

académie
Rennes



Cabotage

E magazine • Histoire Géographie ECivique

le Dossier : les nouveaux programmes en 6^e et 5^e

www.ac-rennes.fr

Les Rubriques

Histoire des Arts
Notre avis sur
Enseignons autrement
Jouons en classe
TIC' en classe
Sites et mags
ENT-vous

n°2 - novembre 2010

Edito

En ce début de nouvelle année scolaire, ce deuxième numéro de « Cabotage » offre l'occasion de porter un regard rétrospectif sur la mise en œuvre des nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique, entrés en application en classe de sixième à la rentrée dernière. De conception totalement nouvelle, ils tiennent désormais explicitement compte des attentes du Socle commun de connaissances et de compétences, tout en poursuivant les finalités propres à nos disciplines. A la différence des anciens programmes, ils préconisent de manière très volontaire une démarche inductive afin d'aborder les questions traitées de manière concrète et active tout en évitant le piège de l'exhaustivité : on part ainsi d'un objet d'étude en histoire ou d'une étude de cas en géographie à travers lesquels on fait construire par l'élève les capacités et les connaissances attendues. Les pratiques de classe et d'évaluation s'en trouvent profondément modifiées.

Durant l'année écoulée, nous avons bien évidemment été particulièrement attentifs à ce qui se passait en classe de sixième, et c'est avec plaisir que nous avons pu constater le bon accueil fait aux nouveaux programmes, l'investissement qui a présidé à la mise en œuvre de ces programmes ainsi que les résultats encourageants en termes d'intérêt, de participation et de compréhension chez les élèves. Toutefois, comme pour tout changement (et plus encore peut-être pour celui-ci), il subsiste des difficultés et des interrogations. Rome ne s'est pas faite en un jour ... Ainsi, la première question de géographie amène-t-elle souvent à consacrer plus de temps que prévu à l'espace proche. De même, il est parfois encore difficile de mettre pleinement l'élève en situation de construire par lui-même les capacités qui sont attendues à travers une mise en activité réellement autonome. La mise en contexte lors de l'étude de cas en géographie n'est pas sans poser de questions (quelles attentes ? Jusqu'où aller dans la contextualisation ?). L'articulation entre connaissances, capacités et démarches demeure encore parfois à préciser.

C'est en réponse à ces interrogations fréquemment rencontrées que ce numéro de « Cabotage » propose quelques exemples de mise en œuvre susceptibles de fournir des pistes de réflexion. Toutes permettent notamment d'insister sur la nécessité d'une réelle activité de l'élève, tant dans le déroulement de la séance que lors de la construction de la trace écrite. Car c'est là un des enjeux majeurs de ces nouveaux programmes : faire des élèves les acteurs de leurs apprentissages, en consacrant le temps nécessaire à leur construction dans la durée tout en tenant compte des rythmes et des capacités différents selon chacun.

En espérant que cette deuxième escale de notre « Cabotage » fournira la matière de nouvelles réflexions et de nouveaux échanges, nous vous souhaitons bon vent pour cette nouvelle année.

Les IA-IPR d'histoire-géographie

le Dossier

Cabotage

-  Nouveaux programmes de sixième et cinquième p. 3
-  Les outils académiques p. 4
-  En classe : nouvelles démarches p. 5
-  Bibliographie, sitographie p. 45

les Rubriques

Cabotage

-  Histoire des Arts p. 49
-  Notre avis sur... p. 54
-  Enseignons autrement p. 60
-  Jouons en classe p. 63
-  TIC'en classe p. 66
-  Sites et mags p. 72
-  ENT- vous p. 74

Le dossier



Nouveaux programmes de sixième et cinquième



Réflexions, outils, exemples de mise en oeuvre

LES OUTILS EN LIGNE SUR LE SITE ACADÉMIQUE

Vous trouverez sur le site académique-page collège, textes officiels et informations pour vous aider à mettre en œuvre ces nouveaux programmes et les nouvelles démarches qui y sont associées.

Nouveaux à compter de 2009.

pour la classe dont :

- introduction générale des nouveaux programmes 2009-2012
- démarches et capacités
- EDD et Histoire des Arts

- la classe de sixième : fiches
eduscol

- la classe de cinquième : fiches
eduscol

de connaissances et de compétences.
des collèges.

Organisation de l'enseignement d' i t i e
e r s .

La capacité « raconter » : quelques éléments de réflexion

Nous consacrons beaucoup d'efforts pédagogiques à enseigner les méthodes de la science et de la pensée rationnelle : que faut-il pour qu'ait lieu une vérification, quand y a-t-il contradiction, comment transformer de simples propos en propositions susceptibles d'être testées, etc. [...] Mais nous vivons l'essentiel de notre existence dans un monde construit selon les règles et les outils du récit. Jérôme Bruner, L'éducation, entrée dans la culture, Retz, 1996

Et pourtant... L'introduction de la capacité « raconter » dans les programmes d'histoire de la classe de 6^{ème} a été perçue comme une nouveauté essentielle... Les questions sur cette capacité ont été nombreuses, mais introduire le récit dans les programmes n'est pas seulement la substitution d'un objet au statut épistémologique reconnu à un exercice aux contours plus flous – le paragraphe argumenté. L'introduction explicite du récit dans l'enseignement est d'abord une invitation, dès la 6^{ème}, à amener les élèves à produire des écrits organisés et/ou à s'exprimer oralement de manière organisée et continue. Il constitue un levier pour une évolution des pratiques pédagogiques, avec l'objectif fondamental d'amener les élèves à mieux apprendre en cours d'histoire.

1. Le récit pour favoriser les apprentissages en histoire.

Un récit relate une succession d'événements, en corrélation les uns avec les autres et qui composent tous une même action. Cette succession est organisée par une logique de l'histoire qui distingue le récit d'une juxtaposition chronologique : c'est l'intrigue. « La mise en intrigue » apparaît comme une opération essentielle qui donne sens à l'histoire que l'on raconte. Théoriquement, dans le récit, le narrateur est absent au moins explicitement (pas de « je », sinon on est dans le discours, le jeu de rôle ou le témoignage)

Le récit répond à la question : « que s'est-il passé et pourquoi ? » Certes, il ne permet pas de vaincre l'obstacle majeur de l'enseignement de l'histoire : l'élève ne peut avoir d'expérience directe d'un temps qu'il n'a pas vécu, et c'est ce qui différencie l'histoire de toutes les autres disciplines. C'est une contrainte importante pour les apprentissages que seul un raisonnement analogique maîtrisé permet de dépasser – et encore de façon partielle. Mais le récit, en substituant la parole à l'expérience et par ses caractéristiques propres, permet, mieux qu'un tableau statistique ou des notes prises après l'analyse d'un document, de rendre la dimension vécue du passé. Il incarne et sert ainsi à mettre en scène des acteurs, notamment collectifs, rappelant que la décision humaine est un des moteurs de l'histoire et qu'elle est fondée sur des stratégies, une plus ou moins grande rationalité, des intérêts, des oppositions... Le récit replace ainsi l'acteur dans le cours d'histoire. Il sert enfin à créer de l'enchaînement dans la discontinuité par la mise en intrigue et repose notamment sur des « événements-pivots » qui en sont un ingrédient essentiel. Si le récit peut comporter des moments descriptifs, il est d'abord le passage d'une situation à une autre, sous le coup de l'intervention d'un certain nombre de facteurs qui produisent une transformation.

Le récit d'histoire se distingue du récit de fiction par le fait qu'il se réfère à une réalité qu'il vise à reconstituer. Cette reconstitution est par nature toujours anachronique. D'où l'existence, au sein de la narration, de marques d'historicité (citations, explications, éléments de contexte) et d'éléments qui donnent au récit à la fois son caractère « vrai » (notamment les dates ou les références explicites à une période) sa cohérence et sa temporalité par l'emploi d'adverbes (longtemps, peu à peu, d'abord, ensuite, soudain, etc.), de prépositions (avant, après...), de conjonctions (pendant que, avant que, dès que...), de connecteurs en somme.

2. Une évolution des pratiques pédagogiques.

Revenons un moment sur les pratiques antérieures – et encore d'actualité - que l'on observe le plus souvent. Quand écrit-on en classe et pourquoi faire ? Parfois pendant le cours, pour noter des éléments de réponses ponctuelles à des questions ponctuelles ou remplir une fiche, souvent à la fin pour synthétiser les éléments abordés durant la leçon – mais la part des élèves dans cet exercice varie selon le temps disponible ; pendant l'évaluation toujours, seul moment long d'écriture des

élèves... avec une note à la clé. Et l'oral ? Le modèle dominant reste celui du cours dialogué : des réponses courtes à des questions plutôt précises, qui ont pour fonction de faire avancer le cours et donnent l'illusion de l'activité des élèves. Dans ce modèle, on continue de transmettre du savoir historique parcellisé, via des documents à l'utilisation souvent limitée à du prélèvement d'informations qui débouche rarement sur des confrontations, exceptionnellement sur des interrogations.

Que change l'introduction de la capacité « raconter » à ce modèle pédagogique ? Elle invite à faire écrire les élèves dans le cadre ordinaire de la classe, dès la 6^{ème}. Il ne s'agit pas pour eux de construire un récit complet à chaque heure de cours, ni de sanctuariser des moments pendant lesquels on va « faire un récit » un peu à l'image de ce qui se fait pour le paragraphe argumenté actuellement. Il s'agit de considérer que l'écrit et l'oral, exprimant en continu et de façon organisée des faits, sont des temps normaux du travail en classe. Parce qu'il constitue une situation complexe (qui met en jeu des capacités et des savoirs qu'il faut utiliser en les croisant pour produire du sens) le récit est un moyen pour faire comprendre des situations historiques, pour transformer des savoirs en connaissances, appropriées, réutilisables, pour mettre en œuvre un raisonnement historique, pour placer les élèves dans la logique du socle commun de connaissances et de compétences...

On évitera les fiches méthodologiques toutes faites – ce qui ne dispense pas l'enseignant de construire une stratégie pédagogique quant à l'acquisition de cette capacité. Elles font du récit l'objet même de l'apprentissage alors qu'il est un moyen d'apprendre de l'histoire. Elles empêchent de poser aux élèves les questions clés d'une pratique soucieuse des apprentissages : Comment avez-vous procédé pour arriver au résultat ? Qu'avez-vous appris ?

On multipliera les occasions de mettre les élèves en situation d'apprentissage en construisant des oraux ou des écrits organisés. On peut ainsi demander à un ou des élèves de résumer (donc de faire ressortir les traits saillants) un récit du professeur ou d'un élève ou à partir de l'analyse d'un document. On peut également partir d'un ou de plusieurs documents pour prélever, confronter et organiser des informations afin de construire un récit ou une partie d'un récit sur un sujet donné. On peut terminer un récit déjà commencé, là aussi à partir de documents. On peut travailler sur l'organisation interne du récit, en repérer les parties, leur donner un titre. On peut confronter des récits pour montrer que leur schéma narratif donne un sens à l'histoire qu'ils racontent... Tout ceci peut se faire à l'écrit ou à l'oral, à l'écrit puis à l'oral ou l'inverse, l'analyse et la construction de récits s'enrichissant mutuellement.

Se pose la question du temps. Elle est cruciale si l'on fait de la capacité raconter un supplément au traitement des programmes. Elle l'est déjà beaucoup moins si on l'utilise comme un moyen didactique. Par ailleurs, on peut gagner du temps dans un cours d'histoire : en hiérarchisant plus clairement les savoirs (quels sont ceux qui permettent de comprendre la situation historique ? Quels sont ceux qui peuvent être réutilisables ? Quels sont ceux qui constituent des repères ?); en évitant le recours systématique au document pour dire, parfois en dix minutes, ce que le professeur, seul expert disciplinaire dans sa classe, peut tout aussi bien dire en deux ou trois mots ; en supprimant certaines présentations inutiles de documents ; en ayant recours au récit du professeur quand il permet de préparer, par exemple, le travail plus autonome des élèves – sans tomber dans le cours magistral...

Le récit est donc un moyen pédagogique au service des apprentissages en histoire. Et si les élèves, tout au long de leur scolarité, doivent apprendre à raconter, de façon de plus en plus complexe, en donnant de plus en plus de poids à l'explication, ils doivent le faire pour dire de l'histoire, non parce qu'il s'agit d'un exercice scolaire, mais parce qu'il s'agit d'un mode d'exposition et d'acquisition de connaissances et de raisonnements.

Exemples en histoire - sixième

ENSEIGNER LES DÉBUTS DU JUDAÏSME

Séquence : 1 heure

Quelle est la situation du peuple hébreu au I^{er} millénaire av JC ?

Objectifs : contextualiser les royaumes juifs d'Israël et de Juda

- la région de Canaan
- les grands empires
- les bornes chronologiques

Capacités :

- assimiler des repères géographiques et temporels
- étudier une carte

Déroulement de la séance :

- Durée : 1 h
- Méthode : à partir de documents fournis en photocopie, vidéo projetés ... remplir une frise chronologique et une carte qui permettent de contextualiser la présence du peuple hébreu en Canaan.
- Etapes :
 1. Jeu de questions réponses, à l'oral ou à l'écrit, autour des documents à compléter sur une fiche donnée (Cf fiche annexe).
 2. La synthèse correspond à la trace écrite en fin de cours. Elle permet de répondre à la question posée, c'est-à-dire, l'histoire du peuple hébreu au I^{er} millénaire av JC.

1^{ère} étape : étude de documents

- Ici, documents projetés-

Document 1 : gravure de Jehu, roi d'Israël prosterné devant le roi d'Assyrie.
Source : manuel Nathan, collège 6^{ème}, 2009, p118.

Document 1

* Intérêts :

- un roi en soumet un autre
- deux royaumes en lutte, tout comme présence d'écriture (lien avec l'orient ancien).
- royaume d'Israël et un de ses voisins sont nommés et datés.

* Questions possibles :

- nature du document (Intérêts de l'obélisque, souvent dressé pour commémorer des victoires).
- les personnages : acteurs à distinguer (Plus les attributs du pouvoir).
- Que se passe-t-il ? - Datation

Document 2 : gravure de la prise de la ville de Lakish dans le royaume de Juda par les Assyriens.
Source : manuel Nathan collège 6^{ème}, 2009, p 119.

Document 2

* Intérêts :

- déterminer des tensions car une bataille pour une ville se déroule.
- cerner des acteurs : Assyriens et Juda. (Complète le document 1)
- datation à la fin du VIII^e s av JC.

* Questions possibles :

- Que se passe-t-il ?
- Quand ?
- Quels sont les deux camps en présence ?

Document 3 : bas relief assyrien montrant la captivité des hébreux.

Source : manuel Bordas, collège 6^{ème}, 2009, p119.

Document 3

* Intérêts et questions possibles :

- Datation
- retour sur les acteurs cernés auparavant
- une rupture ; l'exil de 587 av JC.

Document 4 : bas relief de l'arc de Titus, montrant des romains et une ménorah.

Source : manuel Nathan, collège 6^{ème}, 2009, p125.

Document 4

* Intérêts et questions possibles :

- Datation
- un acteur nouveau
- une nouvelle rupture
- une localisation précise : Jérusalem

* Question possible :

- Quels sont les nouveaux acteurs ?
- Qu'ont-ils fait ?
- Quand ?

Travail avec fiche chronologique et carte

* Avec une fiche donnée au début du cours et un jeu de questions/réponses, on peut commencer à compléter la carte et la frise chronologique. Pour cela, on s'appuie sur les documents projetés ou vidéo projetés.

NB : la carte et la frise chronologique sont données aux élèves, on peut aussi donner les documents sur polycopié (Cf document en annexe 1).

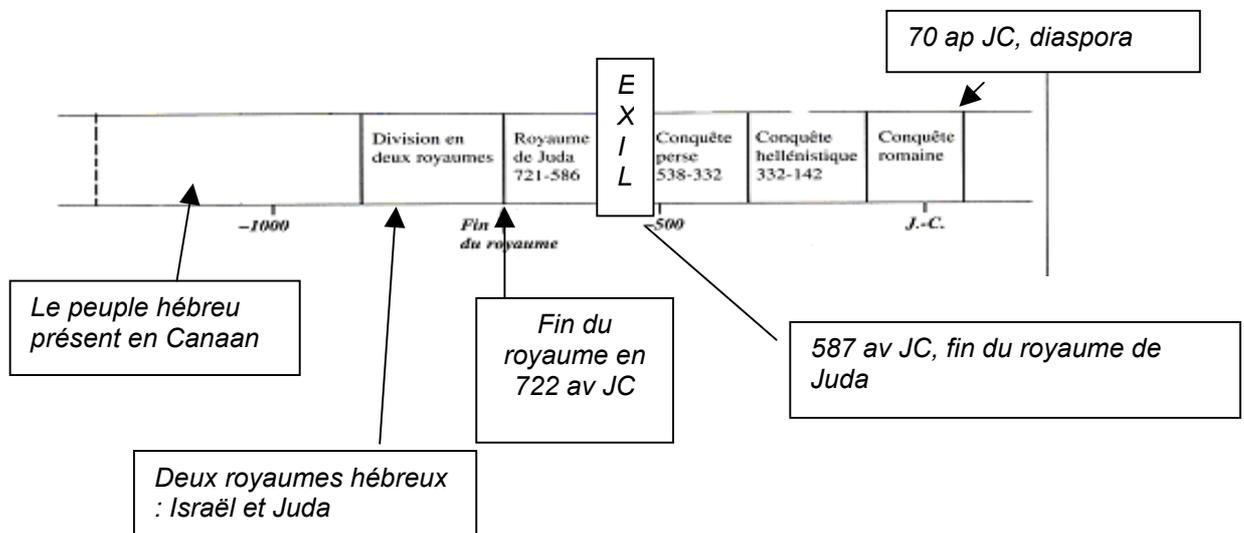
2^{ème} étape : trace écrite des élèves sur le cahier, en complément de la carte et de la frise chronologique

Repères à connaître :

- Depuis les XIII^e et Xe s av JC, les peuples hébreux occupent la terre de Canaan, entre les empires égyptiens et mésopotamiens.
- Deux royaumes existent : au nord, le royaume d'Israël et au Sud, le royaume de Juda.
- Ces deux royaumes disparaissent entre les VIII^e et VI^e s av JC, mais le royaume de Juda renaît à la fin du VI^e s av JC.
- Jusqu'en 70 ap JC, le royaume de Juda subit différents conquérants : les perses, les grecs et les romains.

Annexe 1 : fiche documents donnée aux élèves*(NB- fiche donnée avec réponses souhaitées, ce qui est en bleu est rajouté par les élèves)***Quelle est la situation du peuple hébreu au 1er millénaire av JC ?**

Document : carte blanche centrée sur Canaan, l'Egypte ...

Source : manuel Nathan, collège 6^{ème}, 2009, p128.**Trace écrite attendue en italique***Mer Méditerranée**Empires mésopotamiens**Royaumes de Canaan**Egypte***Séquence 2 : 2 heures****Comment le peuple hébreu va-t-il mettre en place la 1^{ère} religion monothéiste ?**

Objectifs : aborder le processus de naissance du monothéisme

- étudier des extraits de la Bible
- connaître les principaux livres du corpus biblique

Capacités :

- reconnaître et raconter quelques récits bibliques

Déroulement de la séance :

- Durée : 2 heures : la 1^{ère}, centrée sur l'étude de récits de la Bible ; la seconde, sur l'étude de la rédaction de ces récits.
- Méthode : partir de récits bibliques et étudier leur structure pour cerner les croyances et les piliers du judaïsme
- Etapes :
 1. Travail sur fiche de document pour aborder des récits bibliques.

2. Travail de réflexion sur ces récits et le judaïsme à l'aide d'apports documentaires projetés ou vidéo projetés.
3. Trace écrite sur le cahier en différenciant « raconter », la fiche en annexe 2, et « expliquer », la trace écrite du cours.

1^{ère} étape : travail sur fiche autour de deux récits

- la première heure, l'étude du premier récit se fait avec les élèves, le deuxième récit doit être étudié par les élèves en autonomie. Un troisième récit peut-être envisagé, en fonction de la classe, à faire comme devoir à la maison, par exemple. (Cf Annexe 2).
- amener les élèves à étudier des récits bibliques en fonction d'une grille simple, donnée sous forme d'organigramme.
- faire repérer aux élèves des éléments du corpus biblique : nom de certains livres ... (Sans viser l'exhaustivité).

2^{ème} étape : travail de réflexion à propos de récits bibliques

- L'étude de ces récits débouche sur deux faits : l'existence d'un livre et d'une croyance en un seul dieu. L'étude de la Bible, comme corpus de livres (Composition et dates de rédaction) et de la naissance du 1^{er} monothéisme suivent alors dans cette deuxième séance.
- avec un jeu de questions/réponses amener les élèves à distinguer les croyances des hébreux, l'importance d'un livre, des pratiques, des lieux.
- Ces questions réponses permettent d'apporter aux élèves des éléments de connaissances, que des documents n'auraient pu amener : roi Josias, chapitrage du corpus biblique ...

3^{ème} étape : trace écrite des élèves sur le cahier, en complément de la fiche sur la Bible.

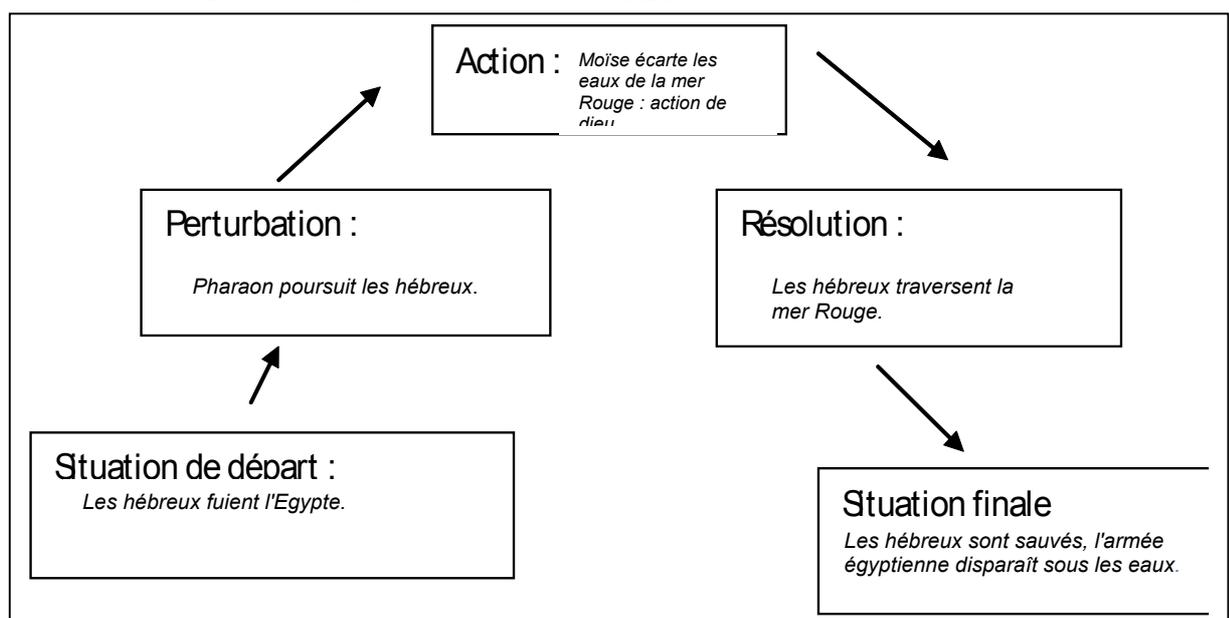
J'explique la rédaction de la Bible :

- Entre les VII^e et III^e s av JC, les hébreux écrivent la Bible sous l'impulsion du roi Josias.
- La Bible, ou Torah (= la loi), est la source de la croyance des hébreux : ils sont monothéistes, ils croient en un seul dieu, qu'ils nomment Yahvé.
- La religion des hébreux se nomme le judaïsme.
- Le judaïsme repose sur la Bible qui est divisée en plusieurs livres, comme la Genèse, l'Exode ou le Livre des Rois.
- Pour les hébreux, le Temple de Jérusalem, qui contient la Loi est le lieu de prière sacré.

Annexe 2 : fiche documents donnée aux élèves

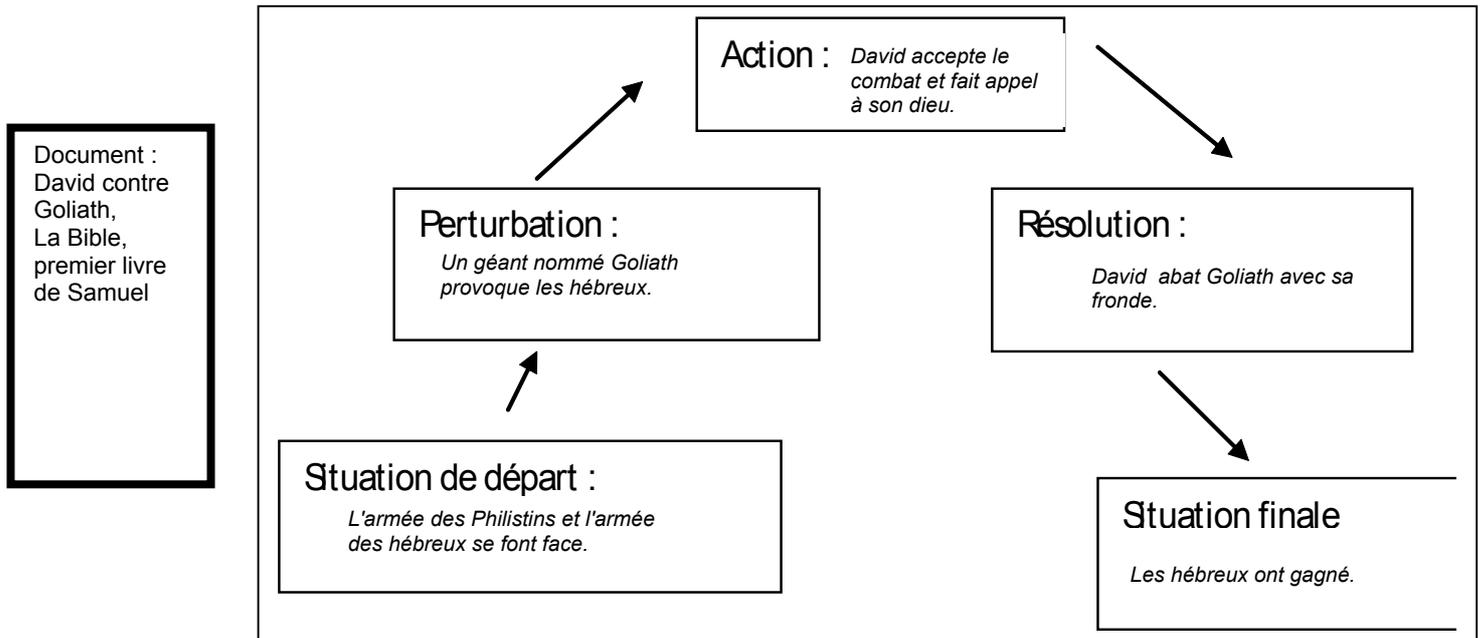
(NB- fiche donnée avec réponses souhaitées, ce qui est **en italique** est rajouté par les élèves)

Comment raconter les récits de la Bible ?



