

# « Tous capables au collège en histoire-géographie »

---

Travail collectif MAFPEN  
coordonné par Michel Beer

# SOMMAIRE

<b>Préface</b>	<b>3</b>
<b>Présentation du GFA : « tous capables en histoire-géographie »</b>	<b>4</b>
<b>Sondage : les élèves et l'histoire-géographie</b>	<b>8</b>
<b>« M'sieur, à quoi ça sert l'histoire-géo ? »</b>	<b>13</b>
I. Les finalités de nos disciplines	13
a) Des finalités diverses	13
b) Adapter les pratiques aux finalités poursuivies	15
c) Du choix des finalités	16
II. Privilégier un point de vue : exemples	16
a) Variations autour d'un thème	16
b) Deux exemples de séances complètes	26
<b>« C'est pourtant facile ! dit le professeur. » Comment y voir plus clair dans nos évaluations et les exercices proposés aux élèves ?</b>	<b>30</b>
I. Comment mesurer la difficulté de vos évaluations en dix leçons ?	31
II. Trois nouvelles réponses à trois problèmes classiques	39
a) Le brevet des collèges	39
b) Savoirs ou savoir-faire	40
c) Mettre en place des évaluations motivantes	41
III. « Pour lundi : vous apprenez la leçon... », quelques pistes pour mieux préparer un contrôle	46
a) Expliciter	46
b) Anticiper, prévoir	46
Annexes (La taxonomie de Bloom, l'algorithme de Horn (modifié) et les situations-problèmes)	48
<b>« On n'est pas là pour s'amuser ! »</b>	<b>55</b>
I. Le jeu au service de la pédagogie	55
a) Pourquoi ne pas jouer	55
b) Où les auteurs annoncent leur problématique	55
c) Où les auteurs annoncent leur plan	57
II. Panem et circenses	57
a) Quelques définitions	57
b) Les différents types de jeu	58
c) Jouer en classe est-ce bien raisonnable ?	62
d) Quelques exemples de jeux utilisés en classe	66
<b>Conclusion</b>	<b>83</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>85</b>
<b>Annexe : autour des concepts</b>	<b>87</b>

## PRÉFACE

*« Tous capables au collège en histoire et géographie »*

*Lorsqu'Yves Poncelet, IPR d'histoire et de géographie, prit l'initiative de constituer un groupe de travail (Groupe de formation action) sous cette dénomination, il exprimait clairement les finalités de cette opération et l'état d'esprit présidant à sa conduite. Il s'agissait de mettre en commun les réflexions de professeurs de collège de façon à repérer les choix et les pratiques pédagogiques porteurs de réussite.*

*L'important travail effectué depuis par le groupe se fonde d'abord sur une pratique, référée aux sources scientifiques disciplinaires et aux ressources de la pédagogie générale. N'ambitionnant pas de produire du concept, et encore moins des néologismes, cette équipe a réussi à tenir son objectif premier : éclairer des pratiques d'enseignement afin d'aider tout enseignant soucieux de développer sa propre efficacité.*

*Ceci donne à cette production une portée nouvelle et un style inhabituel. Elle transmet un message de professeurs à professeurs, dispensé de toute injonction, dont l'autorité certaine se fonde sur sa seule qualité. La démarche de recherche, modeste mais résolue, s'y perçoit dans l'absence d'a priori, la liberté de ton et à travers les traits d'humour, signes de lucidité.*

*Bref, cette littérature grise n'est pas une littérature triste. La durée de ce travail pluriannuel a fait que ses conclusions paraissent à un moment où les programmes ont changé. Chaque lecteur opérera lui-même la distinction entre les contenus anciens évoqués ici et ceux qui demeurent d'actualité. D'ailleurs, cet ouvrage vaut essentiellement par les démarches proposées, aisément transposables aux contenus des nouveaux programmes. Au lieu d'y trouver du prêt-à-penser, chacun pourra y choisir des éléments enrichissant sa propre réflexion.*

*Il serait enfin réducteur de ne pas évoquer ici l'atmosphère dans laquelle se sont déroulées les nombreuses séances de travail. Studieuse et joyeuse, elle traduisait clairement la qualité professionnelle et humaine des participants, et leur inébranlable engagement dans un métier dont la finalité est bien de rendre les élèves tous capables.*

*J. Desquesnes  
IPR-IA d'histoire et de géographie  
Académie de Caen*

## PRÉSENTATION DU GFA ET DE SES OBJECTIFS

### Les membres du GFA (Groupe formation action)

Nous avions un moment songé à une frise chronologique ou à une galerie de portraits doublés d'un inventaire type « Astérix et Cléopâtre » : 3 ans, 9 collègues, 2 naissances, 2 IPR (aucun rapport), 5 salles dans 3 lieux différents... Mais nous sommes finalement revenus à plus de sobriété. Ont donc participé à ce GFA : Édith Divaret (Courseulles), Claudine Lemoine (Villers-Bocage), Gilles Badufle (Trévières), Michel Beer (Villers-Bocage), Hugues Broustail (Marcel-Pagnol, Caen), Guy Caillot (Creully), Yvan Hochet (Bretteville-sur-Laize), Dominique Savary (Molière, L'Aigle), Denis Sestier (Port-en-Bessin), sans oublier le renfort, l'espace d'une année, de Jean Cottenceau (Octeville).

Ce groupe de travail à candidature désignée a été formé par M. Poncelet, alors IPR à Caen. D'autres enseignants auraient, bien sûr, pu participer mais pour travailler dans les meilleures conditions, il fallait s'arrêter à une dizaine de participants. Cependant si cette publication suscite des réactions, commentaires, réflexions, propositions, n'hésitez pas à contacter l'un d'entre nous. L'ambiance fut toujours excellente (personne n'est parti en claquant la porte !) et l'humour toujours présent même au plus fort d'intenses réflexions. Allier travail et plaisir permettait de surmonter plus facilement quelques moments de découragement face à l'ampleur d'une tâche par ailleurs très intéressante et enrichissante (intellectuellement bien évidemment).

### Déroulement du GFA

Il s'est déroulé sur trois ans à raison de six journées de réunion par an et de nombreuses heures en dehors puisque lors des réunions nous faisons le point, discussions des travaux intermédiaires et fixions les échéances pour les séances suivantes. Nous sommes arrivés au terme (il fallait bien une limite de durée) du GFA au moment où de nouveaux programmes se mettent en place. Voilà qui mérite quelques précisions. Dans sa quasi-totalité, ce qui est écrit dans la présente publication reste valable ; ainsi ce n'est pas parce qu'il y a de nouveaux programmes qu'il ne faut plus les aborder par les notions (au contraire même pour prendre contact avec eux) ou que les finalités de l'histoire et la géographie sont transformées...

Au moment où nous écrivons ces lignes, nous ne connaissons que les futurs programmes de 6<sup>e</sup>. Pour l'histoire, tout ce que nous avons écrit reste d'actualité (exemple du début de la deuxième partie qui inscrit la Préhistoire dans la perspective du nouveau programme). Pour la géographie, le programme n'est plus centré sur les milieux mais en majeure partie sur le paysage ; nous y reviendrons et proposerons quelques éléments à votre réflexion. Cela dit, le cœur du problème reste bien de faire prendre conscience aux élèves de ce que les hommes occupent, modifient, organisent l'espace qui les entoure ainsi que des interactions et des dynamiques de ces différentes occupations de l'espace par les sociétés.

### « Tous capables en histoire-géographie » : genèse d'un titre

Dès le départ, c'était le titre donné par l'IPR au GFA.

Lors de notre première réunion nous nous sommes aussitôt interrogés sur le sens de ce « Tous capables ».

Capables de quoi ? et comment ?

Tous capables de réussir, mais de quelle réussite ou de quelles réussites ? Et avec quels objectifs ?

Fallait-il également raisonner en termes de réussite uniquement au sein du système scolaire ou bien avoir une vision plus large dans l'espace (hors du collège) et dans le temps (après la scolarité) et, dans ce cas, comment quantifier telle ou telle capacité ou réussite ultérieure tant il est difficile d'appréhender l'impact futur de ce que nous transmettons aux élèves ?

Tel élève qui a de bons résultats en histoire, en géographie ou en éducation civique et qui est attentif en cours ne deviendra pas forcément pour autant un adulte cultivé ou doté d'un sens civique aigu. Tel élève attentif oubliera vite cependant ou n'utilisera que peu ses acquis hors du système scolaire alors que tel autre élève « bien peu scolaire » (comme l'on dit dans les conseils de classe) aura glané en cours bien plus que nous ne l'imaginons et surtout le réinvestira ultérieurement.

N'oublions pas que nous quittons des collégiens ayant encore peu de maturité (d'ailleurs quelle transformation quand nous les revoyons deux ou trois ans après) et, bien souvent, ce que nous avons semé ne se développe que plus tard quand nous ne sommes plus là pour le constater sauf avec nos propres enfants ou ceux de notre entourage. Nous pourrions même aller jusqu'à dire que cette imprégnation se fait parfois à l'insu de l'élève lui-même qui ne voit pas sur le coup l'intérêt, l'importance de tel ou tel aspect de nos matières et qui pourtant y trouvera du sens plus tard. De plus, bien souvent, le recul vient avec l'âge et/ou avec l'absence d'échéance immédiate quantifiée (en d'autres termes un contrôle, examen...). Ce recul vient aussi avec le fait que nous devenons acteurs, que nous sommes en situation d'agir ou de peser sur ce qui nous environne, en somme quand vient un souci de réflexion, de mise en perspective motivé par une décision, une action...

Ajoutons encore que nombre de situations de mise en perspective géographique ou historique (et *a fortiori* en éducation civique) habituellement proposées en cours sont bien éloignées des préoccupations et des centres d'intérêt d'élèves de 11 à 15 ans, ce qui ne les pousse pas vraiment à s'impliquer ou à se sentir concernés surtout s'ils ne sont pas spontanément attirés par nos matières.

Enfin, soyons lucides, il ne faut surtout pas prendre notre exemple personnel comme référence. Nous avons probablement, assez tôt, un goût prononcé pour l'histoire et/ou la géographie, nous avons gardé un contact quotidien avec elles et c'est notre métier... Mais quand nous aidons nos enfants dans d'autres matières, est-ce si facile ? Avons-nous conservé tant de connaissances de notre scolarité ? Dès que nous quittons la fréquentation régulière d'une matière la déperdition est importante.

En conclusion de ce long aparté sur la relativité des mots « réussir » ou « être capable », pouvons-nous trouver matière à réussite chez tous nos jeunes élèves ?

– difficilement si c'est par souci d'encyclopédisme ou bien en raisonnant comme s'ils étaient de futurs historiens ou géographes ou de futurs enseignants ;

– peut-être si nous essayons de trouver en histoire et en géographie des situations, des problèmes où ils sont concernés, adaptés à leur âge et leurs intérêts. Nous y reviendrons mais, vous l'avez déjà senti, ce « peut-être » sonne largement comme une affirmation dans le cadre d'une histoire et d'une géographie utiles.

Revenons un instant à notre « Tous capables ». Après avoir commencé par rejeter ce titre à la fois ambigu et source de réactions épidermiques, nous avons finalement choisi de le conserver, et de le conserver justement en partie pour son côté provocateur mais, il nous faut alors apporter quelques précisions supplémentaires.

## « Tous capables en histoire-géographie », est-ce seulement de la provocation ?

Pas seulement bien sûr, et derrière ce titre apparaissent plusieurs souhaits.

• Sortir d'une certaine morosité autour de l'histoire et de la géographie. Il nous semble que l'on entend de plus en plus souvent que l'histoire et la géographie sont des matières très difficiles voire impossibles à enseigner au collège, que les programmes sont infaisables, que les élèves y réussissent de moins en moins, que c'est de la culture « trivial poursuit » ou bien qu'il y a de la démesure dans l'accumulation de connaissances. Et l'on entend cela dans la bouche d'enseignants mais aussi, paraît-il, dans les réunions des rectorats ou du ministère où l'histoire et la géographie sont souvent prises comme exemples (autant dire comme cibles) dès qu'il s'agit de montrer qu'une matière est source de difficultés ou d'échec pour les élèves ;

Non seulement nous ne sommes pas d'accord, et nous essayerons d'avancer des arguments convaincants, mais, en plus, il y a là une dérive alarmante. Ne risque-t-on pas de voir, à terme, l'histoire et la géographie se réduire encore au collège ou devenir optionnelles ? Le danger est réel, il faut en être conscient et il conviendrait de ne pas scier nous-mêmes la branche sur laquelle nous sommes assis. Réfléchissons-y à deux fois avant de fustiger nos matières !

- Autour de ce « Tous capables », nous souhaiterions montrer :
  - qu'il n'y a pas de groupes d'élèves tout particulièrement exclus par l'histoire et la géographie ;
  - que tous les élèves sont capables de réussites dans nos matières, mais que cela dépend largement des finalités que l'on assigne à l'histoire et à la géographie et à leur enseignement ;
  - que l'histoire et la géographie peuvent être formatrices pour tous, même si ce n'est pas tout le temps, pour tout le monde, sur tous les sujets ;
  - en quoi justement l'histoire et la géographie peuvent être formatrices et utiles pour l'élève ;
  - que ce qui est appris en histoire et en géographie est régulièrement réinvesti dans le cadre de la scolarité d'un élève de collège. Ce n'est pas un simple empilage de connaissances et de méthodes étudiées parce que c'est obligatoire et oubliées sitôt le contrôle passé. Il y a aussi réinvestissement hors du cadre scolaire mais nous avons déjà dit la difficulté de le quantifier. Restons donc mesurés en la matière ; ce qui est étudié en cours ne se transforme pas par magie en culture générale... Mais il n'y a pas non plus une totale évaporation ;
  - montrer enfin qu'il est fondamental à nos yeux de donner envie à nos élèves de pratiquer l'histoire et la géographie. Si l'élève prend plaisir à venir en cours, à faire de l'histoire ou de la géographie, nous sommes persuadés que ce goût pour nos matières se traduira par des résultats positifs en termes scolaires (là encore pas d'utopie, pas 100 % des élèves dans 100 % des cas). Mais nous pensons aussi que cet intérêt peut perdurer au-delà de l'école (suivi de l'actualité, attrait pour les livres, curiosité intellectuelle...) chez le collégien actuel ou le futur adulte même si, nous l'avons signalé, on ne peut présager de l'évolution d'un individu.

## Ultimes remarques

- Loin de nous l'infaillibilité pédagogique. S'il y a accord entre les membres du GFA sur les grandes idées, il n'y a pas toujours eu unanimité entre nous ni dans nos discussions ni au moment de la rédaction ; cela reflète tout naturellement la pluralité des pratiques pédagogiques. Nous ne pensons aucunement détenir « la vérité » et, par exemple, nos assertions sur le plaisir ou le jeu sont simplement l'expression de nos idées (pour le jeu, en fonction de l'expérience de deux d'entre nous en particulier).

- Justement, à propos du jeu et du plaisir... Nous avons dès le début de cette présentation insisté sur l'importance que revêt pour nous le plaisir de pratiquer l'histoire et la géographie. La dernière partie sera consacrée au jeu en classe. Vous serez (peut-être) convaincus ou tentés par ce qui est dit dans ce chapitre sur le jeu et, si vous vous y essayez, vous verrez que cela procure du plaisir aux élèves et à l'enseignant. Cependant, il faut lever ici une ambiguïté : le plaisir de faire de l'histoire-géographie ne réside pas uniquement dans le jeu, voilà qui serait très réducteur et irait à l'encontre de ce que nous écrivions sur la pluralité des pratiques ; cela voudrait aussi dire que l'on ne peut prendre goût à la pratique de l'histoire-géographie par une sortie, un travail sur documents... Ce qui est bien sûr archifaux. Précisons-le donc clairement, faire en sorte que les élèves acquièrent le goût de pratiquer l'histoire ou la géographie et y prennent plaisir ne signifie en aucun cas que nous devons brader notre enseignement, sombrer dans la démagogie et ne faire que ce qui peut plaire aux élèves. D'ailleurs une bonne séance fondée sur le jeu se prépare minutieusement et avec autant de rigueur que n'importe quelle autre séance. Cela allait peut-être sans dire, mais va tellement mieux en le disant clairement.

- Ce que le GFA n'a pas pu ou voulu faire :
  - ce n'est pas un référentiel. Il serait pourtant très intéressant de préciser quels savoirs et savoir-faire (connaissances et méthodes) les élèves doivent avoir acquis à la fin de chaque année de collège et au bout du compte en fin de 3<sup>e</sup>.

C'est un énorme travail si l'on veut affiner les propositions, nous n'en avons pas le temps et ce n'était pas notre but premier (notons qu'il existe des travaux sur la question, en particulier pour les savoir-faire - cf. bibliographie). De plus il faudrait préciser à partir de quand on peut considérer qu'il y a acquisition et donc les modalités pour l'évaluer. Enfin cela nous semble être du domaine de l'institution même si celle-ci s'est toujours révélée prudente en la matière comme en témoigne encore la formulation des nouveaux programmes :

- une simple liste de mots, de notions, de concepts... il en existe déjà ;
- nous avons choisi de ne pas introduire dans la publication une ou des grilles sur les savoir-faire. Là encore il en existe un certain nombre (cf. bibliographie).
- Surtout ne fuyez pas !!! Honnêtement, ce GFA a représenté un investissement important durant trois ans et il serait dommage que cette publication se retrouve sur une étagère poussiéreuse ou serve à caler un meuble du cabinet d'histoire-géographie sans avoir été parcourue. Aucune prétention dans cette phrase mais le fruit d'une simple constatation : il est très difficile de transcrire de manière claire et accessible ce qui est le résultat de la démarche d'un petit groupe « immergé » dans son travail (c'est ce qui explique que, parfois, des publications apparaissent rébarbatives et se retrouvent injustement aux oubliettes). Nous le savions, la phase de rédaction nous l'a confirmé. Aussi avons-nous fait un triple choix dont nous espérons qu'il sera judicieux :
  - de nombreux exemples concrets viendront illustrer notre propos ;
  - nous nous sommes efforcés de garder un vocabulaire simple ou bien de définir simplement (si possible !) les « grands mots ». Les puristes de la didactique y trouveront parfois à redire mais ce n'est pas à eux que cette brochure s'adresse en priorité. Cela dit, ne reculez pas devant des mots comme « objectifs », « progression » ou « taxonomie » c'est souvent plus simple qu'il n'y paraît et même fort intéressant. Si, si, vous verrez...

*- Salut à tous ! C'est moi le Candide du GFA (au départ ils voulaient m'appeler « le naïf » ; mais tout de même j'ai ma fierté). Je suis donc le troisième choix. En fait, c'est simple. Lorsque vous verrez un encadré comme celui où sont ces lignes, c'est moi qui m'exprimerai. « Le billet du Candide » en quelque sorte. Le contenu variera selon les cas, petite mise au point, référence au « Tous capables » ; renvoi aux exemples concrets, revenir sur terre si le texte devient complexe, avis contradictoire ou nuancé... Bref, j'ai carte blanche.*

Bien sûr, il nous était impossible d'être exhaustifs dans les différents domaines que nous allons aborder. Nous n'en avons pas le temps et nous ne sommes pas des spécialistes de la recherche en didactique ou en sciences de l'éducation (il existe des gens et des lieux pour cela). Nous sommes simplement des enseignants au quotidien et nous avons essayé de fournir des pistes qui témoignent de nos pratiques, de nos réflexions. Si ces pistes ou ces cheminements peuvent vous être utiles, que ce soit en les suivant, en les modifiant ou en argumentant pour les critiquer, si cela peut très modestement contribuer à alimenter vos propres réflexions... alors ce GFA aura largement atteint son but.

# SONDAGE : LES ÉLÈVES ET L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Ce sondage a été réalisé à la fin du premier trimestre de l'année scolaire 1993-94 dans nos classes et dans celles de collègues que nous remercions de leur collaboration. Nous avons obtenu 742 réponses toutes classes confondues. Pour plus de facilité, nous avons choisi de les exprimer en pourcentages arrondis à la décimale la plus proche, d'où le total pas toujours exactement égal à 100 %.

1) « Classe les matières étudiées au collège par ordre d'importance ». N'ont été conservées ici que les données relatives à nos matières.

En 6°	En 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hist.	5,5	13,1	16,9	23,6	16,6	9,30	5,8	3,5	3,2	2,0	0,6
Géo.	2,0	6,0	12,6	22,0	26,6	14,6	6,9	4,3	1,7	1,7	1,4
Éd. civ.	0,8	1,6	4,0	7,0	13,5	19,6	13,5	13,1	10,6	11,6	5,3

En 3°	En 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Hist.	1,0	9,0	31,5	33,1	13,4	6,3	2,2	1,1	0,5	0,8	0,3	0,5
Géo.	0	4,0	13,1	31,5	29,8	11,5	4,9	2,7	1,6	0,8	0	0
Éd. civ.	0	0,8	2,0	4,3	11,5	13,8	11,5	23,7	16,2	8,3	4,7	3,2

2) « Classe les matières étudiées au collège par ordre de préférence. »

En 6°	En 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Hist.	7,9	12,5	11,0	12,8	12,2	7,9	11,6	8,5	7,3	4,2	3,9
Géo.	0,6	7,3	9,0	11,7	13,2	13,2	11,1	12,0	9,0	8,2	4,4

En 3°	En 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Hist.	8,4	10,9	17,3	10,3	12,8	11,4	9,7	6,7	4,7	3,3	3,3	0,8
Géo.	1,3	6,8	8,0	12,0	15,9	14,8	15,1	9,0	7,4	4,9	4,1	0,5

3) « Qu'est-ce qui te plaît le plus en histoire-géographie ? ». La question était ouverte et les réponses multiples possibles. Nous avons ensuite regroupé les réponses en rubriques (cela vaut aussi pour les questions suivantes).

Pour les 6°	%	Pour les 3°	%
Certains thèmes	86	Les activités en classe	54
Les activités en classe	41	Certains thèmes	53
Découvrir et voyager	25	Découvrir et voyager	33
Ambiance et vie de classe	15	Ambiance et vie de classe	26
Tout	11	Tout	12
Rien	9	Rien	8

4) « Qu'est-ce qui te plaît le moins en histoire-géographie ? »

Pour les 6°	%	Pour les 3°	%
Rien	30	Mémoriser	41
Certains thèmes	29	Les supports utilisés	31
Les supports utilisés	19	Certains thèmes	29
Écrire, copier	14	Rien	26
Devoirs, contrôles	14	Écrire, copier	12
Mémoriser	10	Devoirs, contrôles	11
Travail à la maison	5	Travail à la maison	9



5) « Qu'est ce qui te paraît particulièrement difficile en histoire-géographie ? ». Beaucoup de réponses peu exploitables ou de non-réponses à cette question ; peut-être est-elle apparue trop vague aux élèves.

Pour les 6 <sup>e</sup>	%	Pour les 3 <sup>e</sup>	%
Mémoriser	32	Mémoriser	41
Certains savoir-faire utilisés	18	Certains savoir-faire utilisés	31
Rien	19	Certains thèmes	29
Certains thèmes	14	Rien	26

6) « À quoi te servent actuellement l'histoire et la géographie ? ».

Pour les 6 <sup>e</sup>	%	Pour les 3 <sup>e</sup>	%
À connaître le passé, les ancêtres	64	À connaître le passé, les ancêtres	29
À connaître la planète	28	À comprendre le monde de l'actualité	33
À s'orienter, se repérer	25	À se repérer (terre et espace)	32
À comprendre l'actualité	9	À ma culture (discuter...)	29
À rien	4	Pour le brevet	8
Je ne sais pas	4	À rien	3
		À éclairer mon avenir	2
		Je ne sais pas	1

7) « À quoi te serviront plus tard l'histoire et la géographie ? ».

Pour les 6 <sup>e</sup>	%	Pour les 3 <sup>e</sup>	%
Pour les études, un métier, l'avenir	25	Pour la culture, le savoir	29
À se repérer	19	Pour les études, un métier, l'avenir	14
Voyages, tourisme, musées	15	À débattre, discuter, transmettre	13
Pour la culture, le savoir	13	À aider mes enfants	12
À rien	13	À comprendre le monde, l'actualité	10
À débattre, discuter, transmettre	11	À rien	9
Je ne sais pas	8	À se repérer	9
À aider mes enfants	4	Voyages, tourisimes, musées	9
À comprendre le monde, l'actualité	4	Je ne sais pas	5
À être citoyen, agir sur le monde	2	À être citoyen, agir sur le monde	3
		À tirer des leçons d'évènements	1

8) « Quel est le type de cours que tu préfères ? ». Pour cette question les quatre réponses étaient proposées et l'élève devait établir un classement selon ses préférences.

Pour les 6 <sup>e</sup>	%	Pour les 3 <sup>e</sup>	%
Travail en groupe	59	Travail en groupe	57
Cours dialogué	45	Cours dialogué	53
Cours magistral	17	Cours magistral	11
Travail individuel	14	Travail individuel	6

## À propos du sondage

Pourquoi un sondage ? Lors des discussions de notre première réunion, nous avons rapidement abordé les représentations que les élèves avaient de nos matières, les attraits qu'ils pouvaient y trouver et les difficultés qu'ils rencontraient. Plutôt que de partir sur des conjectures peut-être inexactes, nous avons décidé de faire un petit sondage.

### Classement par importance

*Dès la 6<sup>e</sup> une double constatation :*

– l'histoire est jugée plus importante que la géographie (59,1 % contre 42,6 % parmi les quatre matières jugées les plus importantes). Est-ce lié à l'appellation usuelle histoire-géographie dans cet ordre ou à l'ordre des matières sur les carnets de liaison ? Pas seulement, cette représentation émane probablement de la scolarité en primaire ;

– 59,1 % et 42,6 % des mentions parmi les quatre matières les plus importantes contre seulement 5,8 % et 5,1 % parmi les trois matières les moins importantes ; ceci montre que dès la 6<sup>e</sup> l'histoire et la géographie sont jugées importantes par les élèves : voilà une réputation plutôt flatteuse au départ ;

NB : Pour l'éducation civique, 13,4 % seulement dans les quatre « premières » matières et 7,1 % en 3<sup>e</sup> !!! 27,5 % dans les trois matières les moins importantes, chiffre qui tombe, il est vrai à 16,2 % en 3<sup>e</sup>. Il y a là l'expression d'un réel malaise de l'enseignement de l'éducation civique mais ce n'est pas ici notre propos.

*En 3<sup>e</sup> :*

– amplification de l'écart histoire/géographie (74,6/48,6 %). Peut-être toujours l'accoutumance à l'ordre des bulletins mais force est de constater que nous n'avons pas contribué à inverser la tendance ;

– confirmation de l'importance : les pourcentages augmentent nettement pour l'histoire et la géographie parmi les quatre matières les plus importantes et diminuent pour les trois moins importantes. Pour ce qui est des explications possibles : notre brillant travail sur quatre ans (hum !), l'effet brevet probablement, peut-être aussi l'intérêt de certains élèves pour un programme contemporain en histoire...

### Classement par préférence

*En 6<sup>e</sup> :*

– l'histoire devance la géographie et en tant que plus aimée (44,2/28,6 %) et en tant que peu aimée (15,4/21,6 %) ;

– matières toutes deux appréciées en particulier l'histoire ;

– cependant un rejet assez sensible aussi (15,4 et 21,6 %).

*En 3<sup>e</sup> :*

– pas de modification importante en tant que matières très appréciées ;

– mais un très net recul (de plus de 50 %) en tant que matières peu appréciées.

• Ainsi, si en quatre années au collège le nombre de ceux qui aiment beaucoup l'histoire et la géographie n'a pas forcément augmenté, en revanche le nombre de ceux qui n'aiment pas a nettement diminué. Notre « tous capables » peut donc au moins s'appliquer au fait d'apprécier davantage nos matières de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> ; la suite du sondage le confirme.

### Qu'est-ce qui justement plaît ou déplaît dans l'histoire et la géographie ?

• En histoire comme en géographie, il est possible de regrouper ce qui plaît autour de trois aspects qui se détachent nettement :

– des « thèmes » que nous pouvons regrouper avec « découvertes » et « voyager dans le temps et dans l'espace » : l'attrait de la découverte, la réponse à la curiosité envers ce qui nous entoure sont des moteurs dès la 6<sup>e</sup> et se retrouvent en 3<sup>e</sup>, même si la fascination spontanée s'est émoussée et qu'il s'agit d'une curiosité plus raisonnée ;

– dans les thèmes, nous retrouvons bien sûr quelques incontournables : la Préhistoire, l'Égypte, ce qui concerne les problèmes de développement... ;

– les activités pratiquées (à recouper avec le type de cours préféré) : l'histoire et la géographie apparaissent comme des matières aux activités variées et appréciées, la satisfaction augmentant de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Parmi les activités les plus prisées : celles liées à l'actualité, un cours « où l'on discute », les cartes, les recherches... À noter l'importance accordée aux activités dès la 6<sup>e</sup>, peut-être est-ce lié à la date du sondage (fin du premier trimestre) où beaucoup de travaux de géographie ont porté sur les cartes, le milieu local avec éventuellement des sorties ;

– l'ambiance de classe : ce qui vient d'être écrit sur les activités est un des éléments de cette ambiance, le reste est à mettre au crédit de nos matières (beaucoup d'élèves ont précisé apprécier l'ambiance d'échanges...) et/ou des enseignants (il n'y avait pas que nos classes, ce n'est donc pas de l'autosatisfaction béate). Au mieux, pour certains élèves, l'histoire et la géographie permettent d'allier travail et plaisir : pour nous, ce n'est pas le moindre des compliments et si ce n'est pas une fin en soi, le plaisir à aller en cours est une stimulation importante pour les élèves.

• Ce qui ne plaît pas :

– pas d'enthousiasme inconsidéré, tout n'est pas aimé dans l'histoire et la géographie (même si en 6<sup>e</sup> la réponse « rien ne déplaît » vient en tête et obtient encore 13 % de voix en 3<sup>e</sup>) ;

– certains thèmes sont jugés difficiles ou peu « intéressants » ;

– la mémorisation, peu présente dans les réponses des élèves de 6<sup>e</sup>, devient largement majoritaire en 3<sup>e</sup>. Sans doute faut-il y voir l'effet brevet ;

– certains supports et savoir-faire. Le sondage ne permet pas d'affiner réellement, cependant les précisions données par un certain nombre d'élèves montrent une grande disparité : cartographie, travail sur statistiques, commentaire de textes sont aussi décriés qu'appréciés selon les cas ;

– le travail à la maison (il s'agit du travail personnel en plus des leçons) apparaît peu, ce qui s'explique par les choix en ce domaine des enseignants concernés.

## Pour confirmer ce que nous venons de voir : ce qui est considéré comme particulièrement difficile en histoire et en géographie

• Mémoriser apparaît en tête aussi bien en 6<sup>e</sup> qu'en 3<sup>e</sup>. L'effet brevet est indéniable mais aussi, sans doute, le fait que, dès la 6<sup>e</sup>, apprendre soit perçu comme apprendre par cœur ou presque pour une restitution à l'identique. Nous mettons là le doigt sur un problème qui perdure malgré les conseils méthodologiques répétés inlassablement.

• Les méthodes : comme nous l'avons déjà écrit, il est difficile de trouver une constante dans les réponses tant elles sont différentes d'un élève à l'autre.

## À quoi servent l'histoire et la géographie ?

• Pour la question « À quoi te servent actuellement l'histoire et la géographie ? »

– à noter le faible pourcentage de « à rien » ;

– connaître le passé, la planète, se repérer dans le temps et dans l'espace tel est le leitmotiv de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Si l'on est plutôt pessimiste, c'est réducteur pour nos matières et plutôt rageant d'y trouver une vision les ramenant à un vaste catalogue (sous-entendu, des dates et des lieux). Avec plus d'optimisme, il n'y a rien d'anormal à trouver là l'écho du goût de la découverte, de la curiosité signalés précédemment. De plus, la très grande progression du pourcentage de « comprendre le monde » (33 %) en 3<sup>e</sup> laisse à penser qu'il y a derrière le mot connaître plus de profondeur, de souci de compréhension, que nous pourrions le penser de prime abord ;

– réjouissons nous enfin de réponses du type « à comprendre l'actualité ».

• Pour la question « À quoi te serviront plus tard l'histoire et la géographie ? »

- réapparaît ici l'idée que ce qui est appris concourt à une certaine culture. C'est même ce qui arrive en tête en 3<sup>e</sup>. Reste à savoir ce qu'il faut entendre par culture (tête bien pleine ne veut pas forcément dire bien faite), ce que le sondage ne permet pas de préciser ;

- la plus sensible augmentation de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> concerne les rubriques « débattre, discuter, transmettre » (plus 10 %), « aider ses enfants » (pourcentage multiplié par 3) et « comprendre le monde, l'actualité » (pourcentage multiplié par 2,5). Plus de recul donc et le souci d'utiliser, de réinvestir les connaissances acquises ;

- à l'inverse les baisses les plus sensibles (pourcentage divisé par 2) concernent :

- « voyages, tourisme, musées » y a-t-il eu report vers « culture » ? ;

- « études, métier, avenir » ce qui n'est pas illogique puisque en 3<sup>e</sup> les idées d'orientation se sont diversifiées, affinées par rapport à la 6<sup>e</sup>.

- dernière remarque « être citoyen, agir sur le monde » représente 3 % en 3<sup>e</sup>, ce qui doit nous rendre très modestes sur notre impact dans ce domaine. Certes, il s'agit là de domaines qui requièrent une maturité que n'ont pas forcément des adolescents de 3<sup>e</sup> mais, et nous y reviendrons, peut-être que notre enseignement ne les met justement pas assez en situation d'acteurs à partir de situations concrètes ou plausibles. Ce n'est pas le premier sondage de ce type (cf. G. Hugonie, A. Le Roux...) ; certains éléments se recoupent, le nôtre semblant moins alarmiste.

*Pour résumer, retenons :*

- Le goût des élèves pour nos matières jugées attrayantes, en prise avec l'actualité et le monde qui les entoure...
- Mais des matières qui ne permettent pas d'obtenir les résultats escomptés à cause de différents problèmes parfois liés aux méthodes propres à l'histoire et la géographie ; souvent à cause de l'effort de mémorisation demandé (ou pensé nécessaire) ; sans compter les difficultés liées au français surtout ou aux mathématiques.

- L'année de 3<sup>e</sup> symbolise d'ailleurs largement ce que nous venons d'observer. L'élève vient toujours avec plaisir au cours, il passe beaucoup de temps à apprendre et à réviser pour le brevet et obtient une note somme toute moyenne si l'on se réfère aux moyennes académiques ou départementales. Et pourtant l'épreuve passée est souvent jugée facile, voire dérisoirement facile selon les cas par bon nombre d'enseignants (d'histoire-géographie ou non) ; nous reviendrons ultérieurement sur ce qu'il en est réellement de cette facilité.

Alors, au total, si l'on tient compte de ce sondage et des remarques faites dans la présentation, qu'en est-il de l'histoire et de la géographie ?

- Matières attrayantes mais où finalement les bons résultats sont le fait d'une minorité ?
- Apprentissage de connaissances gratuites, peu ou pas réinvesties dans le cadre scolaire ou à l'extérieur ?
- Matières barrages, matières sanctions ?
- Matières aux programmes infaisables comme on l'entend souvent dans la bouche d'enseignants ou, paraît-il, en plus haut lieu ?

Autant d'interrogations ou d'hypothèses qui contrastent en tout cas singulièrement avec notre provocateur « Tous capables ». Pourtant, nous allons nous attacher à essayer de donner des pistes pour qu'un maximum de nos élèves ait du goût pour l'histoire et la géographie, ait du plaisir et de l'intérêt (cela va de pair) pour nos matières, soit capable de réussites en histoire et en géographie. Pour cela, nous avons retenu le plan suivant (en l'associant pour les trois premières parties à des remarques que nous avons tous entendues).

Première partie : « M'sieur, à quoi ça sert l'histoire-géo ? » : les finalités de l'histoire-géographie.

Deuxième partie : « C'est pourtant facile ! dit le professeur. » : ou comment y voir plus clair dans nos évaluations et les exercices proposés aux élèves.

Troisième partie : « On n'est pas là pour s'amuser ! » : jouer en classe, le ressort ludique au service de la pédagogie.

# « M'SIEUR, À QUOI ÇA SERT L'HISTOIRE-GÉO ? »

## I. Les finalités de nos disciplines

Lorsque l'on écoute les élèves, voire leurs parents, on s'aperçoit que l'utilité de l'enseignement de l'histoire-géographie est bien souvent réduite à la préparation et à l'acquisition des diplômes du cursus scolaire. Dans le meilleur des cas, l'histoire et la géographie sont considérées comme des dispensatrices de culture générale, expression vague et contestable. Les enseignants, s'ils s'accordent sur un fond commun de finalités générales, ne sont pas toujours d'accord entre eux lorsqu'il s'agit de rentrer dans le détail de la réflexion. Mais surtout, il est trop rarement pris en compte que toutes les pratiques d'enseignement ne permettent pas de poursuivre indifféremment toutes les finalités. Cette distorsion entre nos finalités et nos pratiques explique peut-être l'abîme qui sépare parfois nos intentions et ce qui en est perçu et retenu. Quant à l'administration de l'Éducation nationale, elle semble avoir pris pour parti de rogner progressivement les horaires de nos disciplines. Pourtant, en ces temps difficiles, on se souvient parfois que l'école joue un rôle important dans l'intégration sociale des populations les plus fragilisées et que, au sein de l'école, l'histoire et la géographie ont une dimension « citoyenne » qu'il faut valoriser afin de redonner un sens au pacte social qui unit les habitants de ce pays. C'est donc que des finalités autres que le strict apprentissage d'un métier peuvent sous-tendre notre enseignement.

Quelles sont donc les finalités de l'histoire-géographie ? Quelle est l'utilité sociale et personnelle de ces disciplines ? À quelles conditions les buts qui nous sont fixés peuvent-ils être atteints ? Voilà les questions auxquelles nous devons tenter d'apporter quelques éléments de réponse.

### a) Des finalités diverses

Sur les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie, beaucoup de choses ont été écrites. François Audigier en distingue trois catégories :

« [...] les finalités assignées à nos disciplines sont diverses ; dans la réalité, elles entrent très souvent en conflit les unes avec les autres. Pour mémoire, j'ai coutume de les regrouper rapidement autour de trois ensembles :

- des finalités culturelles, patrimoniales : transmettre un ensemble de repères, de connaissances voire d'attitudes partagées, apprendre à reconnaître un patrimoine commun, construire une mémoire commune, une identité [...]
- des finalités scientifiques : transmettre des connaissances validées, initier aux sciences de référence [...]
- des finalités pratiques [...] Nos disciplines font partie du groupe des enseignements généraux et nous n'avons pas de finalités professionnelles directes, mais examinons d'un œil critique nos discours : les cartes servent pour les voyages, l'histoire pour comprendre l'actualité, l'éducation civique pour former de bons (?) citoyens, les sciences économiques et sociales pour répondre à l'inculture des français et combler un déficit civique dans ce domaine. [...] »

*Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales,  
Actes du septième colloque, avril 1992, INRP, p. 13-14*

Pour notre part, nous avons retenu quatre grandes familles de finalités :

- les finalités institutionnelles ;
- les finalités culturelles ;
- les finalités liées au développement intellectuel et scientifique ;
- les finalités civiques.

### *1) Participer au fonctionnement de l'institution*

Ces finalités sont celles qui s'inscrivent dans le cadre de l'institution scolaire. Il s'agit pour l'enseignant se plaçant dans cette perspective de préparer les élèves à la poursuite d'un cursus tel que défini dans les textes officiels, de « boucler » son programme et de placer son enseignement dans la perspective des examens terminaux (DNB ou bac). Ce sont sans doute les finalités les plus contraignantes puisque ce sont les seules qui sont réellement codifiées et évaluées, tout au moins chez les élèves, lors des examens. Elles sont peut-être en même temps, dans la pratique quotidienne, les plus sécurisantes car elles sont bien définies et délimitées. Partant, elles sont aussi celles qui sont le plus souvent privilégiées.

### *2) Dispenser culture et patrimoine*

C'est là que l'on pourrait classer la fameuse « culture générale » dont seraient porteuses nos disciplines. Mais faute de définition précise, très souvent la culture générale devient de l'érudition ou de l'encyclopédisme. De quoi ont, et auront, une fois adultes, vraiment besoin nos élèves ? Peut-être pas d'une masse de connaissances mal maîtrisées et mal articulées entre elles. Sans doute plutôt de quelques repères essentiels permettant de traiter l'information au quotidien et des outils servant à retrouver une donnée nécessaire à la résolution d'un problème précis. Les sociétés de l'information dans lesquelles nous entrons à marche forcée apportent sur un plateau les connaissances les plus pointues. Mais à quoi servent ces connaissances si l'on n'a pas appris à les trier, les hiérarchiser, les critiquer ?

L'enseignement de l'histoire a également pour objet de transmettre le patrimoine, fondement et ciment de notre société. Pourquoi le 14 juillet, la Normandie et la Bretagne, une église et un monument aux morts par village ? Pourquoi du bocage en Normandie ? Voilà des questions que doit traiter notre pratique quotidienne et qui sont incontournables si l'on veut éclairer, pour nos élèves, le monde qui est le leur.

### *3) Participer au développement intellectuel et scientifique de l'adolescent*

La pratique de l'histoire et de la géographie amène à fréquenter à peu près tous les types de documents et un grand nombre d'activités intellectuelles : mémoriser, analyser, comparer, classer, hiérarchiser... Il est donc évident que ces disciplines jouent un rôle important dans la formation de l'esprit et du raisonnement. Par ailleurs, l'histoire et la géographie participent à la formation d'outils intellectuels nécessaires à la compréhension du monde environnant en même temps qu'elles permettent de développer la rigueur et la curiosité intellectuelles.

Enfin, et là n'est pas le moindre des intérêts de nos disciplines, elles stimulent l'imaginaire par la re-création intellectuelle qu'elles imposent de sociétés disparues ou d'espaces lointains.

### *4) Éclairer les enjeux de la vie en collectivité*

Nous enseignons les seules disciplines scolaires à traiter du fonctionnement des sociétés humaines dans le temps et dans l'espace. À ce titre, elles jouent un rôle important dans la construction et le maintien de la cohésion sociale de notre pays. Elles contribuent ainsi à la formation de citoyens actifs, véritables acteurs sociaux et politiques et non simples consommateurs. Elles sont également le lieu où se transmettent les valeurs et les attitudes qui sont à la base de la vie de la république et de la démocratie. Dans le même ordre d'idées elles sont à même de faire saisir toute la richesse du système démocratique par la comparaison avec d'autres temps et d'autres lieux.

Enfin, par l'étude d'autres sociétés et d'autres modes de vie, histoire et géographie portent en elles une invitation à l'ouverture d'esprit, à la curiosité et, partant, au respect des autres et à la tolérance.

On le voit, l'intérêt de l'enseignement de l'histoire-géographie n'est pas à démontrer. Nos disciplines sont en théorie utiles à l'enfant et à la société. En ce cas, aucun élève ne doit être exclu de cet enseignement et c'est bien notre sentiment. Cependant, toutes les finalités que nous avons énumérées ne peuvent être poursuivies en même temps et dans tous les cours. Là encore, l'enseignant doit choisir ce qu'il va privilégier dans telle ou telle séquence et les choix qui sont faits imposent à leur tour des situations de cours.

*Euh ! Un petit aparté.*

*Soyons honnêtes, une lecture attentive des programmes et des documents d'accompagnement permet sans difficulté de retrouver les grandes finalités qui viennent d'être évoquées que ce soit pour les programmes de 1995 ou les nouveaux parus ou à paraître. Allons même plus loin : elles sont présentes de l'école primaire au lycée.*

*Seuls problèmes, mais de taille :*

*– les textes sont souvent allusifs (quel sens de l'ellipse parfois !) ;  
– il s'agit de directions générales, indiquées sans aller plus loin (ou si peu) dans le sens de la mise en œuvre propre à telle ou telle finalité. Bref, faites ceci... mais peu de pistes sur comment le faire.*

*À propos des finalités. Il n'y a pas de remise en cause fondamentale des grandes finalités dans les nouveaux programmes. On assiste surtout à un rééquilibrage avec le renforcement du patrimonial et du culturel ; serait-ce un retour de balancier par rapport aux anciens programmes ? En revanche, le changement essentiel se situe au niveau des fils directeurs des programmes (milieux, développement, tableau des civilisations...) qui sont modifiés ou disparaissent.*

## b) Adapter les pratiques aux finalités poursuivies

Dans quelle mesure ces ambitieuses finalités sont-elles réellement poursuivies et atteintes ?

La question n'est pas sans fondement et détermine en grande partie l'efficacité de notre enseignement. Il semble évident que des cours d'histoire débordants de dates à apprendre n'auront qu'un effet extrêmement mesuré sur le développement intellectuel et scientifique de nos élèves. De la même manière, si l'expression libre et spontanée des enfants n'est jamais sollicitée en tant que démarche d'apprentissage, ils auront vraisemblablement du mal à développer leurs capacités de réflexion et d'opinion ainsi qu'à se persuader des vertus de la démocratie. Exemples caricaturaux il est vrai, mais en sommes-nous toujours si éloignés ?

Les bienfaits de l'histoire-géographie à l'école ne sont pas intrinsèques ; bien au contraire ils sont intégralement dépendants des méthodes pédagogiques et des objectifs retenus. Enfin, et ça n'est sans doute pas le plus simple à régler, ils sont étroitement liés à la qualité de la relation nouée entre l'enseignant et chacun de ses élèves.

On l'a assez dit : il n'est pas en matière de pédagogie de recette miracle, de méthode magique marchant à tout coup. On n'en cherchera donc pas ici. En revanche ce que l'on peut dire, c'est que l'on aura atteint les buts fixés que dans l'exacte mesure où les enfants (et futurs concitoyens, n'oublions jamais cette perspective) auront envie de mettre en acte en dehors de nos murs et libérés de notre bienveillante fêrule des choses vues en classe. Il faut donc donner envie à nos élèves de pratiquer l'histoire et la géographie, maintenant et plus tard : visiter les musées, les monuments ou les sites archéologiques ; participer à la vie de la cité et aux mouvements politiques, syndicaux et associatifs ; voyager autrement qu'en consommateurs de sable fin et de sommets enneigés ; s'intéresser à l'actualité en comprenant les enjeux immédiats et à long terme des problèmes du moment... Certes nous ne sommes pas seuls en cause, loin s'en faut. Mais nous jouons notre partie. À nous d'en tirer le maximum.

