Allemagne.

**Pour autant, les principes de la normativité nazie, dans leur opposition au droit occidental d'inspiration romaine, semblent entretenir un lien privilégié avec le milieu des juristes allemands ?**

Dans les années 1920, des questions ouvertes par une modernité qui heurte l'Allemagne de plein fouet au XIXe siècle restent totalement ouvertes. Certains remontent à l'unification de l'Allemagne en 1870, qui laisse toute une partie des peuples « allemands » en-dehors des frontières de l'Empire ; et les nazis vont effectivement profiter de cette union inachevée pour proposer une conception biologique du peuple allemand. D'autres questions tiennent à la modernisation très rapide que connaît l'Allemagne à partir de 1871, qui se caractérise par des phénomènes parfois très brutaux d'exode rural, d'urbanisation accélérée,

Adolf Eichmann en avril 1961 lors de son procès à Jérusalem.
Photo : Israel Government Press Office. Israel National Photo Collection. CC- Public domain.

d'industrialisation galopante, de mutations inédites du paysage, qui ont pu traumatiser la population dès avant 1914. A toutes ces questions, les nazis répondent par un corpus d'idées très banales et certainement pas propres à l'Allemagne, puisées dans toutes les traditions anti-modernistes de l'Occident, mais mises en cohérence et offertes comme solution.

**Cet ensemble de solutions, par quel moyen les militants nazis sont-ils parvenus à les diffuser dans la société, dans la diversité de ses composantes ?**

La question est énoncée dans les termes habituels d'une relation descendante – voire condescendante – d'un régime dit totalitaire vers la société, comme si celle-ci était une glaise, une matière à former et informer. C'est d'ailleurs ainsi que les nazis se présentaient : comme des artistes qui « in-forment » – dans tous les sens du terme – la matière allemande. Les historiens posent aussi souvent la question dans ces termes-là d'une relation descendante, entre un pouvoir qui formule l'idéologie et élabore les vecteurs de sa diffusion, et une société qui en est le récepteur. Cette approche est en partie pertinente : l'appareil manifeste un véritable effort de diffusion de son idéologie – et je le montre en étudiant cette quantité invraisemblable de productions pédagogiques, didactiques, cinématographiques… que le régime sécrète. Goebbels se réjouissait d'ailleurs fortement d'être le maître de l'appareil de radiodiffusion de l'Etat à partir de 1933.

En revanche, une autre dimension nous échappe souvent quand nous réfléchissons à ce sujet : c'est que les idées nazies n'ont pas forcément besoin d'être diffusées, dans la mesure où elles sont déjà là. Comme je le disais, les éléments de la *Weltanschauung* sont, au fond, très banals : ils sont déjà présents à l'état diffus, donc ils n'ont pas besoin d'être diffusés. Dans l'Europe et l'Occident de l'époque, le racisme, l'antisémitisme, l'impérialisme, l'eugénisme social… sont là, à droite comme à gauche. Quand le nazisme les agrège pour expliquer le présent et le passé, et offrir des solutions d'avenir, il s'empare de lieux communs, ce qui permet de comprendre qu'il existe finalement bien des manières d'être nazi.

**A la fin de *La révolution culturelle nazie*, vous revenez sur le cas Eichmann, qui est l'exemple le plus notoire de ce déjà-là. C'est, contrairement à ce qu'il prétend, un « assassin à vision du monde ». A quel point la société allemande de l'époque a-t-elle été gagnée, non plus par ces éléments épars de haine, mais par le système idéologique nazi ?**

Il y a plusieurs éléments dans cette question très large : l'adhésion des Allemands à la vision du monde, au régime et à ses projets, ou à ses succès et à ses réussites, sont en réalité des questions à distinguer, même si elles se recoupent parfois. Après 1936, lorsque la situation économique s'est redressée, lorsque l'Allemagne est redevenue une puissance redoutée sur la scène internationale, lorsque le régime court de victoire en victoire, la popularité du régime grimpe en flèche, et dans la majorité des secteurs de la population, il apparaît comme ayant tenu ses promesses. Il est aussi certain qu'au contraire, quand la guerre tourne en défaveur du IIIe Reich, la guerre raciale des nazis menée à l'Est devient une guerre allemande, puisque les intérêts de l'Allemagne sont menacés. Il y a donc de très nombreux éléments de réponse à prendre en compte.