Document : le passage de la mer rouge, Exode, chapitre 15, versets 5-28.

Source : manuel Hachette collège - 6^{ème} 2009, p 139.



Nb : ces schémas narratifs complétés permettent de cerner un point commun : les hébreux en difficultés et en situation de faiblesses face à des dangers et des ennemis plus forts, font appel à Yahvé. Cet appel amène la victoire des hébreux contre leurs ennemis, du petit contre le fort.

Séquence 3 : 1 heure

Comment le judaïsme va –t-il continuer à exister après 70 ap JC ?

Objectifs : aborder la diaspora et le judaïsme rabbinique

- la Diaspora de 70 ap JC
- le judaïsme des rabbins

Capacités:

- décrire et expliquer la diaspora
- décrire les composantes d'une religion : croyance, rite, lieux ...

Déroulement de la séance :

- Durée : 1 heure.
- Méthode : jeu de questions/réponses avec des documents projetés, puis retour sur la frise chronologique et la carte de départ qui servent alors de repères spatial et temporel.
- Etapes :
 1. Etude de documents simple.
 2. Synthèse par trace écrite sur le cahier.

1^{ère} étape : une carte qui permet de compléter la frise de la fiche annexe 1

- En projetant une carte de la Palestine au temps des romains et en l'associant à la frise chronologique déjà travaillée, on aborde le devenir du royaume de Juda devenu province romaine. C'est l'occasion de revenir sur des éléments abordés précédemment, dans le chapitre sur Rome et l'empire.
- Les élèves complètent alors leur frise, ce qui permet d'aborder la question du devenir du judaïsme alors que les juifs ne possèdent plus, ni terres, ni temple.
-
-

- En projetant une dernière carte, document ci-dessous, on aborde le développement d'un judaïsme de communauté, centrée sur le livre, la synagogue, les rabbins, des rites et la même croyance.
- Cette dernière étape est l'occasion d'élaborer une fiche sur "ce qu'est une religion" (Cf annexe 4), ce qui est un jalon pour l'étude de la naissance du christianisme et de l'islam.

2^{ème} étape : trace écrite des élèves.

Je décris et j'explique la diaspora :

- *Après la destruction de Jérusalem et de son temple en 70 ap JC, les juifs se dispersent autour de la méditerranée, c'est la diaspora.*
- *Le judaïsme survit grâce aux rabbins : les spécialistes de la loi et de la Bible.*
- *Les juifs vivent alors en communauté, autour de la Bible, de la synagogue et de rites.*

Annexe 3 : fiche documents donnée aux élèves

(NB- fiche donnée avec réponses souhaitées, ce qui est italique est rajouté par les élèves)

Document : carte de l'empire romain au I^{er} et II^e s ap JC.

Source : manuel Nathan, collège 6^{ème}, 2009, p125.

Document 1

* Intérêts

- retour sur des savoirs abordés
- inscrire la Judée dans une échelle et un système plus vastes
- dater la conquête de la Judée
- faire un point sur le statut des provinces

Document : carte de la diaspora entre le I^{er} et le III^e s ap JC.

Source : manuel Nathan, collège 6^{ème}, 2009, p120.

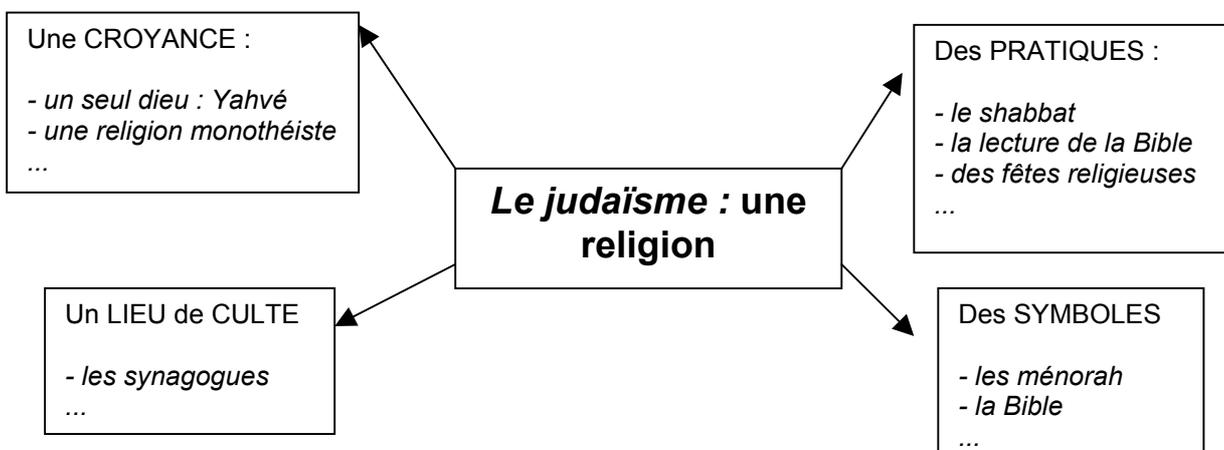
Document 2

* Intérêts

- aborder la dispersion des juifs à travers des communautés
- rôle des synagogues
- inscrire la diaspora dans l'empire romain

Annexe 4 : Quels sont les éléments qui fondent une religion ?

(Fiche ressource, qui resservira lorsque l'on abordera la naissance du christianisme et de l'islam)



NB : Les réponses ne sont pas exhaustives, elles sont des amorces qui peuvent être complétées.

Tutin Jean-Christophe, collège Montaigne, Vannes, mai 2010

Exemples en histoire - cinquième

2 heures

DÉMARCHE POUR LA CONSTRUCTION D'UN RÉCIT PAR DES ÉLÈVES

Les débuts de l'Islam - Exemple de la vie de Khaled ibn al-Walid et de la bataille du Yarmouk

L'étude de ce chapitre commence par l'étude des conquêtes et de la fondation de l'empire arabo-musulman à partir de la vie d'un personnage contemporain de Mahomet, Khaled ibn al-Walid.

Les conquêtes et la fondation d'un empire arabo-musulman

Dans un premier temps, le professeur raconte la vie d'Ibn al-Walid et la bataille du Yarmouk à partir de documents vidéo projetés (voir corpus documentaire). Les élèves écoutent et prennent des notes à l'aide d'un QCM. Une fois le récit fait, on corrige collectivement le QCM.

Document élève :

Étape 1 – Écouter le récit et prendre des notes sur la vie de Khalid Ibn al-Whalid et la bataille du Yarmouk

Écoutez attentivement le récit du professeur et prenez des notes en choisissant les bonnes fins de phrases :

1. En 584, à la naissance de Khalid Ibn al-Walid, les Arabes étaient...divisés -en tribus monothéistes, - divisés en tribus polythéistes.
2. Khalid Idn al-Walid s'est d'abord opposé au fondateur de l'islam appelé ...-Médine, -Abasside, - Byzantin, -Mahomet.
3. Finalement Khalid Ibn al-Walid se convertit et devient...-chrétien, -arabe, -musulman, -orthodoxe.
4. Khalid Ibn al-Walid se met aux ordres des successeurs de Mahomet lorsque ce dernier meurt en... -622, -632, -636, -661.
5. Les successeurs de Mahomet ont porté le titre de...-calife, -roi, -empereur, -vizir.
6. Avant 636, Khalid Ibn al-Walid avait déjà conquis-l'empire perse, -l'Egypte, -la péninsule arabique, - l'empire byzantin.
7. La bataille du Yarmouk a opposé l'armée arabo-musulmane commandée par Khalid Ibn al-Walid à... -l'armée perse, -l'armée byzantine, -l'armée orthodoxe, -l'armée romaine.
8. La victoire du Yarmouk a été possible grâce à ... *3 bonnes réponses*

la division et la faiblesse des byzantins	au mauvais temps
la supériorité numérique de l'armée arabo-musulmane	l'unité des arabo-musulmans
la trahison de l'empereur Héraclius	la foi dans l'islam

9. La victoire des arabo-musulmans sur le Yarmouk a eu lieu en ...-632, -636, -646, -66.1
10. Grâce à cette victoire, les arabo-musulmans du calife Omar ont conquis ...-l'Egypte, -le Maghreb, - Byzance, -la Syrie-Palestine.
11. Les conquêtes arabo-musulmanes se poursuivent après Yarmouk et la mort de Khalid Ibn al-Walid en 646 jusqu'au début du ... -7ème siècle, -8ème siècle, -9ème siècle, -10ème siècle.
12. Le Maghreb, la péninsule Ibérique et une grande partie de l'Asie centrale ont été conquis par ... -la dynastie Abasside, -la dynastie Omeyyade, -la dynastie musulmane.
13. Les Omeyyades ont rendu le califat héréditaire en fondant une dynastie en ...-632, -636, -646, -661.
14. La capitale de la dynastie Omeyyade était...-Le Caire, -Damas, -Bagdad, -Kairouan.
15. En 750, la dynastie qui a succédé aux Omeyyades était ...-la dynastie Abasside, -la dynastie carolingienne, -la dynastie byzantine.
16. La capitale de la dynastie Abasside était...-Le Caire, -Damas, -Bagdad, -Kairouan.

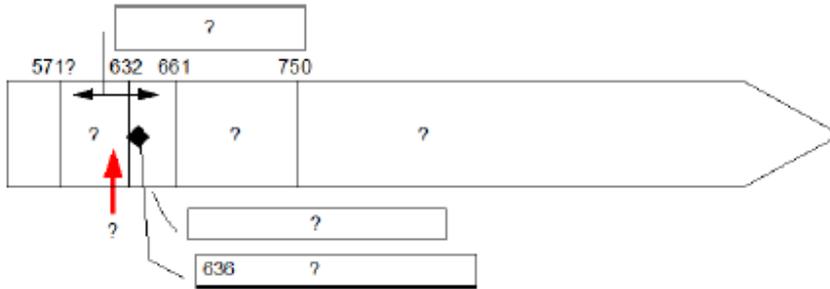
Dans un deuxième temps, on situe dans le temps et l'espace les événements et les personnages du récit.

Document élève :

Étape 2 – Situer dans le temps et l'espace la vie de Khalid Ibn al-Walid et la bataille du Yarmouk

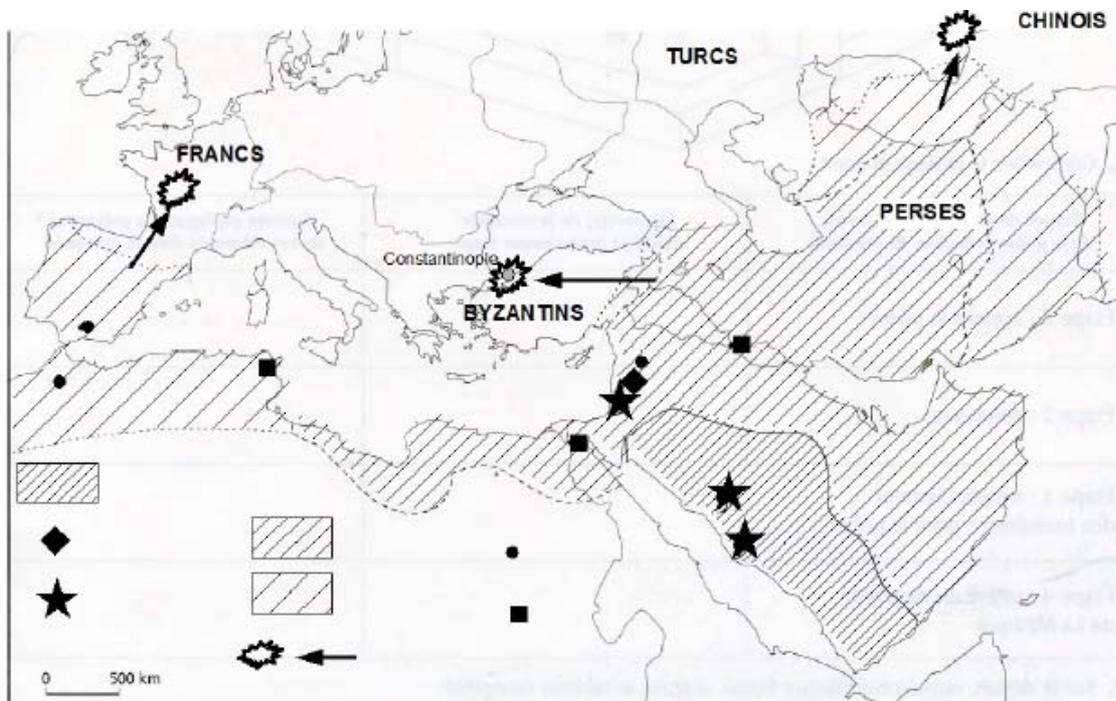
Je situe dans le temps les événements du récit :

complétez la frise chronologique suivante en inscrivant les informations suivantes : *Califat Omeyyade / Mahomet / Califat Abasside / 4 premiers Califes / bataille du Yarmouk / Khalid Ibn al-Walid.*



Je localise sur une carte les événements du récit :

- . placez en bleu le nom des mers et des océans,
- . en noir, indiquez les noms des villes de Kairouan, Cordoue, Fès, Le Caire et en rouge le nom des deux capitales historiques Damas et Bagdad.
- . Complétez la légende en indiquant à quoi peuvent correspondre les différents figurés.
- . Coloriez les différentes phases de l'extension de l'empire arabo-musulman en respectant le principe du dégradé de couleurs.



Dans un troisième temps, les élèves doivent raconter à leur tour la vie du personnage et la bataille du Yarmouk en utilisant les informations prélevées dans le QCM et dans les repérages chronologiques et spatiaux.

Document élève :

Étape 3 – Rédiger un court récit de la vie de Khalid Ibn al-Walid et de la bataille du Yarmouk

En utilisant les informations que vous avez prises en notes, rédigez un récit racontant la vie de Khalid Ibn al-Walid et la bataille du Yarmouk.

Corpus documentaire – Khalid ibn al-Walid et la bataille du Yarmouk

Note : documents non présentés pour des questions de droit.

Rappel du programme

Démarche

L'étude commence par la contextualisation des débuts de l'islam. Elle est fondée sur des sources historiques, le récit d'un événement (la conquête de la Palestine –Syrie, de l'Égypte...) ou d'un personnage.

Capacités

Raconter et expliquer un épisode de l'expansion musulmane.

Le calife est un jour prévenu qu'une partie de ses troupes est menacée par une armée grecque au sud de Damas, en Syrie. Il en avertit son général Khalid qui vient de mener des incursions victorieuses sur le territoire de l'empire perse. Le général se porte au secours de ses coreligionnaires. Après cinq jours de marche, il rassemble l'ensemble des combattants musulmans et décide de faire face à l'ennemi.

L'affrontement décisif a lieu sur le fleuve Yarmouk avec une armée byzantine supérieure en nombre mais peu motivée...

L'armée rassemblée par l'empereur Héraclius et confiée au commandement du général Théodore est surtout composée d'Arméniens et... d'Arabes.

Elle est pénalisée par les dissensions théologiques au sein de l'empire romain d'Orient entre le patriarcat de Constantinople et les chrétiens monophysites du Proche-Orient.

Les chrétiens orientaux ont déjà pris le parti des Perses contre les Byzantins. Cette fois encore, ils se montrent peu soucieux de refouler l'envahisseur et se gardent de prêter leur concours à l'armée de Théodore. Celle-ci est donc battue sans que cela affecte d'ailleurs beaucoup les dirigeants de Constantinople, qui s'inquiètent bien davantage du péril perse ou encore avar.

Fort de cette victoire inespérée, l'année suivante, en 636, Khalid occupe Damas, capitale de la Syrie. Seules une quinzaine d'églises sont laissées aux chrétiens.

Le conquérant (en arabe, *fatih* : celui qui ouvre une contrée à l'islam) occupe par ailleurs Antioche, métropole prestigieuse de l'Orient hellénistique. C'est ainsi que la riche Syrie tombe sous la domination arabe.

Comme le calife Omar craint la popularité de Khalid, il lui enlève son commandement et le transmet à Abou Obayda. C'est à ce dernier que revient la gloire de conquérir Jérusalem en 638. Les chrétiens sont tolérés dans la ville sainte moyennant tribut pendant que les juifs en sont chassés.

Document 1 – La bataille du Yarmouk (636)

<http://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=06360820>

Document 2 - [Cavaliers arabes](#). Manuscrit arabe de la BNF

Dès 633, un an après la mort de Mahomet, ses disciples ont déjà conquis et soumis la totalité de la péninsule arabe. Sous le règne du premier calife, quelques troupes de bédouins pillards entament des incursions hors de la péninsule arabe, en direction des empires perse et byzantin. Elles bénéficient de l'instabilité politique de l'empire perse. Après la mort du roi Chosroès II en 628, pas moins de huit souverains se succèdent en l'espace de trois ans.

La conquête arabe prend tournure lorsqu'une troupe de cavaliers sous le commandement de Khalid ibn al-Walid pénètre en territoire perse et s'empare en 633 de la ville de Hira (Irak actuel). Khalid envoie une énorme quantité de butin au calife, inspirant à ce dernier une exclamation célèbre à défaut d'être attestée: «*La matrice est sûrement épuisée. Une femme ne portera plus un Khalid*» [en d'autres termes : je n'imagine pas qu'un autre homme puisse renouveler pareil exploit].

Pour la première fois, les musulmans, jusque-là astreints à une relative austérité, entrevoient le profit à gagner des conquêtes lointaines. Le vieil Abou Bekr meurt cependant trop tôt pour en cueillir les fruits. Avant de rendre l'âme en 634, après deux ans de califat, il désigne [Omar](#) pour lui succéder.

Document 3 – Premières incursions hors d'Arabie, article d'Alban Dignat sur le site Herodote.net

[http://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=6320608 - conquete](http://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=6320608-conquete)

Khalid ibn al-Walid (?-642), chef arabe, qui conquiert l'Irak. Membre de la puissante tribu des Qoraychites qui tenait le commerce à La Mecque, il s'opposa tout d'abord à l'entreprise du prophète Mahomet qui perturbait le pèlerinage traditionnel et le commerce qui en découlait. Il combattit les musulmans et leur chef à la bataille de Uhud (625), mais se convertit et devint un des plus fameux généraux de l'époque. Il combattit les Byzantins à Mouta et prit la tête des troupes qui s'emparèrent de la basse Mésopotamie (Irak) en 633. Il participa à la conquête de la Palestine en battant les Byzantins à Ajnad'ian, entre Gaza et Jérusalem (634), et en mettant le siège devant Damas. Fin stratège et homme de décision, il commanda la cavalerie lors de la bataille du Yarmouk (636), qui décida de la victoire musulmane sur la Palestine et la Syrie.

Document 4- Khalid ibn al-Walid. Article extrait de l'encyclopédie Wikipédia

« Le jour de la rencontre, les deux cent cinquante mille Romains formèrent leur ligne de bataille. Khalid ordonna aux lecteurs du Coran de son armée de réciter la surate al-Antal [« les dépouilles »] ; puis il fit proclamer que ceux d'entre les Muhadjir et les Ansar qui avaient été les compagnons du Prophète sortissent des rangs et se réunissent sur un point. Il les plaça devant les lignes de bataille et prononça ces mots : « Ô Seigneur, voici les hommes par lesquels tu as porté aide à ton prophète et par lesquels tu as fermement établi ta religion ! » Ensuite, ayant assigné aussi un poste séparé à ceux qui avaient assisté au combat de Badr et qui étaient au nombre de cent. Khalid leur dit : « Quant à vous, je ne vous demande pas de combattre ; mais vous devez tous vous prosterner et prier, afin que Dieu nous vienne en aide. » Ces hommes firent ainsi. Ils prièrent et récitèrent le Coran. La bataille s'engagea... »

Document 5- Les quatre premiers califes, extrait de la Chronique de al-Tabari, trad. par H. Zotenberg, Paris, 1981, p. 108-110.**Document 6 – Carte des conquêtes arabo-musulmanes aux 7^e et 8^e siècles.****Document 7 – Mausolée de Khalid ibn al-Walid dans la mosquée d'Homs, Syrie.**

Guillaume Sarcel, Collège Gérard de Nerval, Vitré, mai 2010.

La démarche de l'étude de cas en collège : quelques éléments de réflexion

L'étude de cas est une démarche de type inductif déjà mise en œuvre au lycée depuis 2001 et qui est désormais préconisée également au collège. Elle permet d'entrer dans un thème du programme de géographie à partir de l'analyse d'une situation réelle envisagée au plus près du terrain (échelle locale ou régionale), mise ensuite en perspective à une échelle plus réduite (le plus souvent la planète) dans le but de dégager d'une part des invariants (qui permettent de construire des repères et des notions), d'autre part des éléments spécifiques pour montrer la diversité des réponses humaines à des problématiques géographiques identiques.

Elle se présente sous la forme d'un dossier documentaire qui permet de traiter une problématique en présentant une « situation-problème ». Ce dossier est composé de documents diversifiés (parmi lesquels de préférence des cartes et des photographies de paysages), mais en nombre limité (car l'étude de cas ne peut jamais prétendre à l'exhaustivité). Il doit permettre de répondre à deux questions fondamentales : « où est-ce ? » et « pourquoi est-ce là et pas ailleurs ? ». L'étude de cas doit couvrir la grande problématique du thème et intégrer au moins l'une des notions fondamentales des programmes de collège : territoire, aménagement, développement.

Dans le traitement du chapitre, l'étude de cas est première, c'est à dire qu'elle se place en amont, dès le début de l'étude de la question qui est donc menée à partir d'elle : ce n'est pas un exemple ni une illustration, mais le point de départ de la réflexion. Elle est effectuée en classe, car c'est là que se construisent les repères, les notions et les capacités sous la conduite du professeur. Elle prend du temps, c'est à dire qu'elle doit donner l'occasion et la possibilité à l'élève de raisonner et de construire sa réponse, en se trompant et en se corrigeant si nécessaire : c'est à l'élève de se confronter aux documents, le professeur étant dans une posture d'accompagnement.

Toutefois, il ne s'agit que d'une démarche : pour cette raison, il n'y a pas de « méthodologie » de l'étude de cas. Elle permet une grande diversité d'approches et de formes de mise en activité : on ne saurait reproduire un quelconque « modèle », car l'étude de cas est le cadre où peuvent se déployer toutes les capacités requises en géographie, en fonction des objectifs poursuivis par le professeur qui la choisit.

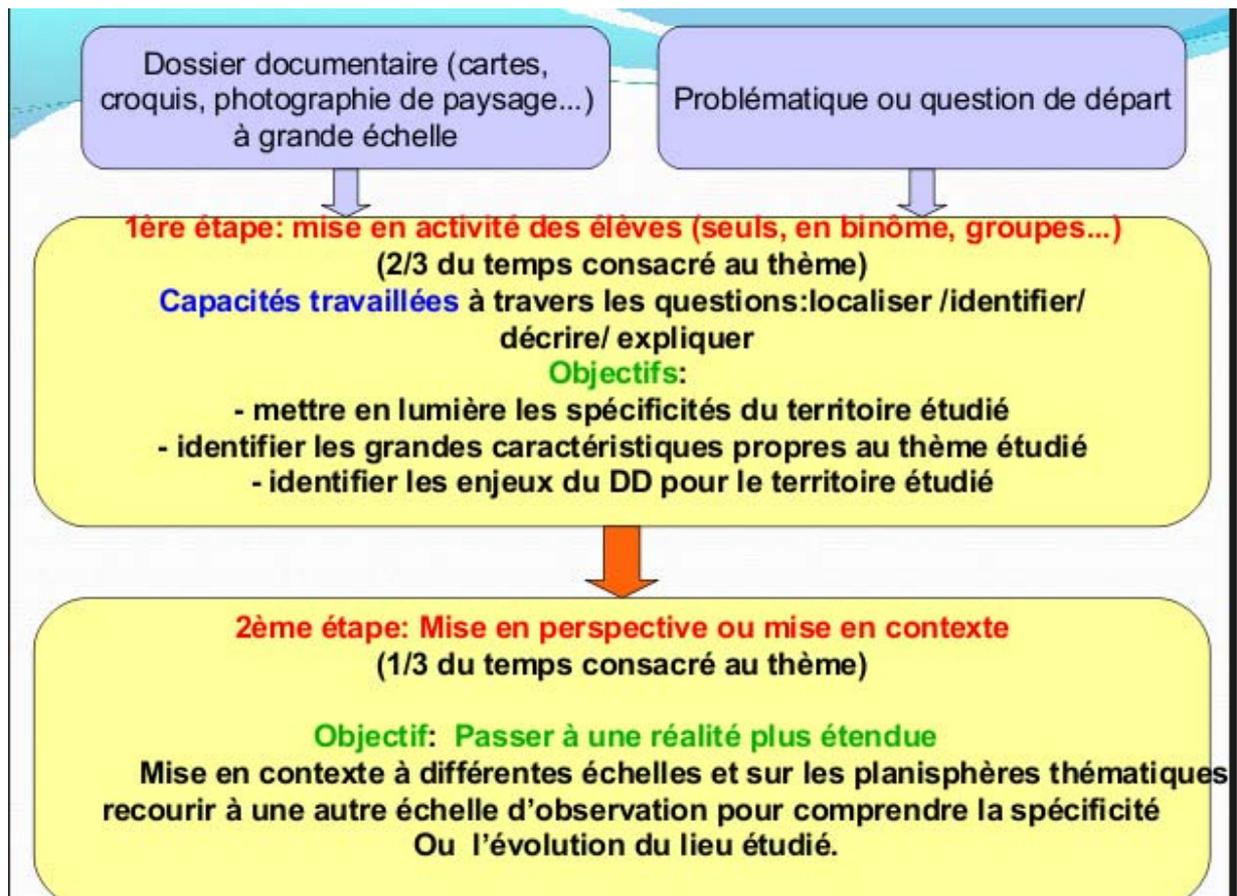
La présence de deux études de cas dans chaque partie du programme induit par ailleurs une logique de comparaison / confrontation avec une autre situation : ce que l'on a observé se retrouve-t-il dans d'autres parties du monde ? Le rapprochement des deux études de cas permet de montrer la diversité des modalités de l'occupation par l'homme de sa planète et quelques-unes des logiques qui y président. Il permet ainsi de montrer simplement la diversité des facteurs et de leur importance, et de lutter contre la tentation du déterminisme en géographie.