Pour cela, il nous semble fondamental de parvenir à ce que les élèves associent nos disciplines avec la notion de plaisir. Car on ne fait bien (et longtemps) que ce que l'on aime bien. Plaisir intellectuel de la recherche, de la découverte de l'autre, de l'imagination en action... voilà ce que nous devons parvenir à mettre en oeuvre dans nos cours avec nos élèves.

Plus facile à dire qu'à faire bien sûr. Mais il est des pistes, dont certaines sont encore peu explorées à l'école, qu'on peut essayer de suivre. Le jeu de simulation en est une, qui permet à l'enfant de se mettre « à la place de », de comprendre et de ressentir concrètement les enjeux d'une situation et enfin d'éprouver un plaisir qu'il n'oubliera pas de sitôt. Les collègues qui en ont fait l'expérience peuvent en témoigner. Le film ou le roman historique sont également des supports qui peuvent aider les enfants à mettre de la chair sur une histoire souvent bien désincarnée et éloignée de leurs préoccupations, en particulier en ce qui concerne les enfants les plus en difficulté. Quant aux sorties pédagogiques et autres enquêtes de terrain, leur intérêt n'est plus à démontrer.



D'une manière générale, tout ce qui peut contribuer à rendre l'élève acteur de son travail et à lui permettre d'envisager avec plaisir l'idée d'histoire-géographie permet, nous semble-t-il, d'approcher plus près des finalités qui sont les nôtres.

### c) Du choix des finalités

Quelles finalités privilégier au cours de telle ou telle leçon ? Le choix est très rarement évident. En fait, il n'y a pas vraiment d'impératif. Tout dépend du point de vue retenu, de la place dans la programmation de la leçon considérée, des préférences de l'enseignant ou des élèves, de la séquence mise en place... Ce qui est certain c'est qu'il faut choisir, sous peine de n'atteindre aucun de ses objectifs. Les choix réalisés cependant ne sont jamais exclusifs : poursuivre une finalité unique est chose impossible. Elles vont nécessairement entrer en conflit les unes avec les autres, se chevaucher, se concurrencer. Telle séquence va, par exemple, privilégier la finalité civique tout en apportant un éclairage culturel et patrimonial. La claire vision du but poursuivi est donc doublement indispensable.

C'est pourquoi nous avons essayé de considérer quelques points du programme selon les différentes finalités que nous avons définies plus haut. Ces « variations sur un même thème » montrent une fois encore que tout est affaire de choix, de liberté pédagogique de l'enseignant mais que des finalités retenues dépendent les problématiques, les objectifs, les documents utilisés, le rôle de l'enseignant et les activités des élèves, bref, la situation d'apprentissage.

En conclusion, ce qui importe c'est moins de se gargariser de finalités théoriques que de mettre en œuvre des démarches qui permettent réellement d'atteindre celle qui est choisie.

*Me revoici, mais cette fois pour quelques remarques très pratiques.*

*Après tout ce qui vient d'être écrit, difficile de nous défilier et de ne pas proposer quelques exemples de passage à la pratique. Aussi voyons le menu des pages qui suivent, accommodé de quelques commentaires :*

*• Quelques « variations autour d'un thème ». Pour chaque thème retenu :*

*- la première entrée suit « le programme à la lettre » : elle correspond volontairement à une lecture très linéaire du programme donc guère de mise en perspective en termes de progression ou de problématique là-dedans. En caricaturant : c'est au programme, on le fait, point final ;*

*- les entrées suivantes sont prioritairement fondées sur une finalité. Elles montrent comment ce choix de privilégier une finalité induit d'autres choix en termes d'objectifs, de documents, de stratégie... Bien sûr pas d'exclusive, à cette finalité dominante s'imbriquent fatalement d'autres finalités (voir ci-dessus) ;*

*- fidèles à nos remarques liminaires sur le plaisir, nous avons quelquefois envisagé un ressort ludique comme moyen de mettre en œuvre un travail autour d'une finalité. On le voit bien, le ressort ludique n'est pas une fin en soi mais un élément de plus au service de notre pédagogie.*

*• Pour finir deux exemples plus détaillés sur deux séquences, l'une sur « les grands édifices à Rome et dans les villes de l'Empire romain » ; l'autre sur « un exemple de travail sur Caen à partir de la carte au 1/25 000<sup>e</sup> ». Deux raisons ont motivé ce choix :*

*- une utilisation possible dans le cadre des nouveaux programmes de 6<sup>e</sup> (avec modifications pour la séquence sur Caen conçue pour l'ancien programme) ;*

*- traiter un thème en privilégiant une finalité (patrimoniale, culturelle ou intellectuelle) tout en présentant un travail « qui marche » (merci à nos élèves cobayes involontaires) et pas seulement avec les « bons élèves » : tous capables...*

*NB : le plan de Rome est sur Internet et existe en cédérom.*

## II. Privilégier un point de vue : exemples

### a) Variations autour d'un thème

*Les hommes dans les déserts froids (6<sup>e</sup>)*

Ce même thème peut être travaillé de différentes manières selon la finalité choisie. Références au programme :



« les hommes dans les milieux polaires ».

1) *Suivre « le programme à la lettre »*

**Objectif**

Caractériser un désert froid. Quelles sont les activités des hommes et leur évolution ?

**Déroulement**

- Cartes de localisation des milieux polaires (y compris projection polaire)
- Caractéristiques climatiques
- Vocabulaire (*inlandsis*, banquise...)
- Caractéristiques des déserts froids
- Compléter un tableau à double entrée avec activités traditionnelles et activités modernes à partir de documents du manuel (assez rapidement car la première partie prend du temps)

**Évaluation**

Texte à trous pour le vocabulaire et document permettant de vérifier les acquisitions (en particulier relatives au tableau).

2) *Privilégier la finalité culturelle*

**Objectif**

Prendre conscience de l'évolution du mode de vie des hommes dans les déserts froids à partir de l'exemple des Inuits.

**Déroulement**

- Observation de photos comportant des aspects traditionnels et des aspects des changements liés à la modernisation (ou reportage Thalassa 1995)
- Sédentarisation et ses aspects « positifs et négatifs » pour les Inuits

**Évaluation**

À partir d'un texte ne concernant plus seulement les Inuits reprenant les principaux aspects de l'évolution observée en cours.

3) *Privilégier la finalité intellectuelle*

**Objectif**

Les milieux polaires espaces convoités : prendre conscience des enjeux à partir de l'exemple de l'Arctique et être capable d'appliquer ensuite au cas de l'Antarctique.

**Déroulement**

- Cartes et documents concernant les zones arctiques (ressources actuelles du sous-sol et potentialités, installations stratégiques, voies maritimes et aériennes...)
- Réaliser un tableau à double entrée : enjeux/Groenland, Nord Amérique, Nord Eurasie

**Évaluation**

À partir d'un texte (conférence de Madrid ou fondation Cousteau ou...) et d'une carte de l'Antarctique, retrouver les principaux enjeux présents.

4) *Finalité intellectuelle encore en privilégiant le ressort ludique*

**Objectif**

Bâtir un jeu de questions/réponses à propos de la découverte et de la situation actuelle de l'Antarctique, à partir de recherches au CDI (sur le même principe, le sujet peut varier).

**Déroulement**

- Les élèves sont par groupes de 4 et doivent au CDI remplir une fiche. Les thèmes sont par exemple : les voyages d'exploration vers le pôle Sud... Le découpage actuel de l'Antarctique... la terre Adélie...
- Chaque groupe possède ensuite un exemplaire de toutes les fiches.
- Bâtir à la maison un jeu de questions et réponses concernant une fiche déterminée (conseil : bien déterminer qui

fait des questions sur quelle fiche).

• On joue enfin en classe en posant les questions auxquelles les groupes répondent oralement (conseil : déterminer un ordre de réponse pour éviter toute confusion sinon le ton risque de monter rapidement).

#### **Évaluation**

Elle est triple et sont pris en compte :

- la fiche de recherche ;
- les questions/réponses présentées ;
- le « score » du jeu.

#### *5) Privilégier la finalité civique*

#### **Objectif**

Prendre conscience que les milieux polaires représentent un patrimoine menacé.

#### **Déroulement**

- Lire à la maison quelques documents fournis par le professeur : extraits d'articles, extraits du manuel... (ce pourrait être aussi une courte vidéo passée en classe).

- Échanges en classe afin de lister les menaces écologiques pour le milieu et les hommes (rupture dans les modes de vie, pollution...) mais aussi l'intérêt scientifique.

#### **Évaluation**

À la maison, compte tenu de ce qui a été vu en classe, rédiger un court article sur les menaces qui pèsent sur les milieux polaires (ou l'Antarctique ou...) destiné à un journal fictif (ou réel bien sûr s'il y a un journal dans l'établissement).

#### **Remarque 1**

Il y a bien évidemment possibilité de travailler avec le professeur de français voire de biologie même si cela ne correspond pas vraiment à son programme de 6<sup>e</sup>.

#### **Remarque 2**

Notons que des travaux de ce type mais liés à des exemples locaux de protection du patrimoine pourraient entrer dans le cadre du nouveau programme d'éducation civique : « responsabilité face au patrimoine ».

#### *La forêt amazonienne (en 5<sup>e</sup>)*

Ce même thème peut être travaillé de différentes manières selon la finalité choisie.

Références au programme :

- la question agraire en Amérique latine ;
- les contrastes du développement (le Brésil).

#### *1) Le programme à la lettre*

#### **Objectif**

Caractériser en quoi le défrichement de la forêt amazonienne est révélateur des problèmes de développement au Brésil et des problèmes agraires.

#### **Déroulement**

a) Les différents types de productions agricoles et de paysages en Amérique latine, dont la forêt équatoriale amazonienne (Instructions officielles, p. 77).

b) Le Brésil, un pays entre pauvreté et développement. Ses carences économiques et le dualisme social (Instructions officielles, p. 78).

c) Le défrichement de la forêt amazonienne au Brésil : causes, acteurs et ampleur. Un front pionnier.

d) Les résultats de la déforestation : le dualisme des propriétés (micro et latifundia) en Amazonie. Les résultats économiques discutables et continuité du dualisme social.

#### **Évaluation**

Analyse de documents pour retrouver les principales conclusions de la leçon.

## 2) Privilégier la finalité culturelle

### Objectif

Mesurer l'ampleur de la déforestation et de ses conséquences.

### Déroulement

- a) La forêt amazonienne : « *rainforest* » et « enfer vert » (description du milieu).
- b) L'ampleur des défrichements au Brésil (textes).
- c) Les causes et les acteurs de la déforestation.
- d) Les résultats discutables : la destruction d'un patrimoine mondial ?
- e) La déforestation des autres forêts tropicales. Et en France ?

### Évaluation

Connaissances sur la forêt amazonienne et sa déforestation.

## 3) Privilégier la finalité intellectuelle

Première possibilité, utilisation de documents écrits

### Objectif

Classer des arguments et des documents pour ou contre la déforestation de l'Amazonie.

### Déroulement

- a) Présentation de la forêt amazonienne.
- b) Ampleur de la déforestation.
- c) Classer des arguments ou des documents pour ou contre la déforestation.

### Évaluation

Classer arguments ou documents pour ou contre la déforestation.

Deuxième possibilité, utiliser le ressort ludique

### Objectif

Comparer une vision romanesque et une vision réaliste de la situation sociale en Amazonie.

### Déroulement

- a) Analyse de l'affiche de *La Forêt d'émeraude* (film de J. Boorman) pour présenter la forêt dense et sa population initiale. Des publicités ayant trait à la forêt équatoriale peuvent aussi être analysées.
- b) Extrait de *La Forêt d'émeraude* (la déforestation, la vie des Indiens, les rapports blancs/Indiens).
- c) Comparaison avec des extraits de reportages (série « 10 ans de destruction »).

Évaluation : analyser un extrait vidéo pour déterminer s'il est pour ou contre la déforestation.

## 4) Privilégier la finalité de formation civique

### Objectif

Proposer des solutions pour que la déforestation en Amazonie soit profitable à tous.

### Déroulement

- a) La forêt amazonienne et le défrichement actuel.
- b) Présentation d'une situation conflictuelle due à la déforestation en Amazonie (*seringueiros* contre grands propriétaires, chercheurs d'or contre grandes compagnies, paysans contre Indiens...).
- c) Jeu de rôles : des équipes incarnent un groupe social vivant en forêt amazonienne. Les représentants des groupes doivent négocier pour arriver à un accord afin de mettre fin au conflit. Comparaison avec la situation actuelle.

### Évaluation

Présenter une autre situation conflictuelle et faire proposer des solutions. Demander l'avis personnel (argumenté) de l'élève sur la déforestation.

## Variations autour d'un thème : les causes de la Révolution française (en 4<sup>e</sup>)

Références au programme : la Révolution française et l'Empire (grandes phases et principaux acteurs ; les transformations de la France et de l'Europe : Instructions officielles, p. 48).

### 1) Suivre « le programme à la lettre »

#### Première possibilité – par un exposé traditionnel

##### Objectif

Repérer dans un tableau de la France en 1789 ce qui a pu constituer les causes de la Révolution française.

##### Déroulement

a) Tableau descriptif du royaume en 1789

- la direction du royaume : Louis XVI, la reine, la cour.
- l'administration du royaume : complexité, inertie (échecs des réformes). Quelles libertés ?
- la France et le monde : l'influence du « modèle » parlementaire anglais, les répercussions de la guerre d'indépendance américaine.
- la société française : ordres, classes et blocages.
- l'état de l'économie française.

b) Travail de recherche : dans ce tableau, qu'est-ce qui peut expliquer le déclenchement de la Révolution française ?

##### Évaluation

Mémoriser les causes de la Révolution française.

#### Deuxième possibilité – par l'étude d'un film (1788)

##### Objectif

Caractériser les principaux problèmes de la société française juste avant la Révolution, du point de vue de l'immense majorité de la population : les paysans.

##### Déroulement

Étude du film, analysé par une grille à plusieurs rubriques

- les paysans face au pouvoir local (le seigneur...).
- les paysans face à la ville (Guillaume...) et à sa culture (idées des Lumières).
- les paysans face au pouvoir royal (quels sentiments envers le roi ?).
- les paysans entre eux : diversité interne, mode de travail, solidarité villageoise.

##### Évaluation

Analyse d'un cahier de doléances paysan où les principales idées vues en cours sont présentes.

### 2) Privilégier la finalité culturelle

##### Objectif

Analyser des documents relatifs aux principales causes reconnues de la Révolution française.

##### Déroulement

- Analyse d'extrait de pamphlet sur Marie-Antoinette.
- Analyse d'une caricature sur l'inégalité des trois ordres.
- Analyse d'un graphique sur la mauvaise conjoncture économique ;
- Analyse comparative d'extraits de cahiers de doléances.

##### Évaluation

Analyse du texte « *Qu'est-ce que le tiers état ?* » de Sieyès.

### 3) Privilégier la finalité intellectuelle

##### Objectif

Rédiger une synthèse expliquant les causes de la Révolution française.

**Déroulement**

- Explication collective de trois différents extraits de manuels de 4<sup>e</sup> sur les causes de la Révolution française.
- Pour chacun des extraits, résumer la liste des causes exposées.
- Comparer les causes dégagées des trois extraits (points communs des manuels, divergences).

**Évaluation**

Rédiger un court texte de synthèse expliquant les causes de la Révolution française (commencée en classe, terminée en travail personnel).

*4) Privilégier la finalité civique***Première possibilité – par le jeu****Objectif**

Rédiger un cahier de doléances fictif mais réaliste.

**Déroulement**

- Chaque élève reçoit une identité, tirée au sort, comportant son ordre et rang social en 1789.
- Extrait du film *1788*, expliqué par l'enseignant. L'extrait est coupé avant la phase de rédaction du cahier de doléances.
- Les élèves, mis en équipe selon leur ordre, doivent rédiger leur cahier de doléances. Ils n'ont pas recours au manuel.
- Comparaison de leur production avec des extraits de cahiers réels et la scène finale du film.

**Évaluation**

Retrouver quel est l'ordre des auteurs d'extraits de cahiers de doléances anonymés.

**Deuxième possibilité – par une liaison éducation civique-histoire****Objectif**

Lister les libertés non respectées dans la France de 1789.

Au préalable : séquence sur les libertés en éducation civique.

**Déroulement**

- Tableau de la France en 1789.
- Recherche : quelles sont les libertés non respectées en France en 1789 ?
- Élargissement : les autres causes de la Révolution (exposé et analyse de documents).

**Évaluation**

Retrouver dans l'analyse de documents quelles sont les libertés bafouées en France en 1789.

*Variations autour d'un thème la dimension sociale de la révolution industrielle – la naissance du mouvement ouvrier (en 4<sup>e</sup>)*

*1) « Le programme à la lettre »***Objectif**

Préparer la classe de troisième, en particulier l'unité de programme : « De la Russie tsariste à l'URSS ».

Première approche de notions complexes pour des élèves de collège : capitalisme, socialisme, prolétariat, montée progressive du mouvement ouvrier.

**Déroulement**

- La contestation de l'organisation capitaliste de la production.
- Développement et évolution du mouvement ouvrier :
  - premières idées d'unions professionnelles ;
  - le marxisme ;
  - la première Internationale.
- Luttes ouvrières et syndicalisme en France.

**Évaluation**

Analyse de documents sous une forme proche de l'explication de document au brevet (textes, affiche ou tract syndical, statistiques sur la syndicalisation entre 1884 et 1914, etc.).

**2) Privilégier la finalité culturelle****Objectif**

Étudier le regard porté sur le monde ouvrier et sa lutte par Zola dans *Germinal*.

- Ou alors étudier le regard porté par quelques « grands auteurs » ou figures du monde ouvrier (Victor Hugo, Karl Marx, Louise Michel, Flora Tristan, Émile Zola...).
- Ou alors travailler sur des symboles : l'Internationale, l'hommage rendu aux morts de la Commune, l'histoire du 1<sup>er</sup> mai, le drapeau rouge...

**Déroulement**

- Extrait de *Germinal* [livre], les élèves relèvent des informations : Où ? Quand ? Qui ? Quoi ?
- Visionnement du même extrait tel qu'il a été traité par Claude Berri.
- Documents sur des mouvements analogues dans d'autres bassins miniers (Montceau-Les-Mines, Carmaux).
- Les résultats de ces luttes.
- Le monde ouvrier se construit peu à peu des traditions.

**Évaluation**

Vous êtes un mineur, militant syndical ; vous vous souvenez des moments importants de votre vie de mineur et de militant (fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle). Rédigez deux extraits de vos mémoires.

**2 bis) Privilégier la finalité culturelle****Objectif**

À travers l'étude de l'affiche annonçant la parution de *Germinal* dans le journal *Le Cri du peuple* (ex. p. 135 du manuel Nathan de 1988) :

- comprendre la construction de l'affiche ;
- recenser et si nécessaire développer les renseignements (explicites et implicites) fournis sur le contexte historique et les luttes ouvrières.

**Déroulement**

- Les élèves notent au brouillon tous les renseignements fournis par l'affiche.
- Ensuite classement en trois niveaux :
  - ce que le texte et l'image montrent explicitement ;
  - ce qui est implicite (exemple : pourquoi dans *Le Cri du peuple* ?, prix peu élevé du journal, références aux barricades, à la couleur rouge...) et que l'on explicite au fur et à mesure.
  - comment est construite l'image. Exemple : mise en valeur du personnage central (ce type de travail a déjà fait l'objet d'exercices plus tôt dans l'année).
- Les élèves doivent enfin essayer, en quelques lignes et à partir de l'affiche, de retrouver le sujet du roman (pour ceux qui ne l'ont pas lu ; ceux qui l'ont lu confirmant ou infirmant ce que disent leurs camarades).

**Évaluation**

À propos de l'affiche « la grève » parue dans *L'Assiette au beurre* (ex. p. 133 du manuel Nathan de 1988) : travail similaire sur les renseignements fournis par l'affiche et la construction de l'image (les questions ne doivent pas être trop ouvertes afin que certains élèves ne soient pas gênés simultanément par des difficultés liées et à la méthode et aux connaissances et à la rédaction).

**3) Privilégier la finalité intellectuelle****Objectif**

Classer des documents, des arguments répondant à la question « Qui s'opposait au travail des enfants au XIX<sup>e</sup> siècle ? ».

**Déroulement**

- a) Présentation de l'ampleur prise par ce phénomène au XIX<sup>e</sup> siècle.
- b) Présentation des différents types d'emplois occupés par les enfants.
- c) Documents présentant le point de vue des employeurs, l'action de l'État, l'attitude des familles ouvrières, le point de vue de quelques figures du mouvement ouvrier.

**Évaluation**

Proposer, à partir de documents contradictoires, un travail similaire sur une des questions suivantes : pouvait-on abaisser la durée du travail ? Était-il possible d'augmenter les salaires ?

*4) Privilégier la finalité civique***Objectif**

Proposer des solutions pour améliorer la condition ouvrière (salaires, durée du travail ; conditions de travail et de vie) ; envisager les moyens à mettre en œuvre pour obtenir ces améliorations ; mesurer l'implication de ces mesures dans la vie économique et sociale ; confronter les solutions imaginées à un conflit réel s'étant déroulé dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ou au début du XX<sup>e</sup> siècle.

**Déroulement**

- a) Présentation d'une situation conflictuelle : l'entreprise traverse une passe difficile (baisse des prix, concurrence, etc.). Le conseil d'administration doit se réunir pour prendre des décisions.
- b) Deux groupes : celui des employeurs, celui des salariés. Les représentants des groupes doivent se rencontrer pour examiner la situation de l'entreprise et de ceux qui y travaillent.  
Préparation de la rencontre
- c) La rencontre proprement dite, son résultat.
- d) Comparaison avec un conflit réel (ex. : les grèves des mineurs de Carmaux de 1855 à 1914 ; plusieurs manuels de classe de seconde, utilisant le travail de S. Trespé, *Les Mineurs de Carmaux*, éditions Ouvrières, fournissent des informations sur ces grèves en particulier le manuel d'histoire-géographie édité en 1981 par Nathan).

**Évaluation**

Réaliser un dossier sur un conflit du travail à partir d'articles de presse. Demander l'avis personnel (argumenté) de l'élève sur ce conflit (en lien avec le programme d'éducation civique).

*Variations autour d'un thème : les manifestations du totalitarisme en Allemagne, en Italie et en URSS (en 3<sup>e</sup>)*

*1) « Le programme à la lettre »*

Pour la classe de troisième, préparer les élèves à construire une question de cours portant sur un des trois États cités.

**Objectif**

Préparer une question de cours sur l'Allemagne nazie.

**Déroulement**

- a) L'élève dispose d'une trace écrite, des doubles pages du manuel traitant ce thème. Le professeur lui donne deux sujets possibles. Ceux-ci reprennent rarement l'ordre selon lequel a été organisée la trace écrite ; la formulation des attentes des concepteurs des sujets présente souvent des différences avec les « titres des paragraphes » que l'élève a dans son classeur ou cahier (c'est un jeu sur le langage qui suppose « une souplesse » que bon nombre d'élèves n'ont pas) ; le découpage chronologique peut très bien ne pas recouper celui que l'élève a cherché à mémoriser.

Il suffit pour s'en convaincre de citer deux sujets donnés la même année :

- Exemple n° 1 : L'Allemagne nazie (1933-1939)

Présentez l'arrivée au pouvoir des nazis. Que savez-vous de leur chef ?

Décrivez la dictature nazie :

- fonctionnement politique ;
- soumission de la société ;

- programme économique ;
- mesures raciales.

En politique extérieure, donnez trois exemples de coups de force allemands, durant cette période.

• Exemple n° 2 : L'Allemagne de 1930 à 1939

- Comment Hitler est-il arrivé au pouvoir ?
- Quels sont les principaux aspects de la doctrine nazie ?
- Quelles sont les principales réalisations politiques (intérieures et extérieures), économiques et sociales du régime nazi ?

b) On demande aux élèves de se mettre à la place des enseignants qui ont conçu ces sujets en élaborant le barème de correction pour chacun des sujets. On leur aura déjà présenté un exemple de barème lors d'une précédente évaluation.

Sélection des informations dans les différents supports dont ils disposent ; hiérarchisation de ces informations pour pouvoir ensuite « répartir » les points ; prise en compte dans la notation des « critères formels » que doit respecter la rédaction d'une question de cours.

c) Confrontation des différentes productions.

### Évaluation

Réalisation d'une fiche de révision sur un autre thème.

#### 2) Privilégier la finalité culturelle

Le choix des supports peut permettre de poursuivre cette finalité :

- fonder un ensemble de séances sur l'utilisation d'un lieu tel que le Mémorial ;
- utiliser pour une partie de la séquence une œuvre de fiction comme *1900* ;
- envisager un travail en parallèle avec le professeur de français autour d'un film comme *Le Dictateur* ou d'une œuvre théâtrale (B. Brecht, *Grand-Peur et misère du III<sup>e</sup> Reich*).

On peut aussi, pour l'un des régimes totalitaires, mettre l'accent sur l'utilisation par celui-ci de la production culturelle. Ce serait l'entrée retenue pour travailler avec les élèves sur les instruments du totalitarisme dans un des trois états au programme.

#### 3) Privilégier la finalité intellectuelle

##### Objectif

Aider les élèves à construire le concept de « régime totalitaire ».

L'enseignant doit déterminer le niveau de formulation que les élèves doivent atteindre en sélectionnant les attributs du concept qu'il lui semble important de travailler avec des élèves de classe de troisième. Reprenant le travail de collègues de l'académie de Rouen, on peut choisir les trois axes suivants : terreur de masse et propagande, confusion entre le parti et l'État, autorité absolue du chef/culte de la personnalité.

##### Déroulement

a) Au cours de l'étude du premier régime totalitaire : documents accompagnés de questions permettant aux élèves de dégager les trois attributs retenus.

Document(s) – questions – conclusion : le régime s'appuie sur... ; ce travail est répété trois fois.

Une conclusion générale : pour que l'on puisse parler de « régime totalitaire », il faut que...

b) Au cours de l'étude de l'Italie fasciste, l'élève peut disposer d'une grille reprenant les trois attributs (première colonne) ; dans une seconde colonne, il relève à partir de la double page de son manuel consacrée à ce thème, les exemples qui relèvent de chacun des trois attributs.

c) Au cours de l'étude de l'Allemagne nazie, l'élève a une consigne de travail large : s'agit-il d'un régime totalitaire ? Ce travail doit être mené en autonomie avec une phase de mise en commun : les trois attributs essentiels sont-ils présents ? Comment le prouver ? Quelles sont les constantes par rapport aux deux autres situations historiques déjà étudiées ? Les différences constatées empêchent-elles de classer ce régime dans la catégorie de « régime totalitaire » ?



### Évaluation

Elle peut être fondée sur la mémorisation des trois attributs travaillés (dans ce cas, elle est intégrée à une question de cours). On peut aussi fournir à l'élève de courts extraits de documents (*Mein Kampf*, *Les Dix Commandements du fasciste*, articles des constitutions des IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Républiques, etc.) : l'élève devra montrer en quoi chaque extrait reprend ou s'oppose à un des attributs permettant de définir les régimes totalitaires.

#### 4) Privilégier la finalité civique

### Objectif

Construire progressivement le concept de « régime totalitaire » et de « démocratie » en jouant sur l'effet de contraste. L'entrée proposée : être un opposant dans un régime totalitaire/être un opposant dans une démocratie.

Il s'agit de travailler sur les rapports de forces (analyser des formes de contestation dans deux situations historiques radicalement différentes).

### Déroulement

Ce travail peut être mené en éducation civique, après l'étude des régimes totalitaires, par exemple au moment où l'on travaille sur les forces politiques et sociales dans la France de la V<sup>e</sup> République.

L'élève dispose d'une grille intégrant les rubriques suivantes : les opposants (qui sont-ils ?) ; les objectifs poursuivis ; les moyens dont ils disposent ; les risques encourus ; les limites de leur action.

Pour le régime totalitaire retenu, on fournit à l'élève plusieurs documents : documents émanant d'opposants clandestins, d'exilés, de la police politique ; informations sur les camps de concentration.

Pour le régime démocratique, on peut s'appuyer sur une étude de cas : étude d'un conflit social à propos d'une décision prise par le pouvoir exécutif ou législatif (ex. : les essais nucléaires), les formes que peut revêtir l'intervention des citoyens lors du cheminement d'une loi (ex. : loi instituant le permis à points, loi sur l'abaissement du temps de travail...), conflits autour d'une décision d'aménagement, etc.

### Évaluation

Établir la biographie fictive d'un opposant dans un régime totalitaire. Faire réaliser un dossier de presse à propos de la façon dont des citoyens d'un État démocratique peuvent aider des opposants vivant dans un régime non démocratique. Réaliser un dossier de presse sur le droit d'asile.

## b) Deux exemples de séances complètes

Classe : 6<sup>e</sup> – Titre : Les grands édifices à Rome et dans les villes de l'Empire romain (ville, vie quotidienne, romanisation...)

Durée : 3 h – Peut être étendu sur le même principe et dans le même laps de temps à la vie quotidienne (maison, repas...)

Objectifs	Situation d'apprentissage					Trace écrite
	Connaissances	Méthodes	Structure de travail	Supports de travail	Activités des élèves Productions attendues	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notions en construction               <ul style="list-style-type: none"> <li>– civilisation</li> <li>– romanisation</li> <li>– héritage</li> <li>– permanence/rupture</li> </ul> </li> <li>• Savoir identifier les édifices les plus caractéristiques (reconnaître, nommer la fonction)</li> <li>• Savoir localiser Rome et quelques grandes villes (en particulier de Gaule)               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Thermes, théâtre, cirque, amphithéâtre, aqueduc, arc de triomphe</li> <li>– Gladiateurs, course de chars, arène, scène</li> <li>– Pont du Gard, Colisée, Grand Cirque</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire le dessin simplifié d'un monument à partir d'une représentation iconographique</li> <li>• Retrouver des informations dans un texte (sur tel ou tel édifice)</li> <li>• Compléter une fiche-type en respectant bien les consignes</li> <li>• Présenter oralement quelques phrases à propos du thème sur lequel on a travaillé</li> <li>• Travailler par groupes de deux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séance 1               <ul style="list-style-type: none"> <li>– classe divisée en groupes de 2 ou 3</li> <li>– travail par groupes sur feuilles 1 et 2</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feuille 1 (voir ci-après) : chaque feuille concerne un édifice.</li> <li>• Feuille 2 à compléter (voir ci-après) donnée en deux exemplaires à chaque groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail/feuille 1 (découverte, recherche de renseignements...)</li> <li>• Complètent la feuille 2 au brouillon :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– localisation des villes</li> <li>– dessin simplifié</li> <li>– petit paragraphe à rédiger par eux-mêmes</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présente la séquence</li> <li>• Communique les objectifs</li> <li>• Annonce l'évaluation qui sera pratiquée (dossiers, oral...)</li> <li>• Répond aux éventuelles questions (vocabulaire, méthode...)</li> <li>• Surveille et régule au besoin le fonctionnement des groupes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque élève a après la séquence un jeu de feuilles n° 2, donc il a une trace pour chacun des édifices</li> <li>• Quelques lignes de conclusion sur la romanisation et les permanences à travers les héritages</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séance 2 : <i>idem</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>idem</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fin du brouillon et au fur à mesure, après correction, passage au propre sur la deuxième feuille 2</li> <li>• Pour les plus rapides possibilité d'un travail complémentaire par rapport au manuel par exemple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrige les premières corrections faites au brouillon</li> <li>• Corrige les dernières productions faites au brouillon</li> <li>• Surveille et contrôle le « passage au propre »</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séance 3 :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilité 1 : toujours par groupes</li> <li>– possibilité 2 : sortie au plan de Rome à Caen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casette vidéo ou série de diapos sur Rome (5 à 10 minutes maximum)</li> <li>• Visite du plan de Rome</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivent un premier passage de la vidéo ou des diapos puis lors d'un deuxième passage présentent oralement l'édifice identifié selon leur travail précédent</li> <li>• Au plan de Rome, même démarche lors de la visite (observation puis description...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Régule les interventions</li> </ul>	

## Évaluation

Les fiches réalisées par les élèves, la participation et la qualité des interventions orale de la séance 3, dans un contrôle portant sur plusieurs séquences, exercices de reconnaissance... sur un ou des monuments.

## Annexe concernant la séquence sur les grands édifices à Rome et dans l'Empire romain

**Nom du monument**

**Deux photos sur le monument à Rome  
et dans une autre ville de l'Empire**

**Documents (plutôt des textes sur ce qu'est le monument concerné :  
rôle, fonction...)**

**Références éventuelles au manuel**

**Nom du monument**

**Petite carte pour localiser les lieux cités**

**Dessin du monument**

**Légende du dessin**

**Petit texte rédigé par les élèves sur la fonction du monument...**

**Exemple de ce monument à Rome :  
Exemple de ce monument dans l'Empire :**

**Classe : 6<sup>e</sup> – Titre : un exemple de travail sur Caen à partir de la carte au 1/25 000<sup>e</sup>**  
**Durée : 2 h (problématique de départ : selon les sources Caen = 114 000 ou 185 000 habitants, pourquoi ?)**

Objectifs	Situation d'apprentissage				Trace écrite	
Connaissances	Méthodes	Structure de travail	Supports	Activités des élèves Productions attendues	Activités du professeur	
<ul style="list-style-type: none"> <li>En construction               <ul style="list-style-type: none"> <li>milieu urbain</li> <li>humanisation</li> <li>aménagement</li> <li>infrastructures ?</li> <li>exode rural</li> <li>migrations pendulaires</li> <li>problèmes des villes (pollution, transports...)</li> </ul> </li> <li>Centre historique, centre-ville, banlieue, quartier, périphérie, périphérique, grands ensembles, zone industrielle, espaces verts, pavillons, grandes surfaces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliser une carte au 1/25 000 (repérage, identification de lieux, de codes par rapport à la légende)</li> <li>À partir de la carte faire sur calque un schéma et en compléter la légende</li> <li>Compléter un tableau à double entrée</li> <li>Observer et décrire des photos</li> <li>Comparer par rapport carte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Séance 1 : travail individuel guidé par le professeur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Séance 1 :               <ul style="list-style-type: none"> <li>photocopie d'un extrait de la carte au 1/25 000<sup>e</sup> de Caen où ont déjà été mis en évidence l'Orne, le canal et les grands axes routiers</li> <li>la même au rétro papier calque</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendent connaissance de la carte, de la légende, des grands repères.</li> <li>Questions éventuelles</li> <li>Au fur et à mesure des questions du professeur effectuent les repérages, localisations... et les font ressortir sur la carte (couleurs imposées)</li> <li>Puis sur un calque font apparaître ces informations avec les mêmes couleurs. Ex. : centre-ville, grandes surfaces, ZI, pavillons/grands ensembles, Caen commune/banlieue hors commune (cf. problématique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explique le déroulement de la séquence</li> <li>Communique les objectifs</li> <li>Énonce la problématique</li> <li>Annonce les modalités de l'évaluation</li> <li>Précise les grands repères de la carte (Orne, canal...)</li> <li>Donne les consignes de travail</li> <li>Guide, par les questions, le travail des élèves</li> <li>Surveille et corrige au besoin les réalisations des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La carte</li> <li>Le schéma sur calque et sa légende</li> <li>Le tableau à double entrée</li> <li>Conclusion sur la séquence avec les caractéristiques de paysage urbain</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Séance 2 :               <ul style="list-style-type: none"> <li>travail individuel (légende, tableau au brouillon)</li> <li>mise en commun</li> <li>brève conclusion magistrale</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Séance 2 :               <ul style="list-style-type: none"> <li>la carte au 1/25 000<sup>e</sup></li> <li>le calque réalisé</li> <li>la légende dans les couleurs</li> <li>2 photos de quartiers : grands ensembles/pavillons</li> <li>tableau à double entrée (Voir annexe ci-après)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complètent la légende par les couleurs appropriées</li> <li>À partir du calque et de la légende complètent le tableau d'abord au brouillon puis au propre après mise en commun</li> <li>Pour les plus rapides, observent les deux photos et comparent avec les codes différents utilisés par la carte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribue la légende du calque (le texte mais pas les couleurs)</li> <li>Explique le travail sur le tableau à double entrée</li> <li>Gère la mise en commun</li> <li>Met en forme les conclusions des élèves sur la fréquence</li> </ul>	
Éventuellement, possibilité d'une troisième séance en forme de débat autour de la situation problème suivante « Je dois venir m'installer à Caen, où est-ce que je veux habiter et pourquoi ? », où il y aura réinvestissement d'acquis des deux séances précédentes. (NB : cela aurait pu être la problématique de départ)		<ul style="list-style-type: none"> <li>Choix individuel</li> <li>Débat collectif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Feuille à compléter</li> <li>lieu choisi</li> <li>arguments pour</li> <li>arguments contre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Choisissent leur emplacement</li> <li>Cherchent des arguments justifiant leur choix</li> <li>Argumentent, s'aidant les uns les autres selon leurs choix</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribue la légende du calque (le texte mais pas les couleurs)</li> <li>Explique le travail sur le tableau à double entrée</li> <li>Gère la mise en commun</li> <li>Met en forme les conclusions des élèves sur la fréquence</li> </ul>	
Évaluation : <ul style="list-style-type: none"> <li>la 3<sup>e</sup> séance peut être l'occasion d'une évaluation formative ;</li> <li>évaluation possible à partir de photos ;</li> <li>évaluation possible avec un travail similaire à partir d'une autre carte.</li> </ul>						

Annexe au travail sur Caen à partir de la carte 1/25 000<sup>e</sup>

	Caractéristiques	Types de constructions	Activités
CENTRE-VILLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- centre historique</li> <li>- habitat très serré</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- petits immeubles</li> <li>- quelques pavillons</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- habitat</li> <li>- commerce</li> <li>- bureaux</li> <li>- culture (musées)</li> </ul>
BANLIEUE (+ ou - proche)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quartiers de Caen autour du centre-ville</li> <li>- communes accolées à Caen</li> <li>- communes voisines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pavillons</li> <li>- grands ensembles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- habitat</li> <li>- industries souvent regroupées en ZI</li> <li>- grands centres commerciaux (Leclerc, Continent, Carrefour...)</li> <li>- autres grands commerces (But, Fly, concessionnaires auto...)</li> </ul>

Tableau distribué aux élèves (il est ici complété)

Trois remarques de conclusion :

- les villes sont des milieux totalement humanisés (voir définition du livre) ;
- de plus en plus de distance entre travail et habitation ;
- de plus en plus, la ville gagne sur la campagne : rurbanisation (rural + urbanisation).

Voici la légende distribuée aux élèves. Ils ont à compléter avec les codes (ici les couleurs) utilisés lors de la séance précédente.

Caen commune	Centre-ville	Caen commune (114 000 hab.)
	Quartiers périphériques de Caen commune	+
		communes voisines
		=
	Banlieue ou Périphérie (autour de)	Caen agglomération (185 000 habitants)
	Communes accolées à Caen	
	Usines. Zones industrielles	
	Grands centres commerciaux	
	Grands ensembles (NB à travers l'exemple sur la carte du Chemin Vert)	
	Pavillons (NB à travers l'exemple sur la carte de Venoix)	

# « C'EST POURTANT FACILE ! », DIT LE PROFESSEUR COMMENT Y VOIR PLUS CLAIR DANS NOS ÉVALUA- TIONS ET LES EXERCICES PROPOSÉS AUX ÉLÈVES... ?

## Scène de la vie quotidienne

Il nous arrive tous, plus ou moins régulièrement, de réaliser avec horreur que la quasi-totalité de la classe n'a pas du tout réussi l'évaluation que nous lui avons pourtant préparée avec soin, amour et bienveillance. À qui imputer cet échec ? Aux élèves de plus en plus mauvais depuis Charlemagne ? Aux conséquences d'une météorologie défavorable ? Au film américain que tous auront regardé la veille au soir par complaisance de parents laxistes ? Aux collègues précédents qui, depuis la maternelle jusqu'à l'année dernière, n'ont assuré aucun acquis aux élèves ? Au manque de crédits dans l'Éducation nationale ? Au recul de l'enseignement du grec ancien ? Et l'enseignant, après une douloureuse correction, de succomber au découragement, à la colère, à la résignation, parfois les trois en même temps. Pourtant l'exercice était facile dans cette 6<sup>e</sup> ! Après avoir étudié l'Égypte, il leur avait été demandé de rédiger un texte court mesurant leur compréhension du vocabulaire vu dans les différentes leçons. La liste des mots leur était fournie (Nil, crues, limon, pharaon, vizir, pyramide, vallée des Rois, temple, polythéisme, culte, sacré, Memphis). Ils disposaient de 50 minutes, sans document bien entendu, pour rédiger un petit récit, reprenant et expliquant tous ces mots. La notation (sur 20) rétribuait le soin et l'orthographe (2 points), l'explication du vocabulaire (1 point par mot, soit 12 points), la vraisemblance et l'originalité de l'histoire (6 points). L'objectif avait même été parfaitement défini en suivant les règles de la PPO (pédagogie par objectifs parfaitement orthodoxe) : l'élève sera capable en un temps limité (50 minutes), sans document, de rédiger un texte cohérent reprenant et définissant l'intégralité des mots de vocabulaire fournis. Sans que vous le désiriez vraiment, votre tableur informatique tout neuf aggrave votre douleur en affichant la moyenne de la classe : 7,78/20.

Un paradoxe subsiste cependant après la découverte de cette mauvaise surprise : comment se fait-il que ces élèves qui avaient tant participé en cours, avec entrain et intelligence, soient les mêmes qui aient complètement raté leur contrôle ? Comment se fait-il que cette évaluation ne soit absolument pas réussie alors que les précédentes l'étaient ? Et que faire maintenant ? Se mettre en colère lors de la correction en classe ? Laisser tomber ce genre d'exercice et revenir aux bonnes vieilles listes de vocabulaire à réciter ? Leur faire recommencer le texte chez eux ? Démissionner ? Écrire un livre de pédagogie ? Nous vous proposons une alternative : lire la suite de ce chapitre.

*Une petite anecdote, je sais que ça fait un peu vieux prof qui raconte sa longue carrière mais tant pis. Il y a quelques années de cela on avait, dans un stage je crois, parlé au tout jeune enseignant que j'étais alors, de la taxonomie de Bloom. J'avais dû hésiter entre tempêter plus ou moins ouvertement contre les satanés « gros mots » de la pédagogie ou bien esquisser un sourire de commisération (« cause toujours...! »). Quelques années plus tard, ayant gagné en maturité pédagogique et m'étant bien souvent trouvé confronté à des problèmes d'évaluations pseudo faciles ratées par mes élèves... M'étant donc mis en colère, n'ayant pas démissionné, incapable d'écrire un livre de pédagogie mais ayant persévéré dans le louable souci d'améliorer les évaluations et les exercices proposés à mes élèves, j'ai de nouveau croisé Bloom, enfin la taxonomie de Bloom. Cette fois, j'ai franchi le pas qui consiste à ne pas fuir devant le mot employé et j'ai découvert que j'avais perdu pas mal de temps en tâtonnements individuels : tout ne s'est pas réglé d'un coup de baguette magique mais ce fut une aide appréciable. Ici, la taxonomie de Bloom vous est servie sur un plateau sous une forme que nous espérons simple et illustrée ensuite d'exemples concrets. Pourquoi se priver d'y goûter, je ne dis pas que vous ne pourrez plus vous en passer mais cela pourra vous venir en aide, alimenter vos expériences personnelles et peut-être même découvrirez-vous que vous faisiez du Bloom sans le savoir... Prenez votre temps pour lire ce chapitre, on ne se fait pas imposer Bloom, on y vient. Mieux vaut tôt que tard, mieux vaut tard que jamais. Dans tous les cas, suivez le guide.*

## I. Comment mesurer la difficulté de vos évaluations et autres exercices en 10 leçons

*Première leçon : rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie*

La théorie proposée ici est courte, simple et utilisable dans la pratique quotidienne de nos classes. Elle permet de classer simplement les évaluations et les exercices selon leur niveau de difficulté.

*Deuxième leçon : cette théorie s'intitule la taxonomie de Bloom*

« Taxonomie » signifie classification. « Bloom » ne signifie rien de particulier puisque c'est le nom de son auteur qui avait voulu mettre un peu d'ordre dans les types d'examens proposés aux étudiants étatsuniens. Ses travaux sont anciens (la dernière édition française date de 1975 et ses recherches remontent au début des années 1950)<sup>1</sup> mais des publications ultérieures ont montré que ses conclusions disposaient de l'énorme avantage d'être effectivement applicables, ce qui était rarement le cas pour les réflexions de ses collègues. Sa classification est reprise régulièrement dans des travaux de pédagogie et de didactique (sans toujours en nommer l'inventeur)<sup>2</sup>.

*Troisième leçon : comment les évaluations sont-elles classées ?*

Il est possible de distinguer cinq classes :

- les exercices de connaissance : il s'agit avant tout d'y réciter ce qui a été appris par cœur (par exemple, réciter des définitions) ;
- les exercices de compréhension où il faut prouver que l'on a compris en redisant avec ses propres mots une information (par exemple, transformer un titre de document en reconstruisant une phrase personnelle ayant le même sens) ;
- les exercices d'application où il est nécessaire d'appliquer une règle (comme savoir calculer une densité à partir des seuls chiffres de population et de superficie) ;
- les exercices d'analyse où il est demandé de rechercher et de traiter des informations (par exemple, retrouver les villes citées dans un texte puis les classer selon leur continent) ;
- les exercices de synthèse où il faut combiner ses connaissances et les informations disponibles pour créer une production personnelle (c'est le cas de l'exercice de 6<sup>e</sup> cité en exemple dans l'introduction de ce chapitre)<sup>3</sup>.

*Quatrième leçon : un pas de plus vers la subtilité...*

... grâce au tableau 1 (en fin de chapitre). Ce document récapitule pour chacune des classes :

- une définition sommaire et simple (2<sup>e</sup> colonne) ;
- les critères précis qui permettent de classer nos exercices dans l'une ou l'autre de ces catégories (3<sup>e</sup> colonne) ;
- d'autres critères qui permettent de se rendre compte si l'élève a réussi ou non l'exercice (4<sup>e</sup> colonne) ;
- quelques pistes à explorer quand l'élève n'a pas réussi l'exercice (5<sup>e</sup> colonne).

Pour illustrer concrètement les différences entre ces 5 catégories, voici 5 exemples de séances (100 % authentiques) menées en classe faisant chacune travailler les élèves à un niveau différent de la taxonomie.

1. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, (Québec 1975) est un ouvrage clair et nuancé.