## HERITAGES DU NAZISME

**D'Eichmann, vous dites qu'il se conçoit comme un « prêtre » du nazisme, et qu'il assimile les Juifs au « Diable ». De même que les maximes de l'éthique nazie se présentent comme de nouveaux commandements. Que peut-on dire, aujourd'hui, de la matrice chrétienne de cette pensée anti-chrétienne ?**

C'est dans ces termes qu'il convient effectivement de poser la question : quelle est la matrice chrétienne d'une pensée anti-chrétienne ? Dans cette dimension, le nazisme est une pensée minoritaire : l'anti-christianisme est confiné à une élite intellectuelle et fonctionnelle, généralement au sein de la SS, qui regarde le christianisme comme une invention juive dans le but de détruire la race germanique. Cette théorie-là se retrouve aussi chez d'autres : les théoriciens ethno-nationalistes du XIXe siècle présents dans des régions germanophones où les relations avec l'Eglise romaine posent problème. En Allemagne, cette idée tend à se diffuser au cours des années 30, à partir du moment où, au sommet de la hiérarchie, on constate que les Eglises chrétiennes, qu'on pouvait regarder comme des alliées, n'ont parfois pas l'attitude attendue. Je pense par exemple à l'encyclique de Pie

XI qui condamne, en 1937, le racisme nazi. Dès lors, la tendance antichrétienne radicale s'impose au plus haut de la hiérarchie avec le projet, après la guerre, d'éradiquer le christianisme comme culture, et de débarrasser une fois pour toute l'homme archaïque du sédiment chrétien – celui de la pitié, de l'universalisme, de la compassion, du soin aux faibles – toutes normes qui détruisent la race germanique.

Il reste que des points de contact existent entre le christianisme et le nazisme, et que le nazisme a pu prospérer dans un pays de vieille culture chrétienne comme l'Allemagne. D'abord parce que les Eglises de l'époque, catholique ou évangélique, ont généralement en commun avec le nazisme des éléments de culture politique comme le conservatisme, le nationalisme, le racisme, l'antisémitisme ou l'anticommunisme. Sur cette base, une forme d'alliance peut se faire.

**Si on peut, dans une certaine mesure, isoler la pensée nazie du contexte historique de son élaboration, existe-t-il de nos jours des survivances du nazisme ? Et si oui, où ?**

D'abord, il existe tout simplement encore, de nos jours, des nazis. On a pu le constater après la chute du mur de Berlin, qui a suscité des espoirs – du côté de l'extrême-droite et des droites radicales – de reconstruction d'une Europe blanche réunie contre des ennemis « orientaux ». Ces formes ouvertement nazies sont résiduelles et très minoritaires ; elles peuvent être violentes et meurtrières : l'attentat d'Anders Breivik l'a montré. Il existe aussi des personnes et des mouvements qui adhèrent à certains éléments de la pensée nazie : le suprématisme blanc aux Etats-Unis, etc. qui ne sont pas nazis par essence, mais qui se réclament du nazisme comme d'un précédent glorieux et comme d'un exemple à suivre. De manière plus diffuse et subtile, il y a aussi survivance, dans des pans plus larges des sociétés occidentales ou occidentalisées, de certains fondamentaux de la pensée nazie comme le darwinisme social, l'idée que toute vie est lutte contre soi-même, autrui ou l'environnement, l'idée d'un monde où ne doivent subsister que les meilleurs : cette idée-là prospère. N'oublions pas qu'un des concepts fondamentaux de la vision du monde nazie est celle de « performance », qui se porte assez bien aujourd'hui.