Dans la logique de la démarche inductive, l'étude de cas ne se limite pas à l'étude d'une situation isolée (pas plus que le programme ne doit se réduire à une collection de cas) mais prend son sens par la mise en perspective à une échelle plus réduite. Cette mise en perspective peut s'opérer soit à la fin de l'étude, soit durant celle-ci, en situant le territoire et la situation étudiés sur des cartes, notamment les planisphères de référence (PIB, relief, domaines climatiques ...). Elle répond à trois objectifs (cf. documents ressources du site eduscol) :

- *permettre l'acquisition des grands repères et des grandes divisions physiques et humaines du monde;
- *faire comprendre que les lieux du monde ne sont pas des isolats mais qu'ils sont en relation;
- *donner des éléments de compréhension des transformations des territoires.

Dans une phase de conclusion, on peut se poser avec les élèves les questions suivantes : quels sont les points communs et les différences entre les deux cas ? Que nous disent les points communs et les différences sur les facteurs qui influent sur l'habiter un espace de ce type (attention, il ne s'agit pas de dresser une typologie des formes de l'habiter tel type d'espace dans le monde) ? Les hypothèses sur la première étude de cas, permettent-elles de comprendre l'ensemble des deux situations observées ? Ce qui est commun relève de notions permettant de comprendre comment une société s'approprie un territoire (principes de l'organisation d'un territoire qui induisent des pratiques de l'espace), ce qui est différent permet de comprendre l'impact de facteurs locaux (le développement économique, les phénomènes physiques, les questions culturelles...), qui agissent souvent en interrelation.

La démarche d'étude de cas présente ainsi plusieurs avantages. En entrant dans les thèmes par des lieux, l'élève situe, décrit (par l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, mais aussi par le croquis), ordonne, confronte à différentes échelles (en construisant des notions) et pose des questions. Il découvre ainsi quelques logiques d'organisation des territoires et les modalités selon lesquelles l'homme les habite. L'objectif est de faire construire par l'élève des repères et des notions à partir de la constatation d'un certain nombre de permanences, ainsi que des capacités par une fréquente mise en autonomie. La démarche d'étude de cas montre à l'élève une géographie proche, abordée à travers des situations concrètes, et le fait entrer par la pratique dans le raisonnement géographique.



Les IA-IPR d'histoire-géographie



6 heures

HABITER LES LITTORAUX

L'objectif du chapitre est de montrer les **différentes manières d'habiter les littoraux** mais aussi de **dégager des facteurs expliquant la littoralisation des hommes** qui a déjà été observée dans le chapitre 2 de Géographie : « Où sont les hommes sur la Terre ».

Quelles formes prend l'occupation des littoraux par les hommes. Comment et pourquoi les hommes habitent-ils les littoraux?

La leçon est construite sous la forme d'une carte mentale autour de la notion « d'habiter » et permet aux élèves de remobiliser ce qui a été vu dans les deux études de cas choisies.

Les études de cas :

1. Habiter un littoral touristique : les Maldives.

(un des espaces les plus densément occupés de la planète, non traité dans les anciens programmes, approche environnementale avec le danger de la disparition de certaines îles

2. Habiter un littoral industrialo-portuaire : la baie de Tokyo. (Japon « modèle » en matière d'aménagements industrialo-portuaires, beaucoup de documents disponibles car traités dans l'ancien programme).

Les objectifs à travers ces deux études de cas:

- Confronter les élèves à la diversité des formes d'habiter les littoraux.
- **Écrire** : l'étude de cas peut s'achever par un petit texte bilan rédigé par les élèves.
- **Réaliser un croquis simple** : cela peut être la **conclusion de l'étude de cas** (exemple : l'étude n°2 sur la baie de Tokyo où le croquis va permettre de remobiliser les informations dégagées de l'étude de cas à partir de tous les documents) ou **une réalisation en cours de travail** sur l'étude de cas (c'est le cas sur l'étude de cas n°1).
- Comprendre les risques auxquels les littoraux sont soumis et les conflits d'usage qui peuvent exister entre le développement des activités et la préservation des espaces. (L' étude de cas n°1 évoque les risques naturels tandis que l'étude de cas n°2 fait apparaître le conflit d'usage entre développement industriel et souci écologique).

[La leçon en format PPT](#) : identifiant et mot de passe nécessaires.

Exemples en géographie - cinquième

DES INÉGALITÉS DEVANT L'ALPHABÉTISATION

4 à 5 heures

Ce que dit le programme :

CONNAISSANCES

Éducation et développement

L'inégal accès à l'éducation et au savoir représente un frein majeur au développement, en particulier lorsqu'il touche les femmes. Les inégalités en ce domaine sont mises en relation avec les inégalités de développement.

DÉMARCHES

On confronte des cartes de l'accès à l'éducation et de la richesse à l'échelle mondiale. Elles sont expliquées à partir des exemples comparés de l'alphabétisation et de l'accès à l'éducation dans un pays pauvre et dans un pays développé.

CAPACITÉS

Localiser et situer les deux pays étudiés

Décrire la situation de l'alphabétisation et de l'accès à l'éducation dans un pays pauvre et dans un pays développé

Lire et décrire les principales inégalités sur un planisphère de l'alphabétisation ou de l'accès à l'éducation

Quel lien avec le socle commun de connaissances et de compétences ?

Pilier 5 : La culture humaniste

Connaissances

Comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche : - des droits de l'homme (ici le droit à l'éducation)

Capacités

Lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;

Avoir une approche sensible de la réalité ;

Situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles

Pilier 6 : Les compétences sociales et civiques

A) Vivre en société

Capacités

De communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe

Attitudes

Nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

B) Se préparer à la vie de citoyen

Attitudes

L'intérêt pour les grands enjeux de société

Plan de la séquence

I Quelles sont les conditions d'accès à l'éducation dans un pays pauvre ?

II Quelles sont les conditions d'accès à l'éducation dans un pays riche ?

III Ces inégalités représentent-elles un frein majeur au développement ?

I Quelles sont les conditions d'accès à l'éducation dans un pays pauvre ?

Cartes 1 et 3 à coller partie exercices

Carte 1 : l'analphabétisme dans le monde 2000 (www.populationdata.net)

Carte 2 au rétroprojecteur : le taux de scolarisation dans le monde (source PNUD)

Carte 3 La faim dans le monde en 2003 (source FAO)

CLASSE DIVISEE EN DEUX GROUPES

Groupe 1 Le parcours de Mary au Soudan

Groupe 2 : La journée d'une lycéenne au pays de Fayence

GRUPE 1 : L'ECOLE AU SOUDAN A TRAVERS LE PARCOURS DE MARY

Travail autonome d'une heure par groupe de 3-4 élèves, classe organisée en îlots. Chaque groupe dispose d'un ensemble de documents, d'un atlas et d'un dictionnaire.

Les réponses sont vérifiées par l'enseignant au cours du travail en classe.

Document 1 Une école de plein air

Photo d'une enfant à l'école

©UNICEF Sud Soudan/2005/Parker
www.unicef.org

Document 2 des écoliers attendent de recevoir des suppléments de vitamine A destinés à protéger leur vue

Photo

© Organisation mondiale de la Santé (OMS), 2009, www.who.int

Document 3 : le parcours de Mary

RUMBEEK, Soudan, 8 juillet 2009 –

Mary, 17 ans, est élève de huitième année à l'école primaire Deng Nhial de Rumbeck, au Sud-Soudan. La mère de Mary est résolue à voir sa fille achever sa scolarité car elle-même n'a pas eu la possibilité de faire des études.

« Ma mère m'a toujours encouragée à aller à l'école et à étudier d'arrache-pied, » dit Mary. « Elle m'a raconté une fois que, lorsqu'elle était plus jeune, elle voulait aller à l'école mais au lieu de cela ses parents ont fait les arrangements nécessaires pour qu'elle se marie à mon père. »

Mary est l'aînée de sa famille. Ses deux jeunes frères vont aussi à l'école. Elle travaille dur pour surmonter les obstacles qui s'opposent à l'éducation des filles.

En fait, Mary est une des rares filles du secteur de Rumbeck qui ont la chance d'achever les huit premières années d'école primaire. Elles ne sont que cinq filles dans la classe, contre 141 garçons.

Au Sud-Soudan on estime que près de la moitié des enfants en âge d'aller à l'école n'ont pas accès à des infrastructures de base pour leurs études.

Les filles représentent un tiers des enfants inscrits à l'école primaire au Sud-Soudan; cependant, les taux d'abandon parmi les filles pendant la durée des premières années d'école primaire sont considérés comme assez élevés.

Les mariages précoces et les grossesses précoces figurent parmi les causes principales d'abandon scolaire chez les filles.

« J'encourage les autres filles à venir comme moi à l'école à chaque fois que j'en ai la possibilité, » dit-elle. « J'espère inciter davantage de filles à venir à l'école et à étudier d'arrache-pied quand j'obtiendrai mon diplôme de médecin. »

www.unicef.org

Questions :

1 En utilisant l'atlas et les points cardinaux, localiser le pays de Mary.

2 D'après les cartes 1 et 3, quel est le niveau de richesse de ce pays ? Justifier.

3 Pourquoi de nombreux enfants ne peuvent pas aller à l'école au Soudan ?

4 Dans quelles conditions les jeune scolarisés suivent-ils leurs études ?

5 Qui est Mary ? Qu'a-t-elle de particulier par rapport aux autres filles de Rumbeck ?

6 Rédiger un paragraphe d'environ 5 lignes où vous présenterez la vie quotidienne des écoliers au Soudan à travers l'exemple de Mary.

Faire d'abord un brouillon en notant les questions auxquelles il faut répondre pour présenter la vie de Mary. N'oubliez pas de montrer le brouillon à votre grand chef ! Puis rédiger le paragraphe.

Le brouillon et le paragraphe seront évalués.

7 Inscrire sur la carte vierge le nom de deux autres pays où les conditions d'accès à l'éducation sont difficiles. Inscrire aussi le nom du continent le plus marqué par l'analphabétisation.

Colorier en jaune les ensembles où le taux de scolarisation est faible.

Trace écrite pour toute la classe : un paragraphe d'un groupe d'élèves et le document 3 pour les élèves du groupe 2

Possibilité autrement de compléter un tableau comparant le parcours de Mary (pays pauvre) et Jennifer (pays riche)

II Quelles sont les conditions d'accès à l'éducation dans un pays riche ?

GRUPE 2 REPORTAGE "LA JOURNEE D'UNE LYCEENNE" JANVIER 2009

Travail autonome d'une heure par groupe de 3-4 élèves, classe organisée en îlots.

Chaque groupe dispose d'un dossier (documents 2, 3 et 4). Le reportage est diffusé au vidéoprojecteur plusieurs fois pour ce groupe puis à toute la classe par la suite.

Les réponses sont vérifiées par l'enseignant au cours du travail en classe.

Document 1 : reportage « La journée d'une lycéenne en pays de Fayence » 3,15 minutes

www.unlyceeaupaysdefayence.info

Document 2 Une réponse à la Projection du reportage au cinéma de Montauroux"

Le 27 jan 2009 à 14:20 _maman d'Amandine

Bonjour je viens de voir le reportage "la journée d'une lycéenne" tout ce que je peux dire c'est que des larmes me sont coulées involontairement pendant la lecture de celui-ci car en effet on ne se rend pas bien compte malgré le fait que j'ai une enfant scolarisée pour la première année au lycée Saint-Exupéry, de la motivation qu'ils faut à ces enfants et oui "enfants" pour arriver à travailler dans de telles conditions. En effet la fatigue s'installe très rapidement et la déprime aussi... mais par seulement pour eux mais pour nous aussi car si nous sommes des parents lucides nous ne pouvons pas accepter les conditions dans lesquelles ils sont "traités", même un adulte sur le lieu de son travail a plus le temps de respirer pour repartir. (...) Je fais partie de la commune de Callian et le maire a vite compris que la situation devait changer et à mis un système en place alors j'ai espoir qu'un jour le lycée vienne par chez nous pour comme vous dites si bien "L'EGALITE DES CHANCES POUR TOUS" à bientôt.

Document 3 Pétition pour un lycée au Pays de Fayence : « nous exprimons notre refus de laisser les futurs lycéens du canton subir des temps de transport trop important et nous demandons la construction rapide d'un lycée dans le canton. »

	Prénom Nom	Commune	Signature
1			
2			
3			
4			

Photocopiez, faites signer et retournez la pétition à l'Association Un lycée au Pays de Fayence

Document 4 « Exprimez-vous sur le blog : www.unLyceeauPaysdeFayence.info »

Quelques exemples de réactions :

-le 24 fév 2007 à 19:55 Sandrine Bonnet

je soutiens et je m'engage pour l'action de l'association Un lycée au Pays de Fayence

-le 24 fév 2007 à 19:58 Rose-Marie Nisolle

Je soutiens et je m'engage pour l'action de l'association un lycée au Pays de Fayence. Il est très important de soutenir cette action pour que tous les enfants du canton de Fayence puissent avoir la même égalité de chance de réussir leur étude que les autres enfants du département, de la région...

Questions :

1 En utilisant l'atlas et les points cardinaux, localiser Fayence sur la carte de la France.

2 Relever dans le reportage trois exemples montrant que Jennifer vit dans de bonnes conditions chez elle.

3 Quelles sont les difficultés rencontrées par Jennifer dans sa vie de lycéenne ? (reportage)

4 Est-ce la seule à connaître ces difficultés ? Justifier à l'aide du reportage.

5 Est-ce que ces difficultés semblent normales pour la population ? Comment la population peut-elle manifester son mécontentement ? (dossier)

6 A l'aide des réponses 1,2 et 3, rédiger un paragraphe d'environ 5 lignes où vous présenterez la vie quotidienne de Jennifer lorsqu'elle se rend à l'école.

Faire d'abord un brouillon en notant les questions auxquelles il faut répondre pour présenter la vie de Jennifer. N'oubliez pas de montrer le brouillon à votre grand chef ! Puis rédiger le paragraphe.

Le brouillon et le paragraphe seront évalués.

7 Inscrire sur la carte vierge le nom de deux autres pays où les conditions d'accès à l'éducation sont bonnes.
Colorier en rouge les ensembles où le taux de scolarisation est élevé.

Trace écrite pour toute la classe : un paragraphe d'un groupe d'élèves sur le quotidien d'une lycéenne dans un pays riche

Comparer les deux situations (travail oral)

Trace écrite collective de 2 à 3 lignes montrant les inégalités d'accès à l'éducation dans le monde.
Plus la carte complétée sur le taux de scolarisation

III Ces inégalités représentent-elles un frein majeur au développement ?

A) Quel constat en 2004 ?

Travail individuel sur un planisphère vierge à partir d'un dossier de cartes de l'Unicef (décès d'enfants, accès à l'eau potable, scolarisation des filles dans le cycle secondaire, population atteinte du sida en 2004).

3 élèves travaillent uniquement sur des planisphères sur transparent.

1) Sur le planisphère, colorier en jaune les pays où moins de 25% des filles poursuivent leurs études dans le cycle secondaire.

Chaque élève choisit ensuite de travailler sur une des 3 autres cartes (décès d'enfants / accès à l'eau potable / population atteinte du sida)

(Sauf les élèves travaillant sur les transparents qui doivent s'arranger pour que les trois cartes soient utilisées)

2) Faire ensuite des hachures horizontales sur les pays dans lesquels moins de 50% de la population a accès à de l'eau potable

Ou des hachures verticales sur les pays dans lesquels plus de 5% de la population adulte est atteinte du sida ou bien porteuse du VIH

Ou des hachures diagonales sur les pays dans lesquels plus de 15% des enfants meurent avant d'avoir atteint 5 ans.

3) Quel constat ?

Les 4 cartes sur transparent sont superposées et projetées.

4) Quel constat ???

Trace écrite collective répondant à la question 4 plus le planisphère (chaque élève a une carte différente)

B) Pourquoi l'éducation des filles est-elle indispensable ?

Dans de nombreux pays, l'instruction des filles est en retard sur celle des garçons. D'une manière générale, la situation des filles et des femmes est bien moins favorable (ou encore plus défavorable) que celle des hommes, notamment dans les pays pauvres, dans lesquels l'éducation de base gratuite n'est pas assurée à tous. (...)

Des femmes plus instruites auront moins de difficultés à accéder à des emplois rémunérés de façon correcte. Elles sauront moins décider de leurs grossesses, en retardant l'âge de la première grossesse, en espaçant et en décidant éventuellement de ne pas les multiplier. (...)

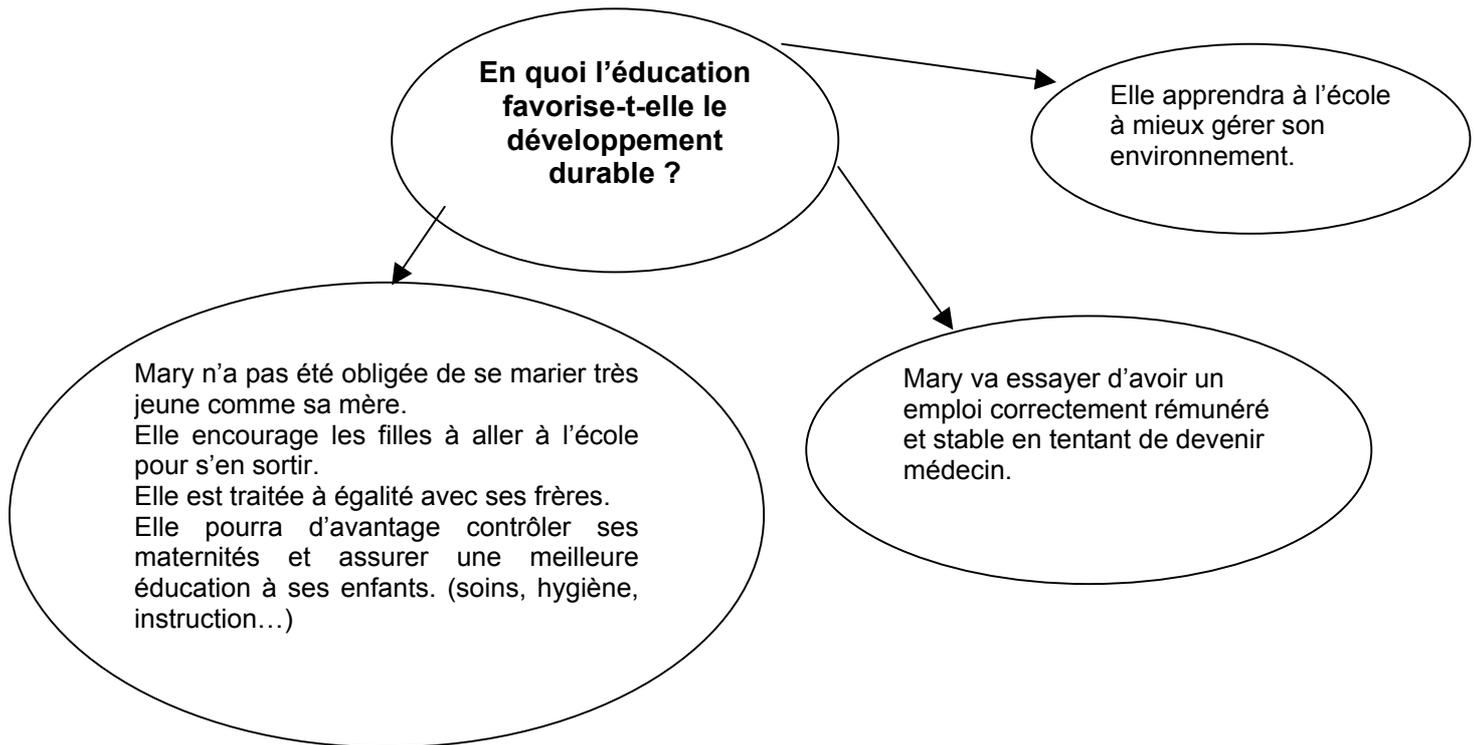
Lorsqu'elles doivent faire face à des situations très défavorables, les femmes s'organisent pour lutter ensemble. Des organisations de femmes en Inde travaillent dans les bidonvilles de Calcutta, Delhi ou Bombay. Elles parviennent à organiser les habitants en vue de réaliser des infrastructures minimales, d'eau courante et d'évacuation des eaux usées.

Ma Yann et Pierre Haski, *Journal de Ma Yan : la vie quotidienne d'une écolière chinoise*, Enfants du Monde, 2003.

Question :

1 Pourquoi le manque d'éducation des filles est-il un frein au développement ?

Revenir sur les documents du groupe 1 (l'école au Soudan avec le parcours de Mary) pour compléter **le schéma qui sert de trace écrite.**



C) Quelles solutions ?

JUBA, Sud du Soudan, 15 août 2007

Chaque mardi matin, pendant que ses jeunes frères et sœurs sont toujours en train d'enfiler leurs uniformes scolaires, Suku Jane Simon, 16 ans, grimpe sur une chaise dans les studios de Radio Sud du Soudan, ajuste une paire d'écouteurs sur ses oreilles et annonce d'une voix calme le début de sa propre émission.

«Je conseille à chaque enfant, fille et garçon, d'aller à l'école» dit-elle dans le micro.

«L'éducation, c'est l'essentiel. Quand je vois une fille qui ne va pas à l'école, je lui dis : «Ma sœur, va à l'école car tu es pauvre dans ta tête.»

Le programme, «La Voix des enfants», est une émission hebdomadaire à Radio Sud du Soudan. Animée à la fois par des élèves et des enseignants, l'émission n'est qu'une des nombreuses activités organisées localement qui encourage l'égalité dans l'éducation en impliquant les enfants.

www.unicef.org

Questions :

- 1 Localiser le Soudan.
- 2 Pourquoi Suku Jane anime-t-elle tous les mardis matins une émission de radio ?
- 3 D'après les cartes sur les taux de scolarisation et d'analphabétisme dans le monde, est-ce nécessaire ? Justifier.

Marie-Pierre Saulze, collège F Truffaut, Betton, mai 2010

 Exemples en Éducation civique-sixième

L'ENFANT

5 à 6 heures

Remarques d'ensemble.

Cette séquence est présentée sous la forme d'un diaporama et il s'agit de la version professeur. Les exercices et l'évaluation sont intégrés dans la présentation. Pour le bon déroulement il est nécessaire d'avoir une salle équipée d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur. Elle repose sur des travaux de groupe et l'organisation d'un débat. Les documents : on part d'exemples de la vie quotidienne ou des documents de référence pour entrer dans chaque sous partie.

Introduction : qui suis-je ?

Activité et documents : rédiger un court paragraphe pour se présenter.

I Une personne qui a une identité

Activité et documents : étude d'un acte de naissance et d'extraits du Code civil pour une réflexion sur l'identité. (Présentation à l'oral. Classement des informations.)

II Un mineur qui vit sous l'autorité et la protection de ses parents**Activité et documents : travail de groupe (2 à 3 élèves)**

Chercher des exemples dans la vie quotidienne montrant que l'enfant doit reconnaître l'autorité des parents. Chaque groupe organise ses idées, prépare une synthèse de 4 à 5 lignes puis présente son travail à l'oral sous la forme d'un texte à lire ou d'un sketch. Un élève prend en note tous les exemples au vidéo projecteur ou au rétroprojecteur. La classe retient trois exemples qui servent de trace écrite.

Extraits du code civil (art. 371, 371-1, 378-1) sur les devoirs et les droits des parents

III Une personne qui a des droits et des devoirs spécifiques**1. Des droits.**

Travail à l'oral sur les extraits 55,56 et 57 du Code civil et des extraits de La Convention internationale des Droits de l'enfant de 1989. (Trace écrite sous forme de tableau. Diaporama)

2. Des droits non respectés

Travail sur des articles de presse ou des photographies selon l'actualité pour illustrer le travail des enfants, les enfants soldats et le droit à une identité. (Trace écrite sous forme d'un tableau. Diaporama).

IV Débat. Comment sortir des conflits au collège, à la maison ou dans la rue sans avoir recours à la violence.

Le débat est un évènement, il y a un « avant » et un « après ».

Type de débat : le débat « classique » ou « contradictoire »: l'élève parle en son nom.

En amont: préparer des arguments.

Le jour du débat. Les élèves se donnent des règles de fonctionnement. Évaluation formative (modalités de la prise de parole, du respect des autres et de leurs opinions, le souci de ne pas mettre en cause des absents, de citer des noms...). Deux secrétaires et deux observateurs sont choisis ou désignés + un président du débat. La salle de classe est aménagée. Le professeur rappelle la question du débat, il peut se mettre au fond de la classe, les élèves ont la parole (15 minutes).

[La leçon en format PPT](#) identifiant et mot de passe nécessaires

Exemples en Éducation civique-cinquième

7/8 heures

LA SÉCURITÉ ET LES RISQUES MAJEURS

III. LA SÉCURITÉ ET LES RISQUES MAJEURS (environ 20% du temps consacré à l'éducation civique)	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>La notion de risque majeur est étudiée en liaison avec le programme de géographie.</p> <p>L'État et les collectivités territoriales organisent la protection contre les risques majeurs et assurent la sécurité sur le territoire national.</p> <p>La sécurité collective requiert la participation de chacun.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>Dans le cadre du collège, l'élève est initié aux règles essentielles de sécurité, en fonction des risques liés à sa localisation. D'autres exemples précis pris dans l'actualité, sur le territoire national et dans le monde complètent l'étude.</p>
<p>DOCUMENTS DE REFERENCES</p> <p>- Les plans de prévention des risques</p>	

Remarques sur les PPR (Plan de Prévention des Risques). À ce jour 5328 PPR ou documents à valeur de PPR ont été approuvés et 5383 ont été prescrits (source : <http://www.prim.net/>). Toutes les communes ne sont pas concernées par des risques majeurs.

Proposition de démarche.

I La sécurité au Collège

1ère heure

Activité 1 :

faire une **évacuation** de la classe **sans donner de consignes précises** (prévenir chef d'établissement, vie scolaire, collègues). Une fois dans la cour, faire un bilan oral avec les élèves sur les comportements à avoir et à proscrire lors d'une évacuation.

Pour le cours suivant, les élèves auront à compléter le tableau suivant:

Lors d'une alerte et d'une évacuation des locaux :	
Je dois	Je ne dois pas

Activité 2 :

- diviser la classe en 2 groupes (un groupe avec l'enseignant, le second avec 1 surveillant ou CPE) qui travailleront dans des parties différentes du collège.
- faire recenser les dispositifs de sécurité internes au Collège. Remarque : c'est l'adulte qui note les remarques des élèves **sur transparent**.

Deuxième heure

Activité 1 :

correction du travail donné la fois précédente (= tableau à compléter).

Activité 2 :

à partir des informations relevées lors du travail de groupe, le tableau suivant est compléter.

Dangers au collège.	Dispositifs de sécurité présents au collège.
Incendie	
Fuite de Gaz	
Court circuit	
Épidémie	
Intoxication alimentaire	
Autres...	