2. Comme par exemple dans Y. Bertrand (*Théories contemporaines de l'éducation*, Chroniques sociales, 1993), citant p. 197-198 un ouvrage américain de 1993 qui essaie de définir le raisonnement en reprenant la classification de Bloom.

3. En réalité, Bloom distingue six classes : il y ajoutait l'évaluation. Mais des recherches ultérieures ont montré que l'évaluation n'était qu'une des variantes de l'analyse, puisqu'il s'agit de parcourir un document pour y relever des informations à partir de critères fournis.

## Exemple de séance faisant travailler la connaissance

En 6<sup>e</sup>, il est demandé de connaître le nom et la position des continents et des océans. La situation suivante est donc organisée en début d'année :

- les élèves commencent par indiquer individuellement sur un planisphère vierge le nom des continents et des océans qu'ils connaissent (évaluation initiale) : 10 min ;

- puis correction pour toute la classe par l'enseignant sur un planisphère mural en insistant sur les erreurs les plus fréquentes (confusion pays/continent, inversion arctique/antarctique, oubli des noms les plus éloignés de l'Europe) : 10 min ;

- puis l'enseignant demande à chaque élève d'apprendre sa carte, en vue de la prochaine évaluation (5 min) ; il observe les attitudes de mémorisation des élèves pendant cette phase. Puis quelques élèves exposent la manière dont ils ont appris leur carte. Se dégagent alors souvent vite les 3 stratégies : la simple lecture du planisphère (écartée car inefficace), la mémorisation par image visuelle (majoritaire : l'élève « voit » la carte en fermant les yeux) et la mémorisation par image auditive (minoritaire : l'élève se décrit par des phrases la position des continents et des océans) : 10 min ;

- chaque élève est invité à fermer les yeux pour prendre conscience de sa stratégie. L'enseignant rappelle l'échéance de l'évaluation (projet de réutilisation) et demande aux élèves de recommencer à mémoriser la carte : 10 min ;

- l'enseignant distribue un autre planisphère vierge et l'élève s'entraîne jusqu'à ce qu'il réussisse à replacer l'intégralité des noms de continents et d'océans. L'enseignant intervient ensuite ponctuellement auprès des élèves qui le demandent, afin de rendre plus efficace leur mémorisation : reste de l'heure ;

- en fin de séance, l'élève note sur son agenda la date de l'évaluation ainsi que les jours de révision où il devra recommencer ses évocations visuelles ou auditives.

### Commentaire

Très souvent, la mémorisation est une tâche laissée à la discrétion de l'élève en travail personnel. La gestion mentale a l'avantage de permettre d'associer dans une même phase les connaissances à mémoriser, les stratégies et la remédiation. Cette démarche, très fragmentée en début d'année, devient de plus en plus automatique au fur et à mesure de l'année.

## Exemple de séance faisant travailler la compréhension

### Cadre : leçon de 3<sup>e</sup>.

- En travail personnel préalable, les élèves doivent lire le cours photocopié, y entourer les mots ou phrases incompris et poser 5 questions par paragraphe (question de compréhension ou d'approfondissement). Si ce travail n'est pas fait, la leçon est alors considérée comme intégralement comprise et l'évaluation est immédiatement donnée au cours suivant.

- En classe, première phase (20 min) : les élèves sont par équipes (4) et confrontent les mots entourés et les 5 questions par paragraphe. Ils tentent d'y répondre au sein de leur équipe.

- Deuxième phase (entre 20 min et 1 h selon la difficulté de la leçon et le nombre de questions posées) : paragraphe par paragraphe, chaque équipe annonce les questions de ses membres et les réponses qu'elle a déjà trouvées. Les autres équipes réagissent si leurs questions étaient similaires et si leur réponse est différente. L'enseignant intervient pour corriger, préciser, illustrer les problèmes soulevés par les réponses et les questions. Chaque question importante (et sa réponse) est notée sur le cahier.

- Troisième phase (15 min) : l'enseignant procède à une évaluation sur le contenu du cours, essentiellement sur les connaissances simples. Cette évaluation peut être collective ou individuelle, orale ou écrite, notée ou pas. Le but est de vérifier si les repères essentiels sont compris.

### Commentaire

Le problème de l'année de 3<sup>e</sup> est l'importance des informations à transmettre aux élèves en vue du brevet. Le temps de classe est le plus souvent utilisé pour cette transmission (explications de l'enseignant/prise de notes de l'élève).



Comme pour la mémorisation, la compréhension se résume au rituel « Des questions ? Non ? Vous avez bien compris ? » en fin de séance. Or, l'intérêt de la taxonomie de Bloom est de montrer qu'il n'y a de véritable compréhension que par une reformulation. Il est donc intéressant de mettre en place des situations où ce travail est organisé ; ici cette reformulation est triple : entre élèves, vers l'enseignant pour les questions sans réponse et de l'enseignant vers eux pour l'évaluation finale.

Pour une fois, ce n'est pas celui qui sait qui pose les questions mais bien plutôt le néophyte et l'enseignant n'intervient que pour les points qui posent réellement problème aux élèves. Cette méthode ne mobilise pas plus de temps qu'une séance plus ordinaire. Elle évite de sombrer dans la tentation de « tout dire » puisque le cours est écrit.

### Exemple de séance faisant travailler l'application

**Séances menées en 3<sup>e</sup> pour préparer à la « question de cours » du brevet.**

#### *Première séance*

L'enseignant projette au rétroprojecteur un exemple de question de cours qu'il juge réussie (ancienne copie d'élève ou corrigé). Les élèves la lisent et font la liste de ses qualités. L'enseignant note au tableau leurs observations, les classe mais n'intervient pas sur le fond et les élèves recopient ces premiers critères de réussite sur une fiche.

NB : il est normal que les élèves ne découvrent pas tous les critères de réussite lors de ce premier contact avec la question de cours, mais il est préférable que l'enseignant n'intervienne pas pour ne pas transformer cette séance en simple leçon de méthode.

#### *Deuxième séance*

Les élèves travaillent un sujet, en classe et/ou chez eux (en ayant droit au cahier). L'exercice est réussi quand les élèves appliquent tous les critères dégagés par la classe la première fois (et non quand ils rédigent une question de cours parfaite).

#### *Troisième séance*

Après correction de ces premiers exercices, les élèves recherchent ce qui sépare encore leur production de la bonne copie de la première séance. L'enseignant intervient plus pour guider les élèves afin qu'ils dégagent d'autres critères de réussite, ajoutés sur la fiche de l'élève. Parallèlement, une liste des erreurs les plus fréquentes est dégagée à partir des copies.

#### *Quatrième séance*

Travail d'un nouveau sujet. Le but est d'appliquer tous les critères.

#### **Commentaire**

Le but est ici de rentrer progressivement dans un exercice complexe<sup>4</sup>. La question de cours peut être conçue, au début de l'année, comme un simple exercice d'application dont les élèves déterminent eux-mêmes les critères de réussite. Petit à petit, il faudra les emmener vers ce qu'est vraiment cet exercice : une tâche de synthèse. Une séance supplémentaire peut être également menée sur les critères de production : demander aux élèves de trouver les meilleures méthodes pour rédiger en 1 heure le devoir (que rédiger au brouillon ? Comment lire le sujet ? Comment éviter de tout réciter ?).

### Exemple de séance faisant travailler l'analyse

#### **Objectifs**

Relever une ou des informations dans un document et classer par domaine des informations.

#### **Niveau**

Classe de cinquième.

Activité proposée dans le cadre de l'étude de la civilisation arabo-musulmane (Quelle place occupe le monde arabo-musulman dans la vie scientifique entre le VIII<sup>e</sup> et le XII<sup>e</sup> siècle ?).

4. Les spécialistes appelleraient cette démarche « évaluation formatrice ».

### Texte utilisé comme support : une intense activité intellectuelle.

Riche matériellement, le monde islamique l'est également sur le plan culturel. Les Arabes transmettent à l'Europe du Moyen Âge une grande partie de « l'héritage » laissé par les savants grecs. Bien plus, ils apportent au monde leurs innovations et leurs créations propres...

Les Arabo-musulmans excellent dans les sciences... appuyées sur l'observation directe, la logique, l'expérience. Ainsi, en mathématiques, leur apport est considérable : adoption des chiffres et du système décimal hindous (dits plus tard arabes), utilisation du zéro (*zifr*, vide) qui facilite énormément les opérations, développement de l'algèbre avec le grand mathématicien Al Khwarizmi (mort en 846). Les Arabes font également progresser la trigonométrie.

En astronomie, les savants arabo-musulmans, dans les observatoires de Bagdad, du Caire ou de Cordoue, étudient les éclipses, les équinoxes et le mouvement des astres ; ils calculent les longitudes, mesurent la circonférence de la terre. Ils perfectionnent l'astrolabe qui permet de mesurer la hauteur des astres au-dessus de l'horizon et ainsi de calculer l'heure. Ils transmettent aux Européens la boussole, découverte chinoise. Dans les hôpitaux des cours et des villes, les médecins arabo-musulmans font progresser le diagnostic et l'examen clinique. L'ouvrage d'Avicenne, *Le Canon de la médecine*, traduit en latin a été, pendant plusieurs siècles, la base des études médicales en Europe.

Les chimistes arabes, en fait des alchimistes, qui veulent avant tout parvenir à transformer en or les matières minérales mettent au point l'alambic (*alambic* = vase) et découvrent les alcools, les acides nitrique et sulfurique.

En géographie enfin, les Arabo-musulmans publient des études savantes qui continuent celles du Grec Ptolémée. Ils établissent des cartes (comme Idrissi, né vers 1100) et laissent, tel Ibn Battouta, des « journaux de voyages » décrivant des mondes lointains.

L'Occident chrétien entre en contact avec la culture arabo-musulmane, essentiellement en Espagne (rôle de centres intellectuels comme Tolède, où Juifs, Chrétiens et Musulmans travaillent ensemble et traduisent en latin beaucoup d'œuvres arabes). L'Europe redécouvre grâce à la culture arabo-musulmane l'héritage grec.

D'après *Textes et Documents pour la Classe*, numéro 332, pages 23 et 25 (extraits)

Consignes de travail – activités des élèves. Les élèves travaillent individuellement. Ils complètent la fiche suivante :

I. Choisis parmi les trois propositions suivantes celle qui convient (entoure la réponse qui te semble convenir)

Le thème général du texte est

- a) la science
- b) la politique
- c) l'art

2. L'auteur parle de plusieurs domaines dans lesquels les Arabo-musulmans ont joué un rôle important. Retrouve les et note les ci-dessous :

- .....
- .....
- .....
- .....

3. Pour chacun de ces grands domaines, l'auteur donne un ou plusieurs exemples d'innovations introduites par les Arabo-musulmans. En t'aidant des informations apportées par le texte, complète le tableau suivant.

L'enseignant, pour aider les élèves à évaluer leur travail, leur fournit une grille qu'il a préparée.

Domaines					
Exemples d'innovations, de progrès réalisés par les Arabo-musulmans					

En fonction de la place de cet exercice dans son itinéraire annuel (initiation, vérification ou transfert), il note ou non ce travail.

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_

1. J'ai réussi à identifier le thème général du texte :

(l'enseignant doit ici aider l'élève qui n'a pas trouvé la bonne réponse à rechercher l'origine de son erreur : en particulier, ce que recouvre pour lui chacune des trois propositions)

2. J'ai établi la liste des domaines scientifiques : j'ai donc été capable de transformer certaines informations (ex : chimistes, médecins arabes) pour en déduire le nom de la science concernée (chimie, médecine).

Liste des domaines scientifiques évoqués par le texte :

- mathématiques ;
- astronomie ;
- chimie ;
- médecine ;
- géographie.

3. J'ai complété correctement le tableau en associant à chaque domaine scientifique un ou plusieurs exemples de progrès réalisés par les savants du monde arabo-musulman :

	mathématiques	médecine	astronomie	chimie	géographie
Je n'ai rien noté					
Ce que j'ai noté n'est pas un exemple					
L'exemple que j'ai noté ne concerne pas ce domaine					
Ce que j'ai noté est un exemple concernant ce domaine					

### Exemple de séance faisant travailler la synthèse

Séance de géographie en 6<sup>e</sup> sur l'évolution des littoraux des milieux tempérés (avec en référence le littoral du Calvados) :

- étude de la carte 1/50 000<sup>e</sup> du littoral proche de Caen (type de mer, type de côtes, types d'aménagements et fonctions socio-économiques du littoral). Les conclusions sont reportées sur un croquis de synthèse simple (ville, villages, campagne, axes de communication, ports de pêche et de commerce, industries, tourisme) ;

- puis étude de l'évolution du même littoral :

- ce qu'il était dans le passé (vers 1900) à partir d'anciennes cartes postales photocopiées, importance de la pêche (artisanale et hauturière), campagnes plus peuplées, rareté du développement touristique, axes de communication limités, développement moindre de Caen. Les élèves, par petites équipes, utilisent le même fond de croquis et la même légende pour figurer l'état du littoral au début du xx<sup>e</sup> siècle,

- ce que ce même littoral pourrait devenir dans l'avenir. Les élèves élaborent, dans les mêmes équipes, deux scénarios de développement et d'aménagement : un scénario optimiste (un littoral « bien » aménagé) et un scénario pessimiste (ville hypertrophiée, littoral pollué et « bétonné »...). Le même fond de croquis et la même légende sont utilisés (les élèves jouent surtout sur la localisation et la grosseur relative des éléments de légende).

### Commentaire

Les élèves proposent dans la seconde activité un vrai travail de synthèse car ils doivent combiner des informations et des connaissances, tout en pouvant produire chacun des scénarios différents, optimistes ou pessimistes.

### *Cinquième leçon : comment savoir à quelle classe appartient un exercice ?*

C'est très simple : il suffit d'utiliser le document 2 (en fin de chapitre). En suivant l'ordre des questions à poser et en y répondant par oui ou non, vous trouverez sans grande difficulté la classe d'appartenance<sup>5</sup>. Ainsi, l'exercice cité en exemple dans l'introduction permettait bien plus d'une solution (chaque élève pouvant produire un texte différent et original) et il fallait combiner des connaissances (ce qui avait été mémorisé à partir des leçons sur l'Égypte) avec des informations (la liste des mots à réutiliser et à définir) : il s'agissait donc bien d'un exercice de synthèse.

Attention ! Il existe des exercices tels que les commentaires de documents qui comportent plusieurs questions, chacune de ces questions appartenant à une catégorie différente (certaines sont de simples définitions à donner et relèvent de la connaissance alors que d'autres demandent à l'élève de synthétiser ses connaissances avec les informations tirées des documents). Il faut donc étudier chacune des questions de l'exercice.

En cas de doute pour déterminer à quelle classe appartient un exercice (notamment lors d'une hésitation entre deux classes), il est recommandé de choisir la catégorie la plus complexe<sup>6</sup>.

Dernier point important : un exercice-type n'appartient pas forcément à une classe déterminée. Ainsi, le fameux « texte à trous » : s'il s'agit du texte de la leçon à apprendre par cœur dont on a enlevé les mots-clés, c'est un exercice de mémorisation donc de connaissance. Si l'élève dispose de la liste des mots-clés et de leur définition à côté du texte à trous, il lui est donc demandé de retrouver la reformulation de ces termes : c'est donc de la compréhension.

S'il dispose seulement de la liste des mots à replacer dans le texte, sans leur définition cette fois, il faut qu'il compare chaque trou avec chaque mot pour trouver la bonne solution, l'exercice relève de l'analyse. Enfin, si le texte à trous est fourni sans la liste de mots à replacer et si ce texte est très différent de la leçon à apprendre, il s'agit certainement d'un exercice du niveau de la synthèse puisqu'il faut combiner connaissances et informations (il est fort possible de surcroît que les trous puissent admettre plusieurs solutions). Il faut donc s'interroger aussi sur ce que l'élève a fait avant l'évaluation.

### *Sixième leçon : ces cinq catégories sont classées par ordre croissant de complexité*

...donc les exercices les plus simples sont ceux de connaissance et les plus complexes sont ceux de synthèse. Si l'évaluation citée en introduction avait consisté en une simple liste de définitions à réciter, les élèves auraient été plus nombreux à réussir.

5. À l'origine, ce petit organigramme logique s'intitule l'algorithme de Horn (son auteur). Pour plus de détails, consultez V. et G. de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation* (PUF, 1975). Toutes les taxonomies de l'époque sont présentées, analysées et critiquées, dont celle de Bloom. Conclusion : si celle de Bloom est la moins fine (scientifiquement), elle demeure de loin la plus pratique (pédagogiquement).

6. Cette hésitation entre deux classes se produit régulièrement pour comprendre et analyser.

Mais comme l'évaluation relevait de la synthèse, il est normal d'avoir un fort taux d'échec, à moins de respecter certaines conditions (cf. 3<sup>e</sup> partie de ce chapitre). Jouent également dans la complexité d'un exercice la quantité d'informations à traiter (une seule définition est plus facile à apprendre que plusieurs), leurs relations entre elles (une comparaison est plus simple à repérer qu'une causalité), leur degré d'abstraction (le choix des couleurs pour une carte de relief est plus simple que celui d'une carte de densité) et leur mode de présentation (un texte simple est souvent mieux compris qu'un graphique simple).

*Septième leçon : ces cinq classes sont non seulement de plus en plus complexes mais elles sont également « emboîtées »*

Ainsi, pour réussir à appliquer les règles de construction d'un graphique de répartition, il faut au moins les connaître et les comprendre. L'image la plus juste est celle des poupées russes : la connaissance est la plus petite poupée et la synthèse est la plus grosse. Cette grosse poupée inclut toutes les autres. Pour revenir à une définition plus théorique, un exercice relevant d'une classe exige la maîtrise de capacités relevant des classes inférieures.

Inversement, ceci explique que la connaissance soit la catégorie la plus facile à maîtriser. Chacun sait en effet que l'on peut apprendre par cœur et réciter des connaissances sans en avoir compris un traître mot !

*Huitième leçon : la diversité des stratégies pour un même exercice*

Si vous observez les élèves face à un exercice, vous vous rendrez vite compte que chacun adopte une méthode personnelle pour arriver au résultat. Certaines stratégies sont plus ou moins efficaces, mais il existe souvent plusieurs possibilités pour réussir l'exercice (même quand celui-ci n'admet qu'une solution).

#### **Conclusion**

Il n'existe pas et il ne peut exister de méthode-type correspondant à chacune des classes. Ceci pourrait expliquer le relatif insuccès de nos fiches distribuées aux élèves détaillant le chemin à suivre pour arriver au résultat (une question de cours, un graphique, un commentaire de photographie...) car c'est notre stratégie que nous essayons de plaquer sur celle de l'élève. C'est pourquoi nous avons préféré indiquer dans la dernière colonne du tableau 1 une autre manière d'aider l'élève à réussir pour chacune des 5 classes, consistant à interroger l'élève sur la démarche qu'il a adoptée afin de trouver l'étape où il a commis une erreur.

*Neuvième leçon : le principe de réduction<sup>7</sup>*

Ce principe est simple : l'élève essaie toujours de résoudre un exercice en utilisant les capacités de la classe la moins complexe.

Chacun de nous a été confronté à l'élève qui avait parfaitement appris sa leçon par cœur et qui l'avait récitée alors que l'exercice à résoudre lui demandait plutôt une utilisation sélective de ses connaissances. Cela arrive assez fréquemment dans les « questions de cours » (type 3<sup>e</sup> brevet des collèges) quand le candidat récite la leçon du cahier sans suivre le plan demandé : il a mobilisé ses connaissances là où il lui était demandé une synthèse. Autre exemple : face à une question dans une étude de texte qui exige une analyse, l'élève a souvent tendance à paraphraser le texte et par conséquent à rester au niveau de la reformulation, relevant elle de la compréhension. Ce sont deux illustrations du principe de réduction, puisque l'élève travaille « à l'économie ».

Dans un article sur la nature et les effets de la (dé)motivation, R. Viau a souligné que plus un élève était motivé, plus il utilisait des stratégies mentales élaborées (analyse, synthèse). Inversement, un élève démotivé aurait tendance à utiliser systématiquement des stratégies de pure mémorisation (connaître)<sup>8</sup>.

7. Pour plus de détails, consulter également V. et G. de Landsheere (*op. cit.*).

8. Cf. *Sciences humaines*, février-mars 1996, hors-série n° 12 : Éduquer et former, p. 14.

## *Dixième leçon : petite classification des exercices fréquemment utilisés en histoire-géographie*

Cette liste n'est volontairement ni exhaustive (c'est un cadre à adapter selon les besoins) ni précise (puisque'un exercice-type n'appartient pas de manière absolue à une classe).

### *1) Connaître*

- des connaissances simples (localisations ponctuelles, dates, définitions, sigles, formules...)
- des connaissances complexes (tout ou partie d'une leçon, méthode à suivre, schéma, tableau...)

### *2) Comprendre*

- reformuler une consigne (écrite, orale...)
- reformuler une information verbale (une phrase lue ou entendue...)
- reformuler des informations non verbales (graphiques, schémas, images, dessin, photographie...) : décrire ce qui est vu, sans contrainte précise.
- transformer des informations en questions
- retrouver une information dans un document à partir d'une question simple (la question est la forme interrogative de l'information à retrouver)

### *3) Appliquer*

- des règles de calcul (pourcentage, évolution, indice, balance...)
- des règles de documentation (manipuler un manuel, un atlas, un dictionnaire, une encyclopédie...)
- des règles de commentaire (de texte, de photographie, d'affiche...)
- des règles de construction (d'un graphique, d'une question de cours, d'une exposition, d'une enquête, d'une frise chronologique...)
- des règles d'orthographe et de grammaire
- des règles de travail personnel (méthode à acquérir pour progresser)

### *4) Analyser*

- retrouver une ou des informations dans un ou plusieurs documents (à partir de questions plus complexes qui ne sont pas la forme interrogative des informations à retrouver)
- repérer la structure d'un document (les plans d'une photo, le plan d'un texte, décomposer les termes d'un sujet...)
- comparer deux informations
- classer, trier des informations
- évaluer une production (mesurer si elle respecte des critères définis)
- trouver les relations entre des informations (relier entre eux les éléments d'un organigramme)

### *5) Synthétiser*

- résumer un document, hiérarchiser l'essentiel et le secondaire, prendre des notes (de cours et de lecture)...
- résoudre un problème complexe (formuler des hypothèses, planifier une tâche par avance, trouver des informations nouvelles, mener un raisonnement...)
- organiser logiquement des connaissances et des informations (réaliser une question de cours type 3<sup>e</sup> brevet des collèges, proposer un plan nouveau pour classer des informations, justifier des relations entre des connaissances et des informations...)
- imaginer, créer, inventer (donner un titre à un document, réaliser le plan d'une ville nouvelle...)

Au terme de ces 10 leçons, nous espérons avoir contribué à éclaircir la pratique quotidienne de l'évaluation. « Tous capables en histoire et en géographie ? » Encore faut-il savoir de quoi il faut être capable et pour ce problème, la taxonomie de Bloom reste un des outils les plus performants. Mais cet outil permet également de porter un autre regard sur les activités quotidiennes de la classe en histoire-géographie.

## II. Trois nouvelles réponses à trois problèmes classiques

### a) Le brevet des collèges en histoire-géographie en 1997

• Il est fréquent d'entendre dire que pour réussir la « question de cours » de l'examen, il suffit aux élèves de bien apprendre leurs leçons. Par conséquent, cet exercice se rangerait dans la catégorie de la connaissance. C'est en réalité plus complexe. D'une part, il ne suffit pas d'apprendre une seule leçon mais un grand nombre de leçons, très différentes, qui plus est, les unes des autres. D'autre part, qu'est-il demandé précisément dans cet exercice ?

- des connaissances évidemment ;
- la compréhension de ces connaissances (indispensable à leur mise en rédaction) ainsi que la compréhension du sujet demandé (et du plan qui s'y rattache) car l'intitulé du sujet n'est jamais exactement le même que celui de la leçon à apprendre ;
- une application des règles de rédaction (place et composition de l'introduction, du développement, de la conclusion...);
- une analyse par la décomposition des termes du sujet, la classification imposée par les paragraphes ;
- une synthèse par le choix des connaissances à retenir, par la combinaison de ces connaissances et des exigences du sujet, par les idées à trouver dans l'introduction et la conclusion.

La question de cours n'est donc pas un simple exercice de mémorisation : elle exige de l'élève de réelles capacités d'abstraction, que tous ne possèdent pas à cet âge. Pour que la question de cours soit réellement un exercice de connaissance, il faudrait que le sujet et le plan demandés correspondent exactement à la leçon que l'élève a mémorisée... ce qui est rarement le cas !

• Nous avons effectué un relevé statistique sur les commentaires de documents du brevet : chaque question a été classée dans une des cinq catégories, sur les épreuves de 1994.

En histoire		En géographie	
Connaître	38,5 %	Connaître	20,5 %
Comprendre	0,0 %	Comprendre	0,0 %
Appliquer	0,5 %	Appliquer	8,0 %
Analyser	39,5 %	Analyser	36,5 %
Synthétiser	21,5 %	Synthétiser	35,0 %

#### Deux remarques

• Peu de questions de compréhension : il est effectivement rarement demandé au candidat de reformuler les informations principales du document. Dommage ? En tout cas, un autre mythe s'envole : les commentaires de documents ne sont pas de simples exercices de compréhension. Ici aussi, le niveau demandé est supérieur et touche souvent à la synthèse. Inversement, un certain nombre de « commentaires » de documents proposent d'importantes questions de pure connaissance. De plus, ces questions de connaissances servent souvent plus à évaluer la mémoire du candidat et n'offrent que peu d'intérêt dans la logique du commentaire des documents eux-mêmes. Faites le test : supprimez les questions de connaissances d'un commentaire et observez si l'exercice en est vraiment changé... Les documents ne sont donc bien souvent que des prétextes.

• Dans un même commentaire, il est très fréquent de passer d'une question relevant de l'analyse à une question de connaissance, puis de revenir à une question de synthèse. Les questions sont parfois présentées dans un ordre croissant de difficulté (commençant par des connaissances et terminant par une synthèse), mais pas toujours... Cette gymnastique intellectuelle qui nous paraît simple l'est-elle vraiment pour des élèves de 14 ans ?



Ces remarques peuvent s'appliquer à n'importe quel niveau où il est facile de trouver des exercices faussement simples. Ainsi dans un manuel de 6<sup>e</sup>, sous une carte des guerres des Grecs contre les Perses au v<sup>e</sup> siècle av. J.-C., une question demande « Montrez l'importance des guerres médiques ». Simple exercice de compréhension ? Non, car cette question relève déjà de la synthèse puisqu'il faut combiner des connaissances et des informations ; de plus, cette question pourrait fort bien se satisfaire de plusieurs réponses possibles. Les questions ne sont « évidentes » que pour ceux qui les posent...

## b) Savoirs ou savoir-faire ?

Faut-il privilégier en classe les savoirs (les connaissances, la « tête bien pleine ») ou les savoir-faire (les méthodes, la « tête bien faite ») ? Cette question revient périodiquement dans les ouvrages, les articles et dans la conception de nos séances comme de nos évaluations. Il s'agit en fait de la version moderne d'un ancien problème qui agite l'Éducation depuis plusieurs siècles<sup>9</sup>. Évidemment, nous ne pouvons trancher. Mais la classification des évaluations permet d'y apporter un autre éclairage. De quelle manière ? Les catégories de Bloom décrivent des opérations de traitement de l'information, donc mêlant étroitement connaissances et compétences : savoirs et savoir-faire sont donc ici indissociables.

Quels sont les intérêts qui en découlent ? L'enseignant, avec l'aide de cette classification, peut :

- mieux estimer *a priori* la difficulté des évaluations et exercices qu'il donne ;
- planifier à l'avance les types d'évaluations qu'il proposera (sur cette leçon, évaluation de connaissance, sur la suivante, une évaluation d'analyse par exemple) et donc de les diversifier plus fréquemment ;
- choisir plus facilement le contenu de son cours en fonction de l'évaluation prévue (si une évaluation d'analyse est prévue, il est préférable de passer du temps sur les documents et la méthode de commentaire, par exemple). C'est le vieux principe de la pédagogie par objectifs : le contenu de la séance est déterminé en fonction de l'objectif d'évaluation ;
- mettre en place une évaluation différente selon les élèves : une même séance peut être évaluée de différentes manières, selon les besoins des élèves. Ainsi, ceux qui éprouvent des problèmes d'apprentissage des leçons peuvent être plus facilement évalués en connaissance ou en compréhension, alors que ceux qui sont en général trop rapides peuvent effectuer une évaluation d'analyse les obligeant à faire attention aux détails des documents. Ainsi, après une leçon rapide sur les principaux événements et périodes de la Grèce des origines au iv<sup>e</sup> siècle av. J.-C., la classe a été divisée en 2 groupes : le premier réalisait un questionnaire type QCM avec l'aide du cahier (le but était de mesurer la compréhension de la trace écrite) pendant que le second travaillait sur un commentaire de documents visant à réinvestir les connaissances sur les cités et la colonisation (TP sur la fondation de Marseille). Les 2 groupes avaient été composés par l'enseignant avant la séance en fonction des besoins des élèves ;
- arriver à pratiquer ce que les spécialistes intitulent « évaluation formative », c'est-à-dire un entraînement non noté à l'évaluation finale, dont la correction vise surtout à repérer comment l'erreur a été commise (et donc comment éviter de la répéter). C'est le sens de la dernière colonne du tableau 1 qui indique quelques pistes à explorer face aux erreurs des élèves selon la catégorie de l'exercice proposé. C'est donc une évaluation formative puisque l'enseignant vérifie, sans donner une note, le processus (chemin suivi par l'élève) afin d'y repérer l'erreur ou les erreurs pour éviter de les reproduire ;
- mettre en place des contrats : si des élèves éprouvent tous la même difficulté à construire un graphique (donc à appliquer des règles), l'enseignant peut les aider à repérer d'où proviennent leurs erreurs et à rédiger avec eux un « contrat de progrès » (ou une « fiche d'aide personnalisée » ou un « plan de travail », peu importe), comportant l'objectif à atteindre à une date fixée et les moyens à mettre en œuvre ;
- dégager plus facilement des « profils d'élèves » : les élèves qualifiés de « scolaires » sont très efficaces dans la connaissance et dans l'application (les leçons sont parfaitement apprises et toutes les règles sont bien appliquées), un peu moins dans l'analyse et beaucoup moins dans la synthèse. À l'inverse, chacun connaît ces élèves, peu soucieux de leur réussite en connaissance (n'apprenant leurs leçons que de loin) mais très habiles en analyse et en synthèse (leur

9. À ce propos voir *Controverses en Éducation* (A. de Peretti, Hachette éducation, 1993).



raisonnement étant de bonne qualité). De même, des exercices bien ciblés en compréhension permettent de quantifier quelle proportion d'élèves est capable de reformuler les idées principales du cours, donc de jauger qui a vraiment compris. Ces profils plus précis constituent une aide précieuse en conseil de classe, permettant des constats plus nets que les seules notes et les souvenirs individuels.

### c) Mettre en place des évaluations motivantes <sup>10</sup> ?

Le dilemme du début de cette 3<sup>e</sup> partie était le suivant : soit je propose une évaluation classique de connaissances, à laquelle les élèves sont habitués et où le taux de réussite sera prévisible, soit j'invente une évaluation quelque peu originale et peut être plus difficile. Si je choisis cette 2<sup>e</sup> option, je cours le risque de faire échouer une grande partie de la classe. Mais si je prends la 1<sup>ère</sup> solution (évaluation de connaissances), la correction risque d'être fastidieuse, ennuyeuse autant pour les élèves que pour moi. En outre, les élèves risquent d'entretenir une image négative de l'histoire et de la géographie, matières où il « suffit » d'apprendre ses leçons pour réussir (donc implicitement où il n'est pas nécessaire de réfléchir).

Le problème est donc le suivant : comment élaborer des évaluations motivantes, intellectuellement riches et qui ne fassent pas échouer la quasi-totalité de la classe ?

La réponse se situe selon nous dans les activités de synthèse. Rappelons que la synthèse exige une combinaison d'informations et de connaissances, une production personnelle et qu'il peut exister plusieurs bonnes solutions. *A priori*, cette catégorie est la plus difficile à maîtriser et, spontanément, chacun aurait le réflexe de la réserver aux bons élèves. Il est vrai que les exercices de cette classe présentent une double difficulté :

- ils sont difficiles à réussir pour l'élève (surtout s'ils n'ont pas été travaillés en classe) ;
- ils sont donc plus difficiles à concevoir et à corriger pour l'enseignant.

Cependant, nous faisons l'hypothèse que les exercices de synthèse sont les plus riches et les plus motivants et ce, pour tous les élèves, y compris pour les élèves en difficulté et en échec.

Paradoxe ? En plus des exemples d'exercices de synthèse déjà présentés plus haut et ceux du chapitre 3 sur le jeu (notamment la fiche 3 sur la Révolution française, la fiche 4 sur Sim City, la fiche 5 sur le Débarquement, la fiche 6 sur les crises d'Ancien Régime et la fiche 8 sur le budget communal), voici deux autres illustrations en géographie (classe de 3<sup>e</sup>).

#### *Premier exemple : le tourisme en France*

Après un rapide exposé sur le tourisme en France (1/2 h), les élèves étaient répartis en équipes. Ils devaient réaliser une affiche (format A3) de publicité en une heure sur un thème précis :

- 1 : Inciter les Français à passer leurs vacances en France ;
- 2 : Inciter les Étatsuniens à passer leurs vacances en France ;
- 3 : Recruter du personnel commercial pour une entreprise de tourisme ;
- 4 : Informer le grand public du poids économique du tourisme ;
- 5 : Avertir les vacanciers des dégâts du tourisme de masse.

Ils disposaient de matériel graphique simple et pouvaient découper dans un stock de catalogues de voyage. Il s'agissait donc bien d'une activité de synthèse (combinaison informations et connaissances, plusieurs réponses possibles).

#### *Deuxième exemple : vers une première définition du mot « entreprise »*

Les élèves de cette classe pratiquent l'alternance (ce sont des 3<sup>e</sup> d'insertion) : ils partent régulièrement en stage. La séance présentée ci-dessous a lieu en début d'année avant le premier départ en stage.

##### *a) Définir le niveau de formulation auquel on veut amener les élèves*

L'enseignant doit d'abord sélectionner les critères autour desquels organiser la définition.

10. Le point de départ de cette réflexion a été le numéro des *Cahiers pédagogiques* sur l'Évaluation (1991) et le livre de O. et J. Veslin *Corriger des copies, évoluer pour former* (Hachette éducation).

Ici, nous avons voulu en conserver un nombre limité (les élèves auront à les manipuler en vérifiant que toutes les conditions sont remplies pour pouvoir conclure qu'il s'agit ou non d'une entreprise).

Quatre critères ont été conservés qu'on pourrait formuler de la façon suivante :

- c'est un lieu de travail ;
- c'est un lieu où l'on produit quelque chose pour le vendre ;
- c'est un lieu où l'on gagne de l'argent en échange de son travail ;
- c'est un lieu dans lequel on cherche à dégager un bénéfice, où l'on recherche le profit.

Il ne s'agit pas, bien sûr, d'une définition définitive, fermée. En particulier, aux différents « on » devront se substituer les véritables acteurs.

### *b) La démarche proposée*

Elle reprend une démarche proposée par Britt-Mari Barth. On fournit aux élèves de courtes études de cas (ce sont, soit des exemples d'entreprises, soit des lieux qui ne sont pas des entreprises). On présente d'abord deux exemples d'entreprises, ici « Mc Donald's » et « Coca-Cola » (tous les exemples sont donnés un peu plus bas en annexe) en annonçant aux élèves qu'il s'agit dans les deux cas d'une entreprise (nous les appellerons « exemples positifs »). Les quatre critères retenus doivent être présents dans les deux exemples. Les élèves recherchent les points communs aux deux exemples. L'enseignant note au tableau toutes leurs remarques.

Il leur donne ensuite un troisième exemple d'entreprise (ici « Net Plus ») : il s'agit donc, à nouveau, d'un exemple positif ; les quatre critères doivent être encore présents.

Puis en présentant alternativement des exemples négatifs (des lieux qui ne sont pas des entreprises) et des exemples positifs, on affine la liste des conditions nécessaires pour que l'on puisse conclure qu'il s'agit d'une entreprise.

Le premier exemple négatif (ce n'est pas une entreprise) ne doit comporter aucun des quatre critères pour que l'effet de contraste joue à plein : ici, il s'agissait d'une annonce de l'association des « Restos du cœur » qui recherchait des bénévoles. Les autres exemples négatifs pourront comprendre certains des critères mais pas tous (exemples : un centre municipal de loisirs ; un atelier dans une prison ; une cantine scolaire, etc.).

On peut faire varier les supports : extraits d'articles de journaux, documents plus visuels comme des publicités ou des offres d'emplois avec les logos des entreprises.

À l'issue de cette séance, les élèves disposent d'une phrase du type : « pour que cela soit une entreprise, il faut que ... » (suivent les quatre critères avec trois « et »). C'est sur la manipulation de ces trois « et » que vont se concentrer les difficultés des élèves lorsqu'ils vont devoir utiliser la définition. Pour que cela soit une entreprise, il faut au moins que ces quatre conditions soient remplies. En revanche, il suffit qu'une seule de ces quatre conditions ne soit pas remplie pour que je puisse conclure qu'il ne s'agit pas d'une entreprise.

### *c) Évaluation*

On peut proposer deux évaluations.

• Une évaluation peut avoir lieu à l'issue du premier stage. L'élève, au cours de ce stage, doit remplir un questionnaire dans lequel figure la question suivante : mon lieu de stage est-il une entreprise ? Je ne me contente pas de répondre par oui ou par non ; je donne tous les arguments nécessaires. Au besoin, j'en discute avec mon maître de stage.

- Une évaluation peut aussi avoir lieu en classe.
- Étude de cas : l'exemple donné est-il une entreprise ? Justifie ta réponse.
- Fabrique un exemple d'entreprise (toutes les conditions doivent être remplies).
- Cite deux exemples de lieux qui ne sont pas des entreprises. Justifie, à chaque fois, ta réponse.

## Annexes

### Cas 1

*Vous ne le saviez pas mais les restaurants Mc Donald's emploient aujourd'hui 23 000 personnes en France. Ce qui équivaut en tout à un peu plus de 4 emplois créés par jour, tous les jours depuis 15 ans. En grande majorité à temps partiel avec des contrats à durée indéterminée, les emplois proposés permettent notamment à des parents de trouver du temps pour s'occuper de leurs enfants ou à des étudiants de poursuivre leurs études. 840 millions de francs d'achats à des fournisseurs français, en tout plus de 150 tonnes de nourriture achetées et transformées chaque jour : viande de bœuf, poulet, salades, « pain » et pommes de terre. Les hommes qui sont à la tête des restaurants Mc Donald's sont responsables de la qualité Mc Donald's et de la bonne marche de leur établissement : ils doivent chercher à réaliser le plus gros bénéfice possible.*

D'après une publicité parue dans *Le Monde* (journal quotidien), le 6 septembre 1994

### Cas 2

#### *La machine Coca-Cola*

*Connaissez-vous le nom du patron de la Coca-Cola Company ? Robert Goizueta : en 13 ans, il a multiplié par 10 les bénéfices de sa firme. Coca-Cola, c'est plus de 1 300 usines dans 200 pays, 506 millions de bouteilles vendues chaque jour dans le monde, un spot radio ou télé par minute dans le monde. La règle : rendre partout le Coca-Cola disponible, bien présenté et à prix abordable.*

D'après un article paru dans le journal mensuel *Capital*, octobre 1994

### Cas 3

#### *Net Plus : avec un découvert de 50 000 francs*

*Depuis toujours, Philippe Bocquet, 42 ans, n'en fait qu'à sa tête. « L'école, ce n'était pas pour moi ; je n'ai que mon certificat d'études. » Cadre d'une entreprise de nettoyage, « ma douzième boîte », il claque un beau jour la porte pour être plus libre. Avec ses économies et un emprunt de 50 000 francs, Philippe retape un vieux combi VW, achète trois balais et deux serpillières au centre Leclerc et se jette à l'eau. « Je suis allé voir quelques clients, ce sont eux qui m'ont fait confiance : il a fallu se battre comme un fou, en bossant 80 heures par semaine. »*

*Au bout de trois mois, Philippe embauche un premier salarié. Cinq ans plus tard, « Net Plus », son entreprise de nettoyage de locaux, réalise un chiffre d'affaires de 5 millions de francs et emploie 30 salariés. Après Rennes et Saint-Brieuc, Philippe va bientôt ouvrir sa troisième agence à Nantes.*

Extrait d'un article du journal quotidien *Ouest-France*

### Cas 4

« Offre d'emploi » des « Restaurants du cœur » recherchant des bénévoles

*Télérama*, 5 octobre 1994

### Cas 5

#### *Commerce : Casino épouse Rallye*

*Un nouveau groupe de distribution est né hier. Rallye s'est résigné à épouser Casino.*

*101 hypermarchés, 480 supermarchés, 2 344 supérettes et 221 cafétérias : voilà l'impressionnante fiche technique du groupe Casino-Rallye. Avec un chiffre d'affaires estimé à 65 milliards de francs et ses 50 000 salariés, l'ensemble Casino-Rallye revendique la quatrième place française après Leclerc, Intermarché et Carrefour et devant Promodès, Auchan et Système U.*

Extrait d'un article du journal quotidien *Ouest-France*, juin 1992

**Cas 6**

*Hérouville Saint-Clair : rentrée du centre de loisirs éducatifs*

« Sur Hérouville, environ 170 enfants sont inscrits au centre de loisirs. Cela leur évite de passer leur journée devant la télévision ou aux manettes de leur console vidéo », explique Stéphane Mahé, directeur du centre. « Le coût d'une journée, restauration comprise (petit déjeuner, déjeuner, goûter) varie entre 6,10 francs et 66,35 francs en fonction de la situation des parents. La ville comble la différence avec le coût réel d'une journée qui est de 120 F par enfant. »

Extrait d'un article du journal quotidien *Ouest-France*, 14 octobre 1994

**Cas 7**

Offre d'emploi d'Unisabi (filiale de Mars) parue dans *Le Monde*

**Cas 8**

*Monsieur Dupond veut fabriquer des pizzas pour les vendre. Il a décidé d'acheter un camion, les équipements nécessaires (four, matériel de cuisine) : il a dû, pour cela, emprunter de l'argent à sa banque.*

*Pour l'instant, il travaille seul : le matin, il fait les marchés ; le soir, il vend ses pizzas dans les différents quartiers de la ville. Il espère que l'argent qui proviendra de la vente des pizzas lui permettra non seulement de couvrir ses charges mais aussi de vivre correctement et éventuellement d'acheter un plus gros camion.*

**Cas 9**

*Un atelier à la prison de Poissy*

*La prison de Poissy : 196 détenus, dont 5 condamnés à perpétuité, y vivent. À l'intérieur de la prison, 800 mètres carrés ont été aménagés en ateliers dans lesquels 60 détenus travaillent 30 heures par semaine pour 2 400 francs nets. La prison a passé des contrats avec plusieurs firmes industrielles.*

D'après un article paru dans le journal mensuel *Capital*, octobre 1994

Ces exemples ont pour but de montrer que synthèse ne rime pas forcément avec apprentissage de la dissertation canonique en trois parties. Au contraire, ces séances présentent les points communs suivants :

- elles ont motivé les élèves plus sensiblement que les exercices traditionnels ;
- elles ont permis la réussite d'élèves souvent en difficulté<sup>11</sup>.

Pourquoi ?

- Elles n'exigent pas forcément un passage par l'écrit, obstacle décourageant pour beaucoup d'élèves.
- Elles ont souvent eu lieu sous forme de jeu et de travail en équipe.
- Les connaissances n'y sont pas une fin en soi mais un moyen pour atteindre un objectif.
- Elles proposent souvent un défi intellectuel à relever.
- Il n'y a pas forcément une seule bonne réponse (qui est souvent celle de l'enseignant) : chaque élève peut avoir sa solution à proposer.

En somme, ces activités de synthèse nous paraissent intéressantes car elles mettent en œuvre des situations beaucoup plus proches de la vie quotidienne et donc moins artificielles. À aucun moment, les élèves n'ont posé la traditionnelle question « À quoi ça sert ce qu'on fait ? », question qui revient plus souvent quand l'enseignant leur demande d'apprendre la leçon du cahier. En outre, ces activités de synthèse mettent en avant l'imagination voire la créativité personnelle, peu valorisées dans nos disciplines. Cependant, il faut prendre un certain nombre de précautions pour assurer la plus grande réussite possible à ces activités de synthèse :

- éviter de faire un cours traditionnel puis de plaquer une activité de synthèse, à réaliser en travail personnel : les élèves vont vite être dépassés par la difficulté. Il faut au contraire adapter le contenu du cours à la tâche demandée et en réaliser la plus grande partie en cours, sous la tutelle de l'enseignant ;

11. Cela ne suppose pas 100 % de réussite, mais dans ces conditions de synthèse, les élèves qui réussissent ne sont plus forcément les mêmes.

– beaucoup d'élèves auront tendance à chercher la bonne réponse (cf. le principe de réduction). Ils seront probablement déstabilisés par l'absence de corrigé-type. Il faut bien expliquer au préalable qu'il n'y a pas forcément une seule bonne réponse. En revanche, il faut montrer que l'exercice sera considéré comme réussi en respectant certains critères. Il est même souhaitable de faire dresser la liste de ces critères de réussite par les élèves eux-mêmes : ainsi, avant de commencer, il est possible de leur montrer un exemple de production que l'on jugerait réussie et de leur demander de lister tous les ingrédients positifs. Cette liste peut servir de grille de barème pour les productions des élèves<sup>12</sup> ;

– la correction risque d'être décevante si on évalue à partir d'un modèle produit par l'enseignant. Il vaut mieux évaluer sur deux grandes familles de critères :

- 1) le respect des consignes (présentation et soin, expression française, quantité de travail fourni...),
- 2) la pertinence des solutions proposées.
  - 1) Sont-elles plausibles, réalistes, non-anachroniques, scientifiquement acceptables, cohérentes... ?
  - 2) Sont-elles originales, novatrices... ?

### *Dernier point*

Les activités de synthèse sont aussi plus proches du travail des scientifiques historiens et géographes. En quoi leur recherche consiste-t-elle ? À résoudre un problème à partir d'une analyse rationnelle et pertinente de documents collectés. Cette démarche n'est pas celle de la classe où le problème posé (la fameuse « problématique ») n'est souvent qu'un ajout postérieur et un prétexte à des exposés de connaissances<sup>13</sup>. Quant aux documents, leur étude est fortement guidée par l'enseignant qui élabore des questions fermées (ou suit celles proposées avec le document)<sup>14</sup>.