**Ces jours-ci, on parle beaucoup des travaux du philosophe Giorgio Agamben, qui se présentent comme une entreprise de détricotage de la pensée nazie. Selon des méthodes d'historien très différentes, vos propres travaux consistent aussi à « prendre le nazisme au sérieux », à mieux le comprendre pour mieux le désamorcer – c'est en tout cas comme cela qu'on peut les lire. En 2017, l'urgence intellectuelle est-elle encore de déconstruire cette vieille idéologie, et de le faire de façon peut-être plus méthodique qu'on a pu le faire dans le passé ?**

Il me semble que l'une des lignes de force de l'analyse d'Agamben est le camp – de concentration en l'occurrence – comme espace emblématique de la modernité. D'une modernité qui réduit autrui à l'état d'objet, de matière, et qui réduit la relation humaine à la seule relation d'usage. De ce que j'en comprends, il y a selon lui dans le camp un lien qui se tisse entre la coercition, l'exploitation, la chosification de l'autre, donc entre le juridique, l'économique et le politique. Cette idée me semble intéressante. Bien sûr, il traite cette question sous un angle systématique qui n'est pas mon approche d'historien ; mais je crois qu'il perçoit quelque-chose qui me semble aussi très juste : c'est que le nazisme est, de fait, un laboratoire – monstrueux, radical, excessif – de la modernité, ou plutôt d'une certaine modernité. Non pas la modernité accouchée par ce que les Lumières ou la Révolution française ont de plus humaniste, et qui a produit l'universalisme, la culture du dialogue, le colloque des raisons, etc. Mais une autre modernité qui se situe plutôt du côté du colonialisme, du travail des enfants, de la guerre moderne, de l'exploitation économique la plus éhontée.

De ce point de vue, le nazisme est une réalité grossissante des aspects les plus inhumains de la modernité. L'exemple du camp fait par exemple penser à des textes de Marx qui parlent de la loi d'airain des salaires du capitalisme moderne, laquelle consiste à ne donner à la force de travail que ce qui est à peine suffisant pour qu'elle puisse subsister et poursuivre son travail, de manière à dégager une plus-value maximale. De fait, le camp de concentration, tel qu'il est pensé et élaboré à partir de 1939-1940 par la SS puis par son Office central de l'économie et de l'administration, c'est cela : la loi d'airain des salaires poussée à un extrême tel qu'on ne va même pas suffisamment nourrir la force de travail pour qu'elle se renouvelle, parce que cette force de travail est déjà renouvelée par l'afflux continuel d'une main d'œuvre qui vient alimenter le camp. Et nous savons que l'espace concentrationnaire nazi – je ne parle pas des centres de mise à mort – a été un espace de production et de profit considérable, pour la SS, mais également pour les compagnies privées auxquelles cette force de travail était louée pour des sommes dérisoires. C'est un exemple parmi tant d'autres de l'inscription du phénomène nazi dans une modernité européenne et occidentale qui a produit son lot d'expériences de déshumanisation.

C'est aussi ce qui fait l'importance de cet objet d'étude. On est souvent tenté d'y voir le mystère du mal, qui laisse pantois et béant de perplexité : en réalité, par un effort d'histoire, c'est-à-dire de contextualisation, on peut très bien inscrire le nazisme, comme théorie et comme pratique, dans le *continuum* culturel de l'Europe et de l'Occident de la fin du XIXe et du début du XXe siècle et suivre certains de ses linéaments jusqu'à nos jours.