II Le collège et mon espace proche peuvent-ils être touchés par d'autres dangers ? (Ce travail est réalisé à partir du Morbihan mais est transposable à tout département)

Deuxième heure (suite)

Activité 3 : compléter la première colonne du tableau, puis localiser les communes sur la carte en respectant le code couleur du tableau.

Les élèves ont à leur disposition une carte du Morbihan sur laquelle figurent les communes.

	Communes	Légende	Risques existants	Types de risques majeurs
La commune sur la quelle se situe le collège.				
Ma commune de résidence.				
Les communes des autres élèves de ma classe.				

Éventuellement prévoir dans le tableau une ligne supplémentaire pour les communes limitrophes de celles qui y figurent déjà, cela permet d'augmenter la probabilité de pouvoir travailler sur un PPR proche du collège.

Quelques sites pour l'enseignant afin de préparer le cours suivant

Bretagne Environnement, <http://www.bretagne-environnement.org/>

Des cartes à consulter. <http://www.bretagne-environnement.org/Media/Atlas/Cartes>

Une cartographie dynamique des risques et des PPR en Bretagne.

<http://cartographie.bretagne-environnement.org/index.php/cartographie> = dans la colonne de gauche : sélectionner RISQUES puis valider l'onglet légende. Vous avez la possibilité de modifier l'échelle.

Primnet, le portail de la prévention contre les risques majeurs <http://www.prim.net/>

Ce site dispose d'une carte recensant par département les risques. <http://cartorisque.prim.net/>

Présentation de la **sismicité** en France : <http://www.sisfrance.net/>

Troisième heure : travail réalisé en salle informatique.

Activité 1 :

à partir des trois schémas présents à l'adresse suivante :

<http://www.risquesmajeurs.fr/definition-generale-du-risque-majeur>

Questions

Quel est l'événement naturel décrit dans le premier dessin ?

Quelles peuvent être les conséquences de cet événement sur le troisième dessin ? = catastrophe

Pourquoi ? Présence humaine

Définitions

Aléa : c'est la probabilité forte qu'un événement naturel ou non-naturel violent survienne dans une zone donnée.

Enjeu : c'est l'ensemble des personnes et des biens susceptibles d'être affectés par un aléa.

Risque : C'est le croisement entre l'aléa, l'enjeu et la vulnérabilité.

Vulnérabilité : C'est la capacité d'une personne ou d'un bien à résister face à un risque donné.

Activité 2 :

à partir du site internet suivant <http://www.prim.net/>

-trouver quels sont les deux critères qui permettent de définir un **risque majeur** : *une faible fréquence, une énorme gravité.*

- trouver les différentes catégories de risques majeurs : **les risques naturels, les risques technologiques, les risques de transports collectifs, les risques de la vie quotidienne, les risques liés aux conflits.**

Activité 3 :

compléter la troisième et quatrième colonnes du tableau à partir de l'atlas des risques majeurs recensés sur le département du Morbihan. Il est consultable à l'adresse suivante :

http://www.morbihan.pref.gouv.fr/workspaces/securite_civile/ddrm/atlas_ddrm

Remarques :

-il ya possibilité de le télécharger au format PDF,

-chaque préfecture a l'obligation de réaliser et de rendre public ce document.

4ème heure

Activité 1 : comprendre ce qu'est un PPR.

Fichier d'activités niveau seconde, histoire-géographie, Nathan. Programme 2001. Viviane Bories, Jacques Brochot, François Dominguez, Julie Doyon, Danielle Giroto, Eric Janin. ISBN 2091727709. Page 80, « Les dispositions légales ».

Qui est à l'origine du PPR ?

Quels sont les objectifs d'un PPR ?

Qui est chargé de l'appliquer ?

Si possible travailler à partir du PPR d'une des communes précédemment cartographiées.

Comment ce PPR tente-t-il de réduire la vulnérabilité des hommes et des biens face à ce risque ?

Activité 2 :

élaborer avec les élèves un questionnaire en vue de l'intervention, au collège, d'un acteur de la Mairie de la commune du Collège (ou autre) : directeur des services techniques ou adjoint à l'urbanisme...

Objectif de la rencontre: comment la municipalité prévient-elle et fait-elle face aux risques ?

Liste des thèmes/questions préalablement remis à l'intervenant.

- Quelles sont les catastrophes qui ont déjà eu lieu dans la commune?
- Quelles sont les catastrophes qui pourraient avoir lieu ?
- Tous les secteurs de la commune sont-ils soumis aux mêmes risques?
- Quelles sont les réalisations de prévention ? (plaquette, sens de circulation, digue ...)
- Comment alerter la population en cas de catastrophe ?
- Existe-t-il des exercices?
- Avez-vous un PPR? Si oui, depuis quand?
- Si non, pourquoi? Est-il alors en projet?
- Tous les secteurs du territoire communal sont concernés par le PPR?
- Le PPR est-il une contrainte en vue de la construction de maisons, d'immeubles?
- A part le PPR, existe-t-il d'autres dispositifs de prévention?
- Quelle est la part du budget communal dans la prévention des risques?
- Existe-t-il une politique intercommunale des risques?
- Qui a le pouvoir de décision en cas de catastrophe sur une commune? Qui a autorité pour l'organisation des secours? Le Maire, le Préfet?
- Quels sont les dispositifs de secours prévus ?

5ème heure

Intervention.

6ème heure

Réaliser une étude de cas d'une catastrophe ayant eu lieu, catastrophe de nature différente du risque étudié à la quatrième et cinquième heure. Voir le dossier de presse de la tempête Xynthia présent en annexe.

Quelques pistes : quel est l'aléa ? Quels ont été les facteurs aggravants/atténuants ? Quels sont les différents intervenants ? Quels ont été, dans les mois qui ont suivi la catastrophe, les aménagements, les modifications qui ont été réalisés ?

7ème heure**Activité 1 :**

Au cours de cette dernière heure, le tableau suivant (que les élèves ont en leur possession et complètent depuis la 4^{ème} heure) devra être achevé.

Intervenant	Action de prévention	Gestion de la catastrophe
État		
Préfecture		
Mairie		
Autres		
Moi		

Activité 2 : Réalisation d'une fiche de consignes adaptée au risque auquel les élèves sont confrontés.

Dans mon environnement proche le risque majeur est :

Que dois-je faire avant ?

Que dois-je faire pendant ?

Que dois-je faire après ?

Ce travail pourrait être réalisé conjointement avec le professeur de technologie et pourrait être soit affiché dans les classe soit distribué aux élèves du collège.

Exemple d'un document réalisé par la préfecture du Morbihan dans le cas d'une inondation.

Dossier départemental des risques majeurs – DDRM, Morbihan, Version juin 2009, page 37.
Consultable à l'adresse suivante :

http://www.morbihan.pref.gouv.fr/workspaces/securite_civile/ddrm/ddrm_doc_pdf

ANNEXES

Dossier de presse pour l'exemple de la tempête Xynthia : photographies, carte, article.

L'Express, n° 3061, semaine du 4 au 10 mars 2010.

Ouest-France, mardi 2 mars 2010

Le Monde.fr, 07.04.2010

Bléher Gaëtan Collège de Kerfontaine, Pluneret, Le Breton Maryse J.Kerbellec Quéven, Le Breton Fabrice Collège de la Rivière, Etel, mai 2010

Enseigner l'histoire des arts en classe de 6e ou de 5e dans le cadre des nouveaux programme d'histoire

L'histoire des arts est un enseignement nouveau, « *un enseignement de culture artistique partagée* »

I. QU'EST - CE QUE L'HISTOIRE DES ARTS ?

- **Un enseignement partagé**, potentiellement entre toutes les disciplines, mais plus particulièrement l'histoire (25% du programme), l'éducation musicale (50% du programme) et les arts plastiques (50% du programme).
- Un enseignement dont le but est de « *permettre aux élèves de **mettre en cohérence des savoirs** pour mieux cerner la beauté et le sens des œuvres artistiques et le lien avec la société qui les porte* ». Jusqu'alors, le dessein commun des disciplines se référant aux différents arts demeurait implicite pour les professeurs comme pour les élèves. Il s'agit de le rendre explicite et cohérent.
- Un enseignement sans « programme » mais qui s'organise autour de **trois piliers** : les périodes historiques, les domaines artistiques et une liste de thématiques permettant aux enseignants et aux équipes de choisir librement les œuvres et les problématiques qu'ils jugent les mieux adaptées aux objectifs qu'ils se fixent.
- Un enseignement transdisciplinaire, mais **ancré dans les contenus et les pratiques des disciplines** qui ne doivent « pas renoncer à leur spécificité ». Clairement centré sur la découverte des œuvres, cet enseignement n'est donc en rien une révolution pour le professeur d'histoire et de géographie.

II. UN ENSEIGNEMENT PLURIDISCIPLINAIRE MAIS INSCRIT DANS LES PRATIQUES DISCIPLINAIRES

➤ Le versant pluridisciplinaire suppose :

- la constitution d'une équipe qui définisse à minima un projet d'année, dûment soutenu par une problématique, et repère les œuvres majeures que les uns et/ou les autres étudieront dans l'année ;
- le choix d'une thématique qui constituera un temps fort de l'histoire des arts autour duquel se retrouveront, au moins une fois dans l'année, toutes les disciplines concernées
 - un lien étroit avec le versant culturel du projet d'établissement et les dispositifs d'accompagnement éducatif ainsi que le développement de partenariats avec des institutions culturelles ou des artistes (artistes en résidence, expositions...).

➤ **Le versant disciplinaire**

Seules quelques œuvres chaque année peuvent donc être étudiées sous le regard croisé de toutes les disciplines. Toutes les autres le sont donc exclusivement par le professeur d'histoire qui applique alors les méthodes qui sont les siennes mais il prend soin de les rattacher aux autres œuvres majeures étudiées dans l'année et qui constituent le « corpus d'histoire des arts ». Il veille aussi à les identifier clairement comme des œuvres, des créations artistiques et non seulement comme des « documents d'histoire ou de géographie ». Pour cela, il utilise la grille de lecture proposée dans le BO n°32 du 28 août 2008

« Les œuvres sont analysées à partir de quatre critères au moins : formes, techniques, significations, usages. Ces critères peuvent être abordés selon plusieurs plans d'analyse notamment:

- **formes** : catégories, types, genres, styles artistiques ; constituants, structure, composition, etc.
- **techniques** : matériaux, matériels, outils, supports, instruments ; méthodes et techniques corporelles, gestuelles, instrumentales, etc.
- **significations** : message (émis, reçu, interprété) ; sens (usuel, général, particulier ; variations dans le temps et l'espace) ; code, signe (signifiant/ signifié) ; réception, interprétation, décodage, décryptage, etc...
- **usages** : fonction, emploi ; catégories de destinataires et d'utilisateurs ; destination, utilisation, transformation, rejets, détournements, etc ... » *B.O. n°32 du 28 août 2008*

Dans l'enseignement de l'histoire des arts, le professeur d'histoire et de géographie occupe une place centrale : le premier des trois piliers, les temporalités, calque sa périodisation sur celle définie par les programmes d'histoire de la sixième à la troisième. Le professeur d'histoire est donc bien à même de tisser le fil rouge qui donnera à l'enseignement de l'histoire des arts sa cohérence sur l'année; il est en quelque sorte le « gardien du temps »

L'enseignement de l'histoire des arts suppose « **un contact direct avec les œuvres** » et donc des sorties : promenade urbaine (architecture), visite de musées ou de monuments, rencontres avec des acteurs du monde de la culture etc., toutes pratiques familières aux professeurs d'histoire et de géographie. Les services éducatifs des musées ou des archives doivent être plus que jamais des interlocuteurs privilégiés pour préparer et accompagner ces sorties culturelles.

Il n'est pas indispensable d'envisager un voyage lointain et onéreux pour découvrir des exemples d'architecture, un musée ou un monument, il faut d'abord penser à l'offre culturelle de proximité et aux ressources locales ou proches. Dans nos « vieux pays », il n'est guère de villes où les traces des productions artistiques du passé soient absentes : églises, châteaux, musées etc. Il est bien rare aussi que les politiques culturelles ne fassent pas droit à la création contemporaine : architecture, sculpture publique, décors peints d'un centre culturel... Il faut aussi penser aux partenariats possibles avec les écoles de musique ou d'art ou bien encore avec un théâtre.

III. EXEMPLE: LE PROGRAMME D'HISTOIRE DE 5E ET L'HISTOIRE DES ARTS

A. *Thèmes du programme et HDA*

La place de l'histoire des arts est importante dans chacune des parties du programme, dans la mesure même où ce programme est orienté essentiellement vers l'étude de grandes civilisations entre le VIIe siècle et la fin du XVIIe siècle.

Les œuvres constituent des entrées, des exemples, voire des études de cas explicitement privilégiés. Pour la classe de cinquième, elles figurent dans la colonne « démarches » et constituent souvent des repères à « connaître et utiliser », à « reconnaître » ou à « décrire » (une abbaye, une œuvre d'art témoignage de la Renaissance etc.).

Partie du programme	Rubrique « Démarches »	Rubrique « Connaissances »	Rubrique « Capacités »	Exemples d'entrées possibles en HDA
I. Les débuts de l'Islam	L'étude est conduite à partir de: - la vie urbaine (à Damas, Cordoue, de Bagdad...) - et/ou de personnages (Moawwiya et Ali, Haroun el . Rachid...). Elle comprend la présentation d'une mosquée.	L'extension et la diversité religieuse et culturelle de l'Islam médiéval sont présentées au temps de l'empire omeyyade ou de l'empire abbasside.	Décrire une mosquée ou une ville	Thématique: Arts, mythes et religions Domaine: arts de l'espace Monument: une mosquée au choix (Damas, Kairouan, Cordoue...)
II. L'Occident féodal XI ^e – XV ^e siècles				
Thème 1: Seigneurs et paysans	La France est le cadre privilégié de l'étude conduite à partir : - d'images tirées d'œuvres d'art, d'hommes et de femmes dans les travaux paysans ; - d'images (ou des récits...) témoignant du mode de vie des hommes et des femmes de l'aristocratie.	La seigneurie est le cadre de l'étude des conditions de vie et de travail des communautés paysannes et de l'aristocratie foncière ainsi que de leurs relations.		<p>❶ Thématique: arts, créations, cultures Domaine: arts du langage Œuvres: Tableaux, miniatures, enluminures...</p> <p>❷ Thématique: arts, États, pouvoir Domaine: arts de l'espace Monument: un château fort</p>
Thème 3: La place de l'Eglise	L'étude est conduite à partir: - de l'exemple au choix d'une abbaye et de son ordre religieux - de l'exemple au choix d'une église romane et une cathédrale gothique, dans leurs dimensions religieuse, artistique, sociale et politique ; - de l'exemple au choix d'une œuvre d'art: statuaire, reliquaire, fresque, chant...	On fait découvrir quelques aspects du sentiment religieux. La volonté de l'Église de guider les consciences, sa puissance économique et son rôle social et intellectuel sont mises en évidence.	Connaître et utiliser les repères suivants - L'âge des églises romanes : Xe - XIIe siècle - L'âge des églises gothiques : XIIe – XVe siècle Décrire une abbaye et expliquer son organisation Décrire une église	<p>❶ Thématique: arts, mythes et religions Domaine: arts du visuel Monument: une abbaye romane et une église gothique</p> <p>❷ Thématique: arts, États et pouvoirs Domaine: arts du visuel œuvres: tympan, vitraux, reliquaire</p>
Thème 4: l'expansion de l'Occident	L'étude est conduite à partir d'un exemple au choix: - d'une ville et de son architecture	L'expansion de l'Occident, d'abord économique est aussi religieuse et militaire. Elle se concrétise dans le développement des villes.		<p>❶ Thématique: arts, États, pouvoirs Domaine: arts de l'espace Villes: Venise, Bruges, Bourges...</p> <p>❷ Thématique: arts, créations, cultures 33</p>

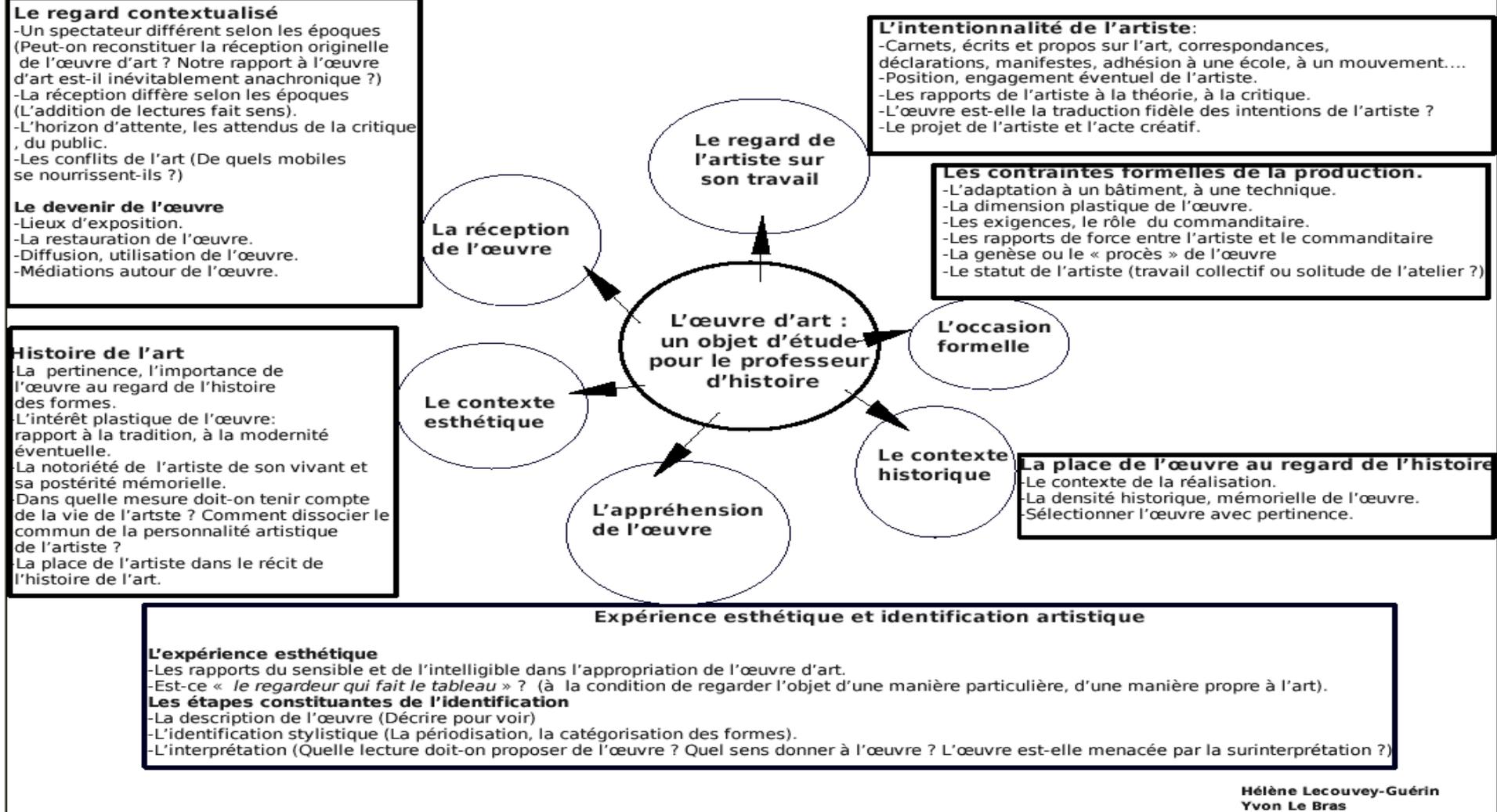
	- d'un circuit commercial et de ses pôles ou d'une famille de banquiers ou de marchands			Domaine: arts visuels Œuvre: Portrait de Giovanni Arnolfini, VAN EYCK.
III Regards sur l'Afrique	L'étude articule le temps long de l'histoire africaine entre le VIIIe et le XVIe siècle et l'exemple, au choix, d'une civilisation de l'Afrique subsaharienne	Une civilisation de l'Afrique subsaharienne ... entre le VIIIe et le XVIe siècle.		<p>❶ Thématique: arts, États, pouvoirs Domaine: arts visuels Monuments: tombeau des Askias de l'Empire du Songhaï</p> <p>❷ Thématique: arts, mythes et religions Domaine: arts du visuel Œuvres: masques</p>
IV. Vers la modernité fin XVIe – XVIIe				
Thème 1: Les bouleversements culturels et intellectuels (XVe – XVIIe siècles)	Bouleversements culturels : - la vie et l'œuvre d'un artiste ou d'un mécène de la Renaissance ou un lieu et ses œuvres d'art - une carte des foyers et de la diffusion de la Renaissance.	La Renaissance renouvelle les formes de l'expression artistique;	Raconter un épisode de la vie d'un artiste ou d'un mécène Décrire un monument ou une œuvre d'art comme témoignages de la Renaissance	❶ Thématique: arts, ruptures, continuités Domaine: arts visuels Œuvres: peintures, sculptures, monuments au choix...
Thème 2 L'émergence du « roi absolu »	Le château de Versailles et la cour sous Louis XIV, et une œuvre littéraire ou artistique de son règne au choix sont étudiés pour donner quelques images du « roi absolu » et de son rôle dans l'État.	Les rois revendiquent alors un « pouvoir absolu » qui atteint son apogée avec Louis XIV et se met en scène à Versailles.	Raconter une journée de Louis XIV à Versailles révélatrice du pouvoir du roi	<p>❶ Thématique: arts, États, pouvoirs Domaine: arts de l'espace Œuvre: les jardins de Versailles</p> <p>❷ Thématique: arts, États, pouvoirs Domaine: arts du spectacle vivant Œuvres: le théâtre à la cour de Louis XIV (Molière, Lully)</p>

Les œuvres d'art ont toujours représenté un objet d'étude pour l'historien qui dispose pour les aborder des méthodes propres à sa discipline: : mise en contexte(s), statut du document, discours de l'œuvre et discours sur l'œuvre, description, analyse, etc..

Les IA-IPR d'histoire-géographie



B. L'œuvre d'art, un objet d'étude pour le professeur d'histoire



Hélène Lecouvey-Guérin
 Yvon Le Bras

Exemples en Histoire des Arts-sixième

2/3 heures

UNE ENTRÉE PAR LES ARTS LA COLONISATION GRECQUE : LE TEMPLE D'AGRIGENTE, SICILE.

Extrait du programme de sixième avec les points abordés dans la séquence proposée.

II - LA CIVILISATION GRECQUE - environ 25% du temps consacré à l'histoire

Thème 1 - AU FONDEMENT DE LA GRECE : CITES, MYTHES

PANHÉLLÉNISME

CONNAISSANCES

Les foyers de la civilisation grecque aux VIIIe - VIIe siècle sont identifiés (cités, colonisation).

L'*Illiade* et l'*Odyssée* témoignent de l'univers mental des Grecs (mythes, héros et dieux).

Les sanctuaires panhelléniques montrent l'unité culturelle du monde grec au Ve siècle.

DÉMARCHES

La carte de la Méditerranée grecque est mise en relation avec des images et monuments significatifs (trières, temples de Sicile...). On présente la cité-État et la colonisation à partir d'un exemple librement choisi.

L'étude est conduite à partir d'extraits de l'*Illiade* et de l'*Odyssée* et de représentations grecques : céramiques, sculptures...

L'étude est conduite au choix à partir du site de Delphes ou de l'évocation des Jeux olympiques.

CAPACITES

Connaître et utiliser les repères suivants

- Le monde grec sur une carte du bassin méditerranéen aux VIIIe - VIIe siècle av. J.-C.

- Homère, VIIIe siècle av. J.-C.

Raconter

- La fondation d'une cité

- Un mythe grec

Raconter un épisode des jeux olympiques ou décrire le sanctuaire de Delphes en expliquant leur fonction religieuse.

DÉROULEMENT DE LA SEQUENCE

Première étape : identification des formes et apprentissage du vocabulaire spécifique

Objectif : identifie les principales caractéristiques de l'architecture grecque.

- ✓ Identifier les caractéristiques de l'architecture grecque.
- ✓ Acquérir un vocabulaire spécifique : colonnes fronton, « frise », le style dorique, une architecture monumentale.
- ✓ Définir la fonction religieuse : un temple, un culte.

Mise en œuvre : projection de la façade du temple de la Concorde à Agrigente, 430 av.J.C avec les dimensions:

Observer, décrire, oraliser : les élèves s'expriment sur ce document, le professeur introduit le vocabulaire au fur et à mesure, si nécessaire.

Deuxième étape : une perception des formes dans son contexte historique

Objectif : quelle perception les Grecs avaient-ils de leurs temples ?

Mise en œuvre : deux documents présentés - une vue d'ensemble du temple de la Concorde (construit sur une colline) et - la reconstitution de sa façade en polychromie.

Questionnement possible:

1. Décrivez l'emplacement du temple de la Concorde dans la « vallée des temples » à Agrigente.
2. Comparez la façade actuelle et la façade telle que les Grecs d'Agrigente pouvaient l'observer. Quelles sont les différences ?
3. Comment les Grecs percevaient-ils ce temple ?

Troisième étape : le récit possible du professeur, sur la place de l'architecture dans la civilisation grecque.

Architecture, religion et unité du monde grec : les croyances et les traditions religieuses constituent un élément fondamental de la naissance et de l'évolution de l'architecture grecque. La religion et les dieux sont étroitement associés à tous les aspects de la vie et de la pensée grecque. Ils ont présidé à la création de la cité.

L'architecture grecque est d'abord l'expression d'une communauté et en assurent l'unité d'où le développement primordial du temple.

Les commanditaires : très souvent, les cités, marque de prestige et de pouvoir.

Les architectes : ils peuvent être attachés à une cité. Pour la construction d'un temple, les contraintes sont nombreuses, financières, respect des règles de l'art, tenir compte des traditions, du terrain, des constructions antérieures. Ils préparent le travail à partir de dessins et proposent des maquettes en terre cuite. Sur le chantier, ils sont entourés de techniciens, d'ouvriers spécialisés, de tailleurs de pierre, de sculpteurs, de charpentiers, de forgerons, tous sont sous la surveillance d'un contremaître.

Le choix du site : lieux sacrés et promontoires.

Les colonnades : une thèse possible, aménagement d'une colonnade en bois pour protéger les briques des murs autour des cellas primitives.

Le style dorique : les temples de Sicile sont les plus représentatifs du style dorique et de son évolution, (à mettre en parallèle avec le style ionique). Un style architectural défini par le jeu des juxtapositions et des empilements, emploi exclusif de la composition linéaire. Architecture monumentale en pierre.

D'après R. Martin, H. Stierlin, M. Bill, *Le Monde Grec*, l'architecture universelle, Office du livre.

Quatrième étape : comprendre la colonisation grecque à partir de temples grecs.