C'est pourquoi nous proposons un dernier type d'activité de synthèse : les situations-problèmes<sup>15</sup>. Comme leur nom l'indique, il s'agit de résoudre un problème (formulé sous forme de questions) à l'aide d'un ou de plusieurs documents. Les exemples fournis (documents 4 à 6) ont été proposés en 3<sup>e</sup> et exigeaient des élèves une réponse structurée (organisée en paragraphes), reprenant les principales informations des documents. Il faut noter que pour la situation-problème portant sur le choix du nucléaire en France, les élèves n'ont pas été notés sur leur choix personnel mais sur la structuration de leur réponse : il leur était possible de répondre positivement (oui, la France a bien fait de choisir le nucléaire civil), négativement (non, la France n'a pas bien fait de choisir le nucléaire civil) ou de manière nuancée (le choix du nucléaire est économiquement viable mais comporte tout de même des risques<sup>16</sup>). Mais ces deux exemples ne constituent qu'une combinaison parmi de nombreuses autres (cf. document n° 3 en annexe de cette partie) : il est possible de faire jouer tous les paramètres pour élaborer une situation adaptée à sa classe et à la séance. Il est enfin possible de faire déboucher ces situations-problèmes sur des débats réellement constructifs en classe, puisque les élèves ne fournissent pas forcément le même avis. Cette dimension du débat contribue pleinement à la finalité civique de nos disciplines.

### *Conclusion*

Il est possible, grâce à un outil simple, de classer nos évaluations et nos exercices.

Cette classification permet de déterminer *a priori* la difficulté attendue de l'exercice (et de se rendre compte que beaucoup d'exercices sont « faussement simples »). Elle permet également d'organiser autrement le travail en classe, afin d'assurer une plus grande réussite de nos élèves.

Les activités de synthèse sont certes les plus complexes, mais aussi les plus riches et les plus motivantes pour tous nos élèves. C'est un domaine encore peu pratiqué mais qui offre de grandes ressources. Osons l'abstraction, même pour les élèves en difficulté !

12. C'est encore de « l'évaluation formatrice », désolé !

13. Un article très intéressant fait le point sur les mirages de la problématique in *Historiens et géographes* n° 352 (1996) : « L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'heure de la problématique » de Simone Guyon.

14. Lire la synthèse sur la nature « propositionnelle » (c'est-à-dire ni vraiment théorique ni vraiment pratique) des savoirs scolaires dans *Savoirs scolaires et didactique des disciplines* sous la direction de M. Develay, ESF, 1995.

15. Les situations-problèmes sont définies dans *Apprendre... oui, mais comment ?* de P. Meirieu (ESF, 1987, p. 165 et suivantes). Leur application en classe est discutée dans *Analyser et gérer des situations d'enseignement-apprentissage* (Actes du 6<sup>e</sup> colloque de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, INRP, 1991, p. 41 et p. 67)

16. La proportion des réponses a été respectivement de 1/4, 1/4 et 1/2 (mené en 1996).

### III. « Pour lundi : vous apprenez la leçon... » Quelques pistes pour préparer un contrôle

Dans les classes « faibles », le travail de mémorisation pose problème : impression de construire sur du sable, résultats décevants même lorsque les séquences en classe semblent avoir bien fonctionné. Est-ce uniquement dû à un manque de travail personnel, à un travail de mémorisation insuffisant ? Où se situent exactement les difficultés des élèves au moment de préparer un contrôle ? Peut-on proposer des situations qui permettent de lever certains obstacles, en particulier auprès d'élèves qui ont intériorisé le fait de « toujours rater les contrôles » parce qu'ils n'arrivent pas à retenir ?

#### a) Expliciter

La préparation du contrôle, de l'évaluation sommative, nécessite peut-être un travail d'explicitation (en particulier dans les collèges ou les classes dans lesquelles les élèves [et leurs parents] ne parviennent pas à décoder tout l'implicite que comportent souvent les situations d'évaluation proposées).

Quelles sont les attentes de l'enseignant notamment en ce qui concerne l'utilisation de la trace écrite au moment du travail de révision ? Qu'a-t-il voulu dire quand il a fait noter dans le cahier de textes « lire le manuel page tant » ?

Quelle représentation les élèves ont-ils de l'évaluation en général ? De l'évaluation en histoire-géographie (en fonction de leurs expériences passées) ? De l'évaluation telle qu'elle est pratiquée par l'enseignant d'histoire-géographie qu'ils ont cette année ?

La trace écrite a été soigneusement composée ; le savoir y est présenté de façon hiérarchisée ; les élèves ont été associés à sa rédaction après avoir mené différentes activités, utilisant des supports variés dont les références sont notées dans la marge. Mais, une fois seuls, les élèves vont-ils parvenir à retrouver l'ordre, la hiérarchie, ce qui est important ? Vont-ils savoir faire les allers et retours documents-trace écrite, manuel-trace écrite ?

#### b) Anticiper, prévoir

En prévision du contrôle, l'enseignant demande aux élèves de se mettre à sa place et d'imaginer (par écrit) le contrôle qu'ils risquent d'avoir. À quelle(s) question(s) répond la trace écrite (surtout si les titres n'ont pas été formulés sous forme de questions) ? Et si les titres sont formulés sous forme de questions, le contrôle les reprendra-t-il telles quelles ? Imaginer le contrôle, c'est aussi prévoir des activités. J'ai des définitions à savoir mais que va-t-on me demander ? Faudra-t-il les réciter par cœur ? Relier des mots à leurs définitions ? Compléter un texte à trous ? etc.

Pendant les séances en classe, différentes activités ont été proposées : extraire des informations d'un document, passer d'un langage à l'autre, donner un titre à un document... Certaines de ces activités seront-elles proposées pendant le contrôle ? Avec les mêmes supports ou d'autres ?

Il est déterminant d'amener les élèves à élargir peu à peu le champ des possibles tout en les sécurisant : le contrôle portera obligatoirement sur des questions ou activités qu'ils ont imaginées.

Il s'agit ni plus ni moins pour l'élève de retrouver et de reformuler de façon autonome les objectifs de la séquence (et ce, même si ceux-ci ont été communiqués, explicités par l'enseignant au début de chaque séance).

L'enseignant collecte l'ensemble des productions des élèves, en fait un document brut qui respecte les formulations adoptées par les élèves (mais qui permet d'éviter les redites au cours d'une mise en commun orale qui serait fastidieuse et gourmande en temps). La classe travaille sur ces propositions :

- travail de reformulation (pour les questions formulées de façon peu compréhensible ou trop vague) ;
- travail de classement : quelles questions, avec des formulations différentes, appellent les mêmes réponses ?

Classement du type « ce que je dois savoir/ce que je dois savoir faire » ; classement « plus fin » qui essaie de distinguer différents niveaux à l'intérieur de la catégorie « ce que je dois savoir » (la taxonomie de Bloom prend ici tout son sens) ;

- travail de mise en relation entre les questions et les parties correspondantes de la trace écrite ;
- travail de hiérarchisation : important/secondaire ; ce que j'ai le droit d'oublier/ce qu'il est essentiel de savoir.

Il est évident que l'on ne peut pas explorer toutes ces pistes en une seule fois ; à chacun d'organiser une progression qui tienne compte des élèves que l'on a en face de soi. Lors de la correction, le travail peut porter sur les différentes raisons qui ont pu conduire les élèves à échouer face à tel ou tel exercice : ont-ils compris ce qu'attendait l'enseignant ?

Comment les élèves s'y sont-ils pris pour réviser ? On peut, par exemple, reprendre les propositions faites autour de « connaître » et « appliquer » dans la présentation de la taxonomie de Bloom.

Les réactions des élèves faibles face à de telles situations montrent qu'ils sont souvent intimement persuadés qu'une évaluation est conçue comme un piège savamment élaboré par l'enseignant qui ne chercherait qu'une seule chose : les prendre à contre-pied. « Mais si on peut prévoir le contrôle, c'est trop facile ! », disent-ils fréquemment lors de la première séance de travail.

Et si on leur permettait vraiment que cela devienne « trop facile » ?



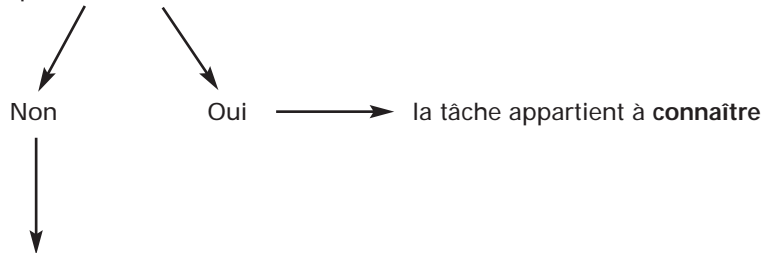
**Annexe 1 : La taxonomie de Bloom...  
...ou comment classer les évaluations ?**

NOM DE LA CLASSE	SENS DE LA CLASSE	CRITÈRES DE CLASSIFICATION	CRITÈRES D'ÉVALUATION	QUESTION - REMÉDIATION
<b>connaître</b>	Je mémorise pour redire tel que je l'ai appris.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rappel direct de connaissances</li> <li>- reproduction à l'identique</li> <li>- question la plus simple</li> </ul>	<b>La réponse donnée est identique à celle qui devait être mémorisée.</b>	<p>Comment l'élève a-t-il appris ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quand ? où ? combien de temps ?...</li> <li>- comment ? (récitation ? anticipation des questions ? aide ?...)</li> </ul>
<b>comprendre</b>	Je redis avec mes mots ce que je vois, ce que je lis, ce que j'entends.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pas de nouvelles connaissances à apporter</li> <li>- information à reformuler ou à retrouver dans un document (elle y est explicite)</li> <li>- une seule information à la fois</li> </ul>	<b>La réponse donnée a le même sens que l'information à reformuler.</b>	<p>Qu'est-ce qui a gêné l'élève ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire émerger ses représentations qui pourraient faire obstacle ;</li> <li>- quel élément a-t-il du mal à reformuler ?</li> </ul>
<b>appliquer</b>	Si c'est cette situation alors j'utilise cette règle.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la règle à appliquer est soit donnée par l'enseignant, soit à retrouver dans ses connaissances</li> <li>- appliquer une règle générale à un cas particulier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La bonne règle a été choisie.</b></li> <li>- <b>La règle a bien été appliquée et le résultat est juste.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La règle a-t-elle été mémorisée ?</li> <li>- La règle a-t-elle été comprise ?</li> <li>- Y a-t-il eu un entraînement à l'application de cette règle ?</li> </ul>
<b>analyser</b>	Je recherche des informations et leurs relations dans des documents.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rechercher dans un document : <ul style="list-style-type: none"> <li>• une ou plusieurs informations (elles y sont de manière implicite et doivent être interprétées) ;</li> <li>• les relations entre les informations, leur organisation, une classification, une comparaison ;</li> </ul> </li> <li>- les critères de recherche sont fournis à l'élève ;</li> <li>- une seule solution à la question.</li> </ul>	<b>La réponse donnée est juste et complète.</b>	<p>Remonter le processus suivi par l'élève pour effectuer la tâche demandée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- questionnaire écrit, entretien, observation pendant le travail... ;</li> </ul>
<b>synthétiser</b>	Je combine ce que je sais et les informations dont je dispose pour produire du nouveau.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intégrer des connaissances (mémorisées) et des informations (non mémorisées)</li> <li>- la production attendue est personnelle (création)</li> <li>- plusieurs solutions sont possibles</li> </ul>	<p><b>La réponse :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>respecte les consignes (forme, expression, soin, quantité de travail fourni...)</b> ;</li> <li>- <b>est pertinente : elle est logique (réaliste, scientifiquement viable, cohérente...) et elle est originale.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lui faire planifier mentalement sa démarche.</li> </ul> <p>But : lui montrer le maillon faible de son raisonnement (plutôt que de lui imposer une démarche extérieure).</p>

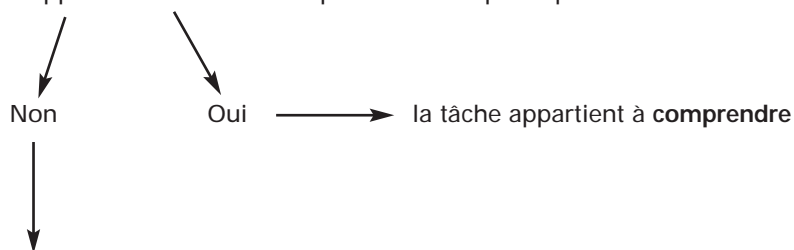


## Annexe 2 : Algorithme de Horn (modifié) ou comment classer les évaluations ?

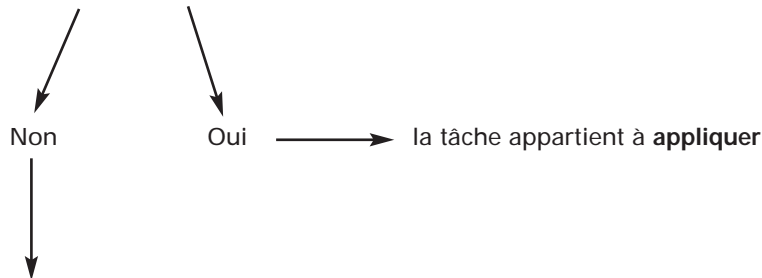
1) La question posée à l'élève est-elle seulement un rappel direct de connaissances visant à la restitution à l'identique de ce qui a été mémorisé ?



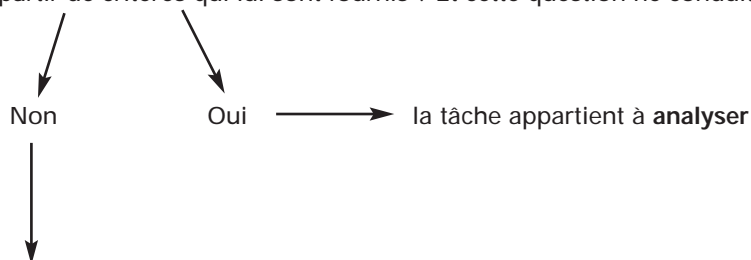
2) La question posée à l'élève exige-t-elle seulement qu'il traduise avec ses propres mots les informations qu'il perçoit, sans apport de connaissances personnelles spécifiques ?



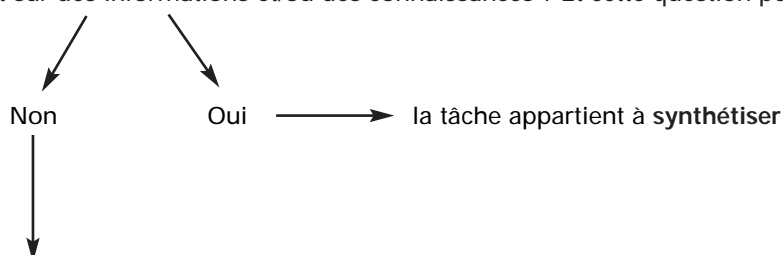
3) La question posée à l'élève exige-t-elle seulement qu'il se serve de lois, de règles, de principes... pour trouver la solution ?



4) La question posée à l'élève exige-t-elle seulement qu'il recherche des informations ou des relations entre des informations à partir de critères qui lui sont fournis ? Et cette question ne conduit-elle qu'à une seule solution ?



5) La question posée à l'élève exige-t-elle seulement que l'élève produise des réflexions personnelles grâce à son raisonnement sur des informations et/ou des connaissances ? Et cette question permet-elle plus d'une solution ?



Félicitations ! vous avez découvert une autre classe dans la taxonomie ! Merci d'en faire part au groupe de recherche.

### Annexe 3 : Les situations-problèmes

#### Propositions pour un outil d'élaboration de situations-problèmes

Qu'est-ce qu'une situation-problème ? C'est pour P. Meirieu (cf. bibliographie) : « un sujet, en effectuant une tâche, qui s'affronte à un obstacle ». Concrètement, cela consiste surtout à poser une question, historique ou géographique, complexe aux élèves ; ils doivent à leur tour chercher la ou les réponses en utilisant des outils et des matériaux (essentiellement des documents en histoire-géographie), à partir de consignes précises. P. Meirieu souligne bien que l'important est de faire franchir à l'élève un obstacle (utilisation d'un vocabulaire, compréhension de documents, rédaction ordonnée d'arguments...) qui constitue le véritable objectif de la séance. Il faut s'assurer que l'élève peut franchir l'obstacle avec les ressources qu'on lui fournit mais aussi qu'il est obligé de franchir l'obstacle pour réaliser la tâche. Si le problème est trop difficile ou déjà résolu, il perd complètement de son intérêt.

Pour construire une situation-problème que les élèves auraient à travailler, il suffit de déterminer quel est le niveau choisi dans chacun des critères ci-dessous. Les « niveaux » sont classés par ordre croissant de complexité (sauf exceptions).

##### **Premier critère : la nature du problème posé aux élèves**

###### a) La quantité de problèmes à résoudre

Niveau 1 : il y a un seul problème.

Niveau 2 : il y a un nombre réduit de problèmes à résoudre (moins de 5).

Niveau 3 : il y a un grand nombre de problèmes à résoudre (plus de 5).

###### b) La relation problème/groupe classe

Niveau 1 : toute la classe traite en même temps le ou les problèmes.

Niveau 2 : chaque groupe d'élèves a un ou plusieurs problèmes différents à traiter.

Niveau 3 : chaque élève a un ou plusieurs problèmes à traiter.

###### c) La livraison du problème

Niveau 1 : le problème est donné directement par l'enseignant aux élèves (ils n'ont pas besoin de le reformuler).

Niveau 2 : le problème doit être déduit par les élèves à partir d'une situation de départ avec l'aide de l'enseignant.

Niveau 3 : le problème doit être déduit par les élèves à partir d'une situation de départ sans l'aide de l'enseignant.

##### **Deuxième critère : la réponse attendue au problème**

###### a) Le type de réponse

Niveau 1 : une réponse binaire (ex : vrai/faux, oui/non).

Niveau 2 : une réponse simple (ex : une date, un pays, un nom...).

Niveau 3 : une réponse complexe (une ou plusieurs idées).

Niveau 4 : une réponse nuancée.

###### b) La structuration de la réponse

Niveau 1 : la réponse n'est pas à argumenter, à justifier.

Niveau 2 : la réponse doit être justifiée par quelques lignes.

Niveau 3 : la réponse doit être justifiée par une argumentation construite et détaillée.

##### **Troisième critère : les documents permettant de trouver les réponses**

###### a) Leur nombre

Niveau 1 : un seul document.

Niveau 2 : entre 2 et 5 documents.

Niveau 3 : plus de 5 documents.

###### b) Leur complémentarité

Niveau 1 : les documents donnent tous la même information (ils se confirment).

Niveau 2 : les documents livrent chacun un élément différent de la réponse (ils se complètent).

Niveau 3 : les documents livrent des informations différentes voire contradictoires.

Option : présence ou non de documents « intrus » (sans aucun rapport avec le problème)

c) Leur accès

Niveau 1 : ils sont donnés par l'enseignant (il n'y a pas d'autres informations à chercher).

Niveau 2 : ils sont à rechercher dans un corpus de documents fourni et/ou indiqué par l'enseignant.

Niveau 3 : ils sont à rechercher dans plusieurs corpus fournis et/ou indiqués par l'enseignant.

Niveau 4 : aucune source documentaire n'est livrée par l'enseignant (les élèves doivent trouver les corpus et les documents).

d) Leur lisibilité

Niveau 1 : les documents livrent explicitement des éléments de réponse au problème (la tâche de l'élève se limite à une compréhension et une analyse du document).

Niveau 2 : les documents livrent implicitement des éléments de réponse au problème (l'élève est obligé de synthétiser ses connaissances personnelles et les informations du document).

**Quatrième critère : la menée de la recherche**

a) Le rôle de l'enseignant

Niveau 1 : il dirige la recherche de bout en bout (les élèves participent en réponse à ses demandes).

Niveau 2 : il intervient seulement à quelques moments clés de la recherche (explication du problème, synthèse, manipulation des corpus...).

Niveau 3 : il n'intervient dans la recherche que comme personne-ressource (il n'intervient que si les élèves réclament son aide).

Niveau 4 : il n'intervient pas (il ne fait que donner la consigne et évaluer les productions des élèves).

b) Les structures de recherche (ici, les niveaux ne sont pas hiérarchisés)

Niveau 1 : la recherche est menée en classe entière (tout le monde en même temps).

Niveau 2 : la recherche est menée par petits groupes d'élèves (groupes arbitraires ou d'affinité ou de niveau ou de besoins).

Niveau 3 : la recherche est menée individuellement (l'élève travaille seul).

Niveau 4 : la recherche est menée en structure lâche (l'élève choisit de travailler seul ou en équipe, tout le temps ou pendant une partie seulement de la recherche).

c) Les représentations des élèves<sup>17</sup>

Niveau 1 : les représentations initiales des élèves ne sont pas prélevées.

Niveau 2 : les représentations initiales des élèves sont prélevées (but : déclencher la motivation).

Niveau 3 : les représentations initiales des élèves sont prélevées et comparées avec le résultat final (la réponse au problème).

Niveau 4 : les représentations initiales sont prélevées, analysées, utilisées dans le choix des documents pour résoudre le problème et l'élève analyse lui-même la différence entre sa représentation initiale et sa réponse finale.

En supposant que tous les niveaux de tous les critères soient combinables (ce qui n'est pas tout à fait le cas), il existerait donc un très grand nombre de possibilités différentes pour faire travailler les élèves sur des situations-problèmes. Si l'historien ou le géographe se situe toujours au niveau le plus élevé de chaque critère quand ils recherchent des solutions à des problèmes scientifiques, il est possible de mettre en place des situations d'apprentissage variées où l'élève adoptera une démarche scientifique correspondant à des préoccupations, des raisonnements et des informations de son âge.

17. Ce que l'élève pense spontanément en découvrant le problème à résoudre.

## Le choix de l'énergie nucléaire en France

### Les avantages du nucléaire selon EDF

« Dès 1974, la France met en œuvre une nouvelle politique énergétique visant d'une part à économiser l'énergie, d'autre part à substituer progressivement l'électricité aux autres sources d'énergie dans la consommation globale, et l'énergie nucléaire au fuel pour la production d'électricité. En 1993, les 57 réacteurs nucléaires en exploitation ont fourni 350 TWh, soit 78 % de la production d'électricité. La part du fuel dans cette production est passée de 53 % en 1973 à moins de 1 % en 1993.

#### La réduction de la dépendance énergétique

Le volume des importations de pétrole a diminué régulièrement au fur et à mesure du remplacement des installations au fuel par des centrales nucléaires : il est descendu à 78 Mt en 1993. Parallèlement, l'électricité a pris une part de plus en plus importante dans les utilisations domestiques, industrielles et tertiaires, réduisant d'autant les importations de combustibles fossiles.

Le taux d'indépendance énergétique est revenu à 51,8 % en 1993. Il pourrait se situer entre 52 et 58 % en l'an 2000.

#### Les exportations d'électricité

Grâce à l'importance de son parc électronucléaire, la France produit depuis 1980 un kWh très compétitif. Le solde des échanges d'électricité avec ses voisins européens, négatif entre 1974 et 1980, est devenu positif en 1981. En 1993, la France a exporté 61,4 TWh, soit plus de 13 % de la production nationale. Ces exportations entraînent des rentrées de devises importantes : 14 milliards de francs en 1993.

#### La diminution de la pollution de l'air

Contrairement aux centrales au charbon ou au fuel, les centrales nucléaires ne rejettent ni poussières, ni gaz carbonique (CO<sub>2</sub>) contribuant à l'effet de serre, ni oxydes d'azote et de soufre (NO<sub>x</sub>, SO<sub>2</sub>), en partie responsables des pluies acides.

En 20 ans de fonctionnement des centrales françaises, aucun rejet significatif de radioactivité dans l'environnement n'a été constaté. »

Source : EDF, *Énergie, le choix de la France*

### L'accident de Tchernobyl

#### La catastrophe

Le 26 avril 1986, le bloc 4 de la centrale atomique explose. Les retombées radioactives sont considérables sur l'Ukraine et la Biélorussie, puis s'étendent à une bonne partie de l'Europe du Nord et de l'Ouest. Au lendemain de la catastrophe, un hélicoptère tente avec du sable d'éteindre le réacteur.

#### Une région interdite

Sous son linceul de béton palpite toujours le cœur du réacteur. Détruit, mais pas éteint. Six ans ont passé, Tchernobyl, région sinistrée, coupée du monde par un réseau de barbelés, est sillonné par des patrouilles de l'armée ? Nuit et jour, de l'eau est déversée sur le sol pour empêcher l'envol des particules radioactives. À 8 km, Pripriat est une ville morte : 49 000 habitants expulsés après la catastrophe. [...] Aujourd'hui, le niveau de radiation est resté pratiquement le même qu'en 1986.

D'après D. François, *Libération*, 22 avril 1992

### **Manifestation antinucléaire**

Ce dimanche de novembre, malgré une pluie battante, le paisible bourg de Charroux (Vienne) a pris des airs de fête. Au programme : un défilé de tracteurs, des barrages filtrant la circulation, « pour informer les automobilistes » ; un pique-nique sous les halles suivi d'une promenade digestive. Lorsque le cortège de 150 personnes – des agriculteurs en majorité – s'ébranle dans la campagne, direction Chapelle-Bâton, la troupe est joyeuse et les intentions pacifiques. Une fois arrivé sur la plate-forme de forage de l'ANDRA (Agence nationale pour la gestion des déchets radioactifs), on recouvrira les installations pour y semer du blé. Une manière symbolique de « rendre la terre aux paysans », le mot d'ordre qui rassemble, depuis bientôt deux ans, les opposants au projet de « poubelle nucléaire » que l'on veut implanter dans leur région.

*La Vie*, décembre 1995

## **Partisans et adversaires de l'atome**

*Du 24 au 28 janvier 1987 s'est déroulée à Rome une conférence nationale sur l'énergie qui a rassemblé un grand nombre d'experts pour discuter de la future politique italienne dans ce domaine. À cette occasion eut lieu une confrontation de qualité entre adversaires et partisans des centrales atomiques, concernant notamment l'impact sur l'environnement. On peut résumer les choses de la manière suivante, en imaginant un dialogue idéal.*

### **Adversaire du nucléaire**

Il n'existe aucun seuil en dessous duquel le risque de subir des dégâts à cause des radiations soit nul et chaque radiation absorbée, même d'une quantité infime, est toujours un risque supérieur à zéro.

### **Partisan de l'atome**

Cette objection est certainement fondée et, en fait, les mesures de protection admettent que le risque encouru après une exposition aux radiations est proportionnel à la quantité de radiations absorbée. Pour ce motif, on fait en sorte que, autour d'une centrale, le niveau naturel de radiations augmente de moins d'un pour cent.

### **Adversaire**

Même cette modeste augmentation de radiations dans le milieu est déjà de trop, d'autant plus qu'elle fait augmenter le risque.

### **Partisan**

Le niveau naturel de radiations varie (plus d'1 %) d'un lieu à l'autre. En particulier, plus dangereuse que l'augmentation du niveau provoqué par les centrales est la présence du radium, un gaz radioactif dû aux émanations de certains matériaux de construction.

### **Adversaire**

Les radiations qui proviennent des centrales ont des conséquences et des caractéristiques différentes de celles produites par le milieu naturel.

### **Partisan**

Ce n'est pas vrai, entre les deux, il n'existe pas de différences fondamentales. Les chiffres dont on dispose sur l'accroissement des risques de cancers ou d'autres maladies dues à l'augmentation du niveau de radioactivité dans le milieu ambiant liée à la présence de centrales est du même ordre de grandeur que celui d'une augmentation naturelle.

### **Adversaire**

Les estimations basses sur les risques encourus autour des centrales nucléaires ne sont pas partagées par tous les experts et, d'ailleurs, ce sont les plus optimistes.

### **Partisan**

Même s'il n'existe pas d'accord sur la valeur de ces estimations, les valeurs de probabilité sont toujours d'un ordre de grandeur si petit qu'il rend toute vérification impossible.

**Adversaire**

Les partisans du nucléaire évaluent toujours la sécurité des centrales avec des probabilités, mais une sécurité probable n'est pas une sécurité, comme le démontre Tchernobyl.

**Le développement de l'énergie nucléaire**

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1989
Canada	0	0,086	0,49	4,53	10,18	13,18	15,60
Japon	0	0	1,27	5,28	14,33	23,73	27,80
USA	0,069	0,34	1,43	9,12	10,96	15,51	19,10
France	0,194	0,99	3,88	9,84	23,74	65,08	74,60
Allemagne	0	0,067	2,48	7,11	11,85	30,80	34,30
Royaume-Uni	1,60	7,71	10,43	11,15	12,97	20,53	21,70
Italie	0	4,23	2,70	2,57	1,18	3,78	0

*Pourcentage d'électricité produite par voie nucléaire par rapport à la production totale d'énergie électrique des grands pays industrialisés*

*D'après R. Maiocchi, L'Ère atomique, Casterman, 1991*

# « ON N'EST PAS LÀ POUR S'AMUSER ! »

## I. Le jeu au service de la pédagogie

Dédié à Johan Huizinga, à la fois célèbre historien auteur du *Déclin du Moyen Âge* (1919) et auteur d'une étude remarquable sur l'importance des jeux dans les sociétés depuis l'Antiquité (*Homo ludens*, 1938)<sup>18</sup>.

« À l'école, on s'ennuie ! »

Qui d'entre nous n'a jamais été confronté à cette affirmation, brutale certes et discutable, mais parfois profondément ressentie par nos élèves ?

Il est effectivement difficile de répondre de manière convaincante à pareille profession de foi, si ce n'est en demandant « Et que ferais-tu si tu n'allais pas à l'école ? – J'irais jouer ! »

### a) Pourquoi ne pas jouer en classe ?

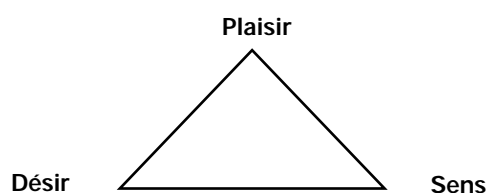
C'est vrai qu'à l'école, on n'est pas là pour jouer. On est là pour travailler. Et le travail, c'est sérieux, forcément sérieux. Comme si, une fois franchies les portes du collège, les enfants se muiaient automatiquement en élèves...

Nous sommes souvent désarmés face à la contradiction entre l'énergie déployée par nos élèves dans la cour de récréation et la torpeur soudaine qui les gagne sitôt la porte de la classe passée. Et l'enseignant, qui a préparé sa séance avec amour, de se démener pour susciter un semblant d'intérêt dans son auditoire, tandis que les quatre ou cinq bons élèves de service se relaient pour donner l'impression d'une classe animée. Le contrôle dissipera les dernières illusions : la plupart de nos élèves n'auront pas atteint plus de la moitié des objectifs fixés. Il serait vain de prétendre dresser une liste exhaustive des raisons qui peuvent expliquer une efficacité relativement restreinte de nos cours au regard des efforts et de l'énergie déployés. Problème de fond (les informations à assimiler) ou problème de forme (manière dont ces informations sont présentées aux élèves) ? Le débat est vaste et complexe. Mais ils sont peu nombreux ces élèves qui éprouvent d'emblée un amour de la connaissance tel qu'il leur permette de suivre le cours avec passion et profit. Quel intérêt spontané un élève de 12 ans peut-il bien éprouver pour le monothéisme ou les climats tempérés ?

### b) Où les auteurs annoncent leur problématique

Le plaisir est une dimension fondamentale qui, à elle seule, peut faire naître chez les élèves l'intérêt pour nos matières. Les « bons élèves » réussissent car ils éprouvent du plaisir gratuit à réussir et parce qu'ils ont trouvé le moyen de réussir : la réussite donne du sens à ce qu'ils apprennent. Quant aux autres élèves... Or, pour un enfant, le plaisir ne se trouve pas dans la simple accumulation de connaissances. Il est nécessaire, pour retenir ou comprendre une information, que cette information nous soit immédiatement utile, réponde à un besoin, permette de faire évoluer une situation sur laquelle nous souhaitons agir. L'information doit avoir du sens si l'on souhaite qu'elle devienne connaissance. Sans désir, pas d'apprentissage et sans plaisir, pas de désir !

Et puisque, la mode est aux triangles, en voici un nouveau : le « triangle ludique ».



18. 1951 pour l'édition française (Essais Gallimard) utilisée pour cette partie.

Nous faisons l'hypothèse que le jeu à vocation pédagogique, en particulier le jeu de simulation, est une situation d'apprentissage riche et efficace (« l'efficacité » pouvant ici être définie comme la combinaison réussie des trois angles de notre triangle). « Jeu » et « Classe » peuvent ne pas être opposés : ils gagnent même à être associés. Cependant, si les enfants jouent beaucoup en maternelle, ils ne le font presque plus à l'école primaire. Quant au collège et au lycée, les situations de jeu semblent demeurer exceptionnelles. Il faut remarquer à cet égard que l'opposition jeu/sérieux et l'assimilation jeu = puéril semblent être propres à nos cultures latines : les Anglo-Saxons, inventeurs du Monopoly en pleine Grande Dépression, du *wargame*, du jeu sur ordinateur et du jeu de rôles, ont des opinions nettement plus souples sur ce sujet. Leur enseignement de la géographie s'en ressent, offrant par exemple beaucoup plus de situations d'aménagements<sup>19</sup>.

D'une part, le jeu introduit une dynamique en classe (dynamique qui d'habitude a le tort d'être souvent absente quand on l'a planifiée ou trop présente quand on voudrait la juguler !) : le jeu déclenche l'envie de participer chez les élèves, de prendre part à l'activité du groupe. La simple expression « Et maintenant, nous allons jouer ! » modifie à elle seule l'attitude des élèves qui savent qu'ils pourront y trouver du plaisir. La première fonction du jeu en classe est donc de dynamiser un groupe en rendant le savoir attrayant.

D'autre part, le jeu permet de simuler le fonctionnement de réalités fort complexes et dynamiques que les élèves ont souvent énormément de mal à saisir. L'écueil des situations d'apprentissage traditionnelles est de présenter de manière statique et analytique des situations globales et dynamiques ; ainsi notre Révolution française a ses causes immuables (si possibles en trois parties) et la géographie des pays est découpée en tiroirs (tiroirs à l'ancienne avec le relief avant la population ou tiroirs modernes avec la population avant le relief). Or, la gestion d'un État, une crise économique, le repérage sur la terre, pour ne prendre que quelques exemples, sont des mécanismes extrêmement abstraits et qui n'évoquent absolument rien à l'immense majorité de nos élèves. Aussi est-il nécessaire de rendre concret ce qui ne l'est pas, de rendre simple ce qui est complexe et de mettre les enfants en situations d'acteurs dans une situation donnée (et pas seulement actifs). C'est en gérant un portefeuille d'actions que l'on comprend le fonctionnement de la bourse ; c'est en étant à la place de l'empereur d'Autriche-Hongrie en 1900 et face à une carte que l'on comprend l'intérêt d'une alliance « centrale » pour préparer une guerre en Europe ; c'est en essayant de nourrir une famille qui s'accroît sans cesse que l'on saisit un des problèmes de l'explosion démographique dans le tiers-monde ; c'est en aménageant une ville que l'on fait l'expérience du compromis entre les désirs des habitants et la douloureuse réalité du budget... Les exemples sont nombreux et l'expérience montre que ces situations ne sont pas seulement exposées puis apprises par les élèves mais bien vécues et gérées par eux. Durant le jeu, les élèves auront utilisé, manipulé, confronté, négocié, mis en relation, émis des hypothèses, raisonné par induction puis par intuition... bref, auront vraiment appliqué et vérifié la validité et l'intérêt des connaissances à acquérir. Certes, l'enseignant aura sans doute apporté moins d'informations que dans un cours plus traditionnel, mais les élèves en auront retenu beaucoup plus. N'est-ce pas là l'essentiel ? La deuxième fonction du jeu en classe est donc de simuler des situations, plus proches de la réalité que le discours savant, et dans lesquelles les connaissances ne sont plus une fin en soi mais un moyen de comprendre et d'agir sur un système dynamique<sup>20</sup>.

Dernier point : le jeu est tout à fait compatible avec n'importe quelle finalité assignée à une leçon. Il est possible de valoriser la finalité institutionnelle par un jeu (fiche n° 3 sur la Révolution française) ou bien la finalité intellectuelle (fiche n° 5 sur la planification du débarquement) ou la finalité culturelle (fiche n° 2 sur la classification de peintures) ou encore la finalité civique (fiche n° 8 sur la gestion d'un budget communal). Jouer n'est pas une finalité en soi. C'est un moyen pédagogique qui, à un moment donné, est estimé plus efficace qu'un autre.

Après tout, le but de notre enseignement est-il de produire des historiens et des géographes, la tête remplie de connaissances ayant leur propre justification en elles-mêmes (les fameux « repères » pour la vie de citoyen) et oubliées bien souvent dès que les élèves voient le dos de notre blouse blanche ?

19. « À la considérer de plus près, cette antithèse jeu-gravité ne nous paraît ni concluante ni solide », écrit J. Huizinga, p. 22 d'*Homo Ludens*. Il ajoute p. 83 : « Car le sérieux tend à exclure le jeu, tandis que le jeu peut fort bien englober le sérieux. »

20. Des analyses similaires et complémentaires sont détaillées par M. Roumegous dans « Jeux et didactique de la géographie : quel intérêt ? » (*L'Information géographique*, 1993, n° 5). Cet article renvoie à une abondante bibliographie.



Ne devons-nous pas leur apprendre à rechercher les informations nécessaires au moment où ils en ont besoin plutôt que de les leur faire réciter quand ils n'en voient pas l'utilité ? C'est dans l'avenir que la validité de notre enseignement se vérifiera et non lors du contrôle de fin de chapitre. Et s'ils ont pris un peu de plaisir dans nos classes, alors ils aimeront plus facilement l'histoire ou la géographie et seront à même de s'y plonger plus avant.

### c) Où les auteurs annoncent leur plan

Nous ne procéderons pas à une synthèse théorique sur l'importance psychologique et sociale du jeu : des centaines d'auteurs s'en sont déjà chargés. Nous n'alourdirons pas non plus notre propos d'une justification didactique : nous préférons essayer de faire partager notre conviction et de donner au lecteur le désir d'essayer. Le discours théorique de justification pourra toujours se construire ou se trouver ensuite...

Voici donc le menu :

Amuse-gueule : quelques outils pour aborder la *terra incognita* des jeux pédagogiques.

Entrée : le jeu d'émulation, pour quoi faire et comment ?

Plat de résistance : les différents types de jeux de simulation.

Dessert : jouer en classe, est-ce bien raisonnable ?

Boissons : quelques fiches descriptives de différentes situations de jeux en classe.

## II. Panem et circenses

### a) Quelques définitions

Il faut faire la distinction entre deux types de jeux pédagogiques :

– le jeu d'émulation où les élèves ont pour but de trouver la bonne réponse à une question posée (ou éventuellement d'être celui ou celle qui trouvera le plus rapidement la bonne réponse). Ce principe introduit donc une émulation entre les élèves, pouvant être concrétisée par un système de points gagnés. Les jeux de référence sont ici le Trivial Pursuit et sa version télévisée « Questions pour un champion ». Ce type de jeu a mauvaise réputation en classe, notamment parce qu'il est censé ne pas faire réfléchir les élèves ou encore parce qu'il induit une trop forte compétition. Nous montrerons que ces défauts sont liés à une utilisation trop restrictive de ses possibilités. Son principal avantage est de dynamiser efficacement une situation de classe ;

– le jeu de simulation cherche, quant à lui, à reproduire le fonctionnement d'une réalité complexe : une guerre, une société, une situation diplomatique, un mécanisme économique, un aménagement spatial... Le joueur cherche à atteindre un objectif, très variable selon les types de jeux. Les joueurs incarnent les acteurs de cette réalité complexe. Le jeu est donc un vaste système d'interactions entre les joueurs (qui peuvent coopérer, négocier, s'opposer...) qui agissent et réagissent à l'évolution de cette réalité, simulée par les règles du jeu. L'intérêt de ce type de jeu est donc moins l'objectif à atteindre que la compréhension du fonctionnement d'une situation dynamique et complexe « de l'intérieur », en ayant été un des acteurs ; en général, après la phase de jeu proprement dite, les élèves découvrent par induction les informations et surtout les mécanismes que le jeu de simulation reproduisait (phase de verbalisation après le jeu). C'est une vaste mine encore peu exploitée...<sup>21</sup>

Deux critères permettent d'évaluer l'intérêt pédagogique d'un jeu en classe, en particulier pour les jeux de simulation :

21. C'est probablement le domaine où les ouvrages pédagogiques sont les moins nombreux. Les articles sont les contributions les plus fréquentes, essentiellement en géographie. Il faut signaler deux revues grand public (disponibles en kiosque) : *Casus Belli*, la plus ancienne (1980) et la plus connue, consacrée en grande partie aux jeux de rôles, et *Vae Victis*, plus récente (1995), exclusivement vouée aux jeux d'histoire (*wargames* et jeux avec figurines), comportant des articles de fond sur l'histoire de la guerre. Ces deux revues sont plutôt destinées à des lecteurs déjà initiés. *Cyberstratège* (1997) est consacré aux jeux sur ordinateurs.

- l'équilibre jouabilité/réalisme : en général, plus un jeu veut reproduire fidèlement la réalité (réalisme) ; plus ses règles sont complexes et moins il est jouable. En revanche, un jeu très simple à jouer est en général peu réaliste (le Monopoly est facile à jouer mais peu réaliste si l'on considère qu'il simule le capitalisme immobilier ; il fut en tout cas assez réaliste pour être longtemps interdit en URSS !). Il y a donc un équilibre à trouver, un compromis entre le plus grand réalisme possible et la plus grande jouabilité possible. Le jeu idéal est bien sûr celui qui reproduirait parfaitement une réalité complexe en pouvant être appris en quelques minutes !

- la rentabilité pédagogique consiste à comparer le temps passé à jouer et ce que les élèves en retirent. Un jeu d'une bonne rentabilité pédagogique est un jeu vite joué, vite compris et qui permet aux élèves de s'approprier un grand nombre d'informations. Pour évaluer la rentabilité pédagogique d'un jeu, il faut se demander s'il n'est pas plus rentable de procéder par une démarche plus classique (explications de l'enseignant et exercices par exemple) que par un jeu.

## b) Les différents types de jeux

### *Les jeux d'émulation*

Ce type de jeu est ainsi appelé car il crée une émulation entre les participants. Pédagogiquement, cette émulation peut être canalisée pour stimuler la capacité de réflexion des joueurs et obtenir d'eux une plus grande motivation. Avant d'aller plus loin, nous vous conseillons de lire la description d'une séance utilisant un jeu d'émulation (fiches n° 1 et 2).

#### *a) De quoi se compose un jeu d'émulation ?*

La liste suivante offre un certain nombre de paramètres au choix, pouvant être combinés pour composer un grand nombre de situations différentes.

Qui joue ?

- Les élèves jouent individuellement.
- Les élèves jouent par équipe, constituée soit par affinité, soit par ordre aléatoire (en suivant l'ordre alphabétique par exemple), soit de manière arbitraire.

Qui arbitre ?

- L'enseignant seul.
- Un (ou des) élève(s) non joueur(s).
- L'enseignant aidé d'un ou plusieurs élèves.

Il est également possible, pour éviter les remises en cause de la part des participants, que l'arbitre ne soit pas le même au long du jeu. La désignation du ou des arbitres élèves peut également varier : volontariat, désignation, élection, tirage au sort...

Qui a élaboré les questions ?

- L'enseignant (cas classique).
- Les élèves (démarche très utile pour leur faire anticiper les questions possibles de l'évaluation par exemple : dans ce cas, le jeu est une préparation de l'évaluation).

Quelles règles ?

- Est gagnant celui qui donne la bonne réponse (dans ce cas, les gagnants peuvent être nombreux).
- Est gagnant celui qui donne en premier la bonne réponse (un seul gagnant possible : cette situation est tentante mais elle valorise les réponses spontanées, pas toujours assez réfléchies ; en plus, l'arbitre a souvent du mal à voir qui a été le premier à lever la main pour donner la réponse).

Quelle comptabilité ?

- Un point par bonne réponse.
- Un point par mauvaise réponse et un point par bonne réponse.
- Gains (ou pertes) de points variables selon la difficulté de la réponse.
- Système de mise (le participant parie un certain nombre de points de son capital initial) et de banco (le participant mise tout son capital de points).

- Autre récompense.
- Pas de comptabilité (seul compte le plaisir de chercher et de donner la bonne réponse : cette solution a l'avantage de ne pas distraire les participants par leur comptabilité de points).

Quel type de questions ?

- Questions de connaissances (il s'agit de se souvenir d'une ou plusieurs leçons).
- Questions de compréhension (en général, ces questions sont posées juste après une leçon ou une activité pour vérifier que les élèves ont compris, les élèves pouvant avoir recours à une source d'information : le cahier, le manuel...)
- Questions de raisonnement (questions complexes exigeant des participants un effort de réflexion ; les exercices de classification se prêtent bien à cette gymnastique intellectuelle).

Quelle est la forme de la question ?

- Questions fermées (une seule réponse est admissible).
- Questions à choix multiple.

Il faut évidemment éviter les questions ouvertes, beaucoup plus gênantes à gérer comme réponses (très souvent, le participant ne donne qu'une réponse partiellement satisfaisante, difficile à classer en bonne ou mauvaise réponse ; elles ont en plus le tort de ralentir considérablement la dynamique du jeu).

Qui contrôle la comptabilité des points (s'il y en a une) ?

- Le participant compte ses propres résultats (ce principe instaure une relation de confiance, elle est en outre la plus pratique quand les élèves jouent individuellement).
- L'arbitre compte les résultats (solution préférable en cas de jeu par équipe).

À éviter : les équipes qui surveillent les points engrangés par les autres équipes. Très vite, des contestations apparaissent qui nuisent à la dynamique du jeu.

Quelle aide pour les élèves ?

- Les participants n'ont droit à aucun document pour répondre (cas des questions de connaissances).
- Les participants n'ont droit qu'à une série limitée de documents (cas des questions de compréhension et de raisonnement)
- Les participants ont droit à tous les documents qu'ils veulent (exercice très pratique pour entraîner les élèves à sélectionner leurs outils et à prélever des indices).