**Votre choix de comprendre le nazisme en l'historicisant, cela a aussi été celui de vous plonger, pour de longues années, dans un corpus de textes insupportables. Pourquoi avez-vous voulu le faire malgré tout ?**

L'intérêt pour cette période vient bien sûr de la succession mémorielle dans les familles : nous avons tous des aïeux qui ont vécu les guerres mondiales et l'entre-deux-guerres, et personnellement, j'avais des grands-parents qui m'en ont parlé. La question de cette monstruosité venue d'Allemagne a donc été très tôt une préoccupation, de manière très banale, comme pour un grand nombre d'Européens de ma génération. Cet intérêt vient aussi des interrogations sur l'actualité politique européenne depuis les années 70-80. Et puis si je me suis intéressé à cette vision du monde, à cette « culture », disent les nazis pour désigner cette nouvelle vision du monde, c'est aussi parce qu'en apprenant par l'école et ailleurs les crimes inouïs commis au nom de l'idéologie, je me suis demandé comment on pouvait être « humain » et avoir fait cela. Le point de vue des sciences humaines, c'est que tous les phénomènes, même les plus incompréhensibles au départ, sont le fait d'êtres humains qui vivent et agissent dans un univers de sens et de valeurs. La question s'est donc posée et imposée à moi de savoir dans quel récit, dans quelle conception du passé et du présent, dans quelle projection d'avenir ces hommes se situaient, quelle représentation ils avaient d'eux-mêmes et des autres, pour donner sens à ce qui à mes yeux n'en avait pas. C'est en somme une préoccupation fondamentale de l'humanisme qui se résume par la formule de Térence : « Je suis homme, et rien de ce qui est humain ne m'est étranger » – même ce qui se situe à la limite de l'humain ou qui apparaît, à juste titre, in-humain. Le passage par l'in-humain constitue, pour les historiens qui travaillent sur les génocides et les violences de masse, comme pour les psychologues, magistrats, policiers qui sont confrontés au crime, une manière de mieux appréhender l'humain.

**Aujourd'hui cependant, vous dites avoir bouclé la boucle – pour ce qui vous concerne – et ressentir le besoin d'en prendre congé.**

On peut peut-être traiter le sujet du nazisme comme tout autre sujet des sciences humaines, de manière distanciée, en se mettant à bonne distance de ses sources, et en se disant que l'on effectue un travail d'élucidation qui a du sens à la fois pour soi et pour ses étudiants, ses lecteurs – un travail qui pourra éventuellement être utile par ses apports nouveaux. Mais l'objet n'est pas neutre, il a une action corrosive sur qui le fréquente et le pratique. Et cette action peut parfois entrer en collision avec votre activité, ou avec votre vie. Cela peut paraître parfaitement banal, mais lorsque ma première fille est née, le fait de tenir dans mes bras un être extrêmement vulnérable, totalement dépendant et absolument confiant m'a fait comprendre d'une manière plus incarnée ce que les nazis faisaient vivre aux enfants : à la fois aux leurs – qu'ils soumettaient à des épreuves visant à augmenter leur performances –, aux enfants malades – qu'ils vouaient à la stérilisation puis à la mort –, et aux enfants d'allogènes – Juifs, Slaves – voués à la famine et à l'assassinat. A ce moment là, j'ai ressenti qu'il ne m'était plus possible de poursuivre cette recherche, alors que par ailleurs, il me semblait aussi avoir soulevé, sur ce sujet, la plupart des questions que je me posais au départ. Maintenant, j'aimerais effectivement me plonger dans une histoire un peu plus souriante, ou en tout cas un peu plus vivante, et qui aurait un autre sens par rapport à la vie qui nous entoure. Même si je sais bien que l'on n'échappe jamais vraiment à un sujet sur lequel on a tant travaillé.