Objectif : comprendre pourquoi existe-t-il des temples grecs en Sicile ?

1- Une comparaison entre deux façades de temples et localisation :

Documents étudiés par les élèves :

- Le temple de la Concorde, Agrigente, 430 avant J.C., 40mx17m.
- Le Parthénon, Athènes, 447-432 avant J.C., 69.5mx30m.
- Carte du monde méditerranéen au VIII^e siècle av.J.C.
 - **Réinvestir** le vocabulaire, trouver les similitudes.
 - Par une flèche, indiquez la **localisation** des deux temples, le Parthénon en Grèce continentale et le temple de la Concorde en Grande Grèce.
 - Ce travail doit s'ouvrir sur le **questionnement** suivant : pourquoi un temple grec en Sicile ?

2- Agrigente, une colonie grecque

Mise en œuvre : sur la carte fournie, localisez la ville d'origine les Grecs installés à Agrigente (regardez la légende, nom des métropoles précisées) ? Tracez le trajet possible. Quel moyen de transport ont-ils utilisé ?

Définir : colons, colonies, métropole.

3- Pourquoi les Grecs ont-ils fondé des colonies ?

Quelques pistes : texte de Justin, *Histoire Naturelle* II^e siècle après J.C. (fondation de Massalia), l'étude du tétradrachme d'Agrigente, 450 av. J.C. avec l'aigle, emblème de Rhodes et le crabe, animal répandu en Sicile.

Une évaluation possible : quelques pistes

TEMPLE DE SELINONTE : description, fonction, localisation, colonie grecque.

Description : demander aux élèves de décrire ce temple en réinvestissant du vocabulaire spécifique (colonnes, colonnade, architecture monumentale, fronton, style dorique...).

Fonction de l'édifice : demander aux élèves de trouver la fonction de cet édifice.

Localisation : situer le temple de E. de Sélinonte sur la carte du monde grec méditerranéen, nommer la région (la Grande Grèce, la Sicile).

Expliquer la localisation du temple E de Sélinonte : demander aux élèves d'expliquer la localisation du temple E de Sélinonte en Sicile, la carte précédemment étudiée est fournie (réinvestissement des notions, colons, colonies, métropole).

[Agrigente.ppt](#) identifiant et mot de passe nécessaires

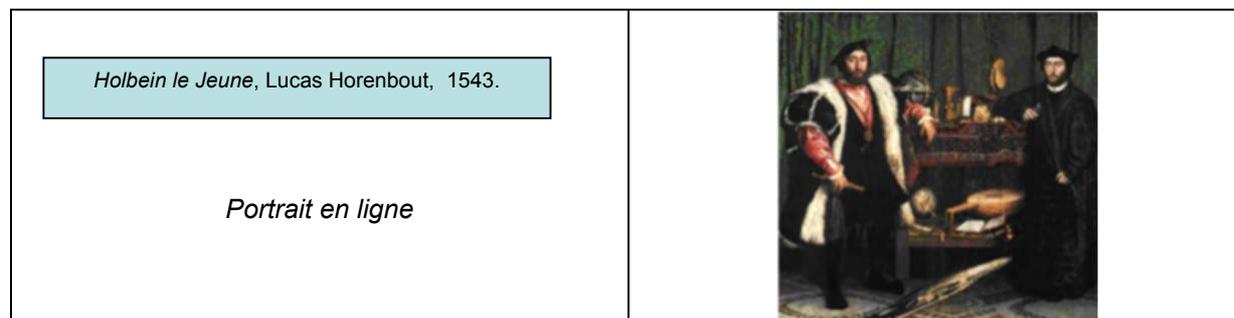
Hélène Lecouvey-Guérin, Collège Goas Plat, Paimpol, février 2010

Exemples en Histoire des Arts-cinquième

3/4 heures

UNE ENTRÉE PAR LES ARTS, l'Humanisme *Les Ambassadeurs,*

Hans Holbein le jeune, 1533, détrempe sur bois, 207x209.5, National Gallery, Londres



Mise en cohérence avec le programme de cinquième (en orange) : BO numéro spécial n°6, 28 août 2008.

IV. VERS LA MODERNITÉ, fin XVe – XVIIe siècle (environ 40% du temps consacré à l'histoire) Thème 1 - LES BOULEVERSEMENTS CULTURELS ET INTELLECTUELS (XVe – XVIIe siècle)

CONNAISSANCES

Entre le XVe et le XVIIe siècle, l'Europe connaît des bouleversements culturels, religieux et scientifiques qui donnent une nouvelle vision du monde et de l'homme.

- **Les découvertes européennes et la conquête et des empires ouvrent le monde aux Européens.**
- **La Renaissance** renouvelle les formes de l'expression artistique;
- **La crise religieuse** remet en cause l'unité du christianisme occidental (Réformes) au sein duquel les confessions s'affirment et s'affrontent (catholiques, protestants) ;
- **La révolution de la pensée scientifique** aux XVIe et XVIIe siècles introduit une nouvelle conception du monde.

DÉMARCHES

L'étude est conduite à partir d'exemples au choix qui sont replacés dans le contexte général de l'histoire de l'Europe et du monde.

Ouverture au monde :

- un voyage de découverte et un épisode de la conquête ;
- une carte des découvertes européennes et des premiers empires.

Bouleversements culturels :

- la vie et l'oeuvre, d'un artiste ou d'un mécène de la Renaissance ou un lieu et ses oeuvres d'art ;
- une carte des foyers et de la diffusion de la Renaissance.

La crise religieuse de la chrétienté :

- un personnage lié aux Réformes ou un événement ;
- une carte de l'Europe en 1648.

L'évolution de la pensée scientifique :

- aspects de la vie et de l'oeuvre d'un savant du XVIe siècle ou du XVIIe siècle.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants :

- Le premier voyage de Christophe Colomb (1492) ou le voyage de Magellan (1519 -1521) sur une carte du monde
- La Renaissance (XVe - XVIe siècle) et ses foyers en Europe
- Le siècle des Réformes et des guerres de religion : XVIe siècle

Raconter et expliquer un épisode des découvertes ou de la conquête de l'empire espagnol d'Amérique

Raconter un épisode de la vie d'un artiste ou d'un mécène ou décrire un monument ou une oeuvre d'art comme témoignages de la Renaissance.

Raconter un épisode significatif des Réformes (dans les vies de Luther, de Calvin ou d'un réformateur catholique...) **et expliquer** ses conséquences

Raconter un épisode significatif des progrès ou débats scientifiques des XVIe et XVIIe siècles (Copernic ou Galilée...) **et expliquer** sa nouveauté

Une démarche possible

Première étape :

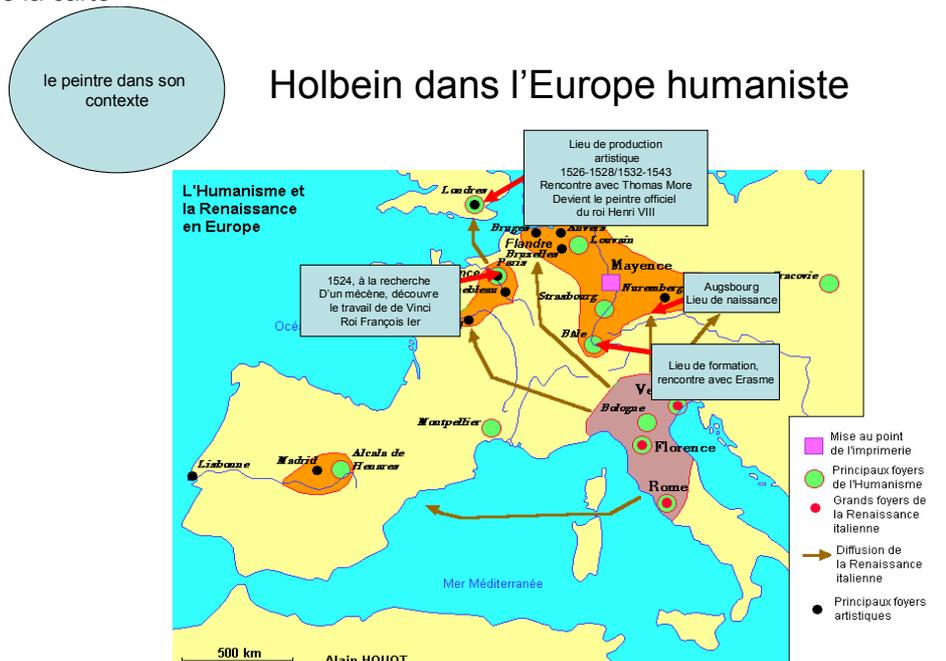
Approche du sensible et de la forme : le regard de l'élève, les remarques peuvent être collectées puis classées et ainsi servir de point de départ à l'étude du tableau.

Deuxième étape :

qui a peint ce tableau ? Un peintre Holbein (1497-1543).
Objectif : comprendre la vie d'Holbein et ses influences dans le contexte géographique et historique de l'Europe du XVI^{ème} siècle, comprendre l'importance de son entourage dans la formation de son art et de sa pensée.

1 Un peintre dans l'Europe humaniste

Étude de la carte



Carte en ligne sur le site [d'Alain Houot](#)

Questionnement possible : à quel siècle a vécu Holbein ? Dans quelle partie de l'Europe est-il né et dans quelle ville a-t-il reçu une formation ? Dans cette ville quel personnage rencontre-t-il ? Dans quelles villes et auprès de quels rois, Holbein cherche-t-il du travail ? Pour qui travaille-t-il finalement ? En regardant la légende de la carte, quel est le point commun à tous les lieux fréquentés par Holbein ?

2 Les rencontres d'Holbein avec Erasme (1469-1536)

Documents : Les idées d'Erasme à travers des extraits de ses écrits.

→ Les abus de l'Eglise

« Les moines estiment que la plus haute piété est de ne rien savoir, pas même lire (...) De leur crasse et de leur mendicité beaucoup se font gloire ; ils beuglent aux portes pour avoir du pain. Aimables gens qui prétendent rappeler les Apôtres par de la saleté et de l'ignorance, de la grossièreté et de l'impudence !

Le plus drôle est que tous leurs actes suivent une règle et qu'ils croiraient faire péché grave s'ils s'écartaient le moins du monde de sa rigueur mathématique : combien de nœuds à la sandale, de quelle étoffe la ceinture et de quelle largeur, de quelle forme le capuchon, de combien de doigts la largeur de la tonsure, et combien d'heure de sommeil » in *Eloge de la Folie*, Erasme, 1511.

→ L'importance de la connaissance des textes de l'Antiquité.

« Le monde se ressaisit comme s'il se réveillait d'un long sommeil. Pourtant, il y encore certaines gens qui résistent avec acharnement ... à leur ancienne ignorance... Ils ignorent à quel point les Anciens peuvent être pieux... à quel point l'histoire de l'Antiquité est riche en exemples de magnanimité et de vraie vertu. » Lettre d'Erasme, in *Erasme*, éditions Gallimard (?).

3 Une autre entrée possible : un roi mécène - Henri VIII d'Angleterre

Bilan de la deuxième étape : en utilisant la carte et les réponses aux questions, construisez un petit récit de la vie d'Holbein (qui peut être enrichi par des recherches complémentaires), lieu de naissance, de formation, voyage à travers l'Europe et rencontres, son travail pour Henri VIII (mécénat), les idées partagées avec Erasme.

Troisième étape : qui commande le tableau ?

Objectif : montrer que Holbein répond à une commande formelle et, ainsi, doit répondre aux contraintes de cette commande, tout en partageant ses idées.

Identifier de Jean de Dinteville



- Jean de Dinteville est l'ambassadeur de François Ier à la cour d'Henri VIII, pendant une période de forte tension diplomatique en Europe, à la suite du schisme religieux anglais.
- Il souhaite fixer la visite de son ami, en 1533 l'évêque de Laveur et diplomate, Georges de Selve, un Français.
- Il fait appel au portraitiste le plus en vue à la cour d'Henri VIII, Holbein le Jeune.

Questionnement possible

- 1 Décrivez les deux personnages (vêtements, posture, accessoires, regard...).
- 2 Relevez le nom de quelques objets qui l'entourent. Comment les deux hommes se sont positionnés par rapport à ces objets.
- 3 Que représente l'anamorphose en bas du tableau ? Quelle en est sa signification ?
- 4 Repérer le crucifix dans le tableau ? Pourquoi est-il représenté dans ce tableau ?

Bilan de la troisième étape : les intentions du commanditaire.

Quelle image veut donner Dinteville de lui et de son ami ? Comment se mettent-ils en scène ?

Quatrième étape : Jean de Dinteville, un humaniste ?

Objectif : montrer que le commanditaire de ce tableau s'inscrit dans un mouvement de pensée, l'humanisme, d'où sa volonté d'être représenté comme un homme érudit, ouvert et puissant, pétri d'idées humanistes, servi par un peintre qui partage ses idées.

Comprendre la pertinence des objets représentés par rapport à la pensée humaniste.

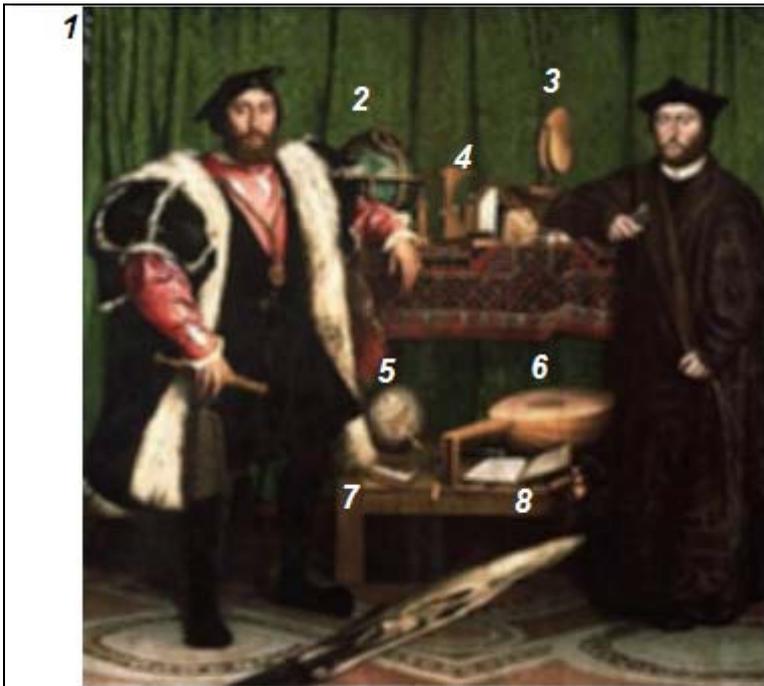
Trois axes possibles pour aborder la pensée humaniste :

l'homme au centre de la pensée humaniste, la connaissance du monde et la diffusion du savoir, sous le regard discret mais bien présent de religion chrétienne (crucifix).

Dans le tableau d'Holbein

- L'Homme par la science accède à une meilleure compréhension du monde. Les sciences : étude des objets de calcul.
- L'Homme découvre un autre monde. Les découvertes européennes : les globes.
- L'Homme accède aux savoirs. L'importance du Livre : deux livres.

Des objets pertinents présentés sous la forme d'une nature morte au centre de la composition ou comme une partie d'un cabinet d'étude cher aux humanistes.



- 1 Le crucifix accroché dans un coin à l'extrême gauche, en haut, peu visible mais présent.
- 2 Un globe céleste avec le tracé des constellations et leurs noms, en évidence, la constellation du cygne.
- 3 Le torquetum, instrument de mesure astronomique, décrit pour la première fois par Ptolémée et fabriqué par P. Apian à cette époque.
- 4 Cadrans solaires et l'astrolabe .
- 5 Globe terrestre, reproduction d'un globe terrestre réalisé à Nuremberg en 1523, deux tracés ; celui du traité de Tordesillas (1494) et celui de la circumnavigation de Magellan.
- 6 Un luth dont une des cordes est cassée, boîtier avec trois flûtes.
- 7 Un livre de calcul à l'usage des marchands de Peter Apian, astronome et mathématicien, 1527. Ce livre peut rappeler également les origines bourgeoises de de Selve dont la famille a fait fortune dans le commerce.
- 8 Un livre des Cantiques de J. Walter (1524), sur ces deux pages sont imprimés des textes (hymnes) de Luther.

1 Trois approches possibles :

1.1 les instruments de mesure et les représentations du monde

	objets	sciences
1	Le crucifix	
2	Le globe céleste	Astronomie
3	Instruments de calcul astronomique (astrolabe)	Astronomie
4	(Cadrans solaires)	Astronomie
5	(Globe terrestre)	Géographie
6	(Luth)	Musique
7	Livre de calcul à l'intention des marchands;	Mathématiques
8	Livre de prières	

Activités élèves : complétez le tableau avec la bonne représentation.
 Les objets : le globe terrestre, le luth, les cadrans solaires.
 Les sciences : la géographie, les mathématiques, l'astronomie, la musique.
Questions
 1 Dans quels domaines scientifiques, les hommes ont-ils progressé ?
 2 En quoi ces instruments de mesures et des globes permettent-ils aux Hommes de s'ouvrir sur d'autres mondes ?
 3 Citez deux objets qui représentent la religion chrétienne dans le tableau.
Bilan : la place des sciences dans la compréhension du monde.

1.2 Une approche de la lecture des codes de l'époque : la référence aux arts libéraux : le quadrivium.

Les arts libéraux : disciplines enseignées dans l'Antiquité et au Moyen Age. Le trivium, les connaissances nécessaires, grammaire, rhétorique, dialectique, puis le quadrivium, musique, arithmétique, géométrie, astronomie.

Lecture iconographique
et de codes

Les arts libéraux: le quadrivium



L'arithmétique
à la page de la division

La géométrie (un compas)
que doit connaître tout peintre
pour maîtriser la perspective

La musique



L'astronomie

1.3 Le siècle de Copernic, un héliocentrisme contesté

Le système des planètes
selon Ptolémée au IIIème siècle

Le système des planètes
selon Copernic au XVIème siècle

Pour obtenir ces deux documents : dans un moteur de recherche taper « système des planètes selon ... »

Questionnement possible

- 1 Selon le scientifique grec Ptolémée au IIIème s., autour de quel astre tournent les autres planètes ?
- 2 Selon le scientifique polonais Copernic au XVIème siècle (1543), autour de quel astre tournent les autres planètes ?
- 3 Lequel des deux scientifiques a raison ?
- 4 Pourquoi la théorie de Copernic remet-elle en cause les croyances de l'Église ?

2 Les découvertes européennes et les premiers empires



- Sur le globe terrestre, sont représentés le tour du Monde de Magellan et le découpage du monde entre Espagnols et Portugais au traité de Tordesillas, 1494.

Activités possibles :

À partir du globe terrestre: construire une séance introductive sur les découvertes européennes et la construction des empires.

Quel voyage entreprend Magellan? nommez les continents qu'il longe, tracez en rouge sur la carte le voyage de Magellan. Finalement quel exploit réalise Magellan et en quelle année? (carte 1, les grands voyages des découvertes européennes)

Quels continents sont partagés entre l'Espagne et le Portugal par le traité de Tordesillas, 1494? (carte 2, partage du monde au traité de Tordesillas, 1494)

Quelle partie du monde est connue par les Européens au XVI^{ème} siècle?

Carte 1

Carte des grandes découvertes et de l'Amérique espagnole et portugaise.

Carte 2

Carte du partage entre Castille et Portugal après le traité de Tordesillas

3 La diffusion du savoir, l'importance de l'imprimerie

À partir de la représentation des deux livres (un livre de prières et un livre de calcul à l'intention des marchands).

Cinquième étape : construire un récit, Holbein dans l'Europe humaniste.

- ✓ Présenter Holbein (étapes de sa vie, lieux de travail, ses clients...).
- ✓ Présenter le commanditaire du tableau, Jean de Dinteville (sa fonction, les raisons qui sont à l'origine de cette commande)
- ✓ Expliquer l'intention du commanditaire et du peintre.
- ✓ Expliquer les grandes idées humanistes.
 - Les resituer dans le temps et dans l'espace.
 - Présenter les idées d'Erasme.
 - Les théories de Copernic
 - La place des sciences dans la compréhension du monde et la place de l'homme dans le monde.
- ✓ Expliquer comment se fait la diffusion du savoir.
- ✓ Localiser le monde connu des Européens à la moitié du XVI^{ème} siècle.

[Ambassadeurs ppt](#) identifiant et mot de passe nécessaires

Hélène Lecouvey-Guérin, Collège Goas Plat, Paimpol, mai 2010

BIBLIOGRAPHIE HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE

Quelques ressources didactiques et pédagogiques pour la mise en œuvre des nouveaux programmes en 6^e.

Le site de la Durance (Acad. d'Aix-Marseille) propose dans le fichier en lien un certain nombre de **documents (textes, lois..., fonds de carte)**.

http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/program/b2008_hgec_six_prog.htm#Fondement

Histoire

- ❖ **Sur le récit en Histoire**, mise au point très complète sur le site de la Durance (Académie d'Aix Marseille à l'adresse suivante : http://www.histgeo.ac-aix-marseille.fr/durance/new_dur/num_089.htm

1. L' Orient ancien

- ❖ **DOCUMENTATION FRANCAISE : DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE**
 - Véronique GRANDPIERRE, *L'Orient ancien, mythes et histoire*, n° 8026, 2002
- ❖ **LES COLLECTIONS DE L' HISTOIRE:**
 - L'écriture depuis 5000 ans n°29, 2005.
 - L' Orient ancien n°22, 2004.
 -

2. La civilisation grecque

- ❖ **Sur le site musagora,**
 - dossier très complet sur les Jeux Olympiques à l'adresse suivante : <http://www.musagora.education.fr/jeux/default.htm>
 - sur Athènes et la citoyenneté <http://www.musagora.education.fr/citoyennete/default.htm>
- ❖ **sur le site de la BNF**
 - dossier très complet sur Homère et le panthéon grec <http://expositions.bnf.fr/homere/index.htm>
 - sur Tous les savoirs du monde et les héros du savoir (notamment pour la Grèce des Savants) <http://classes.bnf.fr/dossism/index.htm>
- ❖ **DOCUMENTATION FRANCAISE : DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE**
 - Odette Touchefeu-Meynier, *Homère : un héritage* n° 8013, 2000
 - Pierre FRÖHLICH, *Les Grecs en Orient : l'héritage d'Alexandre*, n° 8040, 2004.
- ❖ **LES RECITS PRIMORDIAUX**, Marella NAPPI, *Ulysse*, 2009
 - Ces textes, présentés dans une mise en page soignée, avec une belle typographie et une iconographie originale et de qualité séduiront petits et grands.
- ❖ **LES COLLECTIONS DE L' HISTOIRE :**
 - *Les Jeux Olympiques*, n°40, 2008
- ❖ **COLLECTION DECOUVERTES GALLIMARD :**
 - Pierre BRIANT, *Alexandre le Grand : de la Grèce à l' Inde* ,n° 27, Nouvelle édition de l' ouvrage paru en 1987.
 - Pierre BRULE, *Périclès, l' apogée d' Athènes*, n°217, 1994
 - Pier Giovanni Guzzo, traduction de l'italien par Françoise Liffra,,*Magna Grecia, Les colonies grecques dans l' Italie antique*, n°363

3. Rome

- ❖ Sur le site musagora, un dossier sur AUGUSTE
 - <http://www.musagora.education.fr/>
- ❖ **Collection Découvertes Gallimard,**
 - Roger HANOUNE, John SCHEID, *Nos ancêtres les Romains*, n°259, 1995
 - Françoise BECK, Hélène CHEW, *Quand les Gaulois étaient romains* n°63, 1989
- ❖ **DOCUMENTATION FRANCAISE : DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE**
 - Claude Nicolet, Jean-Marie Bertrand, Daniel Non, *Citoyen dans l' Antiquité*, n° 8001, 1998
- ❖ **Revue L'HISTOIRE** : *La Rome de César*, n°341, avril 2009
- ❖ **Revue TDC** : *Rome au temps de l' Empire*, n° 966, décembre 2008 :
Sommaire : -Urbi et Orbi : A Rome, capitale de l' Empire et véritable mégapole, la mise en place progressive d' une administration urbaine efficace assure aux empereurs la maîtrise du pouvoir politique
-Droits de cité : des citoyennetés plurielles. Comment identifier un Romain ?
-L' Empire romain face au christianisme
-Structure et décor de la domus (ce qui peut être intéressant en raison de la présence à proximité de nous de la villa gallo-romaine d'Etel et de ressources locales de même type)
-Une esthétique commune :Nourris de multiples influences, les Romains sont parvenus à produire un art original, qui , en se diffusant, est devenu le langage commun de tous les habitants de l' Empire
-Arles, une ville romaine
-De pierre et de verre : la mosaïque du Jugement de Pâris d' Antioche, 1er siècle après J.C, découverte en 1932, témoigne de la vitalité artistique et intellectuelle de la capitale de la province syrienne au Haut-Empire
-Séquence pédagogique, histoire des art :L' empereur : pouvoirs et représentation
-Ressources (sur la toile et papier)

4. Les débuts du judaïsme et du christianisme

- ❖ Une contribution sur "**Les Hébreux en classe de 6ème**, nouvelles problématiques " datant de décembre 2005 d'une collègue de l'Académie d'Aix Marseille, Nadine BAGGIONI-LOPEZ.
http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/a/nlo/d001.htm#_Toc528946511
- ❖ **DOCUMENTATION FRANCAISE :DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE**
 - Sonia FELLOUS, *Histoire du judaïsme*, n°8065, septembre-octobre 2008
 - André LEMAIRE, *Les Hébreux*, n°7033, 1996
 - N. GAUTHIER : Premiers siècles chrétiens, n° 7028, 1995
 - Anna VAN DEN KERCHOVE, **Histoire du christianisme**, n° 8069
- ❖ **COLLECTION DECOUVERTES GALLIMARD :**
 - Mireille HADAS-LEBEL, *Le peuple hébreu. Entre la Bible et l'Histoire*, n° 313, 1997

5. Les empires chrétiens du haut Moyen-Age

- ❖ **DOCUMENTATION FRANCAISE :DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE**
 - Michel KAPLAN, **Byzance**, n°7015, 1993
- ❖ **Revue l' Histoire**
 - Stéphane LEBECQ, *Le jour où Charlemagne fut couronné empereur* (article), n° 248, 2001
 - Geneviève BÜHRER-THIERRY *Comment Charlemagne gouverne son empire* (article), n° 328, février, 2008

6. Regards sur les mondes lointains

- ❖ A voir dans le numéro n° 95 de décembre 2008 du site de la Durance en histoire (Patrick Parodi)
http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/durance/new_dur/num_095.htm
- ❖ La Chine des Han à son apogée:
 - Denys LOMBARD, *La Chine Impériale*, QUE SAIS-JE ?, 2001.
 - Corinne DEBAINE-FRANCFORT, *La Redécouverte de la Chine Ancienne*, Collection Découvertes Gallimard, 2008
- ❖ I. KAMENAROVIC, *La Chine classique des Han*, Collection guides des civilisations, 1999

L' Inde classique des Gupta aux IV^e et Ve siècle :

- ❖ Amina OKADA, Thierry Zéphir, *L' âge d' or de l' Inde classique*, Découvertes Gallimard, 2007
- ❖ Michel ANGOT, *L' Inde classique*, Collection guides des civilisations, 2001

Histoire des Arts

- ❖ Un ouvrage récent sur la mise en œuvre de l'enseignement de l'Histoire des Arts dans le cycle 3
 - Daniel LAGOUTT, *Comment enseigner l'Histoire des Arts en cycle 3 ?* Hachette Education, 2008
- ❖ Toute une série de ressources en ligne :
 - <http://ww2.ac-poitiers.fr/civique/spip.php?article408>: Enseigner l'histoire des arts avec les collections de la Bibliothèque nationale
 - Des pistes proposées par le CRDP d'Alsace : http://www.crdp-strasbourg.fr/mini_cr/histarts/ecole/espace
 - Des exemples de mises en œuvre sur le site de l'académie de Besançon <http://missiontice.ac-besancon.fr/hg/spip/spip.php?article581>

Géographie

- ❖ Sur le site Géoconfluences autour de la **notion d'habiter** (2 avril 2009)
 - <http://geoconfluences.ens-lsh.fr/prog/index.htm>
- ❖ **Contributions d'un groupe de secteur BAPE** de Meudon (92) : exemples de mise en œuvre sur « habiter un espace à forte contrainte : l'oasis de Tozeur » ou mon espace proche
 - <http://blog.crdp-versailles.fr/histegeorabelais/index.php/> sur la page, choisir, formation bassin 6°
- ❖ **DOCUMENTATION FRANCAISE : DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE**
 - G. Granier, Y. Veyret, **Développement durable**, n° 8053, 2006
 - Jacques Lévy, **La carte, enjeu contemporain**, n° 8036, 2003
 - J.-C. Boyer, **Capitales européennes**, n° 8020, 2001
 - J.-P. Diry, **Campagnes d'Europe, des espaces en mutation**, n° 8018, 2000
 - R. Pourtier, **Villes africaines**, n° 8009, 1999
 - Y. Veyret, G. Hugonie, **La France : milieux et environnement**, n° 7027, 1995
 - D. Noin, B. Collignon, **Six milliards d'hommes**, n° 7023, 1994
 - P. Pinchemel, **Lire les paysages**, n° 6088, 1987
 - N. Demyck, **Agriculture et paysanneries en Amérique latine**, n° 6086, 1986
 - P. Gentelle, **Les déserts**, n° 6073, 1984

Éducation civique

- ❖ **DOCUMENTATION FRANCAISE :**
 - Dominique BORNE, **La laïcité Mémoire et exigences du présent**, n°917, 2005
 - Régine AZRIA, **Le fait religieux en France**, n°8033, 2003

Sandrine Calvez, collègue Jean Monnet, Janzé - Isabelle Le-Ferrec, collègue Le Bocage, Dinard - Emmanuel Laot, collègue Racine Saint-Brieuc - Geneviève Pouit-Godin, collègue Saint-Exupéry, Vannes, février 2010

Cabotage

Histoire des Arts

Textes officiels, ressources, séquence p.49

Cabotage

Notre avis sur...