#### *b) Quelques conseils pour le meneur de jeu*

##### **La préparation du jeu**

- Préparer les questions au rétroprojecteur (ou sur un support équivalent) qui permette de ne dévoiler qu'une question à la fois. Présenter par écrit les questions entraîne automatiquement chez les élèves, obligés de lire, un temps de silence et de concentration, fort utile quand la tension monte.
- Ne pas constituer des équipes supérieures à quatre membres ; au-delà, la communication interne est peu efficace.
- Penser à la disposition des tables en cas de jeu par équipe en veillant à ce qu'elles ne soient pas trop proches pour éviter la contamination des réponses.

##### **Le commencement du jeu**

- Employer le mot « jeu » ou « jouer » pour déclencher l'intérêt.
- Jouer le plus vite possible en réduisant au minimum la phase d'explication des consignes.
- Jouer « un coup pour rien » pour vérifier que les élèves ont compris les règles ; au besoin, les faire répéter.

##### **Pendant le jeu**

- Si les questions sont données à l'oral, ne jamais les répéter pour obliger les élèves à les écouter.
- Être un arbitre intransigeant et ne jamais négocier un résultat ; la meilleure sanction pour un élève ne respectant pas les règles peut être une suspension temporaire ou définitive de jeu (cette fois la sanction n'est pas un travail supplémentaire mais bien la privation du travail que les autres élèves continuent).
- Ne pas essayer d'agrémenter les questions/réponses par des apports magistraux d'informations historiques ou géographiques (peu écoutées). Il vaut mieux les réserver après le jeu.

- Fixer un temps limité de réflexion (assez court) après chaque question et interdire toute réponse donnée après le délai imposé.
- Imposer un seul rapporteur par équipe : lui seul est habilité à livrer à l'arbitre la réponse de l'équipe.
- Demander aux participants d'écrire la réponse, notamment sur un papier volant au marqueur, qui peut être levé au « top ! » de l'arbitre plutôt que de la leur faire prononcer à voix haute.

#### Après le jeu :

- Si une comptabilité des points a été mise en place, faire les totaux pour clore symboliquement le jeu et annoncer les gagnants (les élèves ne seront pas disponibles pour autre chose tant que cette promesse implicite du jeu n'aura pas été réglée).
- Imposer un temps de retour au calme : la meilleure méthode semble être la lecture individuelle et silencieuse d'un document juste après la fin du jeu. C'est ensuite que l'enseignant peut apporter des informations supplémentaires aux questions/réponses de la phase du jeu.

Ce type de jeu, apparemment anodin, peut donc fortement mobiliser les élèves sans pour autant les transformer en singes savants : tout dépend du type de questions posées. Notons au passage que les mots croisés utilisant des termes d'histoire ou de géographie entrent également dans la catégorie des jeux d'émulation (le but étant de trouver la bonne réponse). Ces situations d'apprentissage ludique réclament donc une préparation et une menée rigoureuses.

### *Les jeux de simulation*

Les jeux de simulation ont un objectif différent : il ne s'agit plus de fournir une bonne réponse à une question fermée mais de simuler une réalité complexe en agissant sur elle afin de mieux la comprendre. Le plaisir et l'intérêt pédagogique résident moins dans la victoire (fort difficile à définir parfois) que dans le jeu lui-même.

#### *a) Les différents types de jeux de simulation*

Il convient d'en définir les grandes familles car ces jeux peuvent être très différents les uns des autres. Or, très souvent les médias qualifient de « jeu de rôle » la moindre boîte de jeu représentant un dragon ou de *wargame* le jeu vidéo du bar-tabac du village.

• **Les jeux de rôles** consistent pour chaque participant à incarner un personnage (ils jouent un « rôle »), le plus souvent fictif, dans une situation problématique donnée (le « scénario »)<sup>22</sup>. Ce personnage a un ou plusieurs objectifs (convaincre un autre personnage, obtenir un renseignement, réussir une action difficile...) et le but du participant est, outre d'atteindre ses objectifs, d'incarner, comme au théâtre, son personnage avec authenticité. Le scénario est élaboré et présenté aux participants par un « maître du jeu » : il décrit la situation initiale, il indique aux participants ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas faire et attend... leurs actions et leurs réactions. Ceux-ci prennent des décisions, individuelles ou collectives, qui modifient la situation initiale : c'est le « maître du jeu » qui gère ces interactions et qui présente la situation nouvelle, modifiée par les participants. À la différence du théâtre, les acteurs sont libres et ne connaissent du scénario que ce qu'ils en découvrent eux-mêmes ; le metteur en scène ne dirige pas leurs actions : il ne fait que planter et changer le décor. Évidemment, dans l'immense majorité des cas, le metteur en scène est l'enseignant. Si vous désirez un exemple avant d'aller plus loin, reportez-vous à la fiche n° 4 (jeu de rôle pendant la Révolution française en 4<sup>e</sup>). L'ancêtre le plus connu de ce type de jeu est *Donjons et Dragons*, jeu de rôles américain des années 1970 : les joueurs y incarnent des héros dans un monde médiéval et fantastique. Il existe aujourd'hui au moins une centaine de jeux de rôles différents, disponibles dans le commerce. Mais seule une poignée d'entre eux proposent de réelles situations historiques. En outre, destinés à être pratiqués longtemps et souvent, leur système de règles est souvent beaucoup trop étoffé pour une utilisation en classe. Ce sont des jeux de rôles « fermés » (règles nombreuses et complexes car précises et univers des scénarios trop restrictifs). Il faut leur préférer des jeux de rôles « ouverts », avec le minimum de règles et plus ancrés dans la réalité historique ou géographique.

22. Un *Que sais-je ?* existe sur le sujet (*Les Jeux de rôles*, d' A. Mucchieli, 1990, n° 2098). Toute la richesse de ce type de simulation est clairement présentée, de la psychologie à la formation professionnelle en passant par l'enseignement de l'histoire (avec un exemple de reconstitution du congrès de Vienne en 1815).

Par exemple, la reconstitution du procès du roi en 1792, en demandant aux élèves d'incarner les députés de la Convention ; ou bien, un conseil d'administration d'une entreprise industrielle chargé de décider d'une localisation pour la nouvelle usine ; ou encore, il est possible de faire incarner aux élèves l'équipe de conseillers autour du président Kennedy lors de la crise des fusées (avant qu'ils ne l'étudient), l'enseignant jouant le camp soviétique et réagissant aux initiatives des élèves. Les seules véritables règles sont donc ici le respect d'un certain réalisme. La comparaison entre ce qu'ont décidé les participants et ce qui s'est produit dans le passé (ou ce qui se passerait dans l'avenir, pour la géographie) enrichit considérablement la compréhension d'un phénomène complexe.

L'équilibre jouabilité/réalisme est donc excellent pour ce type de jeu car les règles peuvent être minimales et le réalisme très poussé (puisque les participants sont censés incarner des personnages, acteurs du scénario). Autre avantage, le matériel de jeu peut être inexistant : ce jeu peut se dérouler entièrement à l'oral ou avec un simple papier/crayon. La rentabilité pédagogique est donc élevée puisqu'il n'est pas obligatoire de consacrer plusieurs heures au jeu, alors que les élèves, ayant vécu une situation de l'intérieur, la comprennent d'autant mieux qu'ils y ont agi. Ces situations permettent en outre de favoriser la négociation entre les participants (souvent indispensable pour atteindre l'objectif fixé), peu valorisée dans les séquences de cours traditionnelles.

- **Les jeux de plateau** constituent une catégorie assez disparate dont le seul point commun est d'offrir comme support de jeu un plateau avec des pions. Le *Monopoly* ou le *Risk* en sont les exemples les plus connus. Le participant n'incarne plus vraiment un rôle mais est à la place d'un acteur de la situation simulée (les noms cités sont des exemples de jeux disponibles dans le commerce) : La gestion de la politique industrielle d'un pays et de ses retombées sur l'environnement, *Vertigo* ; La naissance des premières civilisations dans la bassin méditerranéen, *Civilisation* ; La lutte pour le pouvoir dans la Rome républicaine, *Res publicis romans* ; Le commerce maritime à la fin du Moyen Âge, *Die Hanse* ; La conquête des empires coloniaux par les Européens, *Europa Universalis*...

Ces jeux sont de plus en plus nombreux dans le commerce (spécialisé), publiés en français, mais leur équilibre jouabilité/réalisme est peu intéressant car leurs règles sont en général très élaborées. Leur rentabilité pédagogique est donc moyenne : il faut y sacrifier plusieurs heures mais les informations dégagées y sont importantes. Il est néanmoins toujours possible de simplifier considérablement les règles pour améliorer la rentabilité pédagogique du jeu (ce qui est possible après y avoir joué longtemps soi-même). Nous proposons en fiche n° 9 l'un des jeux les plus simples de cette catégorie : *Diplomatie*, qui permet de comprendre le mécanisme et le déclenchement de la Première Guerre mondiale en Europe.

- **Les jeux de cartes (de simulation)** n'ont rien à voir avec les grands classiques tels que le bridge ou le tarot. Ce type de jeu consiste à donner aux participants un certain nombre d'actions possibles, matérialisées par des cartes, dans une situation donnée. L'exemple le plus célèbre est le fameux *1000 bornes*. La fiche n° 6 en propose un exemple en classe : chaque participant doit se procurer les cartes essentielles à sa survie sous l'Ancien Régime en période de « cherté ». Pour cela il doit vendre les siennes. Ce mécanisme offre l'avantage de pouvoir se passer d'un plateau et de nombreux pions, tout en privilégiant la souplesse dans la dynamique de jeu. L'équilibre jouabilité/réalisme est donc moyen (système très jouable mais sacrifiant au réalisme) mais la rentabilité pédagogique est élevée (rapide à jouer, simple à comprendre). N'oublions pas non plus *le jeu des sept familles*, qui n'est pas à proprement parler un jeu de simulation, mais qui peut conduire les élèves à d'intéressantes opérations de classification (à condition de changer un peu les règles routinières) : classer des objets d'art en courants, des personnages en familles politiques, des événements dans des périodes...

- **Les jeux de simulation sur ordinateurs** sont souvent des combinaisons de jeux de plateau et de jeux de rôles. Signalons d'emblée que les jeux de reflexe (ou « jeux d'arcade », « de plates-formes », ou « *beat them all* » ou « *shoot them up* » pour les intimes) n'entrent pas dans cette catégorie. Leur équilibre jouabilité/réalisme est élevé : le jeu est souvent à la fois très réaliste tout en restant très jouable, car c'est l'ordinateur qui se charge de la gestion des nombreux paramètres tout en assurant un certain confort de jeu. Leur rentabilité pédagogique est en général élevée (les parties sont souvent rapides). Ils offrent l'avantage supplémentaire de pouvoir recommencer à jouer si l'on est en situation d'échec (ce qui est rarement le cas en classe !).

Autre avantage : l'élève peut jouer seul, ce que les autres jeux de simulation permettent rarement. Mais ces jeux sont encore assez peu nombreux sur le marché (purement ludique ou pédagogique), privilégiant essentiellement des situations d'aménagements géographiques. La fiche n° 4 en propose un exemple.

• **Signalons enfin les wargames** (« jeux de guerre »), variante des jeux de plateau, reproduisant un conflit passé ou hypothétique à une échelle variable (un pion = de quelques hommes à plusieurs armées). L'équilibre jouabilité/réalisme est peu intéressant (les règles étant souvent très complexes et difficiles à comprendre pour un néophyte). La rentabilité pédagogique est donc faible puisqu'il faut passer plusieurs heures pour ne simuler qu'une seule bataille. Difficulté supplémentaire : les jeunes adolescentes semblent très allergiques à ce type de simulation...

Une variante des *wargames* est le « jeu d'histoire » ou « *wargame* avec figurines » où les pions sont remplacés par des figurines en plomb : c'est très joli et passionnant mais parfaitement inutilisable en classe (cela nécessite, en outre, plusieurs mètres carrés de surface de jeu) !

Ces *wargames* sont d'ailleurs considérés de moins en moins comme des jeux par leurs utilisateurs réguliers mais plutôt comme des outils pour comprendre une situation historique. Ainsi de nombreux *wargames* sont parus sur la bataille de France afin d'étudier les causes militaires de la défaite. La question qui hante tout « wargameur » est : « et si... ? » Et si les Français avaient développé plus d'unités blindées en 1940 ? Et si les renforts gaulois avaient réussi à percer les lignes de défenses romaines à Alésia ? Et si un conflit aéronaval se déclenchait en Méditerranée en 1996 ? etc. Le jeu lui permet donc de vérifier ses hypothèses. Signalons à cet égard qu'un concepteur de *wargames* sur les guerres contemporaines du Moyen-Orient a été convoqué à la Maison Blanche en tant qu'expert lors des premières heures de la guerre du Golfe...

Ces jeux sont donc plutôt à utiliser dans des situations périscolaires. Celui qui est proposé en fiche n° 5 l'a été lors d'une « mini-classe découverte » en baie de Sallenelles en 1994, non loin de Sword Beach... l'occasion était trop belle !

• **Et les autres....** De nombreux jeux de simulation n'entrent pas complètement dans ces catégories. Ainsi, *Aristo* simule la vie à la cour de Louis XIV : c'est un mélange de jeu de rôles, de jeu de plateau et de jeu de cartes. Néanmoins, ces catégories sont pratiques car chacune apporte un intérêt spécifique au jeu de simulation (la souplesse des jeux de cartes, la négociation dans un jeu de plateau, l'investissement personnel dans le jeu de rôles par exemples). Les frontières ne sont pas étanches : ce ne sont que des catégories facilitant la compréhension de cette immense famille assez méconnue.

### c) Jouer en classe, est-ce bien raisonnable ?

Un certain nombre d'arguments reviennent périodiquement pour critiquer l'utilisation du jeu en classe ou bien les jeux en eux-mêmes, en particulier de simulation. Il convient d'y répondre.

• « *Jouer, ce n'est pas sérieux* ».

C'est ce que le philosophe Alain évoquait en plaidant pour une nette séparation entre la cour de récréation (domaine de la spontanéité, du plaisir gratuit, de l'excès) et la classe (domaine de la règle, de la discipline, de l'effort laborieux).

#### Objection

N'avez-vous jamais vu des enfants jouer ? N'avez-vous jamais constaté le sérieux avec lequel ils s'investissaient dans un jeu ? Les discussions des équipes d'élèves autour de la construction d'une ville sur ordinateur (cf. fiche n° 4) révélaient des raisonnements d'aménageurs et de gestionnaires. Jouer n'est effectivement peut-être pas sérieux aux yeux de certains adultes, mais pour des enfants, c'est une activité fondamentale. Nous inversons trop vite les perspectives ! Et si un jeu est correctement préparé, le gain pour l'élève pourra être supérieur à celui d'un cours plus traditionnel<sup>23</sup>.

Évidemment, il n'est pas non plus question de mettre du jeu partout et tout le temps. Tout dépend de l'objectif visé... comme pour n'importe quelle leçon ! Il ne s'agit pas de transformer la classe en casino. Le jeu n'est pas une panacée et se révèle parfois impossible à mettre en place sur certains sujets, pour des raisons techniques (comment simuler un climat ?) ou morales (il est évident que la Shoah ne peut et ne doit surtout pas faire l'objet d'une simulation).

23. « Un enfant qui joue n'est pas puéril. Il ne le devient que lorsque le jeu l'ennuie ou lorsqu'il ne sait à quoi jouer », J. Huizinga, *Homo ludens*, p. 329.



• « *Un bon jeu n'est pas pédagogique (si le jeu est bon, le plaisir prend le pas sur l'apprentissage) et un jeu pédagogique n'est pas un bon jeu (s'il y a une intention pédagogique derrière un jeu, il perd automatiquement de son intérêt pour les participants)* ».

#### **Objection**

L'équilibre plaisir/apprentissage est certes primordial ; si l'un prend le pas sur l'autre, le gain pour l'élève sera diminué (soit il s'ennuiera, soit il se perdra dans une course à la victoire). Mais cet équilibre n'est pas si difficile que cela à trouver : c'est ce que nous avons essayé de montrer dans les différents exemples (9 fiches en annexe).

• « *Jouer prend du temps* ».

#### **Objection**

Effectivement, si un jeu d'émulation peut tenir en un quart d'heure, un jeu de simulation peut nécessiter une ou plusieurs heures de cours. C'est pourquoi il ne faut pas « faire son cours » puis jouer : il faut agencer le jeu de telle manière à ce qu'il remplace tout ou partie du cours prévu. C'est pour cela que les fiches d'exemples exposent comment le jeu est intégré dans une véritable situation d'apprentissage. Le danger supplémentaire qui consisterait à dissocier phase de cours/phase de jeu serait de disqualifier l'importance pédagogique du jeu aux yeux des élèves : ils constateraient vite que le jeu ne « compte pas », qu'il vient « en plus », que le véritable enjeu scolaire est ce qui s'est passé avant lui.

• « *Jouer crée de l'agitation en classe* ».

#### **Objection**

C'est normal ! Les élèves agissent et s'investissent en situation de jeu. Comment pourraient-ils jouer en restant silencieux (ou en levant poliment le doigt pour manifester leur intérêt) ? L'agitation engendrée par le jeu doit être évidemment régulée et le jeu ne doit pas être non plus l'occasion d'éviter de s'investir en classe. Il faut donc prévoir un certain nombre de garde-fous lors de la préparation du jeu. La phase la plus délicate est sans conteste le nécessaire retour au calme après le jeu proprement dit. Nous conseillons donc de mettre en place un temps individuel de réflexion, éventuellement par écrit, où les élèves verbalisent ce qu'ils pensent avoir compris dans les phases de jeu, les raisons de leurs actions, de leurs réussites, de leurs difficultés et de leurs échecs. Dans le cas des jeux d'aménagements, cela peut prendre par exemple la forme de la réalisation d'un schéma systémique intégrant les facteurs de la situation et leurs relations, ou plus simplement, demander à l'élève d'expliquer les raisons de son succès ou de son échec.

• « *Je ne saurai jamais faire jouer mes élèves* ».

#### **Objection**

Il faut essayer ! Il est préférable de se lancer avec des petits jeux d'émulation puis tenter des jeux de simulation modestes, testés par d'autres collègues. En aucun cas, ne restez sur un échec. Pensez également à demander aux élèves ce qu'ils ont pensé de votre séance ludique : ils vous fourniront une analyse de premier choix.

• « *Je ne trouverai jamais le jeu de simulation adapté à ce que je veux faire passer* ».

#### **Objection**

C'est normal, car ce jeu idéal que vous cherchez n'existe pas. Chaque jeu déjà disponible privilégie un ou plusieurs objectifs, avec un mécanisme particulier. C'est une nécessité pour préserver un bon équilibre jouabilité/réalisme : il n'existe aucune simulation intégrale de la réalité, combinant tous les paramètres... car elle serait absolument injouable. Si le jeu que vous avez sous la main ne vous convient pas tout à fait, transformez-le ! N'utilisez qu'une partie des règles et, au besoin, ajoutez les vôtres.

L'idéal serait évidemment que vous arriviez à créer le vôtre, ce qui ne représente pas forcément un effort colossal de réflexion et d'imagination ; à cet égard, voici quelques conseils de confection et pour l'illustrer, la manière dont a été conçu le *wargame* sur le débarquement à Sword-Beach (fiche n° 5) :

\* Délimitez soigneusement l'objectif du jeu : que doit-il permettre d'apprendre aux élèves ? Quelles sont les idées prioritaires que vous voulez faire passer ?

Exemple : la réussite du débarquement de juin 1944 a nécessité une planification soignée des moyens militaires alliés, notamment pour réduire l'état des défenses côtières allemandes avant le débarquement proprement dit.

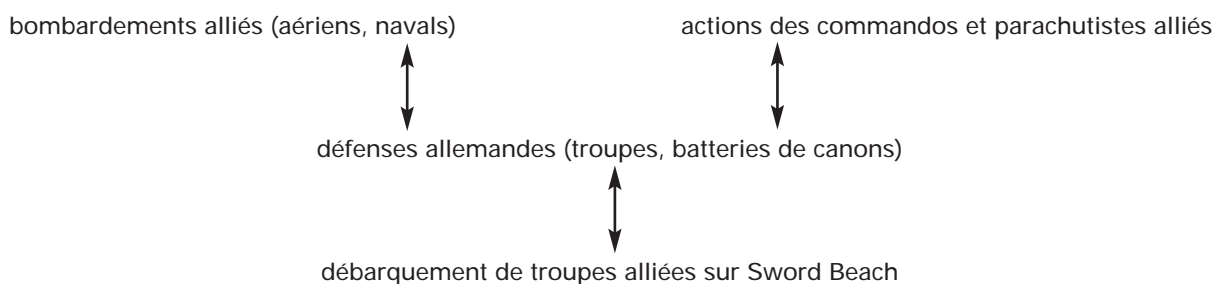
\* Listez ensuite de manière exhaustive tous les paramètres que les élèves auront à gérer ; éliminez ensuite les paramètres secondaires ou trop difficiles à simuler. Il faut absolument résister à la tentation de les conserver tous car plus les paramètres seront nombreux. Plus la règle sera lourde et moins les élèves y verront clair.

Exemple :

- paramètres retenus : principaux moyens militaires alliés (bombardements aériens et navals, parachutistes, commandos en planeurs, troupes débarquées par mer) et des défenses allemandes (blockhaus, troupes au sol) ;
- paramètres écartés et non simulés : actions de la Résistance, météorologie, déplacements des troupes, erreurs de renseignements alliés, différences de valeur entre les unités...

\* Établissez un organigramme reliant tous les paramètres que vous avez retenus, afin de reconstruire le mécanisme de la situation que vous voulez simuler.

Exemple :



\* Pour simuler les paramètres du jeu ainsi que leurs relations, vous pouvez utiliser les ingrédients de base de tout jeu de simulation : des dés (et des tables de résolution : cf. fiche n° 5), des cartes (à tirer, à placer...), des plateaux de jeu prédessinés, des pions, du papier et des crayons. Cette courte liste permet d'infinies combinaisons (que vous pouvez découvrir en parcourant les règles des jeux vendus dans le commerce ou dans les revues spécialisées en cas de manque d'inspiration).

Exemple :

- les Alliés doivent planifier à l'avance leurs actions (placement de pions sur un planning) ;
- les Alliés peuvent détruire les défenses allemandes sur un jet de dé (la probabilité de réussite est plus forte quand l'action est logique : bombardement contre blockhaus a plus de chances de réussir que planeurs contre blockhaus) ;
- plus les défenses allemandes sont faibles, plus une troupe alliée a de chances de réussir à se maintenir sur la plage (jet de dé proportionnel).

\* Rédigez une règle, la plus courte et la plus claire possible. Si la simulation est complexe, prévoyez une progressivité dans les règles (un corpus de règles de base et des règles supplémentaires ou optionnelles que vous pourrez introduire en cours de jeu). Une mise en place trop longue à cause de règles lourdes tue le jeu : prévoyez alors de jouer un exemple devant les élèves pour leur expliquer le mécanisme.

\* Testez votre jeu avec d'autres personnes, si possible étrangères à l'enseignement et à l'histoire ou la géographie. Leurs réactions seront de précieux indicateurs.

\* Comme pour toute situation d'apprentissage, pensez à évaluer le résultat de l'activité pour les élèves et posez-vous la question : était-ce plus efficace qu'un cours traditionnel sur le même sujet ?

• « *Le jeu de rôles entraîne une manipulation psychologique des adolescents* ».

Cet argument revient périodiquement, dans des médias mal informés, voire mal intentionnés, ou manipulés sans s'en rendre compte par des campagnes douteuses et discrètes lancées par des sectes religieuses dissimulées dans des associations familiales. Pourquoi ? Certains jeux de rôles du commerce proposaient au joueur de se choisir un dieu



parmi tous les panthéons existants : quelques sectes ont réagi en y voyant une atteinte à leur idéologie religieuse, accusant les jeux de rôles de corrompre la jeunesse... surprenant argument venant des sectes ! D'autres affaires tragiques d'adolescents en détresse ont trouvé comme facile bouc-émissaire les « jeux de rôles » ; les journalistes présentaient comme telles des pratiques qui n'avaient plus rien à voir avec ces jeux de simulation.

### Objection

Si le jeu de rôles était dangereux, ça se saurait. Il serait abandonné en formation d'adultes, où il est régulièrement pratiqué. Quant à son impact auprès des adolescents qui le pratiquent entre eux avec les jeux du commerce, il est celui de tout loisir qui procure une brèche dans la vie quotidienne, aussi anodin que d'aller au cinéma pour se divertir. Les quelques « affaires » présentées dans les médias n'avaient absolument plus rien à voir avec le jeu de rôles. Quant à son utilisation en classe sous la conduite d'un enseignant, il est difficile d'imaginer, sans rire, en quoi les élèves subiraient par son effet une altération de leur personnalité... Nous n'avons pas encore remarqué d'élèves perruqués et poudrés au collège après le jeu de rôles sur la Révolution française (cf. fiche n° 3), encore moins des adeptes de la guillotine ou du retour à l'assignat. Dans la foulée, pourquoi ne pas aussi accuser le *Scrabble* d'inciter à découper des lettres dans des journaux pour réaliser des lettres anonymes ? De même, la pratique du *Monopoly* est sûrement responsable des récentes « affaires » politico-financières ! La prétendue « efficacité » du jeu de rôles est bizarrement surestimée.

• « *Les jeux de simulation glorifient la guerre* ».

constatent certains, au regard de la prédominance des conflits en tout genre dans les thèmes des jeux de simulation vendus dans le commerce.

### Objection

Il est vrai que les situations de conflit sont majoritaires, en particulier par le nombre élevé de *wargames* disponibles (bien que cette tendance fléchisse au profit de situations plus pacifiques). « Jouer à la guerre » gêne, ce qui peut sembler tout à fait légitime. Mais :

– les conflits de l'humanité n'émaillent-ils pas déjà nos cours d'histoire et de géographie ?

– le jeu de simulation est une manière de comprendre comment ces conflits se sont déroulés : le savoir est peut-être aussi un moyen pour les prévenir ou les régler. La connaissance de l'outil militaire devrait-elle être absente de la fameuse formation du futur citoyen ?

– « jouer à la guerre », en la simulant sur un plateau et avec des pions de carton, rend-il belliciste ? Nous serions tentés d'avancer les mêmes arguments que pour la prétendue nocivité du jeu de rôles. Les enfants qui jouent au gendarme et au voleur ont-ils de fortes chances de devenir l'un ou l'autre ?

De toute façon, les *wargames* sont pédagogiquement peu faciles à utiliser en classe. Et c'est à l'enseignant de montrer que la Première Guerre mondiale ne se résume pas à des mouvements de troupes et des combinaisons stratégiques : l'horreur des tranchées et des combats en est l'autre incontournable aspect. Les *wargames* n'ont pas pour but d'apprendre à faire la guerre mais de comprendre le mécanisme des conflits du passé.

• « *Il est impossible d'évaluer une situation de jeu* ».

### Objection

Comme toute situation d'enseignement/apprentissage, une séquence de jeu est évaluable (ce qui ne signifie pas forcément mettre une note). Plusieurs possibilités s'offrent :

– le jeu peut constituer l'évaluation, après une séance traditionnelle. Le jeu évalue donc les acquis des élèves. C'est le cas de la fiche n° 4 (réalisation d'une ville à partir de critères précis) ;

– si l'objectif est plutôt d'évaluer les acquis après le jeu, il est possible de demander à l'élève de formuler ce qu'il a retenu (connaissances, mécanisme, méthode...), sous forme rédigée (un questionnaire, un texte de synthèse...) ou sous forme graphique (un organigramme, un schéma, un croquis, une carte...). Il est également intéressant de lui demander une analyse sur les raisons de son succès ou de son échec dans le jeu ;

– les deux solutions sont combinables. Ainsi, dans une première phase, le jeu peut constituer la phase d'apprentissage. La deuxième phase consiste à analyser les raisons éventuelles des échecs et des réussites (c'est donc une évaluation formative portant sur le processus suivi par les élèves). Le jeu revient en troisième et dernière phase où l'enseignant

procède à une évaluation des acquis (évaluation sommative). C'est le cas de la fiche n° 5 (débarquement à Sword-Beach). Le jeu d'émulation est également un moyen efficace de préparer une évaluation classique (le jeu étant un entraînement aux questions de l'évaluation).

Nous laisserons à J. Huizinga les derniers mots :

« Peu à peu, nous avons abouti à une conclusion : la vraie culture ne peut exister sans une certaine teneur ludique, car la culture suppose une certaine modération et une certaine maîtrise de soi, une certaine aptitude à ne pas voir la perfection dans ses propres tendances, mais à se considérer toutefois comme enfermé dans certaines limites librement consenties. La culture sera toujours, en un sens, jouée, du fait d'un accord mutuel suivant des règles données. La véritable civilisation exige toujours et à tous points de vue le *fair play* et le *fair play* n'est pas autre chose que l'équivalent en termes ludiques, de la bonne foi. » (*Homo ludens*, 1951, p. 337)

Et maintenant, à vous de jouer...

#### d) Quelques exemples de jeux utilisés en classe

voir pages suivantes

## FICHE N° 1

**TITRE DU JEU** : Révision.

**TYPE DE JEU** : jeu d'émulation. Les élèves, par équipes, élaborent des questions simples et fermées portant sur plusieurs leçons à réviser en préparation de l'évaluation. Puis les équipes se posent les questions trouvées.

**CLASSE** : 3<sup>e</sup>.

**RÉFÉRENCE AU PROGRAMME** : partie du cours sur la période de l'entre-deux-guerres (leçons sur la Russie-URSS 1917-1941, les États-Unis 1919-1941, l'Italie 1919-1939, l'Allemagne 1919-1939, la France 1919-1939).

**OBJECTIF DE LA SÉANCE** : repérer et réciter les connaissances simples de chaque leçon (dates, définitions, localisations, sigles, chiffres, fonction des personnages-clés).

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE** :

- les élèves se répartissent en 5 équipes ;
- chaque équipe choisit une leçon puis élabore, le cahier en main, 5 questions portant sur des connaissances simples (la consigne est de repérer ce qui semble indispensable à retenir), en écrivant également la réponse : 15 min ;
- à tour de rôle, chaque équipe pose une question de sa liste aux autres équipes qui doivent répondre sans utiliser de documents et elle annonce quelles sont les équipes qui ont trouvé la bonne réponse ; l'enseignant arbitre et comptabilise les points (-1 par mauvaise réponse, +1 par bonne réponse) ;
- en fin de jeu, l'enseignant pose une question-bonus à chaque équipe, portant sur la leçon qu'elle avait choisie (-5 par mauvaise réponse, +5 par bonne réponse).

**MATÉRIEL** : cahiers, papier, crayon, tableau.

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES** : 5 équipes d'environ 4 à 5 élèves (le seuil de membres de chaque équipe peut être ici relevé, compte tenu de l'âge des élèves et de la facilité de la consigne).

**RÈGLES** : cf. déroulement.

**TEMPS DE JEU** : moins d'1 heure (afin d'éviter la lassitude).

**TYPE D'ÉVALUATION** : l'enseignant élabore une série de questions simples et fermées, reprenant plus ou moins les questions posées par les élèves (notamment celles qui leur ont posé le plus de difficultés).

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE** : il est finalement assez élevé car les élèves ont dû rechercher ce qui leur paraissait le plus important à retenir dans la leçon (ce qui est implicitement demandé à nos élèves lors de leur travail personnel), formuler une question compréhensible et répondre de mémoire aux questions des autres équipes.

**RÉACTION DES ÉLÈVES** : assez surpris et légèrement amusés lors des premières minutes, beaucoup plus réfléchis quand ils ont compris qu'ils préparaient leur évaluation.

**COMMENTAIRE** : ce type de séance essaie de montrer que le jeu d'émulation peut être autre chose qu'une pâle copie des jeux télévisés et entraîner un véritable travail de la part des élèves.

## FICHE N°2

**TITRE DU JEU :** *Les courants de la peinture au XIX<sup>e</sup> siècle*

**TYPE DE JEU :** jeu d'émulation. Les élèves doivent classer des peintures du XIX<sup>e</sup> siècle selon leur courant (néo-classique, romantique, réaliste, impressionniste, académique).

**CLASSE :** 4<sup>e</sup>.

**RÉFÉRENCE AU PROGRAMME :** « la France de 1815 à 1914 » (« l'évolution à travers quelques grandes œuvres de la littérature et des arts »)

**OBJECTIF DE LA SÉANCE :** classer les principaux tableaux français du XIX<sup>e</sup> siècle selon leur courant artistique

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE :**

– l'enseignant expose les critères de chaque courant à travers un ou deux exemples à chaque fois (20 min) ; les élèves notent ces critères dans un tableau de synthèse ;

– les élèves jouent d'abord par équipe : chacune se constitue 5 panneaux portant le nom des 5 courants picturaux. Puis elles essaient de reconnaître l'appartenance des tableaux projetés par l'enseignant avec l'aide du tableau de synthèse (15 min) ;

– même jeu, mais individuellement et sans le tableau de synthèse (10 min).

**MATÉRIEL :** papier, crayon, cahier

Au mieux : un lecteur de vidéodisque (avec les CDV des musées du Louvre 1 et d'Orsay) ; ces CDV ont l'énorme avantage d'offrir une parfaite qualité d'image et surtout des détails (pré-enregistrés) des tableaux. Sinon, des diapositives font l'affaire.

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES :** les équipes ont été constituées de manière aléatoire.

**RÈGLES :** pas de comptabilité des points (c'est indigne de l'art... !).

**TEMPS DE JEU :** 25 à 30 min suffisent (la rupture jeu en équipe / jeu individuel relance la motivation).

**TYPE D'ÉVALUATION :** l'enseignant peut proposer à nouveau des tableaux à classer, déjà vus lors du jeu (intéressant pour les tableaux les plus célèbres comme ceux de David, de Delacroix ou des Impressionnistes) ou nouveaux.

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE :** ce jeu est court, simple à comprendre et à mettre en œuvre. Les élèves ont manipulé eux-mêmes des critères de classification d'œuvres d'art, ce qui n'est pas souvent le cas en classe.

**RÉACTION DES ÉLÈVES :** la lecture des tableaux est beaucoup moins passive que dans une leçon expositive normale. Les élèves demandent des détails et analysent spontanément les œuvres en recherchant la thématique, la technique, la composition, les familles de couleurs utilisées...

**COMMENTAIRE :** les exercices de classification sont des opérations intellectuelles difficiles, surtout pour des élèves de cet âge. C'est peut-être en jouant que l'effort est le plus agréable...

Ce jeu est facilement transposable à d'autres classes : des versions similaires ont été jouées en 6<sup>e</sup> (les élèves devaient reconnaître des œuvres d'art égyptiennes d'œuvres d'art gréco-romaines ou classer des documents historiques selon les époques classiques de Rome : royauté / république / empire / invasions).

## FICHE N° 3

**TITRE DU JEU :** *Révolution.*

**TYPE DE JEU :** jeu de simulation (jeu de rôles). Les élèves créent un personnage fictif mais historiquement crédible, qui doit avoir entre 20 et 60 ans en 1789. Après chaque court exposé des principaux épisodes de la Révolution par l'enseignant, l'élève répond à un certain nombre de questions ouvertes portant sur les actions et les opinions de son personnage entre 1789 et 1799.

**CLASSE :** 4<sup>e</sup>

**RÉFÉRENCE AU PROGRAMME :** « Révolution française et Empire » (« grandes phases et principaux acteurs »).

**OBJECTIF DE LA SÉANCE :** réinvestir ses connaissances des principaux événements de la Révolution française en décrivant 10 ans de vie d'un Français.

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE :**

– à la suite des leçons sur le XVIII<sup>e</sup> siècle, chaque élève crée son personnage fictif (l'idéal étant d'utiliser le logiciel *J'ai vécu au XVIII<sup>e</sup> siècle*, mais cela n'est pas indispensable si l'on dispose de documents sur la vie quotidienne au XVIII<sup>e</sup> siècle) : nom, prénom, ordre, métier, fortune, famille, religion, opinions politiques, degré d'instruction, aspirations...

– puis l'enseignant expose la 1<sup>ère</sup> phase de la Révolution (causes et déclenchement de la Révolution en 1789), de la manière la plus simple et la plus concise possible (ici, sous la forme d'un résumé photocopié). L'extrait correspondant du film est projeté puis expliqué ;

– l'élève fait réagir son personnage en répondant à une série de questions fournies par l'enseignant sur cette 1<sup>ère</sup> phase. Il rédige les réponses au brouillon et cherche, seul ou avec d'autres élèves ayant un personnage de même condition sociale, des documents dans le manuel ;

– travail identique pour chacune des phases (2<sup>e</sup> : années 1790-1791, 3<sup>e</sup> : 1792, 4<sup>e</sup> : 1793-1794, 5<sup>e</sup> : 1795-1799).

**MATÉRIEL :**

– papier, crayon, manuel, cahier ;

– logiciel *J'ai vécu au XVIII<sup>e</sup> siècle* et ordinateurs (ou série de manuels différents de 4<sup>e</sup> et de 2<sup>e</sup> à disposition des élèves) ;

– magnétoscope et films *1788* et *La Révolution française : les Années Lumières* et *Les Années Terribles* (R. Enrico) ;

– liste des questions posées au personnage préparées par avance par l'enseignant (et si possible distribuée aux élèves).

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES :** l'élève en phase de recherche peut travailler seul ou en équipe (libre choix).

**RÈGLES :** c'est un jeu de rôles « ouvert ». La seule règle est de toujours justifier le choix de son personnage. Il faut également interdire aux élèves de faire mourir leur personnage avant 1799 (sinon quelques petits malins en profiteront pour alléger leur travail... en faisant succomber leur personnage d'une soudaine crise cardiaque avant 1793 !) et de transformer le cours des événements (vouloir assassiner Louis XVI dans son palais par exemple).

**OPTION LUDIQUE :** lors de la création de son personnage, l'élève répartit librement 9 points entre 3 caractéristiques : force, charisme et chance. Si le personnage participe à des actions dangereuses (guerre, émeute...), il devra lancer le dé et obtenir moins que le nombre de points qu'il a en force. C'est le même principe s'il participe à des réunions publiques où il veut prendre la parole et convaincre (obtenir un résultat au dé < points de charisme) ou pour une action risquée, comme pour cacher un prêtre (obtenir un résultat au dé < points de chance). Un double jet de dés réussi en chance et charisme permet aux personnages d'accéder à des postes importants, tels que député à la Convention lors des élections en 1792. Cette règle introduit le facteur aléatoire dans le jeu... présent dans toute réalité ! Cela permet de montrer aux élèves qu'ils ne maîtrisent pas complètement le sort de leur personnage.

**TEMPS DE JEU :** il faut compter au moins une heure par phase de la Révolution (15 à 30 min d'exposé, extraits de films compris).

**TYPE D'ÉVALUATION :** l'élève doit rendre un dossier présentant son personnage et ses actions pendant la Révolution française à partir des questions posées en classe. Il peut l'agrémenter de documents iconographiques se reportant à son personnage.

Le dossier est évalué sur :

- ses qualités formelles (expression, soin...);
- la manière de répondre aux questions (questions oubliées, réponses trop brèves, réponses non justifiées...);
- le réalisme du personnage (aurait-il vraiment pu vivre la Révolution de cette manière ?);
- la cohérence du personnage (afin d'éviter que le personnage ne soit en contradiction d'une réponse à l'autre).

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE ET ÉQUILIBRE JOUABILITÉ/RÉALISME** : c'est un jeu qui est à la fois très réaliste (car la règle de base à respecter est justement la conformité historique) et très jouable (les règles sont quasi inexistantes). Le rendement pédagogique peut paraître faible puisqu'il faut passer de nombreuses heures à travailler son personnage. Mais n'est-ce pas d'habitude l'enseignant qui se charge d'exposer seul la complexité cet épisode ? Ici, les élèves sont obligés de comprendre les événements pour pouvoir décrire correctement leur personnage : ils vivent les événements au lieu de les réciter.

**RÉACTION DES ÉLÈVES** : globalement, les élèves s'investissent beaucoup dans leur personnage. Mais :

- tendance chez les jeunes filles à choisir au départ un personnage plus ou moins mythique (duchesse, princesse...); les métiers religieux sont peu prisés ;

- tendance à alléger le plus possible les réponses aux questions (un travail sur la justification des réponses est indispensable) ;

- veiller au respect de la cohérence du personnage (certains sont à la fois à Valmy le 20 sept 1792 et à Paris, leur ardeur patriotique les transcendant...);

- beaucoup confondent leurs sentiments personnels et ceux qu'aurait pu avoir leur personnage ;

- risque d'accumulation de documents dans le dossier sans grand rapport avec le personnage ;

- légère lassitude des élèves si les questions sont toujours du type « Qu'en pensez-vous ? » après chaque événement important. Il faut limiter au minimum ce genre de question et leur préférer des mises en situation (exemple : « Le curé de votre paroisse a été remplacé car il a refusé de prêter serment à la Constitution. Il vous demande de l'aider. Que faites-vous ? Expliquez pourquoi ? » ou bien « Le monastère près de chez vous a été découpé en biens nationaux. Voulez-vous en acheter ? pourquoi ? »). Il est également souhaitable de faire rencontrer les personnages des élèves, conduisant à des mises en équipe temporaires (exemple : si certains sont volontaires pour s'enrôler dans l'armée en 1792, les mettre ensemble dans le même régiment pour élaborer un récit commun) ;

- la plupart des personnages suivent la trajectoire politique suivante : réformistes (plus que révolutionnaires) jusqu'en 1791, scandalisés par la fuite du roi et assez favorables à sa peine de mort, plutôt partisans de la déclaration de guerre en 1792 mais très vite hostiles à la politique terroriste, puis finissant en bons directoriaux voire bonapartistes.

**COMMENTAIRE** : c'est en lisant les dossiers des élèves que l'enseignant se rend compte de ce qui a été vraiment compris. En général, toutes les atteintes à la personne et la conquête des libertés ne laissent jamais indifférents les personnages. Les sujets religieux prêtent moins à d'amples développements ; quant aux problèmes économiques tels que celui de l'assignat, ils n'ont guère de sens pour les élèves.

Beaucoup d'élèves en difficulté ont réussi à donner vie et cohérence à des personnages pittoresques.

## FICHE N°4

**TITRE DU JEU :** *Sim City* (jeu informatique diffusé par Infogrammes). Le logiciel est en anglais (mais tellement élémentaire que les élèves de 6<sup>e</sup> débutants dans cette langue le comprennent vite). Il s'agit ici de l'ancienne version et non de la nouvelle (*Sim City 2000*), trop difficile pour les collégiens.

**TYPE DE JEU :** jeu de simulation sur ordinateur permettant la création et la gestion d'une ville imaginaire. Le joueur choisit un terrain nu, pour commencer, sur une carte à petite échelle et dispose d'un budget limité. Il implante sur une carte à grande échelle, où il le souhaite, des aménagements tels que des zones résidentielles, des zones industrielles, des centres commerciaux, des parcs, des centrales électriques, des postes de police, des routes... qui lui coûtent de l'argent. Son but est d'attirer des habitants. Rapidement, il est confronté à des problèmes tels que le taux d'imposition (qu'il peut modifier), la pollution, les embouteillages, le déficit public, la criminalité, le chômage... si sa ville est mal gérée et grandit trop vite. À tout moment, le joueur peut demander une évaluation de sa ville (cartes, graphiques, statistiques) lui fournissant des indicateurs pour améliorer la gestion de la ville. Si la ville est bien gérée, les habitants affluent, les commerces prospèrent et l'industrie se développe.

**CLASSE :** 6<sup>e</sup>

**RÉFÉRENCE AU PROGRAMME (1985) :** « les hommes dans les milieux tempérés » (« paysages urbains », « espaces humanisés, fortement urbanisés, mais parfois aussi surchargés... »).

**OBJECTIFS DE LA SÉANCE :**

- identifier les différentes composantes d'une ville de milieu tempéré ;
- découvrir et gérer la complexité des problèmes des villes.

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE :**

- phase des critères : travail d'1 heure sur la carte 1/25 000<sup>e</sup> de Caen (les élèves listent ce qui permettait de reconnaître une ville : quartiers et voies de communication) puis discussion en grand groupe (les élèves proposent un certain nombre de critères qui rendraient la ville de Caen plus attirante) ;
- jeu proprement dit sur ordinateur ;
- les élèves tirent sur imprimante le plan (noir et blanc) de leur ville et codent par des couleurs les différents quartiers qu'ils ont construit (collé dans le cahier). Puis ils évaluent leur ville avec la grille d'évaluation avant l'évaluation de l'enseignant.

**MATÉRIEL :**

- le jeu (une disquette HD 3,5 p, gérable en RAM sans être obligé de l'installer sur disque dur) : un par ordinateur ;
- des ordinateurs ;
- carte de Caen 1/25 000<sup>e</sup> ;
- grille d'évaluation fournie aux élèves ;
- cahier, de quoi écrire.

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES :** paradoxalement, il est peut-être plus intéressant que les élèves ne soient pas seuls face au programme. Une structure de petite équipe (2 à 3 élèves) les oblige à argumenter leur choix d'aménagement face à leurs camarades. Les discussions entendues sont souvent très riches en réflexions gestionnaires et spatiales.

**RÈGLES :** chaque équipe doit construire une ville en temps limité en respectant les critères formulés au début de la séance.

**TEMPS DE JEU :** il faut au moins consacrer 2 heures au temps de jeu proprement dit (cette durée permet de découvrir le logiciel, accessible même pour des néophytes en informatique, de construire une ville et de recommencer si la 1<sup>ère</sup> est un échec).

**TYPE D'ÉVALUATION :** la grille (ci-jointe) évalue

- la forme de la ville (présence des quartiers repérés en phase 1 des critères) ;
- la gestion correcte de la ville (à partir des critères de la phase 2 des critères).

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE ET ÉQUILIBRE JOUABILITÉ/RÉALISME** : les 2 sont extrêmement satisfaisants.

Évidemment, ce logiciel prend quelques libertés avec le réalisme intégral (la population vient parfois habiter au pied de la centrale nucléaire) et ne montre pas tous les aspects du concept de « ville » (notamment comme espace polarisant), ce qu'il faut compenser par des activités en classe.

Mais soulignons qu'en 2 heures, les élèves découvrent et manipulent un logiciel (en anglais), se fixent des objectifs, négocient des décisions d'aménagements, naviguent entre des cartes de différentes échelles, évaluent constamment leur ville grâce à des indicateurs variés (graphiques, cartes, chiffres), autoévaluent leur production à partir de critères fournis par eux, s'initient à la résolution de problèmes complexes intégrant des paramètres nombreux en temps limité et réinvestissent des notions souvent mal maîtrisées comme celle de centre-ville ou de quartier. Qui dit mieux ?