**A quoi songez-vous en particulier ?**

A quelques sujets en particulier, mais surtout à un thème en général. Il me semble que le nazisme a pu séduire et convaincre en tant que « vision du monde » parce qu'il apportait une série de réponses à la fois cohérentes et radicales à un sentiment de crise issu des chocs et des questions provoqués ou ouvertes par un certain type de modernité. Tout cela est furieusement contemporain, et n'a rien de très neuf. Je m'intéresse, parallèlement à ce que j'ai travaillé jusqu'ici, à d'autres types de réponses qui ont pu être apportées, en Allemagne mais pas seulement, aux questions posées par la modernité – touchant l'identité de l'individu, sa place dans le temps et dans l'espace, le sens de son existence. Le nazisme apporta à ses contemporains des réponses très fermes à ces questions-là. Il y en eut d'autres, moins violentes, criminelles ou génocidaires. Moins terrifiantes et plus heureuses…

Pierre-Henri ORTIZ, entretien avec Johann CHAPOUTOT.
« La révolution culturelle nazie : l'affabulation », 1/2 , nonfiction.fr, 22 février 2017.
https://www.nonfiction.fr/article-8754-entretien-la-revolution-culturelle-nazie-avec-johann-chapoutot-12-laffabulation.htm
Pierre-Henri ORTIZ, entretien avec Johann CHAPOUTOT.
« La révolution culturelle nazie : survivances », 2/2 , nonfiction.fr, 24 février 2017.
https://www.nonfiction.fr/article-8755-entretien-la-revolution-culturelle-nazie-avec-johann-chapoutot-22-survivances.htm

nonfiction.fr
Le quotidien des livres et des idées

**Responsable de l'édition :**
Inspection pédagogique régionale d'histoire-géographie
de l'Académie de Rennes

**Numéro sous la direction :**
Dominique BEAUPUY,
Inspecteur d'académie, Inspecteur pédagogique régional d'histoire-géographie
et
Patrick MARQUES, Lycée Anita Conti - Bruz
Professeur agrégé d'histoire géographie, formateur académique,
chargé de mission d'inspection et coordonnateur du groupe de réflexion

**Groupe de réflexion et de production académique :**
Sandrine CALVEZ, Lycée Bertrand d'Argentré - Vitré
Professeure certifiée d'histoire-géographie et formatrice ESPE
Yann CATELAIN, Collège Morvan Lebesque - Mordelles
Professeur certifié d'histoire-géographie
Elsa DOUCE, Collège Jacques Brel - Noyal-Sur-Vilaine
Professeure certifiée d'histoire-géographie
Adrien GOUGEON, Collège François Brune - Pleine Fougères
Professeur certifié d'histoire-géographie
Anne-Sophie GRAS, Collège Paul Féval - Dol-De-Bretagne
Professeure certifiée d'histoire-géographie et formatrice académique
Karine HARNOIS , Collège Roger Vercel - Dinan
Professeure certifiée d'histoire-géographie et formatrice académique
Isabelle LE FERREC, Collège Le Bocage - Dinard
Professeure certifiée d'histoire-géographie et formatrice ESPE
Laurence LECHAPPE-GUILLIER, Collège Chateaubriand - Combourg
Professeure certifiée d'histoire-géographie
Isabelle LE BORGN, Collège Anne Frank - Plescop
Professeure certifiée d'histoire-géographie et formatrice académique
Annaïck LE LIVEC , Collège Pierre et Marie Curie - Hennebont
Professeure certifiée d'histoire-géographie et formatrice académique
Morgane PHILIPPE, Collège Amand Brionne - St Aubin d'Aubigné
Professeure certifiée d'histoire-géographie
Sophie ROLLET, Collège Pierre Brossolette - Bruz
Professeure certifiée d'histoire-géographie
Guillaume SARCEL, Collège Gérard de Nerval - Vitré
Professeur certifié d'histoire-géographie et formateur académique
Marie-Pierre SAULZE, Collège François Truffaut - Betton
Professeure certifiée d'histoire-géographie et formatrice académique

**Mise en page et réalisation de la publication :**
Patrick MARQUES, Lycée Anita Conti - Bruz
Interlocuteur académique au numérique, académie de Rennes

**Contacts :**
Dominique.Beaupuy@ac-rennes.fr
Patrick.Marques@ac-rennes.fr

académie Rennes

**RÉGION ACADÉMIQUE BRETAGNE**

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

CC BY NC SA