Musées, Cinéma, Livre p.54

Cabotage

Enseignons autrement

Procédé industriel : le laminage p.60

Cabotage

Jouons en classe

Océanopolis, Interactivité p.63

Cabotage

TIC' en classe

Gribouill-i, Transférer ses mails académiques p.66

Cabotage

Sites & mags

Sites et blog p.72

Cabotage

ENT-vous

MOODLE p.75



L' HISTOIRE DES ARTS

Les textes

Nous vous invitons à vous rendre sur le site [Histoire des Arts](#) de l'Académie de Rennes afin de découvrir :

les textes officiels parus au BO,

les documents de l'Inspection pédagogique,

les textes concernant les principes à respecter dans le cadre de l'usage de l'image en classe.



Les ressources

Vous trouverez sur cette même page [Histoire des Arts](#) de l'Académie de Rennes :



des ressources locales : les musées, la DAAC de Rennes,

des ressources nationales : les sites ministériels de l'Éducation nationale et de la Culture, les sites d'Éducnet et des autres académies.

Première / visite : 2 heures

Pour enseigner l'Histoire des Arts en première

LA CIVILISATION DE L'ÂGE INDUSTRIEL DANS L'ESPACE URBAIN RENNAIS

Les élèves visitent la ville avec l'enseignant sur une période de 2 heures.
La visite est préparée à partir de documents extraits du *Dictionnaire du patrimoine rennais*.

Veillard Jean-Yves, Croix Alain (Dir.), *Dictionnaire du patrimoine rennais*, Editions Apogée, Rennes, 2004.
L'ouvrage contient un CD utile pour préparer la sortie

Problématique : Quelle a été l'influence de l'âge industriel sur le patrimoine architectural de Rennes ?
Une démarche à caractère chronologique peut être adoptée :

I -Entre traditions et matériaux industriels : les propositions de l'architecte Martenot

J.-B. Martenot (1828-1906) a été étudiant à l'Ecole des Beaux Arts de Paris, il est architecte de la Ville de Rennes de 1858 à 1894, mais il peut aussi exercer son métier à titre privé.

Deux exemples de son travail :



B. Blond

Le Lycée Zola (1859-1889)

Questions :

Citez des exemples de constructions beaucoup plus anciennes en France (à Paris en particulier) qui auraient pu servir de « modèles » à l'architecte. Sur quoi fondez-vous vos rapprochements ?

Qu'est-ce qui rattache le bâtiment à la tradition rennaise (et bretonne) ? Nommez au moins un édifice de référence.

Les halles Martenot (1867-1871)

Questions :

Pourquoi cet ensemble est-il très représentatif de l'âge industriel ? Suggérez ce qui a pu inspirer l'architecte ?

Dans ce cas, a-t-il seulement mis en application ses compétences d'architecte artiste ? Justifiez votre réponse.

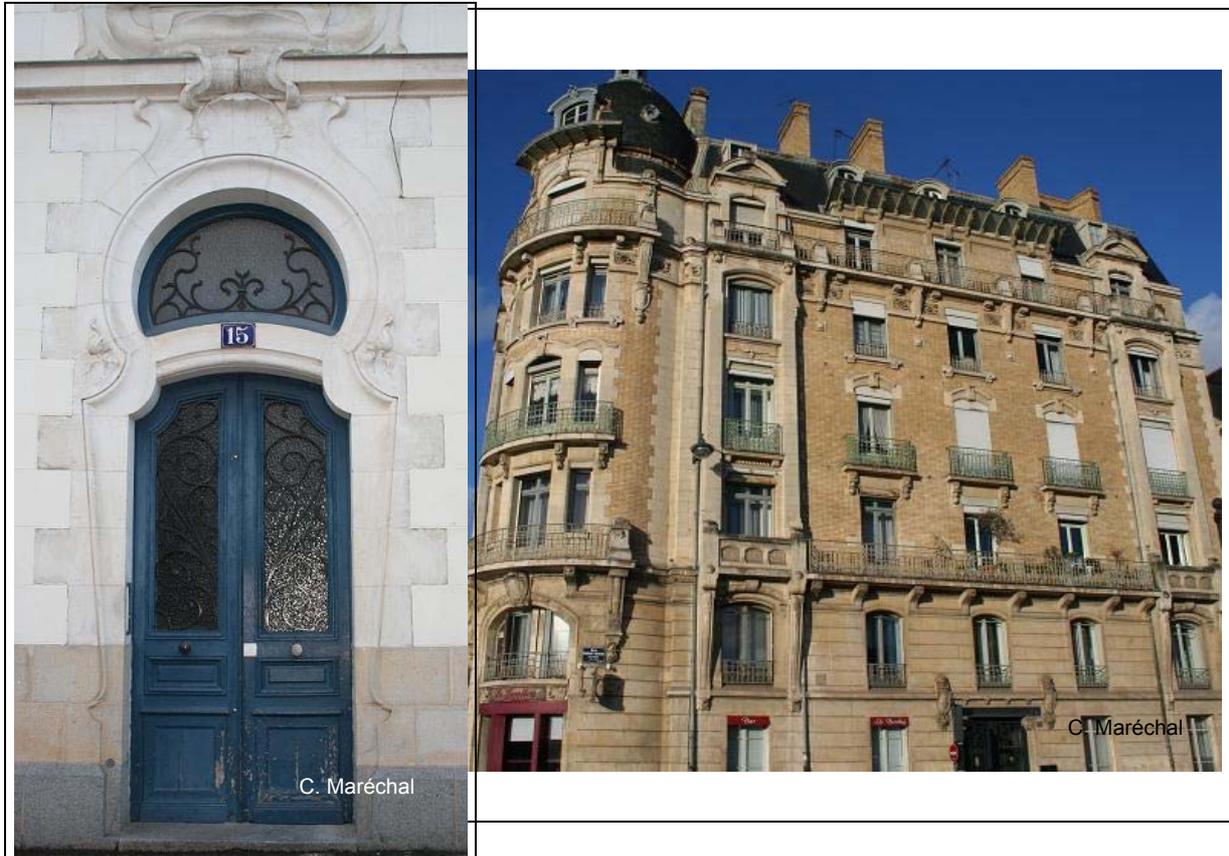
Pour vérifier si votre œil s'habitue à repérer le « style » Martenot, citez le nom et l'emplacement de 2 constructions que vous pourriez lui attribuer.



C. Maréchal

II- De l'Art nouveau à l'Art déco : la création au service de la collectivité

E. Le Ray (1859-1936) est rennais, formé à l'École des Beaux Arts de Paris et très influencé par un de ses amis installé à Nancy, haut lieu de l'art nouveau dont la caractéristique est de rompre avec l'académisme de la période précédente en s'affranchissant du classicisme historique. Le Ray n'est pas le seul représentant de la tendance Art Nouveau à Rennes.



Un hôtel de Leray (hôtel Delisle)

Questions :

Quelle est la principale nouveauté introduite dans l'occupation de l'espace disponible ?

Qu'est-ce qui caractérise le décor de la façade ?

Les liens avec le monde industriel sont-ils toujours visibles ?

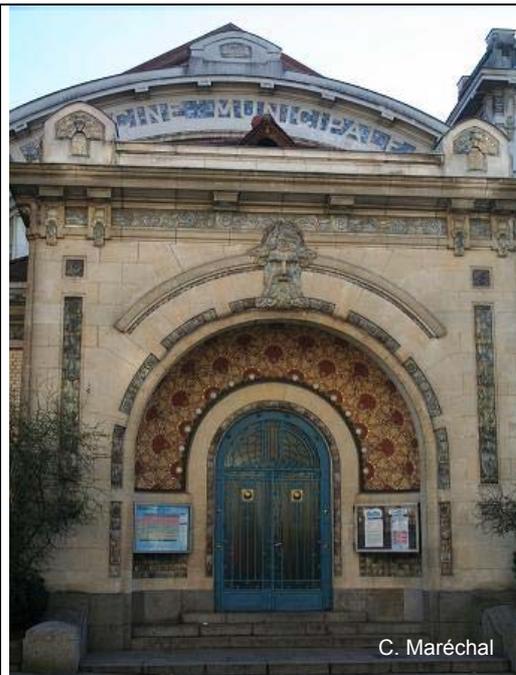
La piscine Saint Georges (1925)

« Œuvre majeure de l'Art Déco provincial » selon François Loyer. Elle est le résultat d'une collaboration étroite entre le maire de l'époque Jean Janvier et l'architecte.

Questions :

Montrez qu'elle peut symboliser ce qu'on appelle le courant hygiéniste.

Montrez qu'il y a à la fois continuité et rupture dans la conception des décors entre les œuvres Art nouveau et Art déco (matériaux, sujets, traitements).



C. Maréchal

Le logement social, un projet abouti : Le Foyer Rennais

La préoccupation est constante pour les autorités depuis la 2^{ème} moitié du XIX^{ème} siècle, mais c'est après 1918 que les premiers chantiers sont engagés. L'architecte Perrin présente en 1922 un projet « Hexagone » de 132 logements. Le Ray reprend le programme en 1928, il prévoit 160 logements.

Questions :

Quelle est l'originalité du dispositif ?

Qu'est-ce qui le rattache aux projets municipaux et aux autres travaux de Le Ray ?

Le Ray a aussi mené à terme un autre équipement collectif du centre de la ville, pouvez-vous le nommer et dire ce qui permet de l'identifier.

III- Le béton , matériau industriel et utilitaire, mais pas seulement...

Jean Poirier n'est pas architecte, mais entrepreneur. Toutefois, ces réalisations tiennent une place de choix dans le bâti rennais, ses immeubles portent la marque Art déco et valorisent la participation de l'entreprise Odorico.

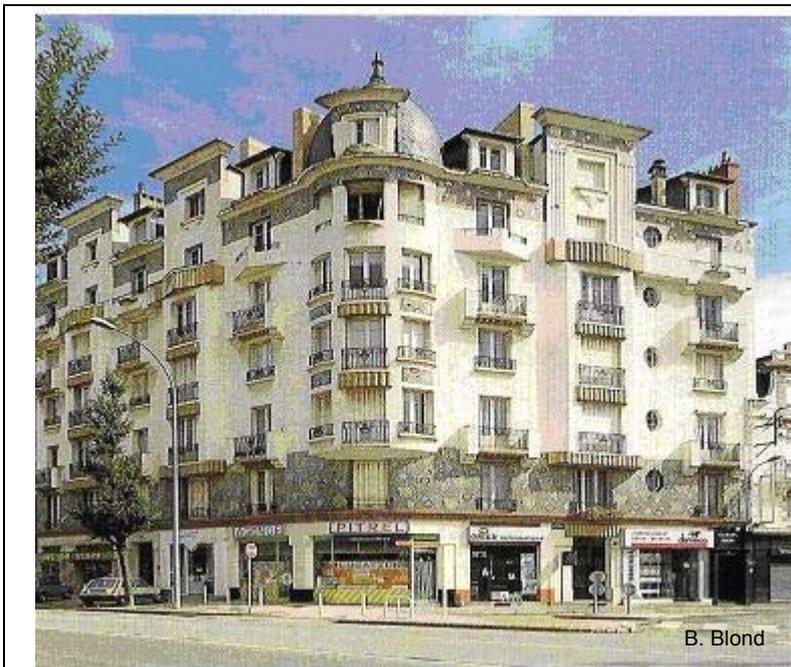


B. Blond

Immeuble du Quai Aristide Briand

Questions :

Comment est obtenu l'effet décoratif de la façade ?
Quelle est la technique utilisée pour la frise des étages supérieurs ?



B. Blond

L'immeuble Poirier, avenue Janvier

Questions :

En quoi cette construction s'inspire-t-elle de réalisations rennaises plus anciennes ?
Qu'est-ce qui donne son cachet particulier à cet ensemble ?



LE MUSÉE MAGRITTE À BRUXELLES

En plein centre de Bruxelles, accolé aux Musées royaux des Beaux Arts de Belgique

D'apparence assez classique, rien ne distingue de l'extérieur ce bâtiment transformé en « **temple du surréalisme** », mais le regard est attiré par quelques fenêtres où le ciel semble se refléter de façon très inhabituelle.

Parvenir aux différentes salles suppose que l'on a accepté d'être désorienté par un véritable dédale d'escalators et d'ascenseurs dont le fonctionnement surprend à chaque instant et contribue à mettre ou à remettre les visiteurs dans une démarche quelque peu déconcertante.



Ascenseur avec sièges...



Fin de journée, de retour du musée

Un temps de pause sur chaque palier n'est pas une perte de temps, au contraire, il offre la possibilité inattendue de jouir d'une « **vue imprenable** » sur **Bruxelles** ...A la tombée de la nuit ou sous d'épais nuages d'où s'échappent des flocons de neige, c'est déjà un spectacle magnifique !

Trois niveaux d'exposition rassemblent des œuvres très variées de l'artiste

Elles sont présentées dans un **ordre chronologique**, chaque phase est expliquée, commentée par des **documents annexes** qui permettent de mieux comprendre les œuvres. Aucune technique abordée par Magritte n'a été écartée (peinture, sculpture, photographie ou cinéma). **La muséographie est sobre**, sombre -diraient les fâcheux- à cause du parti pris d'une **relative obscurité** qui a l'avantage évident de valoriser les tableaux éclairés avec subtilité. Sur les murs, **des extraits de textes** contribuent à créer une **atmosphère poétique** d'où on s'échappe à regret.

Le Musée Magritte nous montre les hésitations et les cheminements de Magritte. L'amateur d'art revoit avec émotions ses premiers **travaux d'affichiste** talentueux avant de découvrir des toiles où des personnages étranges sortis tout droit des films de Feuillade rappellent aux plus jeunes que Fantomas, n'est pas seulement un personnage de Cinéma et que les **assemblages hétéroclites** sont des éléments du surréalisme !

Les peintures emblématiques comme **L'Empire des Lumières** ou **La Mémoire** sont présentées dans toute leur simplicité apparente, ce qui permet à chacun de pénétrer (ou d'essayer) dans l'univers complexe d'un grand artiste.

Le service éducatif du musée

Des personnes très disponibles essaient de trouver une ou des solutions pour les enseignants français qui souhaitent faire connaître le lieu à leurs élèves. L'entrée est payante pour les groupes et des services annexes (guides conférenciers) sont proposés, ils sont à la hauteur du coût. Les élèves sont passionnés par ce qu'ils voient et entendent. Il n'y a aucun souci pour faire ensuite une exploitation pédagogique consistante de la visite.

Pour toutes les formalités financières, prévoir de régler avant la visite, ce qui peut poser un problème pour nos établissements, mais...

Pour les conditions et les réservations, voir le site du Musée Magritte : <http://www.musee-magritte-museum.be>

Bernadette Blond, Lycée Emile Zola, Rennes, janvier 2010.



LE MUSÉE RURAL DE L'ÉDUCATION DE BOTHOA

Ce musée est situé en Centre-Bretagne sur la commune de Saint-Nicolas du Pélem à 30 km au sud de Guingamp. Il faut quitter le bourg de Saint-Nicolas et atteindre le petit village de Bothoa pour trouver le musée au cœur d'un paysage rural vallonné et verdoyant.

L'Histoire de l'École de Bothoa.

Avant d'être un musée c'était une école créée en 1931 qui, à son ouverture, accueille 50 élèves dans une seule classe mixte. La rentrée de 1932 voit les effectifs s'accroître à 73 élèves. Face à cette augmentation une deuxième institutrice est nommée en 1933 mais elle doit faire cours dans une maison du bourg louée par la commune de Saint-Nicolas. Toutefois après la guerre les effectifs baissent régulièrement et la deuxième classe disparaît en 1967. C'est le 30 juin 1977 que l'école ferme définitivement. Elle aura au final accueilli 408 élèves.

La création du Musée

En 1994 quelques bénévoles créent une association qui transforme l'école en musée. Trois espaces sont alors aménagés.

La salle de classe des années 30 où on peut retrouver l'odeur de l'encre et de la craie ainsi que le plaisir d'écrire la plume assis sur les pupitres de bois.

Dans la maison de fonction est recréé le cadre de vie de la première maîtresse avec les objets et le mobilier des années 1930.

La seconde salle de classe présente les expositions temporaires du musée ainsi qu'une partie sur l'historique de l'école.

Depuis 2007 le musée s'est agrandi puisqu'un nouveau bâtiment a été construit pour y entreposer les archives (de plus en plus importantes) ainsi qu'un espace de travail plus confortable pour les trois salariés permanents, les chercheurs occasionnels et les bénévoles.

Le musée met en place des expositions environ tous les 2 ans dont la dernière avait pour thème *L'enfant et la guerre à l'École Primaire de 1871 à 1918* et qui a donné lieu à un ouvrage *Tu seras soldat*, coécrit par Ana et Michel Sohier.

Les activités pédagogiques

Il peut être très intéressant de venir au Musée dans le cadre du programme d'Education Civique de 6^e lorsque nous abordons le thème sur l'éducation, un droit, une liberté, une nécessité. Les expositions temporaires peuvent concerner d'autres niveaux comme celle sur la première guerre mondiale qui a fait venir des classes de 3^e. Un professeur relais, professeur d'histoire-géographie assure une demi-journée par semaine au musée.

Ainsi pour les 6^e une journée à Bothoa commence par le parcours du chemin de l'école à travers les chemins creux de la commune. Arrivés à l'école un maître en blouse grise accueille les élèves pour une leçon de morale et des travaux d'écriture à la plume. A midi les élèves revivent le repas d'un écolier des années 30 : soupe de légumes et pain-beurre à l'auberge du village. L'après midi peut être décliné en plusieurs ateliers. Un travail dans le logement de la première institutrice ; la fabrication de jeux et de jouets buissonniers ou une étude de l'évolution du vêtement de l'écolier dans le temps. Pour finir le musée propose la projection d'un film réalisé par un instituteur en 1962 : « une journée de classe à Bothoa ». Pour chaque activité des fiches pédagogiques ont été élaborées et les animations peuvent être assurées en langue bretonne.

Plus de 5000 scolaires ont été accueillis l'an passé et divers tarifs existent en fonction des réservations à la journée ou à la demi-journée.

Téléphone : 02 96 29 73 95

Mèl : musee.ecole.bothoa@wanadoo.fr

Blog : <http://musee-ecole-bothoa.blogspot.com>

Jean-Robert LAOT, collègues Jean Jaurès, Saint-Nicolas du Pélem Pier an Dall, Corlay, Janvier 2010

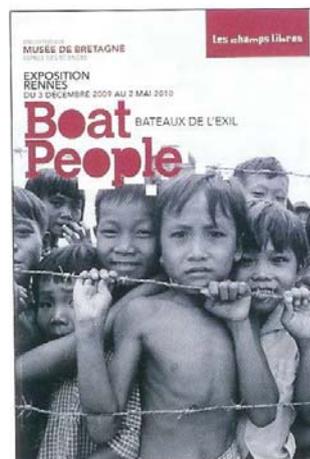


BOAT PEOPLE, BATEAUX DE L'EXIL

Aux Champs Libres, à Rennes, s'est tenue jusqu'au 2 mai 2010, une exposition consacrée aux migrations effectuées sur des embarcations sommaires à l'échelle de la Mer de Chine. Et pour cause, le terme de *boat people* est un néologisme créé en 1975, à la fin de la guerre du Viêt-nam (prise de Saïgon, le 30 avril), caractérisant les hommes, les femmes et les enfants s'entassant par dizaines dans des barques précaires pour quitter leur pays, définitivement conquis par les forces communistes du nord.

Ce fut l'occasion de nous conter, essentiellement à travers le regard de ces migrants (excepté dans les trois dernières salles de l'exposition), les raisons de ces départs massifs, leurs traversées périlleuses souvent malheureuses, leurs arrivées pleines d'espoirs parfois déçus, les aides internationales notamment françaises leur portant secours.

Si le phénomène *boat people* tel qu'il a existé à la fin des années 1970 - début des années 1980 en mer de Chine n'est plus d'actualité, le terme et le phénomène de flux sud/nord de migrants politiques et économiques persistent de nos jours. Des documents présents sur la page d'accueil de l'exposition nous invitent à faire le lien.



Source : programme des Champs Libres, janvier 2010, p25

Ce thème fait le lien avec notamment les programmes de **terminale** dans le cadre de séquences sur la décolonisation, la Guerre froide, la mondialisation, la croissance, par exemple. Mais cela n'exclut en rien les collègues ayant **d'autres niveaux scolaires** voulant compléter ou illustrer leur séance sur les mobilités internationales en direction de l'Europe en première ou construire des sujets débouchant sur des débats en **ECJS** traitant de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale, de la place des médias... puisqu'aux travers des médias l'expression *boat people* tend à disparaître afin de laisser la place à celle de « clandestins », « immigrants illégaux ».

Rappel : pour contacter le service éducatif des Champs Libres (préparation d'une visite, réservation) : (http://www.leschampslibres.fr/45289164/0/fiche_pagelibre/).

Maud Saillard, lycée Bertrand d'Argentré, Vitré juin 2010.



ZERO DE CONDUITE

La référence en matière d'actualité du cinéma pour les enseignants

www.zerodeconduite.net

Zéro de conduite.net
L'actualité éducative du cinéma

L'année 2009-2010 a été riche en films nous concernant, enseignants d'histoire-géographie et ECJS. Et le site *Zéro de conduite* nous aide à exploiter ces films avec nos élèves.

Site sur le cinéma réalisé par des enseignants à destination des enseignants et... du public en général, il a pour vocation de défendre et de promouvoir l'utilisation du cinéma comme outil pédagogique. C'est à la fois une boîte à outils dans laquelle les enseignants sont encouragés à puiser et un lieu de débat et de réflexion sur le cinéma et ce qu'il peut nous apprendre du monde. Il valorise les contenus en liaison directe avec les objets d'étude définis par les programmes, et met en valeur les ressources pédagogiques disponibles en ligne sur le cinéma.

En ligne le **catalogue 2010** : 40 films sélectionnés.

http://www.zerodeconduite.net/cataloguedvd_2010.pdf

Voici une sélection des sorties de l'année 2009 que l'on pourra retenir :

Che de Steven Soderbergh

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18653

Les Insurgés d'Edward Zwick

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18661

Eden à l'Ouest de Costa Gavras

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18671

Tulpan de Sergey Dvortsevov (Prix de l'Éducation nationale)

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18679

Welcome de Philippe Lioret

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18680

Une famille brésilienne de Walter Salles et Daniela Thomas

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18681

La Journée de la jupe de Jean-Paul Lilienfeld

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18685

Katyn d'Andrej Wajda

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18687

Katanga business de Thierry Michel

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18692

Le Ruban blanc de Michael Haneke

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18705

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18710

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18731

Vincere de Marco Bellocchio

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18707

Home de Yann Arthus-Bertrand

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18712

Et sur www.home-educ.org/accueil.htm, on peut visionner le film, et télécharger un dossier pédagogique remarquable et sans complaisance.

L'Armée du crime de Robert Guédiguian

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18720

L'Affaire Farewell de Christian Carion

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18723

Le Syndrome du Titanic de Nicolas Hulot et Jean-Albert Lièvre

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18728

Sin nombre de Cary Joji Fukunaga

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18732

Samson & Delilah de Warwick Thornton

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18743

Capitalism : a love story de Michael Moore

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18744

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18747

Food, Inc. de Robert Kenner

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18746

Les Chats persans de Bahman Ghobadi

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18750

Enfin, concernant la série documentaire contestée **Apocalypse**, on lira avec intérêt :

www.zerodeconduite.net/blog/index.php?itemid=18721

La Révolution française en double DVD

Signalons, pour terminer, la sortie fin 2009 du double DVD en nouveau master restauré, enfin !, du film *La Révolution française* (partie 1 : *Les années Lumière*, de Robert Enrico, 165 mn ; partie 2 : *Les années terribles*, de Richard T. Heffron, 170 mn), sortis pour le bicentenaire de la Révolution, mais qui étaient restés en format vidéocassette.