**RÉACTIONS DES ÉLÈVES** : les élèves n'ont pas voulu prendre leur pause... et beaucoup d'élèves traditionnellement passifs et en difficulté se sont montrés très ingénieux pour réussir leur ville. L'enthousiasme a même parfois été difficile à gérer (l'enseignant est très souvent sollicité).

**COMMENTAIRE** : voici un cas de géographie concrète où les connaissances n'ont pas leur fin en soi mais doivent être utilisées pour résoudre une situation-problème fort complexe.



## LA VILLE EST-ELLE RÉUSSIE ?

Évalué par les auteurs de la ville (en bleu) et par l'enseignant (en rouge)

### 1) La forme de la ville

	nettement	un peu	pas du tout
a) Distingue-t-on un centre-ville commercial ?			
b) Distingue-t-on des quartiers résidentiels autour du centre ?			
c) Distingue-t-on un grand centre commercial en banlieue ?			
d) Distingue-t-on au moins une zone industrielle ?			
e) Distingue-t-on une rocade (route entourant la ville) ?			
f) Distingue-t-on des pénétrantes (routes vers le centre) ?			
g) Existe-t-il des espaces verts ?			
h) Existe-t-il un port ou un aéroport ?			
i) Existe-t-il au moins une banlieue résidentielle ?			

### 2) La réussite de la ville

	nettement	un peu	pas du tout
a) La ville a-t-elle au moins 2 000 habitants ?			
b) La pollution est-elle maîtrisée ?			
c) La criminalité est-elle maîtrisée ?			
d) La population apprécie-t-elle le maire à plus de 50 % ?			
e) Reste-t-il au moins 5 000 \$ dans le budget ?			
f) Les problèmes de circulation sont-ils résolus ?			

#### APPRÉCIATION GÉNÉRALE

## FICHE N° 5

**TITRE DU JEU :** *Débarquement à Sword Beach.*

**TYPE DE JEU :** jeu de simulation (*wargame*). Les élèves simulent le débarquement allié sur une partie de la plage *Sword Beach* en 1944. Ils doivent réussir à débarquer le plus de troupes sur la plage en évitant de se faire tailler en pièces par les défenses allemandes.

**CLASSE :** 6<sup>e</sup>.

**RÉFÉRENCE AU PROGRAMME :** aucune. Il s'agissait ici de profiter d'une « mini-classe verte » de 2 jours en baie de Salenelles (embouchure de l'Orne), l'année du 50<sup>e</sup> anniversaire du 6 juin 1944.

**OBJECTIFS DE LA SÉANCE :**

- planifier des opérations combinées (bombardements aériens ou navals, largage de planeurs ou de parachutistes, débarquement de troupes) pour atteindre un objectif (prendre les ponts et tenir la plage) ;
- analyser comment s'est déroulé le Débarquement dans cette région.

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE :** après l'explication des règles,

- les élèves se répartissent en équipes et les équipes se groupent par 2 ;
- 1<sup>er</sup> jeu : une équipe joue les Alliés et organise ses opérations. L'autre équipe arbitre (lancés de dés et calculs des réussites). À la fin, on compte le nombre de troupes débarquées et intactes sur la plage ;
- 2<sup>e</sup> jeu : les équipes inversent (celle qui jouait les Alliés arbitre...) et suivent le même déroulement ;
- comparaison des scores des meilleures équipes ; les plus fortes expliquent leur stratégie ;
- l'enseignant utilise le jeu pour montrer comment le Débarquement s'est réellement déroulé (Pégasus Bridge, batterie de Merville...) ;
- pour terminer : extrait vidéo du *Jour le plus long* (raid sur Pégasus Bridge) et visite du site du pont.

**MATÉRIEL :**

- une carte, un dé et un jeu de pions pour 2 équipes ;
- éventuellement magnétoscope et vidéo du *Jour le plus long*.

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES :** les élèves se groupent par affinité en équipes, afin de les obliger à négocier leurs choix tactiques.

**RÈGLES :** les élèves disposent de plus de pions qu'ils vont pouvoir en utiliser pendant le jeu : un choix est indispensable entre les bombardements aériens, les bombardements navals, les lanciers de parachutistes, les largages de planeurs et les troupes débarquées. Ils doivent d'abord placer 5 pions par tranche de 2 heures dans la nuit du 5 au 6 juin 1944 (de 22 h à 08 h). Une fois placé sur un planning d'utilisation, chaque pion choisit une cible sur la carte. Le dé indique s'il réussit à la détruire ou à la prendre d'assaut (avec une plus forte probabilité de réussite pour les rapports de force logique : les bombardements aériens et navals sont les plus efficaces contre les blockhaus). Si les joueurs alliés débarquent une troupe sur la plage, celle-ci augmente ses chances de rester intacte si les défenses allemandes sont très diminuées.

**TEMPS DE JEU :** 2 heures au maximum pour les 2 parties (une partie peut être jouée en 20 min)

**TYPE D'ÉVALUATION :** il fallait débarquer et conserver intactes au moins 5 pions de troupes sur Sword-Beach.

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE ET ÉQUILIBRE JOUABILITÉ/RÉALISME :** le jeu est très jouable et demeure réaliste (la partie d'analyse finale de l'enseignant a miraculeusement suivi le scénario historique, même avec les tirages de dés). Le rendement pédagogique peut être considéré comme intéressant puisque le temps passé reste raisonnable et les élèves ont compris que la réussite du Débarquement résidait dans l'utilisation de moyens variés et passait par une destruction des défenses allemandes (ce qui est loin d'être évident pour des élèves de cet âge !) tout en s'emparant des points de communication. Ce jeu s'avère être un excellent entraînement à la planification.

**RÉACTION DES ÉLÈVES :** la surprise initiale a laissé place à un investissement important, d'autant plus appréciable que les équipes s'auto-arbitraient. Cependant, les filles sont restées moins actives que les garçons.

**COMMENTAIRE :** une des rares possibilités d'utiliser le *wargame* en « classe » (en fait, hors de la classe et en dehors du programme !).

## FICHE N° 6

**TITRE DU JEU :** *La crise de la fin de l'Ancien Régime.*

**TYPE DE JEU :** jeu de simulation. Les élèves jouent un rôle et doivent acquérir un certain nombre de cartes nécessaires à leur survie dans le jeu.

**CLASSE :** 4<sup>e</sup>.

**RÉFÉRENCE AU PROGRAMME :** la fin de l'Ancien Régime et les débuts de la Révolution.

**OBJECTIF DE LA SÉANCE :** comprendre les répercussions dans l'économie urbaine des fluctuations du prix du blé.

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE :** les élèves reçoivent un rôle choisi dans la liste ci-dessous (le nombre des représentants de chaque catégorie est indicatif et doit être adapté au nombre d'élèves de la classe).

PERSONNAGES	REVENUS
2 ou 3 propriétaires qui louent des logements	Une livre par logement loué et par tour de jeu. En cas de crise, les loyers deviennent libres. Les loyers sont payés par les locataires.
2 maîtres artisans	Une livre par carte vêtement vendue (4 cartes vêtement produites par personne travaillant dans l'atelier et par tour de jeu). Les cartes vêtement sont payées par les acheteurs.
6 compagnons et ouvriers employés des deux précédents	3 livres par tour de jeu payées par les employeurs
1 ou 2 boulangers (achètent les cartes de pain à moitié prix)	Variables suivant les années. Les revenus sont payés par les acheteurs.
3 ou plus petits métiers des villes	3 livres par tour de jeu payées par le maître de jeu.
2 ou plus très pauvres (travailleurs à la journée)	2 livres par tour de jeu payées par le maître de jeu.

**DÉROULEMENT :** au début de chaque tour de jeu, on tire le dé pour savoir si l'année sera bonne, moyenne ou mauvaise au plan climatique ce qui détermine le prix du blé :

- en année bonne (dé 1 ou 2) chaque carte coûte 1 livre ;
- en année moyenne (dé 3) le pain double ;
- en année mauvaise le pain triple (dé 4 ou 5) ou quadruple (dé 6).

Lorsque l'on ne peut plus acheter que deux cartes, on achète obligatoirement nourriture et logement. On élimine ensuite le logement (on devient mendiant) puis la nourriture (on meurt de faim et on est éliminé).

Lorsque le maître artisan ne peut plus payer ses ouvriers, il doit les licencier. Ils reçoivent deux livres pour un tour de jeu puis plus rien pour les suivants. En revanche, lorsque la demande est forte, il peut embaucher et reçoit aussitôt ses 4 cartes vêtement par ouvrier.

**Attention :** seuls les vendeurs se déplacent ; les acheteurs restent assis.

## Fiche-personnage (à donner aux élèves)

### Identité du personnage (nom, occupations, revenus)

Remplis cette fiche à chaque tour de jeu :

Tour	Année bonne (AB) Année moyenne (AM) Année mauvaise (AMM)	Carte pain (fais une croix dans la colonne lorsque tu as acquis ta carte en indiquant le prix payé)	Carte vêtement	Carte logement
1				
2				

#### MATÉRIEL :

- un bon stock de cartes et de fausse monnaie d'Ancien Régime ;
- un dé ;
- une fiche-personnage qui pourra servir à la remise en commun suivant le jeu.

**TEMPS DE JEU** : prévoir deux bonnes heures pour le jeu proprement dit afin de pouvoir faire un certain nombre de tours de jeu.

**TYPE ÉVALUATION** : difficile de prévoir une évaluation sur ce sujet précis mais l'explication d'un graphique montrant la relation entre prix du blé et production textile pourrait faire l'affaire. On trouve ce graphique dans presque tous les manuels de quatrième.

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE** : certes la crise de 1788-1789 ne mérite peut-être pas à elle seule deux ou trois précieuses heures mais l'initiation économique en général y trouve son compte (loi de l'offre et de la demande, baisse de la consommation, chômage...).

**RÉACTION DES ÉLÈVES** : très enthousiastes, les élèves entrent très vite dans leur rôle et assimilent très vite les règles élémentaires de la survie économique. Surtout, ceux qui n'ont que très peu de chances de survivre remettent très vite en question le pouvoir économique des possédants, ce qui en introduction à l'étude la Révolution n'est pas forcément inintéressant.

**COMMENTAIRE** : autant les notions économiques sont abstraites pour les élèves lorsqu'elles sont abordées sous la forme d'une leçon, autant elles sont très vite assimilées quand leur maîtrise est condition de survie, fût-ce dans un jeu.

## FICHE N° 7

**TITRE DU JEU** : *Jeu de l'index.*

**TYPE DE JEU** : jeu d'émulation.

**CLASSE** : 6°.

**RÉFÉRENCE AU PROGRAMME** : apprendre à utiliser le manuel.

**OBJECTIF DE LA SÉANCE** : connaître et utiliser l'index du manuel.

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE** : le maître de jeu lance à la classe un mot contenu dans l'index du manuel. Le premier qui a trouvé la définition du mot a gagné. Au bout de cinq (ou six ou trois) bonnes réponses, l'élève gagne un bonbon.

**MATÉRIEL** : le manuel et un gros paquet de bonbons (les « krémas » remportent un franc succès !).

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES** : ils peuvent jouer individuellement ou en équipes.

**RÈGLES** : cf. déroulement. Il faut être très attentif car il est parfois difficile de voir qui a levé la main le premier.

**TEMPS DE JEU** : 15 à 20 minutes.

**TYPE D'ÉVALUATION** : elle est ici évidente.

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE** : satisfaisant, surtout parce qu'il permet d'intégrer à une activité un peu aride (la découverte de l'index) tous les élèves y compris les moins motivés.

**RÉACTION DES ÉLÈVES** : en début de sixième, les élèves apprécient vivement ce petit jeu, autant sans doute que les bonbons qui en constituent le moteur. En tout cas, par la suite, tous savent et pensent à utiliser l'index en cas de besoin.

**COMMENTAIRE** : on peut certes contester l'emploi d'une carotte alimentaire en matière pédagogique mais les résultats des élèves ainsi que leur évident plaisir à revenir en cours d'histoire-géographie par la suite anéantissent à eux seuls les arguments les plus percutants.

## FICHE N° 8

**TITRE DU JEU** : *Jeu du budget communal.*

**TYPE DE JEU** : jeu de simulation.

**CLASSE** : 6<sup>e</sup>.

**RÉFÉRENCE AU PROGRAMME** : éducation civique : « la commune ».

**OBJECTIF DE LA SÉANCE** : comprendre les mécanismes de base de gestion d'un budget communal et la notion d'intérêt général.

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE** : une partie des élèves joue le conseil municipal tandis que les autres sont des demandeurs de subventions. Certaines de ces demandes (préparées par le prof) sont totalement justifiées (par ex. des crédits pour l'école primaire) tandis que d'autres le sont moins voire pas du tout (par ex. un marchand d'articles de sports réclamant que l'on construise un terrain de tennis réservé à ses seuls clients). Chaque projet est porteur d'un certain nombre de points d'intérêt général, positifs ou négatifs selon la valeur de l'action proposée. Ces points doivent bien évidemment rester inconnus du conseil municipal. Celui-ci doit gérer un budget insuffisant pour donner des subventions à tout le monde. Il doit donc choisir en fonction de l'intérêt représenté par ces projets pour la commune. Après délibération, le conseil annonce les projets qu'il a décidé de subventionner et une discussion s'engage pour savoir si les choix sont bien conformes à l'intérêt général. Ensuite, le maître de jeu (le prof en 6<sup>e</sup>) annonce les points d'intérêt général attachés à chaque projet. Si la somme des projets retenus dépasse un certain niveau de point, le conseil est réélu, sinon il est battu aux élections.

**MATÉRIEL** : quelques fiches-projets préparées par le prof pour une première partie. Par la suite, les élèves ayant compris le fonctionnement du jeu peuvent en préparer eux-mêmes.

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES** : une partie forme le conseil municipal à l'intérieur duquel il faut élire un maire, un adjoint aux finances et un secrétaire. L'autre partie des élèves forme le camp des quémandeurs. L'enjeu pour eux est d'être convaincant car sont déclarés vainqueurs les élèves dont le projet a été retenu. On peut faire deux parties pour permettre à tous de jouer dans les deux camps.

**RÈGLES** : cf. déroulement.

**TEMPS DE JEU** : 2 heures minimum, souvent plus car les élèves en redemandent et veulent échanger leurs rôles.

**TYPE D'ÉVALUATION** : demander aux élèves de choisir parmi plusieurs projets celui ou ceux qui correspondent à l'intérêt d'une commune. On peut aussi leur demander d'imaginer pour leur commune les projets, conformes à l'intérêt général, qu'ils souhaiteraient voir réaliser.

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE** : très intéressant car ce jeu permet d'aborder d'une manière simple et concrète les problèmes de gestion budgétaire et d'aménagement communal. Par ailleurs, il permet aux élèves de maîtriser rapidement la difficile notion de l'intérêt général.

**RÉACTION DES ÉLÈVES** : très positive. Les élèves rentrent très vite dans leur rôle et essaient avec beaucoup de bonne volonté qui de faire les bons choix, qui de défendre son projet. Ils réclament d'ailleurs souvent une deuxième partie qui se révèle très intéressante, la notion d'intérêt général étant alors bien acquise, ce qui n'est pas le cas lors de la première partie.

**COMMENTAIRE** : le jeu de simulation est un biais intéressant pour faire entrer les élèves dans les problèmes de gestion qui sont au cœur de l'éducation civique en 6<sup>e</sup>. Étant acteurs, ils comprennent beaucoup mieux des problèmes très éloignés des préoccupations de leur âge.

## FICHE N° 9

**TITRE DU JEU** : *Diplomatie* (ou *Diplomacy*).

**TYPE DE JEU** : simulation.

**CLASSE** : fin de 4<sup>e</sup> / début de 3<sup>e</sup>.

**RÉFÉRENCE AU PROGRAMME** : en 4<sup>e</sup>, « Rivalités et tensions internationales » ; en 3<sup>e</sup>, « La 1<sup>ère</sup> Guerre mondiale et ses conséquences ».

**OBJECTIF DE LA SÉANCE** : analyser la situation géopolitique de l'Europe fin XIX<sup>e</sup> siècle/début XX<sup>e</sup> siècle et décrire l'engrenage des alliances.

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE** :

– les élèves sont répartis en 7 équipes représentant les 7 puissances européennes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle (France, Royaume-Uni, Russie, Autriche-Hongrie, Empire ottoman, Allemagne, Italie) ;

– les élèves prennent connaissance de leurs objectifs (différents selon chaque pays ; cf. exemple fourni pour la France) ;

– rapide explication des règles par un exemple réalisé par l'enseignant ;

– phase de jeu (négociation / rédaction des ordres / application des ordres) : cf. règles ci-dessous. L'enseignant rédige la chronologie du jeu ;

– comparaison du déroulement du jeu et de la réalité historique (formation des alliances, marche à la guerre et conflit, des années 1880 à 1918).

**MATÉRIEL** :

– boîte de jeu disponible dans le commerce contenant l'indispensable : carte commune, cartes individuelles (exemple ci-joint) et pions ;

– fiche d'objectifs par puissance ;

– papier et crayon ;

– matériel didactique (carte murale, transparents...) pour expliquer la période 1880-1918.

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES** : par ordre aléatoire en 7 équipes.

**RÈGLES** : chaque puissance a des objectifs précis, souvent contradictoires avec d'autres puissances (ainsi Russie, Empire ottoman et Autriche-Hongrie se disputent les Balkans). Or, comme les puissances ont des forces équilibrées, il est impossible d'y arriver en faisant cavalier seul. Il est donc nécessaire de négocier avec les autres puissances.

La force de chaque puissance est matérialisée par des troupes terrestres et des flottes. Pour atteindre ses objectifs, chaque puissance va déplacer ses armées et tenter de conquérir des territoires étrangers. Des règles très simples permettent de résoudre les conflits.

Le tour de jeu se déroule toujours de la même façon et représente 6 mois de temps réel :

– les puissances négocient entre elles, de façon secrète ou ouverte (signature de traités, accords verbaux, neutralité, déclaration de guerre...) en un temps limité ;

– chaque puissance rédige secrètement ses ordres de déplacement de troupes et de flotte. C'est à ce moment que l'on s'aperçoit si chaque puissance a tenu ses promesses des négociations... car rien n'oblige à tenir parole ;

– les ordres sont dépouillés et appliqués par l'arbitre (l'enseignant).

**TEMPS DE JEU** : compter 2 heures de jeu.

**TYPE D'ÉVALUATION** : ce jeu étant souvent placé en fin d'année, une évaluation classique n'a pas été prévue. Mais on peut décemment considérer que les puissances ayant atteint leurs objectifs ont réussi l'évaluation.

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE ET ÉQUILIBRE JOUABILITÉ/RÉALISME** :

– l'équilibre jouabilité/réalisme est idéal. Les règles sont très simples et le jeu rend parfaitement l'engrenage des alliances du début du XX<sup>e</sup> siècle en Europe ;

– le rendement pédagogique est élevé en 4<sup>e</sup> (jeu de fin d'année permettant de créer un lien avec la 3<sup>e</sup>) mais plus faible en 3<sup>e</sup> (il prend trop de temps dans le cadre étiqueté d'une préparation au brevet).

**RÉACTION DES ÉLÈVES** : les élèves n'osent pas vraiment négocier en début de jeu ; ils restent très prudents. Mais rapidement, les ambitions se débrident et les négociations battent leur plein. Ils découvrent assez vite par eux-mêmes quelques faits importants : l'importance de l'alliance « centrale » (Allemagne-Autriche-Hongrie), les problèmes du double front pour l'Allemagne (attaques russes et françaises), la position géographique protectrice de l'Angleterre, la complexité des conflits dans les Balkans, l'indispensable maîtrise navale de la Méditerranée...

**COMMENTAIRE** : ce jeu de plateau est considéré par les amateurs comme LE jeu par excellence. Facile à jouer et à comprendre, il offre néanmoins des situations riches en rebondissements.

Les règles du commerce font peu référence à l'histoire ; pour mieux relier ce jeu au programme, des contraintes historiques ont été ajoutées, comme les objectifs par puissance (absents dans le jeu de base). Il est également utile de pénaliser les puissances qui trahissent sans arrêt les autres en instaurant des points de « réputation internationale » diminuant à chaque rupture de traité.



## FICHE N° 10

**TITRE DU JEU** : *Colonization*, éditions Microprose, concepteur : Sid Meyer.

**TYPE DE JEU** : simulation historique, économique, diplomatique et militaire.

**CLASSE** : 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> mais le jeu peut-être utilisé dans toutes les classes.

**RÉFÉRENCES AU PROGRAMME** : elles sont très nombreuses étant donné la richesse du jeu. Aussi les références indiquées ci-dessous ne le sont qu'à titre d'exemple.

Histoire : 5<sup>e</sup> : découverte de l'Amérique ;

4<sup>e</sup> : exploitation des colonies ; l'indépendance des colonies d'Amérique du Nord.

Économie : mise en valeur des ressources du sol et du sous-sol ;

les mécanismes commerciaux ;

fonctionnements économiques de base.

Géographie : les ressources naturelles de différents milieux géographiques.

**OBJECTIFS DE LA SÉANCE** : à déterminer en fonction de l'angle et du niveau retenu

**DÉROULEMENT DE LA SÉANCE ET TEMPS DE JEU** : une partie complète de ce jeu peut-être très longue (plusieurs heures). Aussi faut-il l'envisager sous l'angle de la longue durée et l'étaler sur un voire plusieurs trimestres. Les parcours diversifiés peuvent offrir l'occasion de mettre en place des séances de jeu.

On peut cependant réduire la durée en décidant que l'objectif à atteindre n'est pas l'indépendance mais par exemple atteindre un certain niveau de développement de la colonie. Deux ou trois heures peuvent alors suffire. D'autres objectifs peuvent être fixés aux élèves : par exemple, on peut leur demander de développer leur colonie en respectant les droits des Indiens ou au contraire de s'enrichir le plus rapidement possible, ce qui oblige à piller les villes et villages indiens. Tout est possible.

Une première séance d'explication des mécanismes de base du jeu est indispensable. Ces mécanismes sont très simples à comprendre et assez réalistes. Néanmoins, la lecture de la documentation n'est pas superflue et quelques parties préalables permettent à l'enseignant de ne pas tâtonner lorsqu'il est en présence des élèves. Ensuite, les élèves peuvent en groupe de deux ou trois mener une partie.

**MATÉRIEL** : logiciel disponible dans le commerce (environ 350 F).

**DÉROULEMENT DU JEU** : ce jeu est tellement riche qu'il est difficile à décrire sauf à courir le risque de laisser dans l'ombre tel ou tel de ses aspects. Disons, pour faire simple qu'il s'agit d'une très bonne simulation de la découverte et de l'exploitation du nouveau monde par les Européens à l'époque moderne. Le jeu débute en 1492. Chaque joueur représente un explorateur qui part à la recherche de nouvelles terres. On peut être Espagnol, Anglais, Hollandais ou Français. On dispose au départ d'une caravelle, de quelques hommes et d'un peu d'argent. C'est avec eux que l'on devra découvrir de nouveaux territoires, fonder des colonies, les développer, fabriquer ou acquérir des armes, des navires, attirer de nouveaux colons, gérer les relations avec les indiens et les autres colonies européennes, mener des guerres et payer des impôts au roi (de plus en plus gourmand au fur et à mesure que le jeu avance) et faire du commerce.

**TYPE D'ÉVALUATION** : elle est totalement dépendante de l'objectif retenu mais elle est très simple à mettre en place : s'il s'agit de découvrir le maximum de territoires, un coup d'œil à l'écran suffit pour évaluer. S'il s'agit de développer au maximum les colonies, là encore, l'observation des différents écrans de contrôle permet d'évaluer très rapidement les résultats de chaque équipe. De toutes les façons, les jeux sur ordinateurs grâce à leur interactivité et à l'immédiété des résultats d'une action sont très faciles à évaluer et offrent sans cesse une évaluation en cours de jeu (formative ?) qui permet de corriger en permanence les actions engagées.

**RENDEMENT PÉDAGOGIQUE ET ÉQUILIBRE JOUABILITÉ/RÉALISME** : l'équilibre jouabilité/réalisme est très grand comme souvent avec les (bons) jeux sur ordinateur. Le rendement pédagogique est immense si l'on ne limite pas ses objectifs à la stricte question des grandes découvertes et des empires coloniaux. Mais de très nombreux mécanismes de base indispensables en histoire-géographie peuvent être abordés et rapidement compris par les élèves : spécialisation économique en fonction des matières premières locales ou des routes commerciales mises en place ; problème de surpopulation ou de sous-population, poids de l'investissement militaire dans le développement économique d'un groupe, fixation des prix en fonction des volumes de production, questions diplomatiques de base... On pourrait en ajouter des pages et des pages tant cette simulation est d'une grande richesse, sans pour autant que cette richesse ne nuise à la jouabilité ni à l'agrément du jeu.

**RÉACTIONS DES ÉLÈVES** : faute de matériel, nous n'avons pas encore testé ce jeu avec des élèves mais des expériences sur des jeux similaires peuvent laisser à penser qu'elle ne peut être que positive.

**COMMENTAIRES** : on peut passer des heures sur *Colonization* sans que l'intérêt ne décroisse bien au contraire. La richesse du jeu, le réalisme de la simulation et des situations proposées en font un modèle du genre que l'on ne peut

## CONCLUSION

Nous avons énoncé comme base de départ un « Tous capables » un tantinet provocateur, expliquant ensuite que nous entendions par là que l'histoire et la géographie ne constituaient pas forcément des matières barrage et n'excluaient pas, de par elles-mêmes, certains élèves ; tempérons toutefois notre propos car il serait illusoire d'imaginer que ces matières, par leurs seules vertus, conduisent 100 % des élèves à la réussite.

Si « Tous capables » est provocateur c'est donc que certains élèves « échouent ». Au moment de conclure repartons précisément de ces élèves qui, *a priori*, ne seraient pas capables de réussir. Un portrait rapide, et donc forcément un peu caricatural, les montrerait peu motivés par l'école, n'y trouvant ni sens ni plaisir... Ils rencontreraient également des difficultés de compréhension, d'expression orale et/ou écrite et de lecture. Remarquons que tout cela ne relève pas spécifiquement de nos matières et, pour ne pas être en reste, ajoutons donc quelques difficultés de repérage dans le temps et/ou l'espace. Et là, bien sûr, vous vous dites : « tiens ça me fait penser à Untel en cinquième X, ils peuvent toujours venir essayer de le faire réussir avec toutes leurs belles idées... » ... et vous n'avez sans doute pas tort car si votre Untel ressemble vraiment à notre portrait robot, avouez qu'il cumule les problèmes car nous avons allègrement noirci le tableau.

Néanmoins, reprenons rapidement les réponses (concernant nos matières, « Tous capables... en histoire-géographie ») que nous avons tenté d'apporter au fil de nos chapitres et imaginons un instant de les appliquer à Untel (puisqu'il accepte d'être volontaire).

Réfléchir aux finalités que nous assignons à nos disciplines et faire des choix induit des pratiques, des supports, des objectifs adaptés... Et (nous l'avons suggéré avec les « variations autour d'un thème ») si, au lieu de brandir en permanence des connaissances encyclopédiques comme une sorte d'épouvantail, nous mettons en avant des situations adaptées, peut-être que Untel va daigner se sentir un peu plus concerné et ouvrira un œil.

Oui, mais... « toutes ces activités sont gourmandes en temps et les programmes sont déjà infaisables ! ». Effectivement, si l'on essaye de conjuguer le programme à la lettre, plus des travaux sur des notions, plus des séquences sur le jeu, plus, plus, plus... Alors là, c'est certain, le programme sera infaisable. Cela signifie donc que ces activités ne doivent pas se surajouter à un traitement « classique » du programme. C'est pourquoi nous proposons en annexe une réflexion sur les programmes afin d'en déterminer les moments forts, les notions (ou concepts) clés, les approches possibles... Dans ce domaine, un tel peut dormir sur ses deux oreilles, tout cela relève de notre réflexion d'enseignant. Lui, élève, il est au cœur de cette réflexion mais sans le savoir ; il profitera pourtant au quotidien de la clarté, de la variété des cours et, qui sait, terminera peut-être même le programme tel que nous l'avons conçu, aménagé, en fonction de lui et de ses camarades.

Et dans nos réflexions sur le programme, en même temps, nous avons cherché à mesurer les exercices et les évaluations. Devenus des « accros de la taxo », nous avons essayé d'anticiper sur les difficultés (au fur et à mesure cela devient une sorte de réflexe et rapidement on ne revient plus aux algorithmes ou aux grilles... C'est le signe que l'on commence à s'approprier la méthode en fonction de notre façon d'enseigner) et même, peut-être, avons-nous convié Untel à concevoir l'évaluation ensemble. Du coup, il a ouvert les deux yeux et découvert ensuite avec stupéfaction que la question 3 du contrôle c'était sa question, « même qu'il a bien répondu ».

Enfin, nous avons distillé du jeu en classe, timidement (forcément nous n'avons pas l'habitude) et Untel, lui, s'est révélé être un gagnant. D'ailleurs, parfois, il râle parce qu'il lui manque des connaissances ou de la méthode. Eh oui ! Ses lacunes ne se sont pas envolées par miracle mais maintenant « il joue le jeu » et découvre peut-être, qu'en plus, c'est intéressant voire agréable.

Doux délire de rédacteurs cherchant à prouver que ce qu'ils viennent d'écrire est utilisable ? Peut-être pas tant que cela. Nous vous accordons volontiers que Untel ne se transformera pas d'un coup de baguette magique et connaîtra encore pas mal de difficultés (inhérentes par exemple aux lacunes en français) mais accordez-nous aussi que tous les

élèves ayant des difficultés ne cumulent pas toutes celles dont nous avons accablé notre pauvre cobaye pédagogique. Nous pensons donc qu'ils trouveront matière à réussir dans l'une ou l'autre (ou plusieurs) de nos propositions.

Reprenons brièvement l'essentiel :

- prendre en compte les différentes finalités et oser choisir. Ces choix, puisque nous ne retenons pas toujours la même finalité, conditionnent largement nos pratiques. À notre sens, cette prise en compte est souvent minimisée ou encore souffre de trop d'implicite. Une plaie l'implicite ! C'est confortable puisque, par définition, on peut s'en débarrasser en ne l'exprimant pas (si vous avez des doutes, essayez de mettre noir sur blanc une séquence de cours de A à Z : problématiques, objectifs...)

- passer d'une lecture linéaire des programmes, souvent minimaliste, à une articulation des programmes, une mise en perspective autour des notions essentielles, des méthodes à privilégier... bref bâtir une progression. Les programmes sont les mêmes pour tous mais à chacun de déterminer à l'intérieur la meilleure approche possible pour ses élèves ;

- mieux cerner la nature et la difficulté des exercices en cours et des évaluations afin, précisément, de ne pas pénaliser ceux qui ont certaines difficultés. Au contraire, il s'agit de leur offrir, en toute connaissance de cause, la possibilité de réussir le travail que nous leur présentons. De même, si travailler l'apprentissage des leçons ou les méthodes de travail prend du temps, c'est un investissement qui s'avère souvent rentable et motivant pour l'élève. Enfin, vive la transparence de nos évaluations !

- recentrer les cours autour de problématiques claires et accessibles, de situations problèmes adaptées avec des travaux sur documents au service de la résolution du problème envisagé ou de la question posée. Les savoir-faire sont au service de la démarche ; au contraire, la méthode pour la méthode est une source de dérives. Pas de graphique pour le graphique ou de texte pour le texte, ce sont des cours d'histoire-géographie ;

- diversifier au maximum les approches, les types de cours, les stratégies d'apprentissage... Suscitons chez l'élève la curiosité, l'étonnement, la perplexité, l'inquiétude, l'envie ; la liste pourrait être fort longue avec, pour point commun, la motivation engendrée. Dialoguons, débattons, jouons... C'est une des grandes richesses de nos disciplines que d'ouvrir la porte à de multiples possibilités.

Deux remarques encore.

Nous avons, dès le début, évoqué les attaques dont nos matières sont victimes sur les contenus encyclopédiques et les limites de leur utilité immédiate ou sociale. À plusieurs reprises, notre propos a réfuté ces assertions mais nous voudrions ajouter qu'il faut se placer au niveau de nos matières et de l'ensemble des disciplines scolaires. Nos matières continueront à être reconnues dans la mesure où elles participent à la formation globale de l'individu et non par leur seule existence, ce qui nous renvoie à l'importance du choix des finalités que nous leur assignons.

Enfin, comment ne pas terminer autour du plaisir, celui que des élèves peuvent prendre à faire de l'histoire-géographie et celui que nous pouvons prendre à l'enseigner. Ce plaisir nous semble être une composante importante de notre enseignement, une garantie d'écoute, un élément de nature à privilégier la mise en œuvre de notre pédagogie, une source de motivation pour l'enseignement de nos matières. Mais pour que, dans nos cours, enseignement et plaisir puissent se conjuguer librement et efficacement, il est nécessaire de mener une réflexion préalable sur nos matières, les programmes, nos choix pédagogiques, nos élèves...

Enseigner est un métier, nous sommes des professionnels de l'enseignement et, à ce titre, nous nous devons de mener cette réflexion (nous le faisons tôt ou tard, plus ou moins explicitement, plus ou moins complètement) ; c'est ce qui nous permet justement de donner ensuite, en classe, libre cours à notre façon d'enseigner, quels que soient les choix retenus.

Mais cela ne fait pas de nous des gens abstraits, détachés de la réalité de nos classes. Au contraire, nous entendons mettre cette réflexion au service de nos élèves, pour que travail et plaisir (les deux mots ne sont pas antinomiques) se conjuguent en histoire-géographie pour une plus grande réussite du plus grand nombre possible. C'est ce que nous avons essayé de traduire dans cette publication, en espérant que sa lecture vous aura permis de puiser quelques éléments utiles à votre enseignement et peut-être, pourquoi pas, vous aura procuré quelque plaisir.

## BIBLIOGRAPHIE

### Les incontournables

#### 1) Pédagogie générale

• Saint-Onge, M., *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*, Chroniques sociales, 1993 : un ouvrage québécois qui récapitule rapidement et simplement les principaux postulats actuels de la pédagogie (le poids des représentations des élèves, les différents types de mémoires, ce qu'apprendre signifie...). Idéal pour un premier contact avec ces questions.

#### 2) Enseignement de la géographie

• Desplanques, P. (coord.), *La Géographie en collège et en lycée*, Hachette-Éducation, collection « Profession Enseignant », 1994 : un outil très pratique, véritable somme de documents et de méthodes pour l'enseignement de la géographie de la 6<sup>e</sup> à la Terminale.

• Hugonie, G., *Pratiquer la géographie au collège*, A. Colin, 1992 : l'auteur a réalisé bien plus qu'un simple manuel pour enseignants débutants, puisque ces réflexions représentent une véritable transposition didactique des acquis et des débats de la géographie universitaire comme des acquis en pédagogie. Ses interrogations ont nourri les démarches du GFA.

• Pinchemel, P. et G., *La Face de la Terre*, A. Colin, 1992.

#### 3) Enseignement de l'histoire

• Prost, A., *Douze leçons sur l'histoire*, Seuil, coll. « Points-Histoire », 1996.

### Les coups de cœur

Ces ouvrages ont été sélectionnés par les membres du GFA pour leurs qualités particulières (simplicité, intelligence, innovation).

• *Apprenons pour enseigner*, CDRP de Toulouse et de Lille, 2 volumes, 1990 : voilà encore une production généraliste qui peut être utile à l'enseignement de l'histoire-géographie, qu'il s'agisse de la prise de notes, des représentations mentales ou de l'évaluation ; les réflexions ou les séquences décrites répondent à nombre de nos préoccupations.

• Astolfi, J.-P., *L'École pour apprendre*, ESF, 1992 : met notamment en valeur ce qui, dans le fonctionnement quotidien de la classe, gêne réellement l'apprentissage (questionnement, nature du savoir scolaire, évaluations...) et propose des pistes de réflexion et d'action afin de retrouver un apprentissage authentique à l'école. Ce livre n'est pas dénué d'humour, ce qui rend sa lecture facile et agréable.

• Hugonie, G., *Clés pour l'enseignement de la géographie*, CRDP de l'académie de Versailles, coll. « Démarches pédagogiques, collège », 1995 : cette brochure est le prolongement de l'ouvrage du même auteur (voir ci-dessus). Elle est organisée en double page : à gauche, l'état de la réflexion géographique, à droite, des pistes pour la pratique en classe. Maîtrise de la didactique et pratique du terrain sont associés dans une présentation claire qui permet une mise en œuvre rapide. Un excellent rapport qualité/prix.

• Mari-Barth, B., *L'Apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987 : un petit livre agréable et facile à lire. À utiliser sans modération lorsque l'on veut réfléchir sur les fameuses « définitions » que les élèves doivent apprendre, lorsque l'on cherche des « tuyaux » sur la façon de faire travailler les élèves sur des concepts. Il est vrai que ceux que nous utilisons dans nos disciplines sont souvent plus complexes que ceux proposés dans les exemples de l'auteur, mais ce livre fourmille de pistes à explorer pour construire des situations de classe dans lesquelles les élèves soient intellectuellement actifs. L'apprentissage des concepts, le cheminement vers l'abstraction, l'entraînement à la perception, à la comparaison, à l'hypothèse et à sa vérification constituent le socle de cet ouvrage qui, à aucun moment, ne flirte avec le dogmatisme.

• Mari-Barth, B., *Le Savoir en construction*, Retz, 1993 : élargit le problème en s'interrogeant efficacement sur ce que la compréhension peut être.

• Richard, J.-F., *Les Activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*, A. Colin : au début, cet ouvrage avait été emprunté pour en lire l'introduction et la conclusion, afin de pouvoir en parler dans les dîners en ville. Mais le lecteur a été pris au piège de ce passionnant ouvrage de psychologie cognitive, au point d'y consacrer une bonne partie de ses vacances de Noël. Il y est question de la mémoire, de la résolution de problème, de la compréhension des textes écrits ... présentés par un scientifique, ce qui permet de découvrir que la réalité est bien plus complexe que les « yaka » et « yfauquon » des salles des professeurs.

• Vecchi, G. de, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette-Éducation, 1992 : les problèmes soulevés par cet ouvrage ne sont pas spécifiques à notre discipline, mais il contient une foule d'informations, de pistes, d'idées dont nous pouvons faire miel dans notre pratique quotidienne.

## Pour aller plus loin

### 1) Pédagogie générale

• Barlow, M., *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Lyon, Chroniques sociales, 1996 : un aspect très « cahier de vacances », avec des exercices permettant de vérifier si la lecture a été attentive.

• Bertrand, Y., *Théories contemporaines de l'Éducation*, Lyon, Chroniques sociales, 1993 : reprend la question fondamentale du sens des apprentissages et donc de l'école. À quoi sert l'école ? Un panorama passionnant des différents points de vue et d'une très grande clarté, ouvert sur les apports anglo-saxons.

• Bloom, B. S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques : I - domaine cognitif*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'université du Québec, 1975 : cet ouvrage, parfaitement clair et très nuancé, présente les différentes classes de la taxonomie, les explique et les illustre.

• Develay, M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.

• Meirieu, P., *Apprendre ... oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1991 : vous ne l'avez pas encore lu ?

• Weil-Barrais, A. (dir.), *L'Homme cognitif*, Paris, PUF, 1996 : est un manuel destiné aux étudiants de psychologie du premier cycle ; très clair, son découpage simple permet de retrouver rapidement le point des travaux sur des questions très diverses (mémorisation, raisonnement, résolution de problème, connaissances, apprentissage, jugement et décision, langage...).

### 2) Enseignement de la géographie

• Mérenne-Schoumaker, B., *Didactique de la géographie : organiser les apprentissages*, Paris, Nathan, coll. « Pédagogies », 1994 : jolie couverture et belle bibliographie. Plus sérieusement, des tableaux synthétiques clairs et intéressants.

• *Enseigner la géographie du collège au lycée*, Amiens, CRDP, 1992 : recueil d'articles, fruit d'un colloque, qui tient ses promesses car il éclaire avec intelligence nos pratiques quotidiennes en classe.

• Brunet, R. et al., *Les Mots de la géographie*, Paris, La Documentation Française, 1992 : le dictionnaire du parfait géographe, très complet et à un prix très compétitif (2760 mots de « aa » à « zygomorphe »).

• Le Roux, A., *Enseigner la géographie au collège*, Paris, PUF, 1995 : un point de vue de la recherche en didactique de la géographie, avec des propositions pour changer la routine de la classe.

### 3) Enseignement de l'histoire

• Moniot, H., *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, coll. « Pédagogies », 1993 : passage en revue intéressant non jargonnant des problèmes, difficultés et enjeux auxquels se trouvent confrontés le professeur d'histoire dans sa classe. Ce livre peut être une bonne introduction aux débats actuels sur l'enseignement de l'histoire.

## ANNEXE

Si d'aventure vous aviez lu précédemment la version papier de « Tous capables ... », vous avez pu constater que, dans cette version en ligne, la deuxième partie « Les programmes sont trop lourds, entrons-y par les notions » a disparu et qu'elle se trouve maintenant en annexe. Cela mérite quelques explications.

Lors du déroulement du GFA et de la rédaction de la brochure, les programmes en vigueur étaient ceux de 1985 qui ont depuis changé... d'ailleurs juste après la fin du GFA. De ce fait, les entrées dans les programmes, que nous proposons alors en deuxième partie, sont tout ou partie caduques (ceci dit certains points seraient encore valables et nous vous renvoyons, si le cœur vous en dit, à la production originelle). Cependant, la réflexion sur les concepts qui précédait ces entrées dans les programmes demeure, elle, globalement valable et mérite (nous semble-t-il) de rester présente dans cette version en ligne.

Pour ne pas faire une deuxième partie tronquée, ce qui demeure valable et utilisable a donc été mis en annexe. Ce basculement permet aussi de faciliter d'éventuels ajouts ultérieurs.

Profitons-en pour ajouter quelques mots, à mi-chemin entre information et prolongements de l'esprit du GFA dans la mesure où certains de ses participants ont, ensuite, plus ou moins participé à l'élaboration des documents évoqués ci-dessous.

– Suite à la mise en place des nouveaux programmes d'histoire géographie et éducation civique, un certain nombre de stages ont eu lieu qui ont été suivis de la rédaction de brochures allant plus loin que le simple compte-rendu en offrant des pistes de réflexion et de mise en œuvre. Celles-ci ont été mises en ligne sur le site <http://www.ac-caen.fr/> (cliquer sur « pédagogie » puis « sites disciplinaires » puis « histoire-géographie »).

– Pour tout ce qui est informatique, il faut aller voir du côté du CARIM Histoire-géographie (accessible également par <http://www.ac-caen.fr/>) et n'oubliez pas le richissime site de Gilles Badufle <http://www.soshg.org>.

– Enfin, si la partie sur le jeu vous a intéressé, il y a, toujours sur le site <http://www.ac-caen.fr/> et en suivant le chemin précédemment indiqué, « Ludus, jouer en classe » qui constitue une véritable mine...



## « Les programmes sont trop lourds ! » ... entrons-y par les notions

Deux lieux communs reviennent fréquemment dans les discussions concernant l'enseignement de l'histoire et de la géographie : la lourdeur des programmes (quels qu'ils soient) et la contribution à l'enrichissement de la culture générale (sous-entendu : « apprends ta leçon, ça te servira plus tard ! »). Ces deux problèmes peuvent avoir une réponse commune : l'utilisation des concepts dans l'élaboration de nos séances. D'une part, ces outils peuvent en effet aider à mieux gérer les programmes. D'autre part, les utiliser, c'est entreprendre un travail intellectuel très riche, assez éloigné de la simple accumulation de connaissances.

© *Juste un mot !*

*Fait, notion, concept.*

*Nous n'allons pas ici entrer dans des complications extrêmes ou bien de subtils distinguos entre notions et concepts.*

*Nous avons donc choisi (puristes ne nous en tenez pas trop rigueur) d'employer indifféremment « notion » ou « concept » et de considérer seulement qu'il s'agit d'un niveau d'abstraction plus ou moins élevé par rapport au fait et ... mais pourquoi me compliquer la vie, lisez ce qui suit et, moyennant un minimum d'efforts, c'est limpide.*

### 1. Les concepts

Mais que le mot de « concept » ne vous fasse pas fuir ! Il s'agit bien d'un outil concrètement utilisable en classe et non d'une fumeuse théorie. Après moult débats au sein du GFA, interrogations, doutes, retours en arrière, désaccords, motions de censure, scissions et autres mises en minorité, nous sommes parvenus à y voir plus clair. C'est ce que nous voudrions vous faire partager par cette lecture : les concepts existent, nous les avons rencontrés<sup>1</sup>.

#### • *Les concepts : comment ?*

Prenons un exemple concret avec une séance privilégiant la construction du concept de « révolution » en 6<sup>e</sup>.

*Intitulé de la séance : la révolution néolithique*

Classe : 6<sup>e</sup>

Référence au nouveau programme : « la naissance de l'agriculture [...] la révolution néolithique » (la référence à l'ancien programme était : « présentation sommaire de la préhistoire, la succession de ses civilisations, leurs acquis »).

Objectif : construire le concept de « révolution » en comparant les aspects de la vie au paléolithique et au néolithique pour dégager les principaux changements.

Durée : 2 heures

Déroulement :

1) Test initial : à quoi vous fait penser le mot « révolution » ? (les élèves répondent individuellement par écrit au brouillon, sans communiquer)

Qu'est-ce qu'une révolution ?

- |   |   |
|---|---|
| 1) Une révolution, c'est quelque chose qui est :              |   |
| a. plutôt rapide et bref                                      | b. plutôt lent                          |
| 2) À quelle expression te fait penser le mot « révolution » ? |   |
| a. une révolte du peuple                                      | c. la Terre qui tourne autour du soleil |
| b. un changement important                                    |   |
| 3) Une révolution, c'est plutôt :                             |   |
| a. calme  | b. violent                              |
| 4) Une révolution peut durer :                                |   |
| a. moins d'un an  | b. plusieurs années                     |
| c. plusieurs dizaines d'années                                | d. plusieurs siècles (100 ans)          |
| e. plusieurs millénaires (1 000 ans)                          |   |

<sup>1</sup> après avoir découvert *Mise en place d'objectifs de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> en histoire* (MAFPEM de Rennes, SUFEM, 1993) qui propose des listes de concepts pour le collège.



2) Comparaison orale et collective de deux scènes de vie quotidienne au paléolithique et au néolithique (reconstitutions dessinées du manuel Hatier 6<sup>e</sup> de 1994, p. 17 et p. 24). Qu'est-ce qui change ? (descriptions orales des élèves)

3) Remplissage par équipe de la 3<sup>e</sup> colonne du tableau comparatif suivant sur la subsistance, les outils, l'habitat, les groupes sociaux et les croyances pour les deux périodes.

### Pourquoi le néolithique est-il un changement important pour les hommes ?

	<b>Au paléolithique</b> (âge de la pierre...)	<b>Au néolithique</b> (âge de la pierre...)
De quoi vivent les hommes ?	Les hommes vivent surtout de la chasse, de la cueillette de plantes et de la pêche.	
Quels outils utilisent-ils ?	Ils utilisent des outils en pierre taillée, surtout en silex (biface, racloir, pointes de flèches...), en os (harpon, aiguille) ou en bois. Ces outils sont de mieux en mieux fabriqués. À la fin, chaque outil ne sert qu'à un travail précis.	
Sont-ils nomades ou sédentaires ?	Ils sont plutôt nomades, devant suivre les troupeaux de gibier. Ils vivent en petits groupes.	
Où habitent-ils ?	Ils habitent dans des abris sous roche, dans des tentes, des cabanes. Ces abris permettent de se déplacer souvent.	
En quoi croient-ils ?	Ils sculptent des statuettes de femmes et d'animaux ; ils peignent les parois de certaines grottes (peintures rupestres). Ils enterrent leurs morts dans le sol.	

4) Localisation et datation des débuts du néolithique (travail collectif sur carte et frises chronologiques).

5) Test final : le même questionnaire qu'en 1) est redonné et la classe répond cette fois aux questions à l'aide des connaissances acquises sur le néolithique lors de la séance.

Matériel :

- scènes de vie du paléolithique et du néolithique sur transparent
- tableau comparatif à remplir
- fond de carte (localisation du Croissant fertile)

Évaluation :

- Connaissances de base sur la révolution néolithique (localisation, datation, innovation agricole).
- Classification d'outils et d'innovations selon leur période (ex. : pierre taillée : paléolithique ou néolithique ?).
- Répondre aux questions du test initial et final de la séance.

Lors du test initial, les élèves associent très majoritairement le mot « révolution » à une révolte du peuple, rapide, violente, durant moins d'un an ou plusieurs années. Après la séance, leurs représentations ont changé : la révolution est conçue également comme un événement lent, pas forcément violent et pouvant s'étendre sur une longue durée.

En dehors des connaissances élémentaires à acquérir sur la révolution néolithique, le but de cette séance était bien de contribuer à construire un concept, celui de révolution (dans le sens d'un changement très important)<sup>2</sup>.

2. Nous n'entrons pas dans le débat pour savoir si le néolithique mérite vraiment le terme de « révolution » compte tenu de sa longue durée. Il s'agissait ici d'insister sur les changements fondamentaux entraînés par l'invention de l'agriculture et la sédentarisation.

Quelle différence existe-t-il entre un concept et une simple définition ? Tout d'abord, un concept n'est pas une définition. Il aurait été possible dans l'exemple de la séance présentée de demander aux élèves d'apprendre la bonne définition du néolithique ou de la révolution néolithique, qu'il aurait été facile d'évaluer par la suite en leur demandant de la réciter. Ici, au contraire, on a voulu montrer que le terme de « révolution » pouvait avoir plusieurs sens ; d'ailleurs, les propositions du questionnaire initial sont toutes justes et valables si l'on sort du contexte du néolithique. L'important était donc de mettre en valeur ce mot fondamental de « révolution », si souvent rencontré dans la suite de la scolarité (révolutions anglaise, américaine, française, russe, révolutions industrielles et les innombrables révolutions des idées de chaque époque) et qui permettra de mieux comprendre les situations ultérieures : de tous les changements, les transformations, les révoltes, les évolutions vues en classe, quelles sont celles qui sont vraiment des révolutions ? Armé des souvenirs (soyons optimistes) de la seule définition de la « révolution néolithique », l'élève sera peu à l'aise. Mais s'il a déjà réfléchi en classe au sens du seul terme de révolution, à travers plusieurs exemples choisis dans des périodes et des espaces différents, il pourra plus facilement effectuer cette distinction entre ce qui est important ou ce qui l'est moins. À cet égard, il est aussi important d'étudier des exemples de révolution que des contre-exemples de révolution (des situations qui ne sont pas des révolutions), pour que le concept se construise par contraste.

Un concept est donc plutôt un moyen de classer et d'organiser des connaissances<sup>3</sup> ; un concept n'a pas de définition précise, mais des attributs<sup>4</sup>. Il est ainsi possible de distinguer deux attributs au concept de révolution :

- c'est un changement...
- qui entraîne des modifications fondamentales dans la vie des hommes.

Ces deux critères nous semblent suffisants pour un élève de collège.

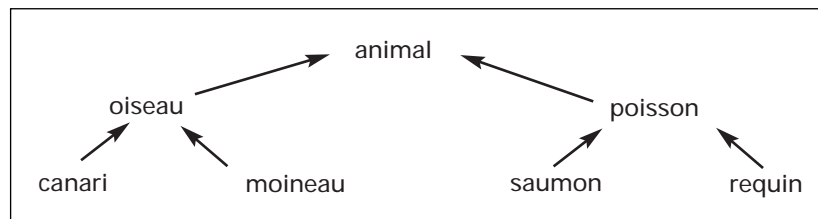
Le néolithique répond bien à ces deux attributs : c'est donc bien une révolution.

## 2. Les concepts : pourquoi ?

Les concepts sont donc des outils intellectuels permettant une classification des connaissances et des informations. Leur utilisation en classe répond à une hypothèse scientifique et à une nécessité didactique.

D'une part, l'utilisation des concepts est le fruit d'une hypothèse scientifique. La plupart des psychologues spécialisés dans la recherche sur l'architecture des connaissances estiment aujourd'hui qu'elle est organisée en un réseau de concepts, reliés les uns aux autres<sup>5</sup>.

Un exemple de la vie courante permet de le comprendre :



En plus d'être de charmantes bestioles, canari et moineau sont également deux concepts. Ils ont en effet chacun leurs attributs : leur couleur, leur chant, leur taille... Si vous trouvez un oiseau qui est petit, jaune et dont le chant est joli, c'est très probablement un canari. Vous avez donc classé l'oiseau trouvé dans la catégorie des canaris grâce à ses attributs (série de critères définissant une catégorie). Et pour être d'ailleurs tout à fait sûr qu'il s'agisse bien d'un canari et pas d'un autre serin, il faudra vérifier qu'il répond bien à tous les critères du canari.

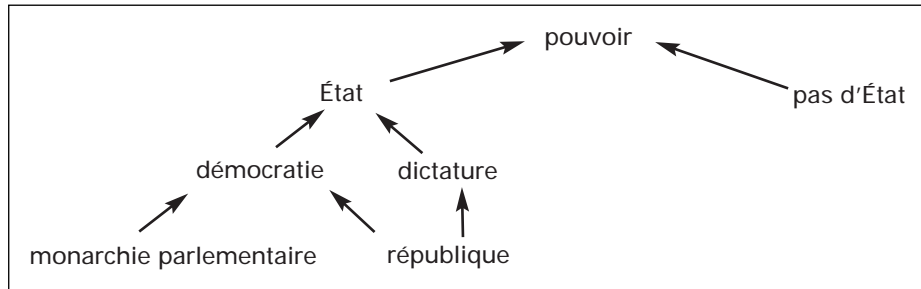
3. Anne Leroux écrit : « Par concept, nous entendons outil d'intelligibilité abstrait, synthétique, généralisant, fédérateur, noyau dur de la connaissance. » (*Enseigner la géographie au collège*, PUF, 1995).

4. Nous nous référons ici aux ouvrages de Britt Mari-Barth : *L'Apprentissage de l'abstraction* (Retz, 1987) et *Le Savoir en construction* (Retz, 1993). L'auteur y propose une présentation très complète (et très claire) des concepts et surtout des différents moyens de les travailler en classe.

5. Pour plus de détails, voir A. Weil-Barais, *L'Homme cognitif* (PUF, 1993), en particulier les chapitres 17 et 18 sur la mémoire, le chapitre 21 sur les connaissances. Il est possible de consulter également *Les Activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions* (A. Colin, 1990). La psychologie cognitive est passionnante et permet d'adopter des positions très prudentes sur la nature de l'apprentissage.

En revanche, si votre oiseau est gros et intégralement noir, il ne correspond pas aux attributs du canari, donc il ne peut être classé dans cette catégorie. Les attributs sont donc la liste des critères permettant de classer un objet dans une catégorie, dans un concept. Les concepts sont en plus reliés logiquement les uns aux autres. Pour reprendre notre exemple ornithologique, canari et moineau sont deux concepts dépendant de celui d'oiseau, catégorie plus large, appartenant à son tour au concept plus large d'animal. Les concepts sont donc avant tout des instruments de classement plus qu'une liste de définitions.

Pour un enseignant, une partie du réseau conceptuel de pouvoir peut s'organiser ainsi :

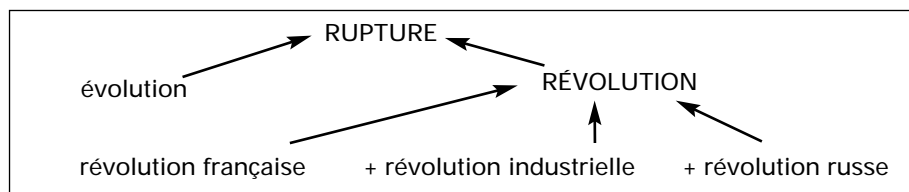


Le réseau conceptuel d'un élève est moins fourni en nombre de concepts et en relations. En outre, alors que le réseau de l'enseignant est doté de concepts très généraux (comme celui de pouvoir ou d'État), celui de l'élève en est dépourvu : il a donc plus de mal à établir des relations entre ces notions et à raisonner de manière abstraite.

Très souvent, quand nos élèves sortent du collège, le mot « révolution » évoque pour eux :

révolution française + révolution industrielle + révolution russe

Le but serait donc de ne pas seulement accumuler des connaissances mais aussi de contribuer à construire du sens, donc des catégories intellectuelles. Le résultat à atteindre serait donc plutôt dans l'idéal (dans l'esprit de l'élève) :



L'enjeu de l'utilisation des concepts en classe est donc de rendre transférable une partie des connaissances en enrichissant l'organisation des réseaux de concepts des élèves. Ainsi, comprendre le sens de « révolution néolithique » n'a pas pour seul but d'enrichir la culture générale mais doit permettre à l'élève de saisir et de réutiliser le concept de révolution.

L'utilisation de concepts en classe répond d'autre part à une nécessité didactique. Quelques citations l'illustrent :

« On risque fort de retomber dans des listes de lieux, de facteurs, d'éléments, bref dans l'encyclopédisme. Un des moyens d'éviter cet éparpillement est de recentrer l'enseignement de la géographie autour des concepts clés qui structurent la discipline et sous-tendent la plupart des leçons. »

G. Hugonie, *Pratiquer la géographie au collège*

« Milieu, espace, territoire, paysage, on emploie les mêmes termes. Je pense qu'il n'y a pas de très grande différence... Ce qui me paraît le plus important c'est moins le contenu des concepts que leur articulation, c'est-à-dire comment les hiérarchiser, comment les mettre en relation, les situer les uns par rapport aux autres. »

P. Pinchemel in *Enseigner la géographie du collège au lycée*

« D'un niveau à l'autre, la structure du savoir est identique. Ce qu'il faut déterminer à partir de cette matrice, ce sont les objectifs notionnels à atteindre à chaque niveau de la scolarité. »

R. Ferras et M. Clary in *Faire de la géographie*<sup>6</sup>

6. Un des chapitres de l'ouvrage d'Anne Leroux s'intitule d'ailleurs *Pour des constituants conceptuels et notionnels de cette géographie à enseigner*, p. 67, *op. cit.*

« Les faits ne prendront du sens pour les adolescents que si ceux-ci peuvent tisser entre eux des liens, grâce justement aux concepts généraux favorisant cette démarche de mise en relation. »

M. Lavin in *Les Concepts dans l'enseignement de l'histoire*

« Les savoirs scolaires aimeraient se parer des vertus du théorique, qui leur confèreraient une légitimité qu'ils recherchent. S'ils y échouent, c'est faute de développer un vrai travail de "pratique théorique" que seul rendrait possible l'usage, dans chaque discipline, de concepts fondateurs et vivants. »

J.-P. Astolfi, *L'École pour apprendre*, ESF, 1992<sup>7</sup>

Même les instructions officielles demandent de construire l'enseignement de l'histoire autour de concepts :

« C'est moins l'accumulation de connaissances que l'élaboration d'une grille d'interprétation et l'élucidation de concepts qui devront être recherchées. »

*Instructions officielles collèges, 1985, classe de 3<sup>e</sup> en histoire, p. 56*

Au même niveau en géographie, le mot « concept » n'est pas cité mais l'esprit est là puisque la lecture des programmes doit privilégier « la notion de puissance » et « la perception de l'interdépendance ».

Pour résumer, privilégier la construction des concepts en classe d'histoire et de géographie offre plusieurs avantages :

– éviter l'encyclopédisme. Si le ou les concepts ont été clairement identifiés et choisis lors de la préparation de la séquence ou séance, alors il devient plus facile de faire un choix de méthode et de contenu. Pour reprendre l'exemple initial de la séquence sur la révolution néolithique en 6<sup>e</sup>, le choix initial est large. Que retenir ? Faut-il évoquer les causes du néolithique ou insister plutôt sur les types de cultures et d'animaux domestiqués ? À moins qu'il ne faille développer les nouvelles organisations sociales ? Et où placer les mégalithes<sup>8</sup> ? Et comme d'habitude, tous les aspects seront évoqués ; par conséquent, puisqu'il faudra gagner du temps, on optera pour un cours magistral(ement dialogué).

Or, le choix du travail du concept de révolution a permis de « faire le tri » :

- sur les contenus : ce qui change fondamentalement la vie des hommes, c'est l'agriculture et la sédentarisation. Ce sont donc surtout sur ces deux innovations que la séquence a porté ;
- sur la méthode : puisqu'il faut insister sur le changement, le choix de la méthode a été de comparer une scène de vie avant la révolution néolithique et une scène de vie après la révolution néolithique.

Cet exemple ne porte que sur une séquence. Mais un choix limité de concepts permet d'opérer une sélection aussi efficace de contenus sur l'ensemble d'un thème, quel que soit le niveau.

– utiliser les concepts dans son travail permet de lier plus facilement les séquences entre elles, dans une même année et sur les quatre années du collège (voire au-delà). Ainsi, la construction du concept d'absolutisme permet de mieux comprendre ses remises en cause du XVII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle tout au long de la 4<sup>e</sup>. Partant, cette construction contribue à l'enrichissement du concept de pouvoir chez l'élève. À ce titre, un tableau comparatif et récapitulatif des différentes formes de pouvoir est fort utile : complété au fur et à mesure de l'année, il peut être repris d'une année sur l'autre (cf. exemple pour la 6<sup>e</sup> ci-dessous). Évidemment, si les concepts travaillés sont les mêmes de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, le niveau d'exigence dans leur approfondissement et dans leur formulation ne peut être identique. Un niveau de formulation acceptable en 6<sup>e</sup> le sera moins en 3<sup>e</sup> où il devra être enrichi et complexifié<sup>9</sup>. Pour illustrer notre propos, des pistes pour élaborer une progression autour de la maîtrise du concept de paysage est proposée plus loin pour les nouveaux programmes de 6<sup>e</sup>.

– ces choix effectués, il est ainsi plus facile de programmer sur le long terme le contenu des leçons à l'aide des « noyaux durs » de la connaissance que sont les concepts. Par exemple, si le « paysage » est considéré comme le concept central du nouveau programme de géographie en 6<sup>e</sup>, il devient plus aisé de proposer un parcours annuel... :

- en choisissant les attributs du concept de paysage (autrement dit, que doit évoquer le mot « paysage » dans l'esprit de l'élève ?) ;

**7. Les références abondent sur l'utilisation des concepts en classe, mais les ouvrages les plus accessibles et les plus complets sont ceux de B. Mari-Barth.**

**8. Ceux qui ont pensé « À Carnac ! » sont priés d'être un peu plus concentrés.**

**9. Les spécialistes auront reconnu « l'approche spiralaire ».**

- en déterminant les niveaux de maîtrise du concept de paysage (autrement dit, ce que doit savoir faire l'élève pour prouver qu'il a assimilé ce que paysage peut signifier) ;
- en répartissant sur l'année des activités de complexité croissante devant amener l'élève à un certain niveau de maîtrise du concept de paysage (c'est élaborer une progression) ;
- puis en divisant le programme de géographie en séquences horaires sur l'année (c'est élaborer une programmation).

En combinant cette progression et cette programmation, nous obtenons bien plus qu'un simple planning : c'est une programmation raisonnée, en fonction de nos choix et non une lecture neutre du programme officiel ou soumise au plan d'un manuel.

– il est beaucoup plus facile et plus riche de faire émerger les représentations des élèves sur le sens d'un concept que sur une situation géographique ou historique générale. Il suffit souvent de poser comme question : « Qu'évoque pour vous le mot de... ». À l'oral, à l'écrit, par un dessin ou un schéma, par une question ouverte ou plusieurs questions fermées, collectivement ou individuellement, en partant d'un document ou d'une idée lancée par un élève, la palette des techniques possibles est à la fois simple à manier et large pour faire émerger des représentations. Il est également plus facile d'enrichir ou de modifier des représentations sur un concept que sur de simples connaissances puisque la « cible » (le concept travaillé en classe) est très précise et bien délimitée.

Mais l'utilisation des concepts suppose quelques précautions :

– le risque de l'anachronisme : travailler le même concept dans des situations très éloignées ne signifie pas la similitude de ces situations : le pouvoir n'a pas le même sens selon les époques et chacune a son originalité qu'il ne faut pas gommer ;

– le risque d'un enseignement trop abstrait : « aujourd'hui, nous allons étudier les attributs du concept du pouvoir à travers l'exemple de la théocratie égyptienne ». Un article s'intitule justement : « les concepts, pensons-y toujours, n'en parlons jamais ! »<sup>10</sup>. Le concept peut sous-tendre l'organisation d'un cours, mais il ne faut pas en parler aux élèves : la séance deviendrait faussement abstraite, l'enseignant courant après son concept alors que les élèves chercheraient une définition précise. Travailler les concepts ne signifie pas s'affranchir des exemples concrets et vivants, bien au contraire ! ;

– le risque d'enfermement : il ne faut pas chercher à réduire le concept à une définition à réciter. Il vaut mieux proposer des situations concrètes où il faut chercher si le concept s'applique ou pas (par exemple : le mouvement philosophique des Lumières constitue-t-il une révolution ?) ;

– le choix de méthodes adaptées : c'est à l'élève de prendre la plus grande part dans la construction du concept. Si l'on choisit de travailler un concept, il faut donc privilégier des méthodes actives de comparaison, de classification, d'analyse, de synthèse. Un cours magistral ou dialogué sera ici peu efficace... ;

Pour reprendre le titre de cette 2<sup>e</sup> partie, travailler les concepts en classe permet :

- de contribuer effectivement à enrichir les capacités d'abstraction des élèves ;
- de faire des choix plus efficacement dans ce qu'il faut aborder en classe... donc de terminer beaucoup plus facilement les programmes.

## Tout ça, c'est bien joli... mais passons à la pratique en histoire

Voilà pour la théorie. Mais passer à la pratique en classe avec des vrais élèves présente une double difficulté :

- quels concepts choisir ?
- quelles séquences mettre en œuvre pour les travailler sur une leçon, une année voire sur plusieurs années ?

C'est pourquoi nous proposons un exemple autour du concept de pouvoir.

10. M. Lavin, LIEN hors-série, *Chemins historiques et Champs géographiques*, CRDP Alsace, 1993.

La progression proposée a pour but d'enrichir le concept de « pouvoir » en histoire de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Il s'agit bien d'une progression, c'est-à-dire une graduation progressive des exigences dans la maîtrise de cette notion, à travers des séquences toutes différentes :

– en 6<sup>e</sup>, les élèves doivent parvenir à faire la différence entre des formes élémentaires de pouvoir : royauté (Égypte pharaonique), démocratie (Athènes), république et empire romains. La principale distinction à faire opérer est celle de pouvoir personnel et de pouvoir partagé. L'accent est donc mis sur les comparaisons et les différences de pouvoirs, notamment par l'utilisation d'un tableau comparatif des régimes ;

– en 5<sup>e</sup>, l'objectif est de montrer que le pouvoir (royal dans la France médiévale) est une construction de longue haleine et une lutte contre des résistances. L'accent est donc mis sur l'évolution d'un pouvoir, essentiellement par l'étude de textes ;

– en 4<sup>e</sup>, les élèves doivent saisir l'évolution de la monarchie absolue (XVII<sup>e</sup> siècle) à la démocratie (III<sup>e</sup> République). L'accent est porté à la fois sur les différences entre les formes de pouvoirs (comme en 6<sup>e</sup>) et sur les lents progrès de la démocratie (évolution, comme en 5<sup>e</sup>). Pour ce niveau, nous avons plutôt proposé des pistes de travail, essentiellement à base d'organigrammes, que des exemples de séances détaillées ;

– pour la 3<sup>e</sup>, le but est de construire la notion de régime totalitaire à travers les exemples du XX<sup>e</sup> siècle, en opposition à celle de démocratie. Les exemples de séquences possibles se trouvent dans la première partie. Il s'agit donc d'étudier des différences et des évolutions.

### *Un exemple de progression sur un concept : séquence sur le pouvoir en 6<sup>e</sup>*

Travail à mener sur l'année :

– on bâtit avec les élèves la liste des questions à poser lors du cours sur l'Égypte (on peut aussi la donner toute faite et les élèves complètent en complément ou pendant le cours) ;

– pour Athènes (2 heures) :

- on utilise l'organigramme comme base avec une petite présentation rapide de la forme ;
- deuxième phase : le questionnaire à remplir par les élèves à partir de l'organigramme puis vérifié par mise en commun ;
- enfin le tableau est complété par les élèves sauf la dernière case qui est complétée après mise en commun permettant de vérifier et corriger les réponses concernant les questions précédentes ;

– pour Rome :

- 1 heure pour la République, les élèves complètent (au brouillon) directement le tableau à partir d'un organigramme des institutions de la République. Ensuite mise en commun pour vérification → Réinvestissement de la méthode, vérification des limites dans son acquisition ;
- 1 heure, peut-être un peu plus selon les documents proposés pour l'Empire, tableau à compléter à partir de documents autres qu'un organigramme par exemple la titulature impériale d'après une monnaie, un texte sur la limitation des pouvoirs républicains, un texte sur l'adoption sous les Antonins...

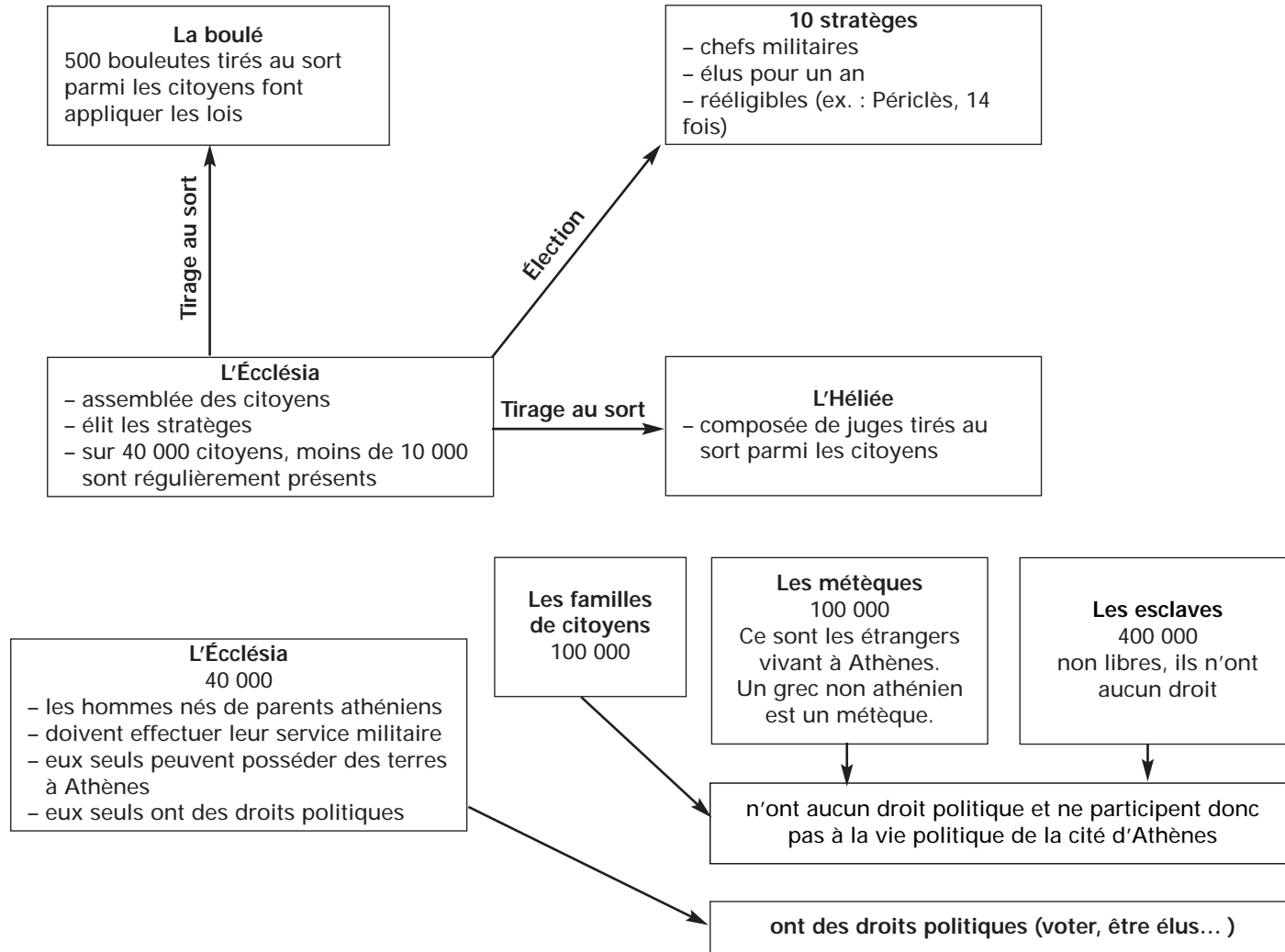
*Remarques diverses :*

– les questions du tableau sont dans cet ordre en 6<sup>e</sup> mais on peut envisager des modifications pour les années suivantes ;

– nous n'avons pas retenu dans le tableau, mais ce n'est pas évacué du cours, les aspects divins de pharaon ou de l'empereur, les attributs du pouvoir, les limites de la démocratie ;

– subtile autocritique : il peut y avoir un risque d'assimilation ou de systématisation démocratie athénienne égale à la République romaine, Pharaon égal à l'empereur romain. Il faut donc être attentif à éviter cette dérive.

## La société et le fonctionnement de la démocratie à Athènes au V<sup>e</sup> siècle av. J.-C.





## Questions à propos de l'organigramme sur la démocratie athénienne

### Objectifs

- tirer des renseignements d'un organigramme
- compléter un tableau à double entrée

### Méthode

- observer l'organigramme (construction, première lecture)
- répondre aux questions
- ensuite seulement tirer les conclusions qui seront dans le tableau

### 1) À partir des quatre rectangles du bas avec un double trait qui concernent la société athénienne :

- Quelles sont les 4 catégories de la société ?
- Comment appelle-t-on les étrangers à Athènes ?
- Un Égyptien à Athènes est-il un étranger ?
- Un Spartiate à Athènes est-il un étranger ?
- En cas de guerre qui doit défendre la cité ?

### 2) À partir des quatre rectangles du haut :

- Quelle est la seule catégorie de la société présente à l'Écclesia ?
- Y a-t-il des femmes présentes à l'Écclesia ?
- Que vote l'Écclesia ?
- Tous les citoyens sont-ils toujours présents aux réunions de l'Écclesia ?
- Quel est le rôle de l'Héliée ?
- Comment sont désignés les juges de l'Héliée ?
- Comment sont désignés les stratèges ?
- Quel est leur rôle ?
- Comment sont désignés les bouleutes ?
- Quel est leur rôle ?

### 3) À partir des observations que tu viens de faire dans le 2 :

- Un citoyen peut-il être candidat pour être stratège ? ..... car les stratèges sont .....
- Un citoyen peut-il être candidat pour être bouleute ? ..... juge à l'Héliée ? ..... car les bouleutes et les juges de l'Héliée sont .....
- Si un stratège donne satisfaction et qu'il est candidat l'année suivante que se passera-t-il probablement ? (ou que feront les citoyens) .....
- Si un stratège ne donne pas satisfaction et qu'il est candidat l'année suivante que se passera-t-il probablement ? .....

### Réponds maintenant aux questions suivantes par oui ou par non (tu n'as plus besoin de l'organigramme).

- Chaque citoyen peut-il, s'il le désire, participer à l'Écclesia ? .....
- Chaque habitant d'Athènes peut-il participer, s'il le désire, à l'Écclesia ? .....
- N'importe quel citoyen a-t-il la possibilité de devenir magistrat (bouleute ou stratège ou héliaste) ? .....
- N'importe quel habitant a-t-il la possibilité de devenir magistrat ? .....
- Un bon stratège peut-il être réélu plusieurs années ? .....
- Les magistrats qui dirigent la cité sont-ils choisis parmi les citoyens ? .....
- Si un citoyen pauvre veut participer aux réunions de l'Écclesia régulièrement ou s'il est tiré au sort comme bouleute il faudra quelqu'un pour s'occuper de sa terre. Qui va effectuer ce travail ? .....

### Enfin une dernière question

- Quelles grandes différences vois-tu entre la façon dont Athènes et l'Égypte étaient gouvernées ?



Réponds d'abord sans le cahier.

Si tu n'as pas trouvé ou pour vérifier, utilise maintenant le tableau sur le pouvoir en Égypte.

### Identifier un système politique en place en classe de 6<sup>e</sup> Construire la notion de pouvoir

Question à se poser	Égypte	Athènes au V <sup>e</sup> siècle av. J.-C.	Rome jusqu'à Auguste	Rome après Auguste
Qui décide des lois ?	Pharaon	L'assemblée des citoyens (ou ecclésiastiques) par un vote	L'assemblée des citoyens (ou comices) par un vote	L'empereur
Qui fait appliquer les lois ?	Une administration nommée par Pharaon	Des citoyens élus ou tirés au sort	Des magistrats élus parmi les citoyens et le Sénat (d'anciens magistrats)	Une administration nommée par l'empereur
Qui est chargé de la justice ?	Des juges nommés par Pharaon	Des citoyens tirés au sort	Des magistrats élus parmi les citoyens	Des juges sous l'autorité de l'empereur
Un citoyen pauvre peut-il participer au gouvernement ?	non	oui	oui	non
Un seul homme a-t-il tous les pouvoirs ?	oui	non	non	oui
Qui a le pouvoir ? Comment a-t-il (ont-ils) été choisi(s) ?	Un roi (ici appelé Pharaon) Succession de père en fils	Des citoyens Tous les citoyens peuvent voter Élection ou bien tirage au sort	Des citoyens Tous les citoyens peuvent voter Élection	Un empereur Succession de père en fils
La durée de leur pouvoir est-elle limitée ?	non (à vie)	oui	oui	non (à vie)
Nom du système politique et ses caractéristiques	<b>Monarchie</b> Un roi dirige seul.  Le pharaon dirige à vie, de manière autoritaire, avec tous les pouvoirs	<b>Démocratie</b> Des citoyens élus ou tirés au sort (les magistrats) dirigent pour une durée limitée. Les pouvoirs sont répartis entre les magistrats et l'assemblée des citoyens.	<b>République</b> Des citoyens élus (magistrats) dirigent pour une durée limitée. Les pouvoirs sont répartis entre les magistrats, le Sénat et l'assemblée des citoyens.	<b>Monarchie Empire</b> Un empereur dirige seul. Il dirige à vie de manière autoritaire avec tous les pouvoirs.

Un exemple de progression sur un concept : séquence sur le pouvoir en 5<sup>e</sup>

**Séquence : sous les premiers capétiens, le pouvoir du roi de France s'accroît**  
*(Où l'on retrouve les variations autour d'un thème et les finalités)*

« Le programme à la lettre »	Privilégier la finalité culturelle	Privilégier la finalité intellectuelle	Privilégier la finalité civique
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuer à la formation du citoyen par la mise en place progressive de la notion de pouvoir</li> <li>- Complexifier la notion de pouvoir qui souvent, chez les enfants, est conçu comme forcément absolu : celui qui détient le pouvoir peut tout !</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formuler une hypothèse et la vérifier</li> <li>- Comparer, classer des documents présentant des informations contradictoires</li> <li>- Passer d'un langage à l'autre</li> <li>- Imaginer (par ex. : un circuit de décision)</li> <li>- Enrichir ses représentations</li> </ul>	
	<p>Repères chronologiques : intégrer quelques repères et figures (Hugues Capet - 987 - Philippe-Auguste - Saint Louis - Philippe le Bel)</p> <p>Acquérir des éléments de la mémoire collective : les symboles du pouvoir royal (fleur de lys, couronne, sceptre...), monuments (le Louvre, Saint-Denis)</p>		
Préparer à l'étude du pouvoir royal à l'époque moderne en quatrième			

Classe : 5<sup>e</sup>  
Durée : 2 h 30

**Titre : sous les premiers capétiens, le pouvoir du roi de France s'accroît**  
(Problématique de départ : un roi est-il toujours un personnage puissant ?)

Objectifs		Situation d'apprentissage				Trace écrite
Connaissances	Méthodes	Structure de travail	Supports	Activités des élèves Productions attendues	Consignes générales Questions du prof	
		Travail individuel		• Séance 1 : Mobilisation d'idées (entre 6 à 10 mots, expressions images)	Quels mots, expressions, images, le mot « roi » évoque-t-il pour vous ? (question posée à la fin de la séquence précédente)  – Assure le traitement des réponses  – Présente les réponses des élèves	Photocopie des réponses des élèves
Les premiers Capétiens étaient-ils des rois puissants ? • sacre, roi personnage sacré • symboles du pouvoir • rapports roi/princes territoriaux • domaine royal/royaume	Dégager le thème ou l'idée centrale d'un document  Aboutir à une conclusion	Travail individuel puis groupe de 3-4 élèves  Mise en commun	7 documents  1 transparent par groupe	Complètent un tableau composé de deux colonnes : – dans ce document, je peux dire que le roi est puissant car... – dans ce document, je peux dire que le roi n'est pas puissant car... Chaque groupe présente son transparent	Consigne : « Je dois classer chaque document dans une des colonnes du tableau et je dis pourquoi »  Éclaircit 2 points pendant la mise en commun : comment devient-on roi de France ? (Qui t'a fait roi ?) ; quels personnages ont parfois l'occasion de s'opposer au roi ?	Bilan de la mise en commun : tableau en 2 colonnes (points forts/faibles)
				Travail à la maison (éventuellement commencé en classe si la mise en commun a été rapide) : complètent frise en retrouvant les noms des rois qui figurent dans le corpus documentaire et en y plaçant les documents étudiés		

Classe : 5<sup>e</sup>  
Durée : 2 h 30

**Titre : sous les premiers capétiens, le pouvoir du roi de France s'accroît  
(Problématique de départ : un roi est-il toujours un personnage puissant ?)**

Objectifs		Situation d'apprentissage				Trace écrite
Connaissances	Méthodes	Structure de travail	Supports	Activités des élèves Productions attendues	Consignes générales Questions du prof	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine royal</li> <li>• Royaume</li> <li>• Extension du domaine royal</li> </ul>	Comparer des cartes pour dégager une évolution  Formuler des hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séance 2</li> <li>Travail en classe entière</li> <li>Travail individuel puis mise en commun</li> <li>Travail individuel</li> </ul>	Carte(s) du domaine royal à différentes dates  3 textes rédigés par l'enseignant ou textes d'historiens sur l'annexion de : - Normandie - comté de Toulouse - duché de Bretagne	– Décrivent oralement l'extension du domaine royal	Apport magistral sur domaine royal/royaume   Aide les élèves à construire individuellement leur trace écrite Le roi avait-il le droit de reprendre ses fiefs à Jean sans Terre ?	Description
				– Proposent des hypothèses sur le « comment »  – Vérifient leurs hypothèses en lisant les 3 textes préparés par l'enseignant		Hypothèses
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progrès de l'autorité royale</li> <li>• Justice</li> <li>• Pouvoirs régaliens</li> </ul>	Passer d'un langage à l'autre	Travail individuel	Texte « Seigneur de Couci »	– Lisent silencieusement le texte avec « le projet » de dessiner ensuite l'histoire sous forme de vignettes (en cachant le texte)  – Dessinent les vignettes  – Présentent les différents temps de l'histoire en utilisant les 3 étiquettes des flèches symbolisent les actions	Propose 3 étiquettes : – roi – seigneur – habitants de la seigneurie  Apport magistral : à partir de l'exemple de la justice, extension aux autres pouvoirs régaliens	Conclusion

Classe : 5<sup>e</sup>  
Durée : 2 h 30

**Titre : sous les premiers capétiens, le pouvoir du roi de France s'accroît  
(Problématique de départ : un roi est-il toujours un personnage puissant ?)**

Didactiligne, dossier pédagogique en ligne du CRDP de Basse-Normandie

Objectifs		Situation d'apprentissage				Trace écrite
Connaissances	Méthodes	Structure de travail	Supports	Activités des élèves Productions attendues	Consignes générales Questions du prof	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordonnance royale</li> <li>• Ordonnance royale et progrès de l'autorité royale</li> </ul>	Lire un texte : prélever des informations	<p>Individuelle</p> <p>Mise en commun pour la dernière question</p>	Extrait d'une ordonnance royale + questions : nature doc/auteur/ date domaine concerné par cette ordonnance/en quoi peut-elle montrer un progrès de l'autorité royale ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répondent par écrit aux questions</li> <li>- Présentent oralement leur réponse à la dernière question</li> <li>- Vérifient leurs hypothèses en lisant les 3 textes préparés par l'enseignant</li> </ul>	Aide individuellement les élèves	Réponses écrites aux questions
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement de l'administration royale</li> <li>• Comment le roi transmettait-il ses décisions ?</li> <li>• Comprendre les relations entre extension du domaine royal, progrès de l'autorité royale et développement de l'administration royale</li> </ul>	Représenter le circuit d'une décision royale	Par groupe de 2	Définitions des mots : hôtel du roi, garde des sceaux, baillis, sénéchaux, prévôts, sujets	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentent en utilisant les différents mots du lexique le circuit d'une ordonnance royale (de sa conception, son écriture, à son application)-</li> </ul>	Aident les groupes Apport sur les limites du circuit	<p>Lexique</p> <p>Circuit de décision</p>

## Évaluation

Identifier sur un document iconographique mettant en scène plusieurs personnages le roi de France ; justifier son choix.

Deux cartes présentant l'extension du domaine royal à deux dates différentes. Comparer l'extension du domaine royal à ces deux dates.

### Expliquer en rédigeant deux ou trois lignes.

Extrait d'une ordonnance (sur la justice par exemple) : l'élève doit répondre par écrit à plusieurs questions.

L'élève doit remettre dans l'ordre le circuit d'une décision royale présenté de façon erronée.

*Documents proposés pour la séquence sur le pouvoir royal en classe de cinquième.*

## Document 1 : Le sacre du roi

« Le roi doit se rendre à l'église avec les archevêques, les évêques et les barons et les autres personnes qu'il lui a plu de faire entrer. Auparavant ont été préparés et posés sur l'autel la couronne royale, l'épée dans sa gaine, les éperons d'or et la baguette (signe de justice), longue d'une coudée au plus, surmontée d'une main d'ivoire, de même les chausses de soie violette brodée de lys d'or et la tunique de la même couleur et du même dessin.

L'archevêque prend la couronne royale sur l'autel et, à lui seul, la pose sur la tête du roi. Une fois qu'elle a été posée, tous les pairs du royaume\* portent la main à la couronne et la soutiennent de toutes parts. Alors l'archevêque, avec les pairs soutenant la couronne, conduit le roi ainsi décoré sur le trône [...] où il l'installe sur un siège élevé d'où il peut être vu par tous. »

*Ordo pour l'onction et le couronnement du roi (1260-1274),  
d'après Hans Schreuer, Die rechtliche Grundgedanken de französischen Königskrönung, Weimar, 1911*

\* Pair du royaume : un grand seigneur

## Document 2 : Louis VI (1108 - 1137) et les châtelains pillards

« Thomas de Marle avait dévasté, dévoré le pays comme un loup furieux. Il massacrait tout, ruinait tout. Le roi met très vite son armée en mouvement contre lui et, accompagné du clergé auquel il fut toujours humblement attaché, se tourne vers le château solidement fortifié de Coucy. Grâce à la main très puissante de ses hommes d'armes, mais, que dis-je ? Bien plutôt grâce à celle de Dieu, il prend d'assaut la forte tour ; comme il eût fait d'une cabane de paysan ; il confond les criminels, massacre les impies. Si vous aviez vu le château [brûler], vous l'eussiez cru embrasé du feu de l'enfer. »

*Suger, Vie de Louis VI, traduction Waquet, Champion*

## Document 3 : Sous le règne d'Hugues Capet

« Aldebert, comte de Périgord, s'étant emparé de Tours par un siège, en avait reçu soumission pour la donner au comte d'Anjou. Mais ce dernier n'avait pas tardé à s'opposer aux habitants. Aldebert remit le siège devant la ville. Alors le roi Hugues et Robert son fils le menacèrent d'une guerre ; ils lui dirent : *Qui t'a fait comte ?* Aldebert répondit : *Qui vous a fait roi ?* »

*D'après Adémar de Chabannes, Chroniques, vers 1030*

### Document 4 : Le roi, personnage sacré

« N'avons-nous pas vu le roi Louis user d'un prodige coutumier\* ? J'ai vu de mes propres yeux des malades souffrant d'écrouelles\*\* au cou accourir en foule pour se faire toucher, toucher auquel il ajoutait un signe de croix. Son père, Philippe avait exercé ce même pouvoir miraculeux. »

Guibert de Nogent, *Histoire de sa vie*, vers 1114

\* Coutumier : habituel

\*\* Ecrouelles : plaies purulentes dues à des carences alimentaires

### Document 5 : Louis VI vu par un historien anglais

« Philippe, roi de France, et Louis, son fils firent un dieu de leur ventre, ce fut leur plus funeste ennemi. Ils dévorèrent tant en effet qu'ils s'abandonnèrent dans leur graisse et qu'ils ne pouvaient plus se porter sur leurs jambes. Philippe mourut un jour d'obésité. Louis, qui est encore jeune est cependant déjà mort d'embonpoint. Et que dire de leur réussite ? N'est-il pas vrai que Philippe a été souvent vaincu par les siens et qu'il a souvent été mis en fuite par des gens de très basse condition ? N'est-il pas vrai que Louis a été mis hors de combat par le roi Henri I<sup>er</sup> d'Angleterre et qu'il a été mis en déroute par les siens ? »

Henri de Huntingdon, *Epistola de comptenti mundi*

### Document 6 : Texte datant de la fin du XIII<sup>e</sup> siècle

« Ce que décide le roi doit être tenu pour la loi. Assurément le roi est souverain par dessus tout, en vertu de quoi, il peut faire tous les établissements qu'il veut pour le commun profit et ce qu'il établit doit être observé. »

Philippe de Beaumanoir, *Coutumes du Beauvaisis*

### Document 7 : Carte du domaine royal en 987 (avènement d'Hugues Capet)

### Document 8 : Proposé pour la troisième étape du travail (les progrès de l'autorité royale)

(Le seigneur de Couci (Aisne) a fait pendre trois jeunes gens surpris dans ses bois.)

« Après que messire Enguerrand de Couci eut fait pendre trois jeunes gens parce qu'ils furent trouvés dans ses bois avec arcs et flèches, sans chiens ni appareil pour prendre les bêtes sauvages, et que l'abbé de Saint-Benoît et certaines femmes qui étaient cousines des pendus eurent porté plainte devant le roi, celui-ci le fit arrêter par ses chevaliers et sergents, mener au Louvre et mettre en prison...

Et à la fin, le roi condamna le seigneur Enguerrand à 12 000 livres et de plus le condamna à perdre le bois où les jeunes gens avaient été pendus. Et il ôta encore toute haute justice de bois\*, de sorte qu'il ne lui soit plus possible de mettre en prison ou de condamner à mort qui que ce soit pour quelque motif que ce soit.

(Un seigneur de la cour trouve que le roi a été trop sévère à l'égard du seigneur de Couci et le roi lui répond.)

– Vous dites que je fais pendre mes barons ? Certainement pas, je ne les ferai pas pendre mais je les punirai s'ils font mal. »

Guillaume de Saint-Pathus, *Vie de saint Louis*

\* Le sire de Couci avait, comme les autres seigneurs de l'époque, droit de rendre justice dans les terres qui lui appartenaient. La haute justice donnait le droit de condamner à mort.

## Un exemple de progression sur un concept : séquences sur le pouvoir en quatrième

### De l'absolutisme à la démocratie en France (XVIIe – XIXe)

Le concept de pouvoir représente une des clés essentielles du programme de 4<sup>e</sup>. L'objectif majeur est de montrer comment s'affirme la souveraineté de la nation avec le passage progressif d'une monarchie absolue de droit divin à une république parlementaire.

Le travail proposé s'articule autour de trois temps forts (mais on pourrait en choisir d'autres) :

- la monarchie absolue de droit divin, l'exemple de Louis XIV ;
- la monarchie constitutionnelle de 1791 à 1792 ;
- la troisième République.

Cette dernière étape constitue l'aboutissement de l'évolution considérée car, comme le confirmera le XX<sup>e</sup> siècle, toutes les structures fondamentales d'une « démocratie à la française » sont en place.

Cette étude s'appuie sur un document de base commun – l'organigramme – destiné à faciliter la comparaison lors des trois séquences aidant ainsi l'élève à structurer sa réflexion. D'autres documents peuvent toutefois être ajoutés.

L'unité de présentation vise à permettre à chaque élève d'identifier clairement chaque système à partir de quatre critères simples que nous avons retenus :

- un roi/pas de roi ;
- concentration des pouvoirs/séparation des pouvoirs ;
- représentation de la Nation / absence de représentation de la Nation ;
- suffrage censitaire/suffrage universel.