Certes très didactiques, ces films sont exploitables en 2^{nde} comme en 4^e, et restent irremplaçables. Ainsi, en 4^e, alors que la réécriture des programmes en fonction du socle commun de connaissances et de compétences commande d'insister sur « les événements fondateurs, les principaux acteurs et grandes figures », c'est précisément ce que ces deux films présentent et honnêtement. Et ils sont accompagnés d'un excellent dossier de 51 pages, téléchargeable chez *Zéro de conduite*, toujours, en échange d'un code obtenu à l'achat, et proposant :

- un séquenceur complet des deux films pour retrouver une scène en particulier ;
- des questionnaires de visionnage pour les scènes-clés ;
- des « parcours » dans les deux œuvres autour de quelques notions et personnages-clés (le Roi et la famille royale, Robespierre, Danton) ;

une analyse filmique des principales scènes du film ; une analyse comparée avec d'autres films mettant en scène la période révolutionnaire (*La Marseillaise* de Jean Renoir, *Danton* d'A. Wajda, *Marie-Antoinette* de Sofia Coppola).

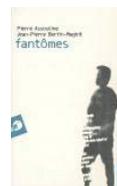
Coffret DVD commercialisé par l'Agence Cinéma Éducation à destination des établissements scolaires, avec ses droits institutionnels, au prix de 49,50 €.

www.zerodeconduite.net/larevolutionfrancaise/

Damien Gouyou-Beauchamps, collège Pierre de Dreux, février-septembre 2010


Ce livre nous a plu...

**Assouline Pierre, Bertin-Maghit Jean-Pierre,
fantômes, Portaparole, 2009**



Le silence est d'or à la Bibliothèque nationale de France, la Bnf où en y entrant la langue du lecteur doit « enfilez ses patins pour ne pas déranger ». Mais voilà, un assassinat a été commis, un fantôme y a trouvé la mort. Des fantômes, il y en a partout dans la Bnf. Pas seulement ces petites fiches de carton placées dans les rayonnages pour remplacer un temps le document emprunté, mais aussi des hommes qui « consacrent leur retraite à œuvrer pour la gloire de la Bibliothèque ».

On les devine ces fantômes dans les photographies de Jean-Pierre Bertin-Maghit qui prolongent la nouvelle. C'est avec l'un d'entre eux et non des moindres que le lecteur découvre l'univers feutré de la bibliothèque aux moquettes « rouge écureuil ».

Tout ici est tranquille jusqu'à la découverte d'un homme tué par une arme au demeurant fort improbable comme le rappelle Jean-Noël Jeanneney, auteur de la préface de cette nouvelle et grand connaisseur des lieux puisqu'il en fut président de 2002 à 2007.

Au delà de l'intrigue, Pierre Assouline nous fait découvrir le site François Mitterrand d'une manière réjouissante. Tantôt comparée du haut de son grand escalier de bois à un temple aztèque, la bibliothèque prend l'aspect d'une crèche « sans cris d'enfants » avec ses décalcomanies d'oiseaux bleus collés sur les vitres pour empêcher d'autres volatiles en chair et en plume ceux-là, de s'y écraser. Vous l'aurez compris, cette nouvelle de Pierre Assouline est ponctuée de traits d'humour, par petites phrases évoquant ici une illusoire grève de lecteurs qui pourrait durer des années « dans l'indifférence nationale » ou là, pour décrire une équipe de policiers bruyante, transformée en « brigade des stupéfaits » et dirigée d'une main de maître par un commissaire que Pierre Assouline¹ a choisi d'appeler au grand dam de son personnage, Maigret !

Bien entendu, il n'est pas question de livrer la clé de l'intrigue mais sachez en tout cas que le meurtrier pourra finir ses jours au milieu des livres...

Enfin si la lecture de cet « avis sur... » vous a donné l'envie d'en savoir plus sur le couple fantôme-bibliothèque, vous prendrez plaisir à lire la postface d'Oliviero Diliberto qui nous en apprend beaucoup à ce sujet.

Catherine Maréchal, Lycée René Descartes, Rennes, janvier 2010

¹ Pierre Assouline est l'auteur par ailleurs notamment d'un *Autodictionnaire de Georges Simenon*, Omnibus, 2009



Pour enseigner l'histoire autrement en première

Séquence : 1h30

DES LAMINEURS PAS LAMINÉS¹ OU LA PETITE HISTOIRE DE L'ÉVOLUTION D'UN PROCÉDÉ INDUSTRIEL

À partir de la découverte d'un procédé industriel, mettre en lumière les facteurs et les mutations des techniques de fabrication.

I Comprendre un procédé industriel : le laminage

*Recherches à partir d'animations produites par le Centre de développement pédagogique (CDP) de Québec ainsi que *d'un extrait de la vidéo éditée par le CRDP de Haute-Normandie, *À toute vapeur, aux sources de la révolution industrielle en Angleterre*. Séquence « Le fonctionnement d'un haut fourneau au coke » –musée de Coalbrookdale. Total 6 minutes environ. Possibilité d'indiquer l'œuvre de Philip James de Louthembourg, [Coalbrookdale la nuit](#), 1801, conservée au Science Museum de Londres. Pas étudier ici.

*Consultation également du site des Forges de Paimpont, de la Forêt de Brocéliande.

Sources :

*site du Centre de développement pédagogique pour la formation générale en science et technologie de Québec : <http://www2.cslaval.qc.ca/cdp/UserFiles/File/previews/procindus/>.

*Cayeux Jean-Paul, Le Berre Pascal, *À toute vapeur, aux sources de la révolution industrielle en Angleterre* – vidéo-, CDDP de l'Eure, 1995 (disponible notamment sur le site du [CRDP du Haut-Rhin](#)).

*[Forges de Paimpont](#), patrimoine industriel de Bretagne du 17^e siècle au 20^e siècle.

Questions :

1. Mentionner les différentes étapes de la fabrication d'une plaque de métal destinée à la production industrielle. -animation CDP-
2. Expliquer le terme fonderie utilisé dans l'animation et préciser à quoi sert un haut-fourneau ? –extrait vidéo tiré de l'émission *À toute vapeur, aux sources de la révolution industrielle en Angleterre*.- Séquence consacrée au musée de Coalbrookdale (Shropshire) : fonctionnement d'un haut fourneau au coke et en complément séquence consacrée à A. Darby utilisant le coke.
3. Décrire le procédé appelé laminage. -animation CDP-
4. À Paimpont, retracer sous forme de tableau les étapes de mise en activité des forges.

Proposition de réponses :

1. Extraction du minerai-préparation du produit par fonderie, affinage, laminage.
Mise en forme brute ex sous forme de fils, tôles, plaques, lingots billettes de métal avant transformation en produits finis.
2. Définition de coke- rôle d'A. Darby- Haut fourneau : tour creuse qui permet la réduction du minerai par chauffage avec le coke- production de fonte liquide recueillie dans un creuset.
3. Reprise des étapes décrites dans l'animation : bande de métal chauffée passée entre des rouleaux, la bande perd de son épaisseur et gagne en longueur. La diminution progressive de l'espace entre les rouleaux permet d'obtenir une bande de métal de plus en plus fine jusqu'à l'obtention d'une tôle.
En fin d'opération un laminage à froid améliore l'élasticité du métal.

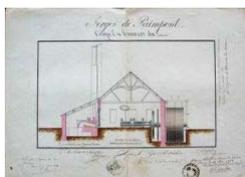
¹ Lamineur : ouvrier procédant aux opérations de laminage / être laminé : expression traduisant un mal être psychologique.

4. Étapes de mise en activité des forges de Paimpont :

XVII ^e	Installation de forges dans la forêt de Paimpont. Ressources locales : minerai de fer / eau / bois.
	Mise en place d'un haut-fourneau et d'une affinerie. Ressources locales : ressources hydraulique + charbon de bois.
XVIII ^e	Commandes liées à la guerre d'indépendance des Etats-Unis d'Amérique. Édification de la maison du Maître de Forges ainsi que des foyers d'ouvrier.
XIX ^e	Modernisation et construction d'un deuxième haut fourneau à bois, d'un laminoir.
	1850 : apogée de la production de fer et de fonte.
	1866 : premier arrêt face à la concurrence anglaise.
	1870 : reprise de l'activité dans le contexte de la guerre contre la Prusse. 1880 : arrêt définitif.
Depuis 2001	Classement du site sur la liste supplémentaire des Monuments historiques.

II Une innovation sur la longue durée...

2° Une brève histoire du laminage

1° Les forges de Paimpont

Plan des forges de Paimpont par Chéron (Stanislas Victor), Ingénieur des mines (1787-1852)
Archives nationales

Maintien en activité des forges de Paimpont par leurs propriétaires : marquis de Brueilpont, de Cheffontaine, de Ravenel du Bois Teilleul, le baron de Moncuit, le comte de Farcy, de Farcy de Beaumont et de Farcy de Saint-Laurent, le marquis de Dandigné, de la Châsse, Madame de Piré, Mademoiselle Dandigné, Mademoiselle Tuffin de la Rouerie.

Archives nationales – Dossiers d'usines
métallurgiques – F/14/4274-4503

Au Moyen-Âge, [...] la mise à plat des [métaux] dans les bas fourneaux se faisait au moyen du martinets, un gros marteau mécanique, mis en mouvement par une roue à eau. À cette époque les tôles ne dépassaient pas un format qu'on appellerait aujourd'hui A3. La transition du martinets au cylindre de laminage s'est étendue sur plusieurs siècles. Il semble que le premier laminoir à cylindre lisse ait été conçu vers 1728 par un maître de forge gallois, John Hanbury, pour la production industrielle des feuilles destinées au fer blanc². Comme le martinets, la cage Hanbury était actionnée par la force hydraulique, donc par une roue à aubes³. Un demi siècle plus tard en 1784, l'industriel britannique John Wilkinson a réalisé le premier couplage d'une cage de laminoir avec une machine à vapeur. [...]. Dans les années 1920, l'industrie automobile réclamait des tôles fines en quantité et en qualité grandissantes. Cette année-là John B. Tytus, ingénieur en chef chez Armco, a réussi à mettre en route au Kentucky le premier train à chaud continu⁴. La tôle fine en forme de bobine était née.

Lamesch Jean, « L'Histoire mondiale de la galvanisation », *Revue Technique Luxembourgeoise*, mars 2004, pp. 121-126 (extraits).

Questions :

1. Présenter les différents procédés de mise à plat du métal depuis le Moyen-Âge jusqu'au début du 20^e siècle en n'oubliant pas de mentionner les moyens utilisés pour actionner ces procédés.
2. Qui sont les acteurs à l'origine de l'évolution des procédés (texte et site des forges de Paimpont) ?
3. Quels sont les moteurs des progrès réalisés dans le formage du métal ?
4. Sur le plan des forges –fourni- : mettre en évidence la force motrice du laminoir ainsi que le laminoir lui-même.

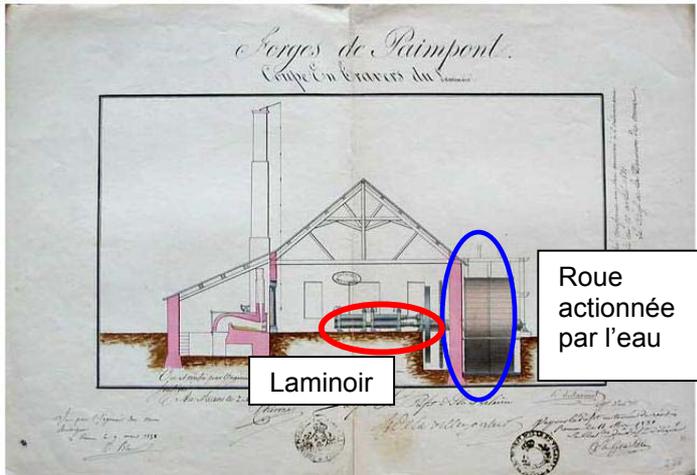
² Tôle de fer laminée ou battue recouverte d'une couche d'étain pour la protéger de la rouille.

³ Aube : palette d'une roue hydraulique.

⁴ Train continu à chaud ou train à bandes : permet d'élaborer des bandes d'acier de plus faible épaisseur et de plus faible largeur, mais de grande longueur. Source : [Techniques de l'ingénieur](#)

Proposition de réponses :

1. Au Moyen-Âge, un martinet actionné par une roue à eau, puis utilisation d'un cylindre pour laminier les tôles, mû par une roue à aube. Ensuite utilisation comme force d'entraînement, d'une machine à vapeur. Mise en place au XX^e d'un train à chaud continu.
2. Un maître de forge gallois, John Hanbury- un industriel britannique John Wilkinson- un ingénieur des mines Stanislas Victor à Paimpont. On peut souligner le rôle moteur de la Grande-Bretagne.
3. Rôle de la demande, de l'esprit scientifique et d'entreprise, le rôle des propriétaires à Paimpont.
- 4.



Gravure Coupe en travers du Laminatoire - Forges de Paimpont

C. Maréchal, Lycée Descartes, Rennes, juin 2010



EN GÉOGRAPHIE, L'APPRENTISSAGE PAR UN JEU DE RÔLES

Un partenariat entre deux laboratoires de recherche scientifique de l'Université de Bretagne Occidentale et Océanopolis a conduit à la réalisation d'un atelier pédagogique sur les littoraux. Le contenu et les exercices proposés à cette occasion sont en adéquation avec les objectifs du programme de géographie en classe de seconde. Cet atelier consiste en une étude de cas consacrée au littoral de la mer d'Iroise, et s'organise sur une journée en trois activités différentes :

- un jeu de rôles sur les interactions entre nature et sociétés sur une portion de littoral d'Iroise,
- une collecte d'informations au cours de la visite du pavillon tempéré d'Océanopolis,
- un croquis de synthèse sur un fond de carte.

Cette journée de travail permet ainsi aux élèves de s'initier aux enjeux du développement durable.

Le jeu de rôles « Motte-Piquet » est le fruit d'une recherche scientifique interdisciplinaire.

En 2002, un projet de recherche multi-institutionnel (INRA, CNRS, UBO, structures de type « parc ») est mis en œuvre sur le thème des dynamiques d'enfrichement et leurs conséquences sur les activités humaines et sur la biodiversité. Il est mené en parallèle sur quatre Réserves de Biosphère françaises. L'équipe en charge de la Réserve de Biosphère d'Iroise réunit plusieurs disciplines : géographie (F. Gourmelon, CNRS), écologie (F. Bioret , UBO, M. Etienne, INRA), ethnologie (F. Chlous-Ducharme, UBO), informatique (M. Rouan , CNRS), ornithologie (C. Kerbiriou , Museum National d'Histoire Naturelle et Y. Guerneur, Parc Naturel Régional d'Armorique) et économie (H. Levrel, MNHN). La recherche a été conduite sur l'île d'Ouessant avec pour objectif de modéliser le fonctionnement spatio-temporel du « système ouessantin », c'est-à-dire modéliser les relations existant entre les différentes activités humaines, l'évolution du couvert végétal et l'évolution de la population de crabe à bec rouge, un oiseau nicheur emblématique de la faune ouessantine. La finalité était de comprendre les interactions Nature / Sociétés dans un territoire d'intérêt patrimonial et d'associer à la démarche les acteurs locaux afin de les aider à proposer une organisation durable de l'accès aux ressources.

Ce projet de modélisation sur le thème de l'accès aux ressources s'est déroulé en quatre étapes principales : construction d'un modèle conceptuel décrivant les acteurs, les ressources, leurs relations, développement d'un prototype informatique permettant de mesurer l'impact des pratiques humaines sur la dynamique des ressources naturelles, élaboration de scénarios qui sont autant de « futurs plausibles » pour l'évolution du territoire et des espèces en fonction du maintien ou non des activités humaines, enfin mise en œuvre d'un jeu de rôles pour le transfert de connaissances aux acteurs locaux dans un contexte de médiation, de sensibilisation et d'apprentissage.

Cette dernière étape a été soutenue par la région Bretagne et le CNRS. Océanopolis (Centre de Culture Scientifique, Technique et Industrielle) intervient alors pour prendre en charge avec les scientifiques le transfert des résultats de la recherche au public. Le service éducatif d'Océanopolis choisit alors de privilégier le public scolaire pour la diffusion des informations, ce qui implique l'adaptation du contenu du jeu et la réalisation d'une interface informatique facilement utilisable.

L'insertion du jeu dans un atelier pédagogique.

En introduction de la séance, un film d'une dizaine de minutes résume le travail accompli par les chercheurs et invite les élèves à jouer.

La partie se déroule autour d'un plateau de jeu schématisant une portion virtuelle du littoral d'Iroise. Les élèves utilisent des cartes d'action réparties en huit rôles différents et des pions à déplacer au gré des actions de chacun. Une interface informatique permet d'enregistrer les données relatives aux actions et un logiciel calcule l'impact de ces actions sur l'environnement dans un futur proche. Les processus à l'œuvre sur cette portion de territoire sont volontairement accélérés par le modèle afin de susciter réactions et stratégies dès les premiers tours de jeu. Une heure de jeu permet d'évaluer, sur une vingtaine d'années, l'impact des activités humaines sur le milieu, et les effets de ces évolutions sur les activités humaines et la biodiversité.

A la fin de la séance, l'animateur « maître du jeu » et les joueurs font l'analyse rétrospective des tours de jeu grâce aux différentes sauvegardes informatiques effectuées au cours de la partie. Puis une dernière

séquence filmée permet de conclure l'activité.

L'intérêt du jeu dans l'acquisition de savoirs et de compétences par l'élève.

La prise de rôle dans le jeu est pour l'élève l'occasion d'être à la fois acteur d'un système virtuel et de son propre apprentissage.

En tant qu'acteur du jeu, l'élève doit faire des choix, prendre la parole devant le groupe, négocier pour infléchir l'évolution de la partie selon son désir. Son implication dans cette simulation permet une prise de conscience plus aisée de ce qu'est la cogestion d'un territoire, et l'expérience vécue par l'action, même virtuelle, met en évidence les caractères anthropiques et dynamiques des paysages. Une fois ces notions intégrées par l'élève, la compréhension de ce qu'est le développement durable devient plus aisée.

Ces informations et l'expérience de stratégies d'action ou d'éventuels conflits d'usage permettent à l'élève de cerner l'étendue du sujet et de le problématiser.

Ces informations géographiques acquises par l'expérience individuelle et collective, complétées par la visite du pavillon tempéré d'Océanopolis, vont ensuite être triées, hiérarchisées et synthétisées sur un fond de carte. Elles permettent à l'élève de s'exercer à la pratique du croquis de synthèse, et montrent la nécessité de protéger le littoral d'Iroise.

Le jeu de rôles élaboré par une équipe scientifique interdisciplinaire a été adapté pour devenir un outil d'apprentissage destiné aux élèves de l'enseignement secondaire. A Océanopolis, il a été intégré à un atelier conçu comme une étude de cas sur le littoral d'Iroise propre à fournir matière pour problématiser et élargir le sujet.

Françoise Gourmelon, géographe –CNRS, Corinne Nicolas-Mussot Conseillère-Relais DAAC d'Océanopolis, mars 2010



À L'ASSAUT, UNE AVENTURE INTERACTIVE

Pour ce numéro 2 de la revue Cabotage, nous vous présentons un jeu qu'on peut trouver sur le site du musée canadien des civilisations, à l'adresse suivante :

http://www.museedelaguerre.ca/cwm/games/overtop/index_f.shtml#

Niveau de classe concerné : classe de troisième.

Description rapide du module : il s'agit d'un jeu de simulation de type « livre dont vous êtes le héros » sur la Première Guerre mondiale.

Insertion dans le programme : ce jeu peut être utilisé dans le cadre du premier chapitre d'histoire en 3^e concernant la première guerre mondiale et ses conséquences. Les instructions officielles nous invitent à insister sur le caractère total de cette guerre (économie, société, culture), sur les souffrances des soldats et les difficultés des populations.

Durée : une heure au plus.

Mode d'organisation : le jeu est plutôt destiné à une pratique individuelle ou en binômes afin de réfléchir aux choix proposés.

Matériel : salle multimédia avec des casques audio.

Déroulement : un scénario présente la journée de soldats canadiens. Le joueur incarne un jeune soldat canadien stationné quelque part sur le front dans le secteur de la Somme à l'automne 1916. L'élève doit prendre des décisions parmi un nombre limité de choix, ce qui le renvoie à une autre étape et ce jusqu'au terme de l'aventure. Évidemment, il faut faire des choix pour arriver, vivant, au terme de la journée et de l'histoire.

Des flèches permettent des retours en arrière, on peut également répéter la scène.

Commentaires : les règles sont simples. Le commentaire audio qui accompagne le récit permet aux élèves rencontrant des difficultés de lecture de réaliser l'activité. Par ailleurs, les élèves peuvent recommencer pour éviter les erreurs commises ou faire d'autres choix afin de connaître les différents scénarios.

Ce jeu permet aux élèves d'appréhender le vécu des soldats de la première guerre mondiale, en incarnant un jeune soldat canadien et donc de connaître le rôle du Canada dans ce conflit, d'autant plus que les auteurs ont apporté un grand soin aux reconstitutions et aux détails.

Le module offre aux enseignants des activités pédagogiques et des documents complémentaires : affiches de propagande en français et en anglais, carte postale de temps de guerre, des poésies ; on peut donc envisager un travail avec le professeur de lettres et d'anglais.

Valérie Willemet, collège Paul Sébillot, Maignon, février 2010.

Réfléchir à nos méthodes

COMMENT LE LOGICIEL GRIBOUILL-I PEUT-IL AMENER LES ÉLÈVES DE COLLEGE À APPRÉHENDER LE CROQUIS GÉOGRAPHIQUE ?

Les nouveaux programmes de 6^{ème} développent les études de cas en géographie. Il faut donc permettre aux plus jeunes de passer de l'observation d'un fait géographique à une modélisation par le passage de la photo au croquis géographique. Les démarches à suivre (Localiser – Se situer – Décrire - Réaliser un croquis) permettent aux élèves de s'imprégner d'une habitude géographique. Ces derniers auront dans un plus grande facilité de synthétisation d'un phénomène à l'issue des quatre années de collège.

« À l'école primaire, les élèves ont acquis un certain nombre de repères concernant leur territoire proche et l'espace français dans son contexte européen et mondial.

Le programme de la classe de sixième permet, après un approfondissement de la connaissance de l'espace proche, d'explorer le monde, d'y situer les sociétés humaines dans leur diversité, de découvrir et de caractériser les différentes manières de l'habiter. La démarche invite à développer la curiosité des élèves et à leur donner le goût de l'ailleurs.

Le choix des études de cas et des exemples doit mettre l'accent, sans exclure les autres facteurs de différenciation, sur la diversité des cultures et des formes de mise en valeur du monde qu'elles induisent.

Le paysage est l'outil privilégié de cette découverte. Des études de cas conduisent à une approche des différentes dimensions des paysages (évolution, esthétique...)

Chaque étude de cas est mise en contexte et située systématiquement sur les grandes cartes du monde : population, aires culturelles, niveau de vie, reliefs, climats. L'année de sixième intègre ainsi une première connaissance des grandes divisions physiques et humaines du monde.

Pour localiser et situer, pour comprendre et expliquer, les élèves manient cartes et images, de tous types et à toutes les échelles, en utilisant régulièrement les ressources fournies par les technologies de l'information et de la communication.

L'analyse de documents et la maîtrise de l'expression écrite et orale concernent toutes les parties du programme. » Source : Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

Pour être capable de préparer un croquis de géographie, les élève doivent tout d'abord trouver différentes informations sur tous les documents de l'étude de cas (cartes, photos, textes, graphiques...) puis ils devront les regrouper et les organiser sous forme graphique selon un ordre lié à la problématique énoncée au début de la séquence.

Le logiciel Gribouill-i est un logiciel simple d'utilisation et est très intuitif pour les jeunes.

GRIBOUILL-



auteur: [Pierre Perez](#) , Lycée de Bagatelle (Saint-Gaudens)

TELECHARGER

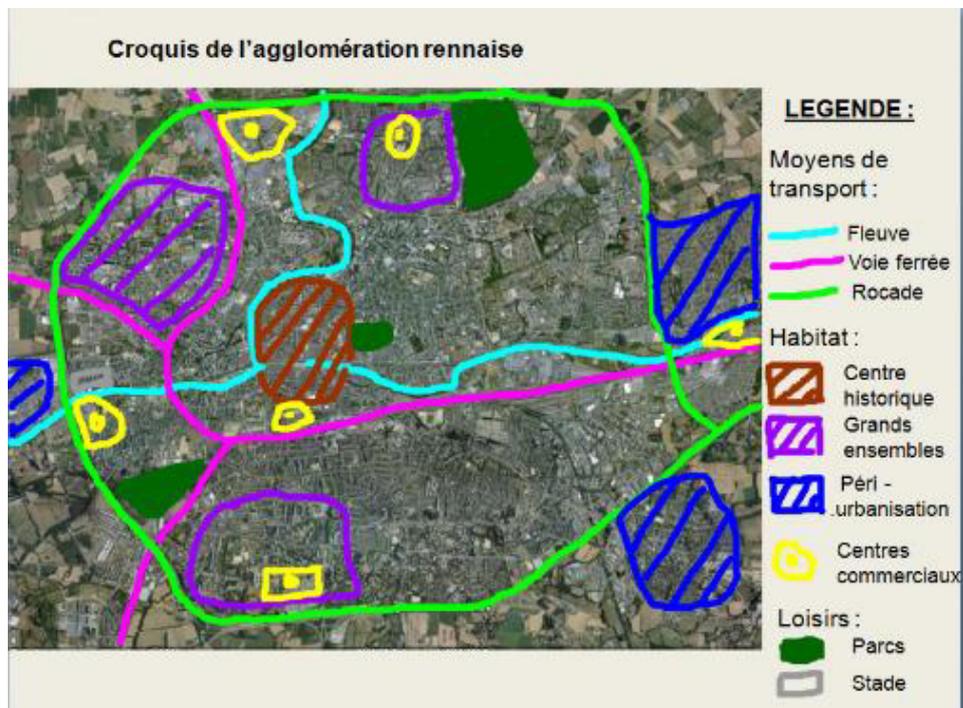
<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/svt/serveur/lycee/perez/gribouill/>

Ce tout petit utilitaire est essentiellement destiné aux enseignants et aux élèves, il permet, lors de l'utilisation d'un vidéo projecteur, de dessiner et d'annoter l'écran en surimpression du programme ou de l'image en cours de projection, comme on le ferait sur un transparent placé sur un rétroprojecteur.