Le choix de ces critères explique la forme et le contenu des organigrammes volontairement simplifiés.

Plusieurs activités sont possibles, certaines dirigées par le professeur, d'autres effectuées en autonomie. Nous ne détaillons pas davantage (toutefois vous trouverez après les organigrammes deux exemples de séances possibles), voici donc quelques pistes :

- construire un organigramme simple à partir de documents et dans une seconde phase définir le régime étudié en fonction des quatre critères retenus (voir plus loin séance sur *la constitution de 1791*) ;

- analyser un organigramme complexe et le simplifier en un organigramme plus simple centré sur nos quatre critères ;

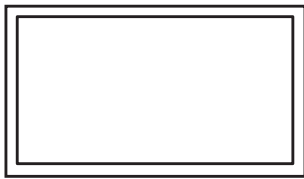
- fournir un organigramme « à trous » à compléter par des vignettes, des flèches... en fonction de documents d'accompagnement ;

- déterminer la nature d'un régime non étudié en le comparant à deux régimes vus précédemment (voir plus loin l'exemple de la séance sur *la constitution de l'an VIII*) ;

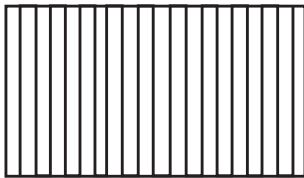
- quel que soit le parcours retenu par l'enseignant, une dernière activité devra permettre de mettre en évidence l'évolution entre la situation initiale et la situation à la fin du XIX<sup>e</sup>. Pour ce faire, il est possible de réaliser un tableau comparatif des régimes politiques étudiés selon les critères retenus.



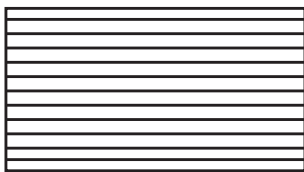
## Légende



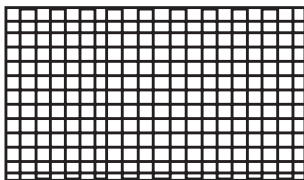
**Chef de l'État**



**Pouvoir législatif**



**Pouvoir Exécutif**



**Pouvoir judiciaire**



**Rôle consultatif**



**Nomination, dissolution, révocation**



**Élection**

### Catégories de population

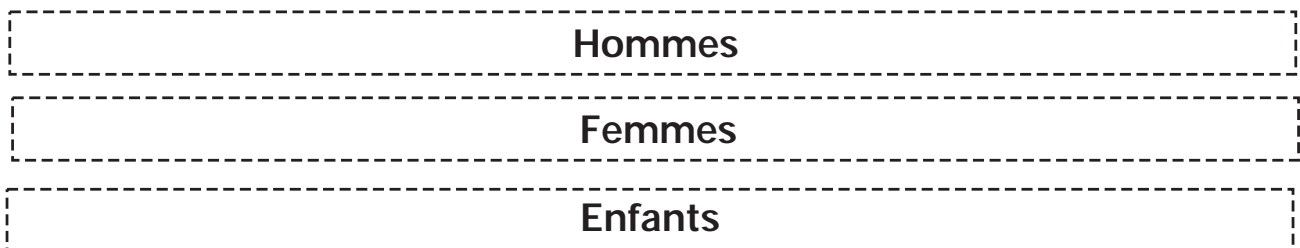
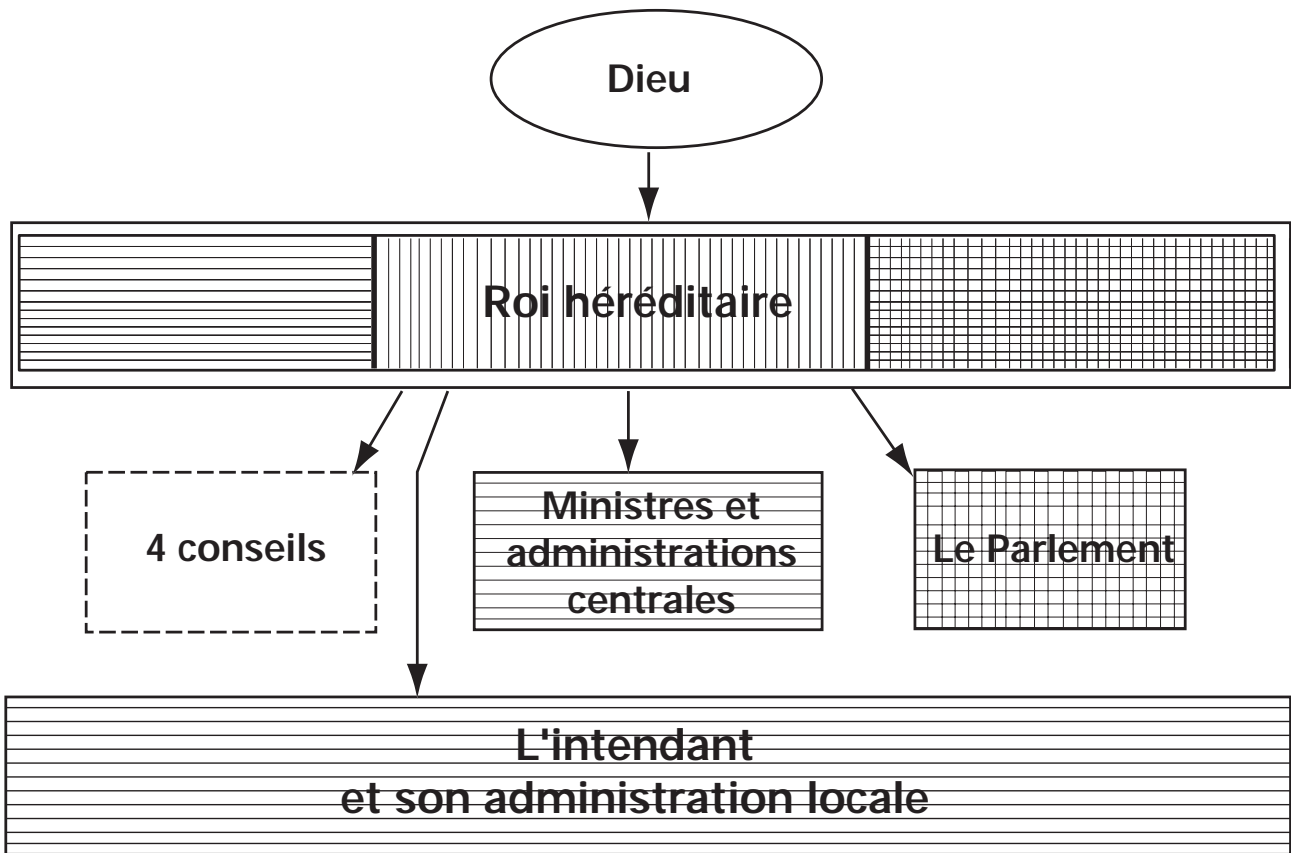


**Participant à la vie politique**

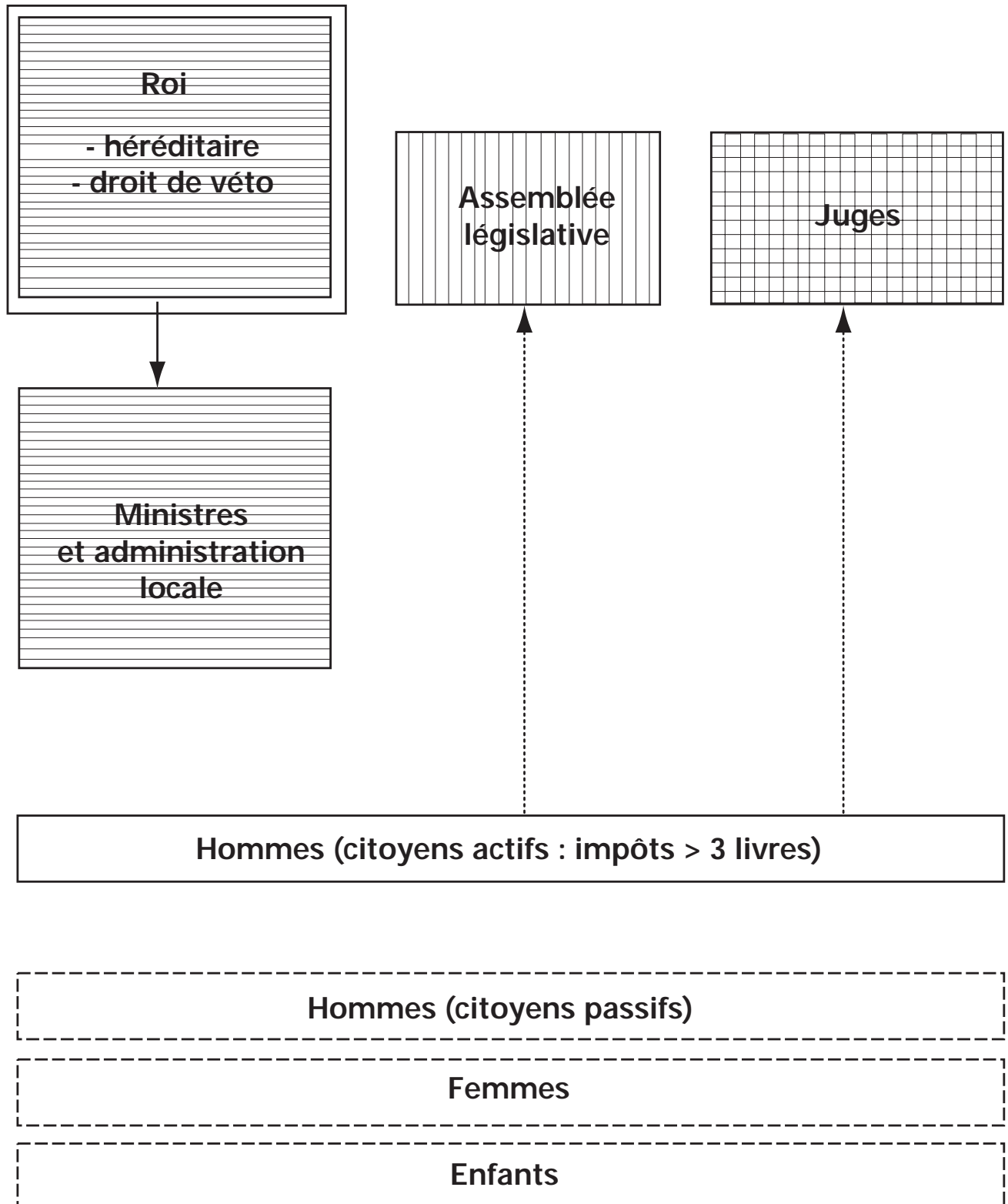


**Ne participant pas à la vie politique**

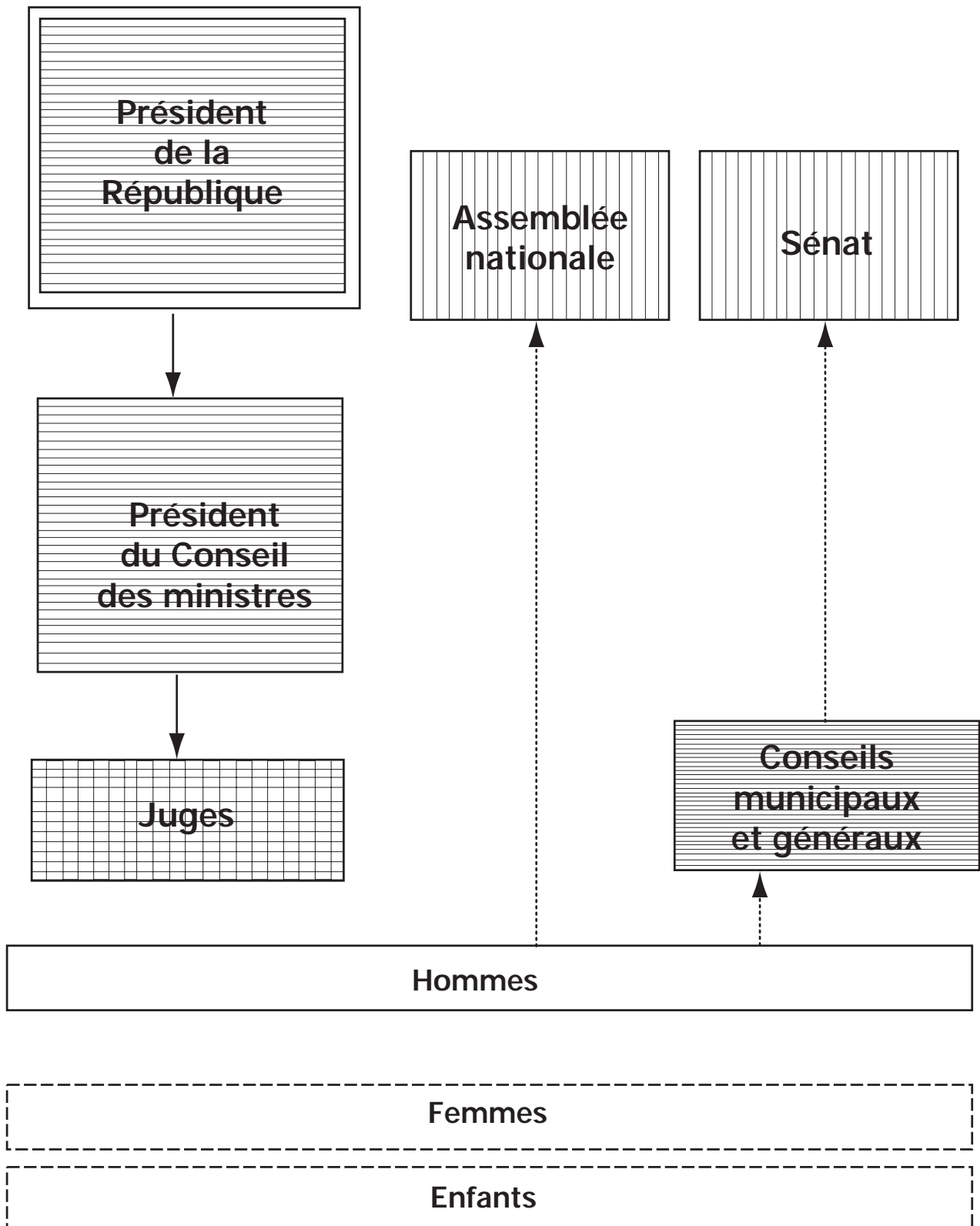
## Le fonctionnement de l'État dans la monarchie absolue de droit divin



## Le fonctionnement de l'État sous la Monarchie constitutionnelle (1791-1792)



## Le fonctionnement de l'État selon la constitution de la Troisième République



### *Première séance de travail : la constitution de 1791*

Les élèves, au terme de cette séance, auront utilisé différents outils (tableau, organigramme) pour s'approprier le contenu de cette constitution ; ils auront manipulé les quatre critères simples que nous avons retenus pour qualifier chaque système politique.

Le support de départ est constitué par des extraits de *la constitution de 1791* (ces extraits figurent dans le *Que sais-je* n° 2022, Stéphane Rials, *Textes constitutionnels français*, PUF, 1982).

La constitution de 1791 (extraits)

#### **Titre trois. Des pouvoirs publics**

Article 1- La souveraineté est une, indivisible [...] Elle appartient à la Nation [...]

Article 2- La Nation, de qui seule émanent tous les pouvoirs ne peut les exercer que par délégation [...]

Articles 3, 4 et 5- Le pouvoir législatif est délégué à une Assemblée nationale composée de représentants temporaires, librement élus par le peuple [...] Le pouvoir exécutif est délégué au roi pour être exercé sous son autorité par des ministres [...] Le pouvoir judiciaire est délégué à des juges élus par le peuple [...]

#### **Chapitre I : De l'Assemblée nationale législative**

L'Assemblée nationale formant le corps législatif n'est composée que d'une chambre. Elle sera formée tous les deux ans par de nouvelles élections. Le nombre des représentants au corps législatif est de 745 pour les 83 départements dont le royaume est composé [...]

Pour former l'Assemblée nationale législative, les citoyens actifs se réuniront tous les deux ans en assemblées primaires dans les villes et dans les cantons [...] Pour être citoyen actif, il faut être né ou devenu français, être âgé de 25 ans accomplis... payer dans un lieu quelconque du royaume une contribution directe au moins égale à la valeur de trois journées de travail [...]

Les assemblées primaires nommeront des électeurs [...] Les électeurs nommés en chaque département se réuniront pour élire le nombre des représentants dont la nomination sera attribuée à leur département.

#### **Chapitre II : De la royauté, de la régence et des ministres**

La personne du roi [...] : son seul titre est roi des Français.

Il n'y a point en France d'autorité supérieure à celle de la loi. Le roi ne règne que par elle, et ce n'est qu'au nom de la loi qu'il peut exiger l'obéissance [...]

Au roi seul appartiennent le choix et la révocation des ministres.

#### **Chapitre III : De l'exercice du pouvoir législatif**

La constitution délègue exclusivement au Corps législatif 1) de proposer et voter les lois ; 2) de fixer les dépenses publiques ; 3) d'établir les contributions publiques [...]

La guerre ne peut être décidée que par le Corps législatif, sur proposition du roi et sanctionnée par lui [...]

Il appartient au Corps législatif de ratifier les traités de paix, d'alliance et de commerce [...]

Les lois votées par le Corps législatif sont présentées au roi qui peut leur refuser son consentement. Dans le cas où le roi refuse son consentement ; ce refus n'est que suspensif. Lorsque les deux législatures qui suivront celle qui aura présenté la loi (soit donc au maximum une période de 4 ans) auront successivement représenté la même loi dans les mêmes termes, le roi sera censé avoir donné la sanction.

Le roi est tenu d'exprimer son consentement ou son refus sur chaque loi, dans les deux mois de la présentation.

Le travail sur ces extraits de *la constitution de 1791* peut très bien s'appuyer sur des activités différenciées selon le niveau des élèves, le degré de guidage dont ils ont besoin pour parvenir à la production finale, etc. À ce propos, on reliera avec attention les pages 16 à 20 du travail de Nicole Allieu, *Pratique de la différenciation pédagogique, histoire-géographie*, CRDP de l'académie de Versailles, 1994. Sur un thème analogue (la constitution des États-Unis), elle propose une démarche que l'on peut s'approprier et transférer sur ce nouvel objet (la constitution de 1791).

Un ou plusieurs groupes d'élèves peuvent avoir comme tâche de transformer le texte en tableau.

	Pouvoir...	Pouvoir...	Pouvoir...
Organisation du pouvoir : assemblée(s), personne, nom de l'institution qui exerce ce pouvoir			
Origine, source du pouvoir : par qui sont-ils désignés ?			
Combien de temps ? (durée du mandat)			
Rôle :			

D'autres élèves travaillent sur la reformulation des informations sous la forme d'un organigramme. Selon les groupes, on peut décomposer la tâche à l'aide d'une succession de questions ou, au contraire, donner des consignes plus « larges ».

Exemples de « feuille de route » pour les groupes :

**Possibilité 1 : Reformulez les informations du texte sous la forme d'un organigramme**

- Quelles « étiquettes » conservez-vous ?
- Quelle(s) flèche(s) pouvez-vous tracer entre les étiquettes ? Quelle est leur signification ?
- Utilisez éventuellement un codage (couleur, nuances de gris, etc.).
- Comment placer les différents éléments, en particulier si certains sont plus importants que d'autres ?
- Donnez un titre à cet organigramme.

**Possibilité 2 : Reformulez les informations du texte sous la forme d'un organigramme**

- a) Combien y a-t-il de pouvoirs différents ? Inscrivez-les sur votre feuille (soit en haut, soit en bas).
- b) Qui exerce chacun d'eux ? Créez une « étiquette » pour chaque institution (personne(s), assemblée). Reportez chacune des étiquettes en dessous ou au-dessus des différents pouvoirs que vous avez fait apparaître à la question a).
- c) Comment sont désignées ces différentes institutions ? Tracez des flèches pour symboliser leur mode de désignation. Précisez à côté de chaque flèche s'il s'agit d'une élection, d'une nomination, etc.
- d) Qui vote parmi le « peuple » ? Aménager l'étiquette symbolisant le « peuple » de façon à faire apparaître la réponse à cette question.
- e) Donnez un titre à votre organigramme.

Les groupes présentent le résultat de leurs travaux (organigramme ou tableau). Les groupes qui ont travaillé à l'aide des consignes « larges » (possibilité 1) peuvent indiquer les choix graphiques qui ont été les leurs pour faire apparaître ce qui leur semblait le plus important à montrer.

On peut ensuite, en laissant les élèves utiliser soit le tableau, soit l'organigramme, construire une conclusion écrite autour des questions suivantes :

- a) Sommes-nous toujours en présence d'une monarchie ? (critère 1)
- b) Y a-t-il concentration des pouvoirs ou séparation des pouvoirs ? (critère 2)
- c) Qui est à la source de tout pouvoir dans la constitution de 1791 ? Dans la pratique, c'est-à-dire telles que sont organisées les élections, est-ce entièrement vrai ? Pourquoi ? (critères 3 et 4)
- d) D'après le travail que tu viens de faire, à quoi sert une constitution ? Comment nommerais-tu le régime politique instauré par la constitution de 1791 ?



– au niveau le plus facile, c'est une grille complète de comparaison qui doit être remplie (elle peut être pré-remplie pour les 2 premières colonnes) à partir des documents indiqués.

	monarchie absolue	monarchie parlementaire (1791)	constitution de l'an VIII (Bonaparte)
Quelle est l'origine du pouvoir ?	Dieu et le roi	la nation	
Un seul homme domine-t-il seul l'État ?	oui, le roi	non	
Les pouvoirs sont-ils séparés ?	non	oui	
Existe-t-il une ou des assemblées élues ?	non	oui	
Une constitution est-elle rédigée ?	non	oui	
Quels français votent ?	personne	les hommes les plus riches	
Qui décide la loi ?	le roi	l'assemblée	
Est-ce une démocratie ?	non	oui	

Questions de conclusion : d'après les réponses de la 4<sup>e</sup> colonne...

- 1) à quel régime ressemble le plus celui de l'an VIII ? [monarchie parlementaire]
- 2) quel est le principal point commun entre la monarchie absolue et le régime de Bonaparte ? [la domination d'un seul homme qui détient un grand pouvoir personnel]

**Le but de cette séquence est moins de trouver absolument la ressemblance la plus juste (nous serions bien en peine d'être tous d'accord sur la réponse) mais de faire naître un débat d'arguments dans la classe. Ce qui compte est donc moins le résultat que la démarche de comparaison et de classement. C'est l'intérêt et le but du travail sur les concepts qui sont effectivement des outils de classification intellectuels.**



## Géographie, ton univers impitoyable...

☺ Avant d'aller plus loin il faut que la voix du Candide se fasse entendre.

Si vous saviez les difficultés que nous avons rencontrées en travaillant sur les entrées dans les programmes en géographie... à partir du moment où nous ne nous contentions pas de reproduire *in extenso* une grille déjà produite par quelque spécialiste, modifiée par tel autre éminent auteur voire contredite par un troisième tout aussi réputé géographe.

– En y repensant bien nous nous sommes heurtés à trois grands problèmes (outre nos limites qui sont apparues ici plus qu'ailleurs) :

- les différents courants qui animent la géographie et leurs visions parfois résolument opposées ;
- les concepts ou les termes employés (espace, milieu, territoire...) tantôt proches tantôt nettement différenciés d'un auteur à l'autre ;
- la géographie savante n'est pas la géographie enseignée et, outre qu'il y a de sérieuses distorsions de l'une à l'autre, on nous demande d'enseigner des thèmes ou des domaines qui ne sont pas des priorités de la géographie savante. Devions-nous ainsi gonfler une grille conçue pour la géographie savante de boursouflures, d'appendices reliés à coup de flèches complexes au risque de lui faire perdre tout visage humain et de la faire passer de difficile à comprendre à totalement illisible ?

– Réponse : non, bien sûr que non. Et du coup nous avons décidé de trancher pour une grille qui nous semble utilisable pour les différents programmes (donc la géographie enseignée) sans trop déformer ou mettre à mal les éléments clés de la géographie. Nous avons fait des choix en sachant que plus nous en faisons et plus nous prêterions le flanc à la critique. Tant pis !

– Une telle grille ne doit pas être surchargée pour conserver quelque clarté mais ce « dépouillement » ne doit pas masquer ce que nous avons déjà écrit et que nous réaffirmons ici avec force : avec le programme (malgré lui dans certains cas) allons vers une géographie utile aux adolescents auxquels nous nous adressons, cherchons à lui donner du sens avec des situations problèmes (des cas de figure, des exemples concrets... appelez ça comme vous voulez) où, chaque fois que faire se peut, nos élèves se sentent concernés. Mieux vaut des études de cas pertinentes qu'un catalogue désincarné leur semblant déconnecté de la réalité.

– Un ultime mot sur ce qui suit ce Candide :

- juste après un petit développement à propos du nouveau programme de 6<sup>e</sup> ;
- puis un exemple de progression sur la ville de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

### *Le nouveau programme de 6<sup>e</sup>*

Pour ce qui concerne les programmes de 6<sup>e</sup>, nous ne sommes pas allés jusqu'à un tableau d'entrée pour trois raisons :

– c'est difficile à réaliser sans avoir réellement pratiqué avec les élèves et, au vu des changements par rapport au précédent programme, une adaptation comme celle que nous avons faite en histoire nous semblait hasardeuse. Les hypothèses... d'école, sans élèves, sont séduisantes mais pas forcément réalisables ;

– nous avons attendu le dernier moment mais nous devons rendre notre copie pour publication et les fiches d'accompagnement du programme ne sont pas parues. Or elles devraient, espérons-le, apporter quelques éclaircissements ; en tout cas quelques titres sont prometteurs (*mode d'emploi du programme de géographie en 6<sup>e</sup> ou notions, mots et définitions dans le programme de géographie 6<sup>e</sup>*). Reste à voir le contenu...

– conséquence de ce deuxième point : inutile de nous lancer dans un projet qui risquerait d'être balayé juste après.

Nous avons donc retenu l'option suivante : quelques réflexions générales, fruit de nos discussions ou de celles avec d'autres collègues, réflexions qui portent surtout sur le paysage qui sera sans doute le point sensible de la mise en œuvre du nouveau programme.

Au niveau scientifique

### La place du paysage dans la géographie

(petite parenthèse épistémologique facilitée par une journée intensive de stage avec A. Le Roux et A. Nové)

Pour résumer « simplement » : le paysage fut longtemps physique avant tout, élément central mais d'une géographie qui ne lui posait guère de questions ou pas les mêmes qu'aujourd'hui. Il subit ensuite une longue éclipse, paysage oublié, refusé, contesté qui recule voire disparaît (années 1970) ; paysage retrouvé actuellement avec des problématiques nouvelles et considéré comme appartenant à un système ce qui induit des interrogations nouvelles et un souci permanent de mises en relations, d'aller voir plus loin que la seule représentation du paysage.

#### Le paysage est construit :

- par les hommes dans le sens où il appartient à un système. Il est le résultat d'une évolution à un moment donné, évolution elle-même fonction de la société concernée : toutes les sociétés, à partir de la même « base » ne modèleront pas le même paysage ;



Il est le révélateur matériel de l'interface hommes/espace.

(le témoignage visible de l'action des hommes sur l'espace)

- mais le paysage est aussi construit par l'observateur. On ne voit que ce que l'on connaît et le géographe ne verra pas la même chose que l'agriculteur, le promoteur, le publicitaire, le peintre... et *a fortiori* que l'élève de collège. N'oublions pas que la géographie n'a pas l'exclusivité du paysage et différentes disciplines ne feront pas le même usage d'un paysage. Notons enfin l'importance du vécu : il ne faut pas négliger le rôle de l'affectif dans la vision du paysage au point parfois d'en être déformant (combien de paysages magnifiés, sublimés par le miroir déformant du natif de ces lieux) ;

- selon les courants de la géographie, le paysage n'est pas envisagé de la même manière. On ne lui assigne pas le même rôle, on ne lui pose pas les mêmes questions, on ne l'aborde pas avec les mêmes problématiques (les mêmes approches) :

- approche environnementaliste : géosystèmes et environnement...
- approche spatiale : recherches des structures spatiales dans le paysage ou le paysage révélateur des structures spatiales,
- approche humaniste : paysage vécu, représenté, pratiqué, imaginé, rêvé...
- approche radicale : paysage à vendre, à gérer, à protéger...

Précisons, pour conclure, que pour les deux premières approches, on part de « postulats » : systèmes ou modèles, ce-qui sous-entend une démarche déductive.

Quelques pistes de réflexions pour aider à une mise en œuvre possible

Un double préalable nous semble difficilement contournable :

- une problématique (entrée dans le programme si vous préférez) générale centrée sur l'inégalité du peuplement sur Terre et ses incidences sur l'aménagement de l'espace par les sociétés ;
- un concept à privilégier : **le paysage** qui (rappelons-le pour ceux qui ont lâchement sauté le paragraphe « scientifique » !) présente les deux grandes caractéristiques suivantes :

- le résultat visible d'un système complexe et évolutif
- une portion d'espace perçu (donc construit aussi par l'observateur).

En termes simples, nous percevons la partie émergée de l'iceberg mais il faudra prendre en compte toute la partie immergée.

D'où des conséquences sur la mise en œuvre du programme :

– la programmation pourrait être découpée en quatre blocs. Entre parenthèses, un exemple de problématique possible :

- la répartition des hommes sur Terre (les hommes sont-ils également répartis ?) ;
- les villes (les villes se ressemblent-elles?) ;
- les paysages ruraux (pourquoi les campagnes sont-elles inégalement peuplées ?) ;
- les faibles densités (pourquoi ces milieux difficiles ne sont-ils pas totalement déserts ?).

Pour chacun des blocs, il ne faudra pas oublier les localisations et éléments d'explication en liaison avec la première partie du programme.

Une progression organisée autour de « paysage »

Nous sommes bien d'accord, progression signifie construction progressive de la notion (ou du concept) de paysage sur l'année donc il ne s'agit pas de tout faire sur chaque paysage étudié.

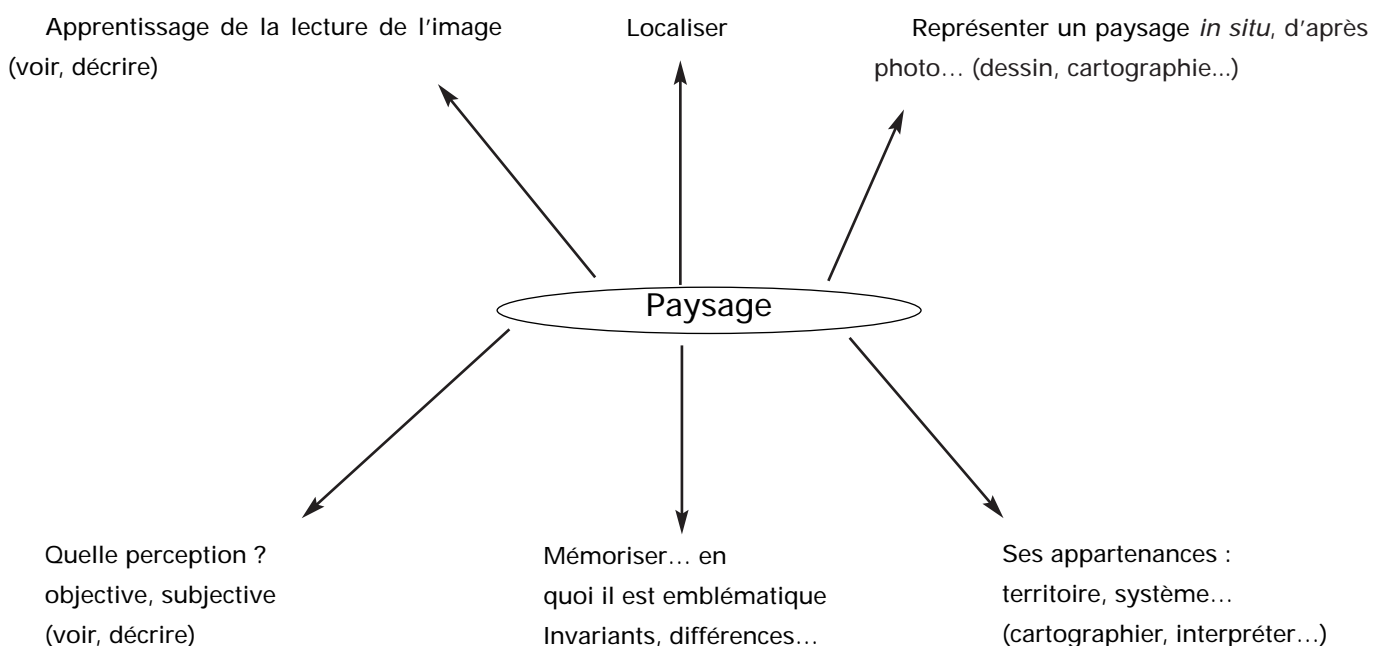
Il est possible de distinguer plusieurs niveaux d'exigence qui ne sont pas seulement méthodologiques (savoir-faire) mais qui concourent à la construction du concept de paysage.

- 1) L'élève prend conscience de ses représentations sur un paysage.
- 2) L'élève sait décrire (dessiner...) ce qu'il voit dans un paysage. De l'anarchie probable à la méthode...
- 3) L'élève comprend que les paysages changent (selon les points de vue, les époques...).
- 4) L'élève sait comparer un paysage avec d'autres (et donc distinguer les invariants des particularités).
- 5) L'élève sait expliquer des localisations et les replacer dans un système. Nous sommes en sixième donc niveau de formulation adapté et première approche de système.

Nous le voyons bien, il ne s'agit pas seulement, à notre sens, de mémoriser des paysages exemplaires mais aussi de mettre en place autour de paysages des méthodes et des connaissances qui marquent une étape dans la progression à poursuivre au collège puis au lycée.

Il est donc possible de mobiliser et de construire autour de l'étude du concept de paysage et donc d'exemples de paysages en cours des savoirs (connaissances), des savoir-faire (méthodes) et même des savoir-être (par exemple être observateur, soigneux, attentif... lors d'une sortie sur le terrain).

Un petit exemple de schéma d'objectifs (liste non-exhaustive) autour de l'étude de paysages.



Puisque nous sommes dans les objectifs, il est également possible de les présenter différemment :

**Paysage** ⇒ le localiser ⇒ en saisir la composition (voir, décrire, regarder...) ⇒ le représenter (dessin, carte...) ⇒ le comprendre, en saisir l'organisation (croquis, modèle, organigramme, mise en relations, différents niveaux d'échelle...) ⇒ pour pouvoir agir sur ce paysage, en ayant pris conscience de sa valeur, de ses enjeux... en citoyen responsable (dimension civique de notre enseignement de la géographie)

Bien sûr, une fois encore, pas question d'aborder toutes les étapes avec tous les éléments du programme. Concrètement, les trois premières phases relèvent pleinement de la 6<sup>e</sup> et reviendront donc fréquemment ; avec elles, on peut viser un certain niveau de maîtrise en fin d'année. La quatrième phase sera abordée simplement avec certains paysages s'y prêtant bien (par exemple un littoral touristique méditerranéen) ; avec elle, on jette des bases qui seront reprises et complexifiées les années suivantes. Quant à la dernière phase, quelques situations problèmes judicieusement choisies permettent dès la 6<sup>e</sup> une approche concrète et responsabilisante (ex. : Où implanter une station d'épuration dans la commune ? Quel tracé retenir pour le passage d'une quatre voies ou l'aménagement d'un carrefour ? Comment préserver un site littoral de l'envahissement touristique ? Notons qu'il s'agit là d'activités où tous les élèves peuvent réussir, nous le verrons au chapitre suivant).

Tout ce que nous venons d'écrire entraîne un certain nombre de conséquences sur la manière d'aborder le programme et d'organiser nos cours :

- hors de question de faire d'abord toute la première partie du programme puis les grand types de paysages (et ce, même si les manuels scolaires feront probablement nettement la distinction, suivant en cela le programme à la lettre) ;
- pour étudier un paysage, l'image (photo le plus souvent) est effectivement primordiale mais il faut la relier à d'autres documents (pour montrer les relations, les emboîtements d'échelle...). De plus, une seule photo ne peut guère être exemplaire, les contre-exemples et exceptions à un « paysage type » fourmillent ;
- une étude de paysage *in situ* nous semble nécessaire, plutôt en début d'année ;
- il faudra varier les exemples de représentation de paysage : images mobiles, publicité, BD...

Quelques ultimes remarques en conclusion.

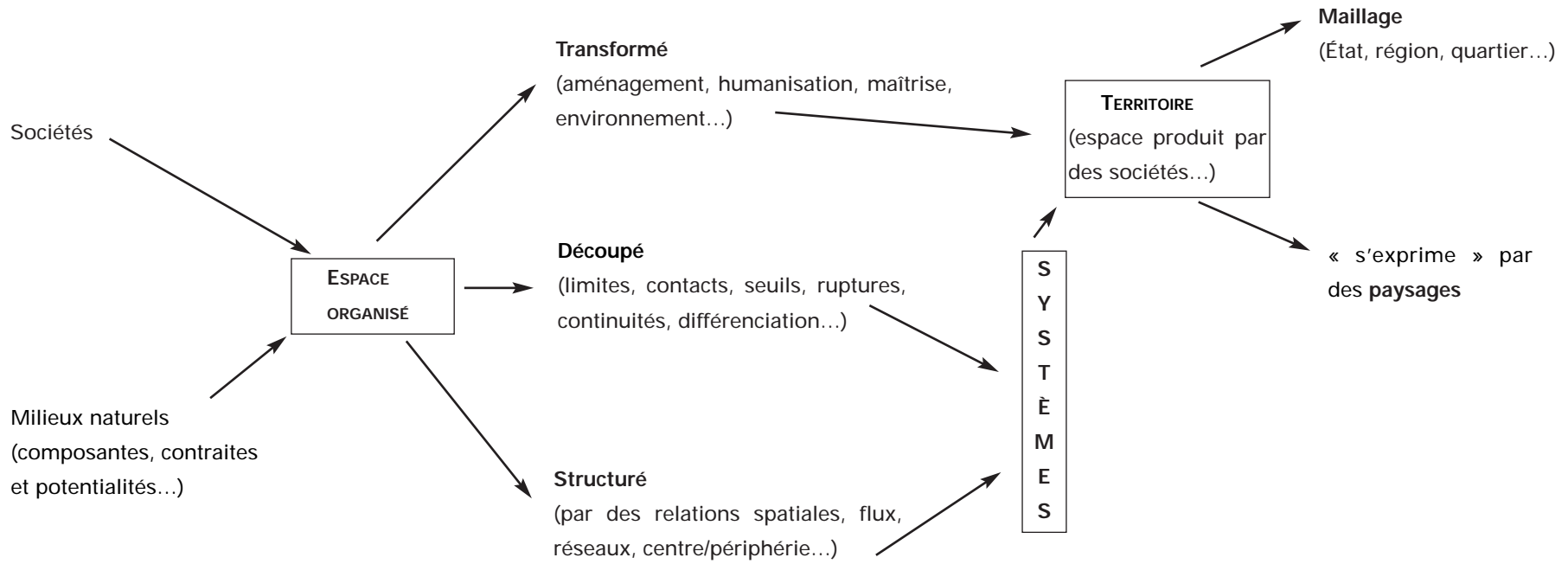
Collons-nous bien au programme en particulier sur la construction du concept de paysage ? Le programme est formulé de manière assez ouverte (brochure *Programmes de la classe de 6<sup>e</sup>*, déc. 1995, page 33 § 2,3 et 4) mais sans se mouiller en matières de notions. Par contre, il parle de paysages emblématiques à mémoriser.

Vous l'avez compris, nous pensons qu'il serait limitatif de ne pas essayer d'aller, au-delà de la seule mémorisation de paysages types, vers une mise en relation des paysages étudiés... ce qui impose, même si l'image reste première l'utilisation d'un faisceau de documents.

De même, la première partie du programme ne doit pas être envisagée comme un simple inventaire de localisations où l'on promènerait l'élève de planisphère en planisphère.

En tout état de cause, chaque enseignant découpera dans le programme son « espace pédagogique ». L'important est donc de ne pas suivre aveuglément le programme mais de mettre dans sa main, par ses réflexions, lectures, discussions... tous les atouts pour une lecture du programme en fonction des directives officielles, de nos choix pédagogiques (finalités, objectifs, progression...) et, bien sûr, de nos élèves.

## Grille d'entrée dans les programmes de géographie



\* De plus, deux constantes reviennent dans la géographie enseignée :

- localisation ;
- dynamisme (évolution, développement...).

\* Ne pas oublier la dimension de l'espace vécu (Ex. : « sa » région, « son » quartier, avec la dérive de perceptions relevant parfois plus ou moins de clichés : « les terrils du Nord », « le soleil du Midi »...).

Étudier la « ville » : exemple d'une progression de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>

Niveau	Objectifs		Situation d'apprentissage				Évaluation
	connaissances à privilégier	méthodes	structure travail	supports	activités élèves	activités professeur	
6 <sup>e</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- agglomération</li> <li>- banlieue</li> <li>- centre-ville</li> <li>- capitale</li> <li>- site</li> <li>- grands ensembles</li> <li>- zone industrielle</li> <li>- zone résidentielle</li> <li>- aménager un espace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lire document</li> <li>puis</li> <li>- croquis simplifié</li> <li>- et utiliser un logiciel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individuel classe</li> <li>par groupe de 2 dirigé, salle informatique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• photos, plan statistiques, texte (selon manuel) exemple :</li> <li>- une ville locale</li> <li>- une ville littorale</li> <li>- une ville méditerranéenne</li> <li>• « Sim city » :</li> <li>- une ville virtuelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grille d'observation</li> <li>- puis croquis simplifié</li> <li>aménager une ville</li> <li>- résoudre ses problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consignes, explications</li> <li>veille au bon déroulement et fonctionnement</li> <li>- matériel...</li> </ul>	contrôle sur l'acquisition du vocabulaire à partir de la lecture d'une carte et de l'identification des quartiers...
5 <sup>e</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bidonville</li> <li>- quartier d'affaires/ résidentiel</li> <li>- urbanisation</li> <li>- mégalopole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lire document</li> <li>- puis croquis simplifié</li> <li>- puis réaliser un dossier : la ville du tiers-monde</li> <li>1) des villes géantes (carte)</li> <li>2) des villes qui (graphique) ↗</li> <li>3) ex. : au choix</li> <li>4) points communs (croquis)</li> <li>5) problèmes (documents)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individuel classe</li> <li>par groupe de 2 dirigé en partie classe/CDI/ maison</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>photos plans, statistiques, texte, (selon manuel)</li> <li>ex. : la ville en Amérique latine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grille d'observation</li> <li>- croquis en classe de 2 ou 3 agglomérations</li> <li>puis recherches CDI et maison, documents/dossier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consignes, explications</li> <li>conseils méthodologiques et aide personnalisée</li> </ul>	évaluation des dossiers réalisés

Niveau	Objectifs		Situation d'apprentissage			Évaluation	
	connaissances à privilégier	méthodes	structure travail	supports	activités élèves		activités professeur
4 <sup>e</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conurbation</li> <li>- cœur/périphérie</li> <li>- réseau urbain</li> <li>- nœud pôle</li> <li>- métropole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lire document</li> <li>puis</li> <li>- croquis simplifié</li> <li>- puis analyser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individuel classe sur 2 exemples en classe</li> <li>- à la maison : rédiger, à partir de la grille, une courte fiche descriptive d'une agglomération : ex. Londres (en liaison avec le professeur de français)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- photos, plan statistiques, texte (selon manuel)</li> <li>- travail précédent</li> <li>- corrigé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grille d'observation</li> <li>- croquis</li> <li>- rédaction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consignes</li> <li>- explications</li> <li>- consignes</li> <li>- explications</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- évaluation de la fiche descriptive</li> </ul>
3 <sup>e</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- technopôle</li> <li>- mégalopole</li> <li>- ghetto</li> <li>- rurbain</li> <li>- ville nouvelle</li> <li>- CBD</li> </ul> <p>NB : à revoir en fonction du programme actuel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lire document</li> <li>- puis croquis simplifié</li> <li>puis</li> <li>- analyse et synthèse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- en classe : <ul style="list-style-type: none"> <li>- réaliser une coupe puis</li> <li>- un croquis modèle d'organisation</li> </ul> </li> <li>- à la maison : <ul style="list-style-type: none"> <li>- rédiger un court § ou questions sur les problèmes des banlieues (en France ou E-U)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- photos, plans statistiques, textes, (selon manuel)</li> <li>ex. : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paris</li> <li>- New-York</li> </ul> </li> <li>- à partir de 3 à 4 courts documents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- grille d'observation</li> <li>- croquis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consignes</li> <li>- explications</li> <li>- mise en commun des modèles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>évaluation des réalisations</li> </ul>

Étudier la « ville » au collège

Grille d'observation		Description
1) Situation et site	littoral axe fluvial nœud de communications autre	
2) Plan	damier concentrique composite	
3) Description		
Ville		
----- centre	ancien	
----- quartiers	moderne résidentiel industriel commercial polyvalent	
Périphérie-banlieue	immeubles industries pavillons centre commercial bidonvilles	
Réseau de communication		
nature	autoroute voie ferrée aérodrome « souterrain »	
----- organisation	périphérie nœud autre	
4) Activités dominantes		
industrie	lourde (sidérurgie/portuaire)	
----- services	diversifiée commerce finance tourisme	
----- spécifiques	commandement militaire, universitaire...	
5) Problèmes		
évolution de la population	croissance [rénovation]	
trafic	aménagement	
sociaux		
pollution		
6) Typologie : ville	européenne, américaine tiers-monde, autre	

Légende et croquis

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> centre-ville                            | <input type="checkbox"/> limite ville          |
| <input type="checkbox"/> quartier tertiaire : commerce, affaires | <input type="checkbox"/> limite périphérie     |
| <input type="checkbox"/> quartier industriel                     | <input type="checkbox"/> axe de communications |
| <input type="checkbox"/> quartier activités diversifiées         | <input type="checkbox"/> autoroute             |
| <input type="checkbox"/> espaces verts                           | <input type="checkbox"/> voie ferrée           |
| <input type="checkbox"/> quartier résidentiel immeubles          | <input type="checkbox"/> aéroport              |
| <input type="checkbox"/> quartier résidentiel pavillonnaire      | <input type="checkbox"/> centre commercial     |
| <input type="checkbox"/> quartier résidentiel mixte              |  |
| <input type="checkbox"/> quartier pauvre : bidonvilles           |  |