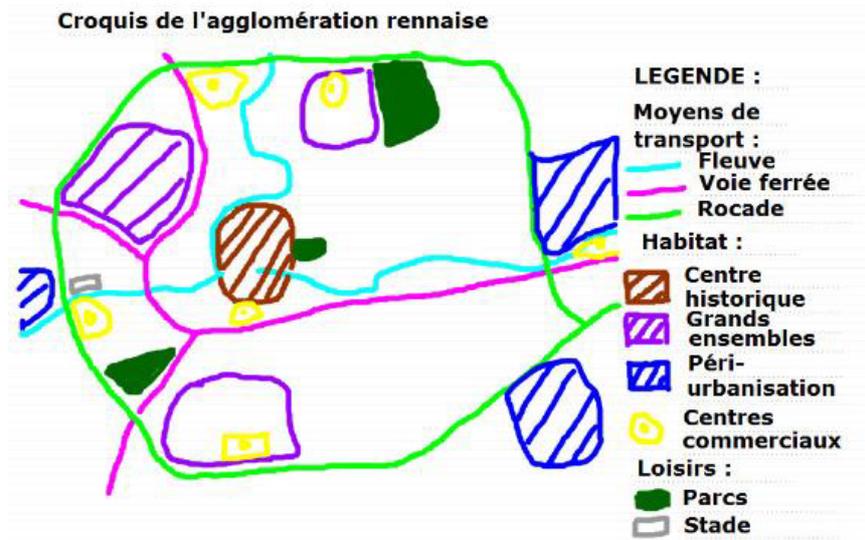
Un premier exemple : « Mon espace proche »

Après avoir découvert l'espace voisin du collège grâce à la partie « I. Vivre et se déplacer dans mon espace proche », les élèves passent à la phase consacrée au changement d'échelle. Les cartes sont un outil pour comprendre son espace proche et ce qui le relie aux autres espaces : régional, national, mondial. Vient alors la partie réalisation de croquis :

Partant d'une photo satellite, les élèves retrouvent des lieux connus. Ils peuvent alors sous la conduite du professeur identifier les éléments majeurs qui figureront dans la légende. Le croquis se construit selon une logique demandée.



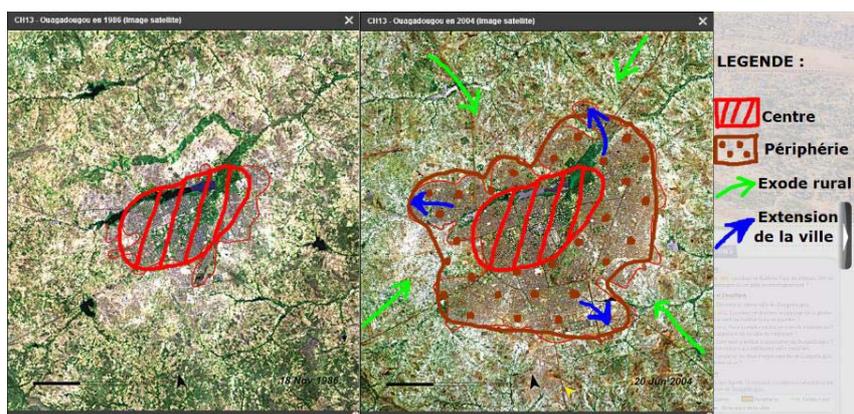
Les élèves ont toujours la photo satellite sous les yeux, ils peuvent ainsi se repérer grâce aux grands lieux identifiés au préalable. Puis, grâce au logiciel Gribouill-i, le professeur peut mettre un fond blanc : les jeunes découvrent alors un croquis plus abstrait... Ils sont en démarche vers la modélisation !



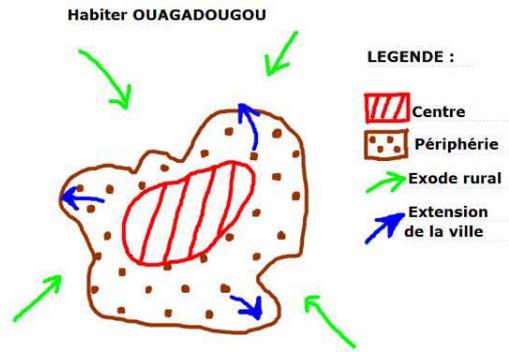
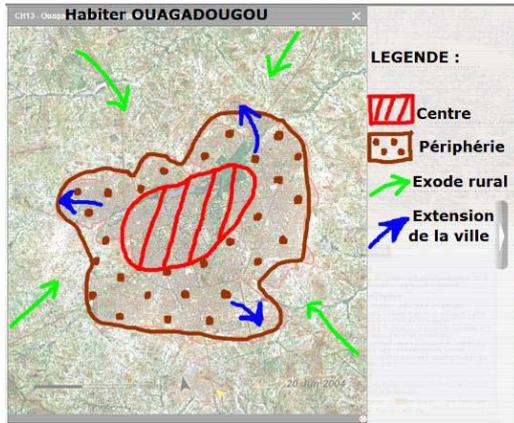
Un second exemple : « Habiter la ville »

Dans le cadre d'une étude de cas portant sur une grande agglomération d'un pays pauvre et avec le support du manuel Nathan, les élèves ont à leur disposition des photos satellite de la ville de Ouagadougou à deux périodes différentes : 1986 et 2004.

Le manuel multimédia permet de présenter à l'écran la ville en 1986. Il suffit alors d'utiliser le logiciel Gribouill-i pour localiser le centre ville. Puis le professeur, après avoir réduit la fenêtre de Gribouill-i, peut fermer l'image de 1986 et ouvrir celle de 2004. Les deux images sont placées exactement à la même place sur l'écran ce qui permet de prolonger l'étude de la ville en 2004. Il faut alors ré-agrandir la fenêtre de Gribouill-i puis répondre aux questions de l'exercice de la page suivante ce qui permet aux jeunes de visualiser l'extension de la capitale.



Il reste alors au professeur à estomper la photo satellite pour avancer vers le croquis géographique qui sera réalisé en mettant un fond blanc à la diapositive.



Tout ce travail permet aux élèves de 6ème de s'approprier un espace, de le décrire en donnant des explications et de conclure par une production graphique.

Ces productions peuvent être faites par le professeur avec l'aide d'un ordinateur et d'un vidéo-projecteur (les jeunes recopient le croquis sur leur cahier) ou réalisées en salle multimédia. C'est alors un travail d'application que les élèves exécutent sous les conseils du professeur.

Gwenaële Le MOIGNIC – Collège N.D. du Vieux Cours. Rennes, février 2010



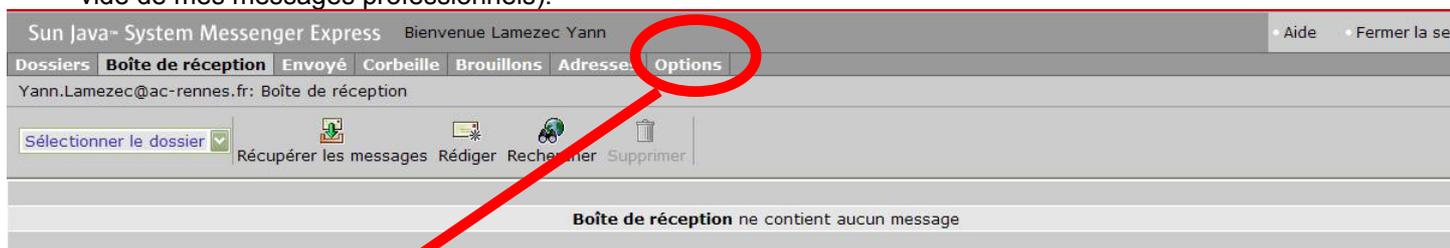
Trucs et astuces

COMMENT RECEVOIR VOS E-MAILS ACADÉMIQUES SUR VOTRE LOGICIEL PERSONNEL DE MESSAGERIE ?

Beaucoup de collègues autour de moi se connectent sur mel-ouvert pour consulter leurs messages professionnels. Or, il est possible de les recevoir sur son logiciel personnel de messagerie. Comment ? C'est tout l'objet de cette fiche.

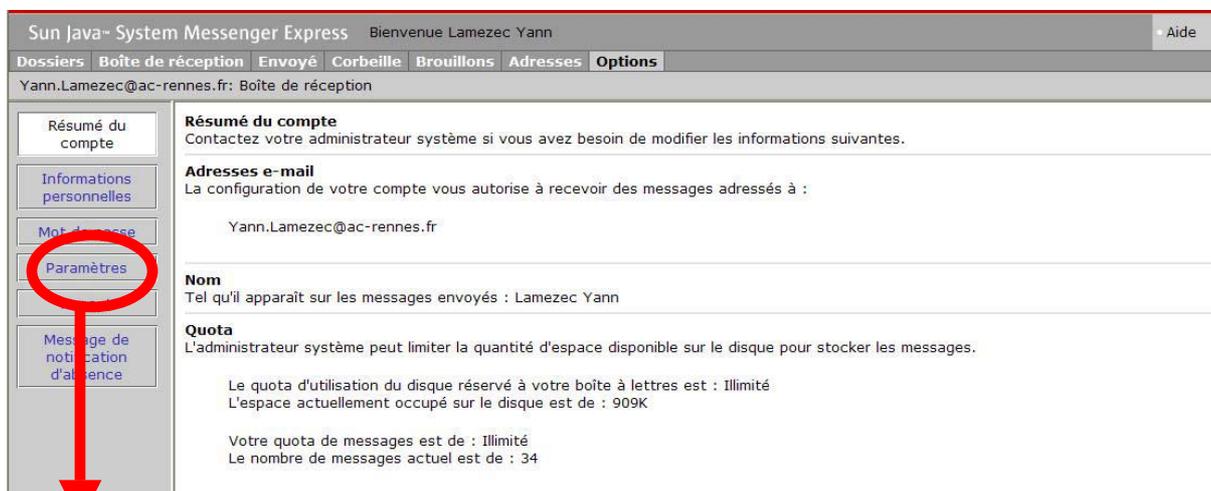
Nous partons du principe que vous savez accéder à l'application *mel-ouvert*. : on y accède directement à l'adresse <http://webmail.ac-rennes.fr/>.

Voici donc l'écran auquel vous accédez (vous remarquerez que j'ai effectué un nettoyage par le vide de mes messages professionnels).



Courrier externe

Étape 1 : cliquez sur options



Étape 2 : cliquez sur paramètres.

Étape 2 : cliquez sur paramètres

Si tout va bien, vous aurez cet écran :

Sun Java™ System Messenger Express Bienvenue Lamezec Yann

Dossiers Boîte de réception Envoyé Corbeille Brouillons Adresses Options

Yann.Lamezec@ac-rennes.fr: Boîte de réception

Résumé du compte

Informations personnelles

Mot de passe

Paramètres

Aspect

Message de notification d'absence

Paramètres
Utilisez ce formulaire pour modifier le comportement de Messenger Express.

Suppression du courrier

- Déplacer les messages supprimés vers
- Vider le dossier lors de la déconnexion
- Marquer les messages comme supprimés (utiliser Purger pour les supprimer définitivement)
- Retirer les messages supprimés de la boîte de réception lors de la déconnexion

Vérifier l'orthographe

- Toujours vérifier l'orthographe avant d'envoyer un message

Messages envoyés

- Lors de l'envoi d'un message, placer une copie dans

Brouillons de messages

- Conserver les brouillons des messages dans

Répondre avec historique

- Reprise automatique du message d'origine dans la réponse.

Transfert de message

Transférer les copies des nouveaux messages à (une adresse par ligne) :

- activer la fonction de transfert
- Ne laissez pas de copie sur le serveur.

3.1 case à cocher

3.2 Indiquez votre e-mail personnel.

3.3 Cliquez.ici

Étape 3 :

- 3.1 Cochez « activer la fonction de transfert »
- 3.2 Indiquez votre e-mail personnel.
- 3.3 Cliquez sur « enregistrer les modifications »

 **LES SITES**

Pour ce deuxième numéro de Cabotage deux sites ont retenu notre attention et un blog.

Jalons pour l'histoire



[Jalons pour l'histoire du temps présent](#)

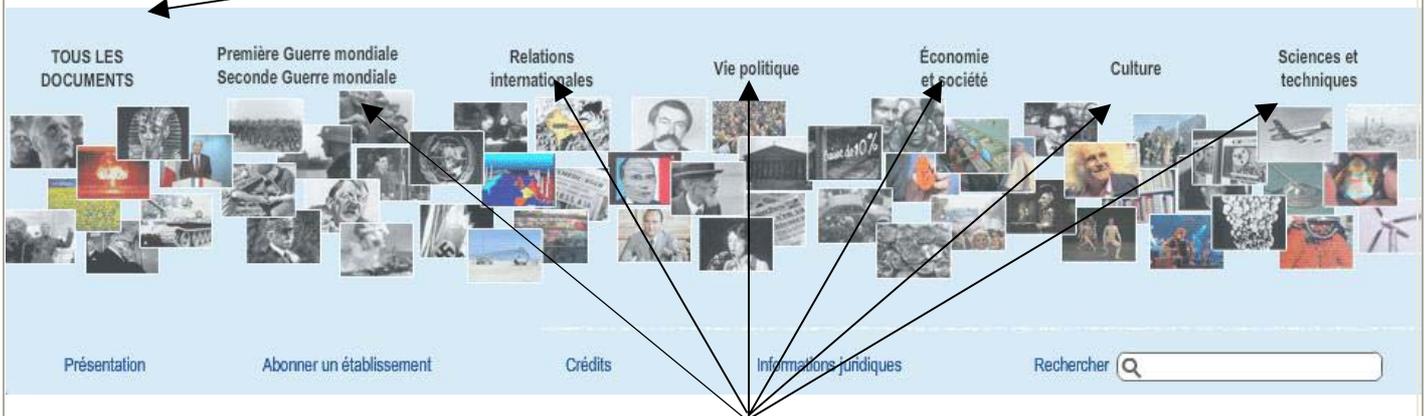
Site payant

Issu d'un partenariat entre l'INA et le ministère de l'Éducation nationale ce site propose par un système d'abonnement des établissements des vidéos couvrant l'histoire du XX^e siècle. Celles-ci sont accompagnées de propositions de mise en œuvre pédagogique.

Pour plus de détails et notamment une analyse en terme d'avantages et d'inconvénients : voir le site [Educnet](#).

1° Pour chercher un document :

Accès aux ressources à partir de cette image : par « **TOUS LES DOCUMENTS** » donnant accès à une frise chronologique ou fresque



ou par «**THEMES**»

Une fois entré dans un thème , on peut aussi cliquer sur l'icône de son choix ou

utiliser l'onglet **Médiathèque** comme outil de sélection des documents ou le **moteur de recherche**



La rubrique **Pédagogie** pointe vers trois dossiers :



Par thèmes ou époques

Par niveau d'enseignement du primaire au lycée

300 documents sur des thèmes variés : guerres mondiales, colonisation, décolonisation, construction européenne...

Une fois la sélection réalisée, il suffit de cliquer sur la vidéo choisie pour y accéder. Chaque vidéo est accompagnée d'indications et d'une notice : date de l'événement, de diffusion, de durée et source. Le document est replacé dans son contexte. Un « éclairage media » aborde l'analyse des images. Le découpage en plan de la séquence et un signet « où suis-je » permettent de se déplacer aisément dans la vidéo.

La Bibliothèque nationale de France



[La Bibliothèque nationale de France](http://www.bnf.fr)

Le site fort riche propose notamment :

Un [espace](#) conçu [pour la classe](#) à partir de quatre dossiers : - Le livre et la littérature, - Histoire des représentations, - Arts et architecture, - Photographie. Selon les cas des ressources iconographiques - audiovisuelles - interactives, des pistes pédagogiques et une anthologie peuvent compléter le dossier.

Une recherche par thème permet de croiser les ressources des quatre dossiers.

Parmi ces différents dossiers en ligne celui consacré à l'histoire des représentations offre par exemple une rubrique qui propose parmi d'autres une réflexion sur [l'enfance au Moyen-Âge](#) Ici sont abordés de nombreux aspects du mode de vie des enfants et au-delà on découvre les fonctionnements, les mentalités et les modes de vie de la société. Cinq thèmes découpent cette réflexion : les âges de la vie au Moyen Âge - la famille - l'organisation et l'évolution de la société - la place de l'enfant dans la ville - l'enfant et la campagne.

Des pistes pédagogiques permettent de découvrir les trois âges de la vie ou encore les modes alimentaires du Moyen-Âge. Ce dernier thème est en partie traité sous forme de jeu qui permet de savoir ce que l'on pouvait alors trouver ou non sur la table des nobles entre gros gibier, épices et racines.

[Des expositions virtuelles](#)

[Des conférences en ligne](#)

Une [banque d'images](#) qui permet de commander une reproduction sous plusieurs formats

Et la BNF en ligne c'est aussi : [Gallica](#) : bibliothèque numérique dans laquelle on peut créer son espace personnel pour y déposer des documents, des recherches que l'on peut ensuite trier, organiser.

Gallica met en ligne actuellement près d'un million de documents.

Pour effectuer une recherche, plusieurs solutions : par mots clés grâce au moteur de recherche, en se laissant guider dans la rubrique Explorer vers : ...

la presse en ligne	dont le Gaulois, l'Aurore, le Petit Parisien, la Lanterne...
des dossiers	ex. la France à travers les récits des voyageurs
des propositions	ex. : dossier sur la machine à vapeur (plans, livres, photographies)
des thèmes	dont Histoire et géographie (classement par périodes ou par continents).

À découvrir [un Blog](#) de Philippe-Guy Charrière, enseignant, consacré à [l'Histoire des Arts](#)

<http://histoire-des-arts.over-blog.org/>



COMMENT ENRICHIR SES COURS AVEC LA PLATEFORME MOODLE

Comme vous le savez depuis le premier numéro de Cabotage, MOODLE commence à s'implanter dans nos établissements.

MOODLE est intégré à l'ENT accessible par www.toutatice.fr, portail où l'on se connecte avec ses identifiants de courriel académique. Si votre établissement dispose de MOODLE, Toutatice vous propose via le menu "Applications" un lien vers "Mes cours en ligne".

À quoi sert MOODLE ?

MOODLE est une **plateforme de mise à disposition de ressources numériques et d'activités** pédagogiques par les enseignants pour les élèves, et les seuls élèves de l'établissement. Très peu de configuration à effectuer, on trouve ses classes renseignées par l'annuaire académique ; ainsi un élève venant d'arriver, même en cours d'année, est intégré automatiquement à la plateforme en s'inscrivant.

Pour ouvrir un espace de travail, il faut en faire la demande à son administrateur MOODLE présent dans l'établissement. L'administrateur met en place un espace de travail selon vos besoins, avec une ou plusieurs classes, avec un ou plusieurs collègues.

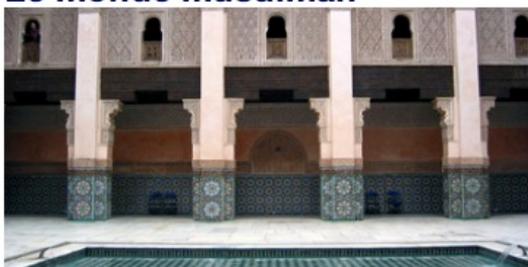
MOODLE est une application sous licence open source, hébergée sur les serveurs du Rectorat ; nous sommes donc affranchis des soucis de maintenance, de gestion d'identités, ou du réseau local de l'établissement. Et nous y accédons de n'importe où. Les élèves également.

Puis à vous d'aménager votre espace.

De l'usage de base...

Un usage de base de MOODLE, très facile à assimiler, vous permettra de valoriser votre cours, d'y apporter de nombreux compléments et enrichissements, de mettre en lien des sites Internet intéressants, de venir en aide aux élèves qui ont été absents ou qui sont malades à la maison. [GLM1]

4 Histoire 5èmes A & C Le monde musulman



- Diaporama du cours d'histoire sur le monde musulman - partie 1/2
- Diaporama du cours d'histoire sur le monde musulman - partie 2/2
- Le document à compléter sur la mosquée de Kairouan (pour s'entraîner)
- Le site de France 5 Education sur l'islam
- Le site de l'Institut du monde arabe
- Le site de curiosphere.tv sur les arts de l'islam
- Évaluation 1 sur le monde musulman - 5ème A - janvier 2010
- Correction de l'évaluation 1 sur le monde musulman - 5ème A - janvier 2010
- Évaluation 1 sur le monde musulman - 5ème C - janvier 2010
- Correction de l'évaluation 1 sur le monde musulman - 5ème C - janvier 2010

Et pour offrir quelles ressources, par exemple ? un fond de carte pour l'élève s'il a envie de s'entraîner chez lui, ou la carte élaborée en cours qui sera scannée ; l'article de journal dont vous avez parlé en cours ; une évaluation, son corrigé ; le fichier du cours fait sur TBI ; la présentation OpenOffice ou PowerPoint de l'enseignant (son cours, un diaporama, un compte rendu...) ; une sélection de sites Internet en lien avec le chapitre en cours ; des images, des photos ; des exercices, des copies d'écran, des guides, des fiches méthodologiques...

On se familiarise très rapidement avec la démarche "technique" dans cette première appropriation de Moodle : il s'agit de simples dépôts de fichiers, ou de coller des adresses de sites. La seule contrainte est d'organiser son espace et de nommer correctement les ressources qu'on dépose de façon à ce que ce soit convivial et clair pour l'élève. Dès que l'élève sait qu'il va y trouver des ressources, on se rend compte qu'il va très régulièrement rendre visite aux compléments à vos cours. L'enseignant peut mesurer l'"audience" de son mini-site.

Au-delà de son cours, on peut vouloir animer la vie de la classe dont on est le professeur principal : un courrier pour les parents, le résultat des élections des délégués de classe, et leur espace d'expression, un forum pour échanger, les informations sur l'orientation, un planning,

Ou encore travailler avec un collègue sur un sujet transversal, les TPE par exemple.

... à un usage plus perfectionné

Lorsque ces usages de base seront maîtrisés, vous aurez peut-être envie d'explorer toutes les possibilités de MOODLE...

Très complète et conçue de façon modulaire, la plateforme permet d'utiliser ou de construire des forums, un gestionnaire de ressources, des questionnaires, des tests, des cours, des ateliers et des modules tout prêts : Devoirs, Chat, Sondage, Glossaires, Journal, Étiquettes, Leçons, Wiki...

Ces usages demandent une formation complémentaire. Vous pourrez alors consulter les guides ou les fiches mises à votre disposition par l'administrateur de la plateforme pour votre autoformation, ou demander l'intervention de formateurs extérieurs.

Comment demander une plateforme MOODLE (présenter de préférence un projet avec quelques collègues) ou une formation ?

La demande se fait par l'intermédiaire du chef d'établissement :

- par formulaire en ligne : <http://assistance.ac-rennes.fr>
- par courriel : assistance@ac-rennes.fr
- par télécopie : 02 23 21 73 68
- par téléphone : 0810 454 454

D'autres exemples d'usages de base de Moodle

1 **Rentrée**

- Le diaporama d'accueil et de présentation de l'année
- L'emploi du temps
- Le règlement intérieur du collège
- Le mode d'emploi de l'ENT : Moodle - EducHorus - PMB
- La liste des enseignants de la classe et de l'équipe administrative

2 **Photographies**

- La photo du jour de la rentrée
- La photo de classe officielle - pour ceux qui l'ont achetée

3 **Les délégués de classe**

Les deux délégués de classe, élus dès le 1^{er} tour le 30 septembre 2009, sont :




Laurie et Romain

Dans le cadre du cours d'éducation civique, vous trouverez ci-dessous le compte rendu de l'élection (le vocabulaire est à apprendre), ainsi que le PV de l'élection.

- Le compte rendu de l'élection
- Le procès-verbal de l'élection

La formation des délégués (seulement les délégués titulaires des classes de 6^e et de 5^e en même temps) aura lieu le mardi 10 novembre, de 9h15 à 12h30 (M2 M3 M4), en salle de réunion, et sera assurée par la CPE, Madame

4 **Le conseil départemental des jeunes**

- Lien vers le site du Conseil général d'Ille-et-Vilaine, page CDJ

1 Voici les guides pour les exposés :

- Liste des exposés
- Maquette pour le diaporama
- Un exemple de maquette complétée
- Guide pour l'exposé
- Pour composer votre diaporama : les règles de la typographie

er mon diaporama sur Moodle ?
ition des exposés



Cabotage

Directeur de publication

Alain MIOSSEC - Recteur de l'Académie de Rennes

Cabotage

Comité de rédaction

Dominique BEAUPUY - Inspecteur pédagogique régional
Marie-Ange BETTON – Lycée privé, Retiers
Bernadette BLOND – lycée Émile Zola, Rennes.
Frédérique DOUBLET - Inspecteur pédagogique régional
Armelle FELLAHI - Inspectrice pédagogique régionale
Damien GOUYOU-BEAUCHAMPS - collège Pierre de Dreux, Saint-Aubin du Cormier
Nicolas HERISSE - collège Mathurin Méheut, Mélesse
Yann LAMEZEC - lycée Fulgence Bienvenüe, Loudeac
Jean-Robert LAOT- collège Jean Jaurès, Saint-Nicolas du Pélem
Gwénaëlle LE MOIGNIC - collège Notre dame du Vieux Cours, Rennes
Christian LIPPOLD - Inspecteur pédagogique régional
Catherine MARÉCHAL - lycée René Descartes, Rennes
Maud SAILLARD - lycée Bertrand d'Argentré, Vitré
Valérie WILLEMET- collège Paul Sébillot, Matignon

 Nous remercions pour leur collaboration à ce numéro :

Gaëtan BLÉHER - collège de Kerfontaine, Pluneret
Sandrine CALVEZ - collège Jean Monnet, Janzé
Françoise GOURMELON, géographe –CNRS
Emmanuel LAOT- collège Racine, Saint-Brieuc
Fabrice LE BRETON - collège de la Rivière, Etel
Maryse LE BRETON - collège Joseph Kerbellec Quéven
Helene LECOUCVEY-GUERIN - collège Goas Plat, Paimpol
Isabelle LE-FERREC - collège le Bocage, Dinard
Corinne NICOLAS-MUSSOT, conseillère-Relais DAAC –Océanopolis
Geneviève POUIT- GODIN - collège Saint-Exupéry, Vannes
Guillaume SARCEL- collège Gérard de Nerval, Vitré
Marie-Pierre SAULZE - collège François Truffaut, Betton
Jean-Christophe TUTIN - collège Montaigne, Vannes

Cabotage

Graphisme et mise en page de la revue

Jean-Marc GUILLOTIN – Concepteur infographiste /Rectorat Communication



Photographie de couverture : la presqu'île de Rhuys, Gwénaëlle Le Moignic

