

Réforme du collège et nouveaux programmes en histoire et géographie.

*Pistes de réflexion et ressources proposées par le
groupe académique des formateurs en histoire-géographie.*

Contenu

| | |
|---|----|
| Introduction générale..... | 3 |
| 1. Programmer son enseignement pour aider les élèves à construire des compétences disciplinaires référées au S4C..... | 4 |
| a. Faire des choix de contenus et de compétences en fonction des besoins des élèves et d'apprentissages disciplinaires spécifiques..... | 4 |
| - Etudier la Révolution française en focalisant sur la notion de rupture..... | 4 |
| - Etudier la Révolution française en focalisant sur « comprendre un document »..... | 4 |
| voir fiche..... | 4 |
| b. Définir des repères de progressivité à l'échelle d'un cycle | 7 |
| - Urbanisation : cycles 3 et 4 | 7 |
| - Le croquis en Géographie..... | 7 |
| - Progressivité 5ème et changement global | 7 |
| c. Concevoir des évaluations formatives pour faire progresser les élèves..... | 8 |
| - Savoir se repérer dans l'espace: les grands repères géographiques en classe de 6 ^{ème} | 8 |
| 2. Enseigner des thèmes nouveaux ou renouvelés..... | 8 |
| a. Mise à jour des connaissances | 8 |
| o Enseigner les faits sociaux et culturels se rapportant à la religion | 8 |
| b. Exemples de mise en œuvre | 17 |
| - Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la méditerranée antique : le jeu Speech History | 17 |
| - Enseigner la République | 17 |
| - Les approches d'une géographie prospective :..... | 17 |
| o Qu'est ce que la géographie prospective ? | 17 |
| o jeu pédagogique : la ville de demain..... | 18 |
| - Risques et changement global et ses principaux effets géographiques régionaux. | 21 |
| o Le changement global à différentes échelles..... | 21 |
| o Prévenir les risques, s'adapter au changement global..... | 21 |

| | | |
|----|---|----|
| 3. | L'Histoire et la géographie contribuent à la construction de compétences transversales..... | 22 |
| a. | Des situations d'oral pour la maîtrise de savoirs disciplinaires et de compétences..... | 22 |
| - | Pourquoi travailler l'oral en HG ?..... | 22 |
| o | Débattre en AP : un exemple en EMC..... | 25 |
| o | Une AP en 3 ^{ème} : Front populaire et expression orale..... | 25 |
| o | Les « petits sons » de la Révolution (ou de toutes sortes d'autres sujets) | 25 |
| b. | Les compétences info-documentaires | 30 |
| c. | Développer la posture de réflexivité des élèves. L'exemple du développement construit..... | 31 |
| d. | Mise en place des EPI | 31 |
| o | Aide à la conception et à la mise en œuvre des EPI..... | 31 |
| o | Un exemple d'EPI sur la propagande | 32 |

Introduction générale

Chères et chers collègues,

A cette rentrée 2016, vous avez à mettre en œuvre des programmes renouvelés et surtout insérés dans une vaste réorganisation des enseignements du collège inscrits dans la politique éducative de la refondation de l'école.

Pour vous accompagner, les formateurs académiques ont encadré des stages disciplinaires au cours de cette année et poursuivront cette action sur la durée. Ils mettent à votre disposition le fruit de leur travail, des séquences, des séances et des réflexions globales qu'ils ont élaborées pour leurs élèves et les vôtres. Ce document intitulé « **Mettre en place la réforme du collège en Histoire – Géographie** » vient en complément de ressources nationales qui sont déjà parues sur EDUSCOL, les [thèmes d'Histoire-Géographie](#) ou à paraître : des fiches ressources scientifiques et des fiches sur les compétences à mettre en œuvre, le tout sous la responsabilité conjointe de la DGESCO et de l'IGEN.

Ce document que nous publions sur le site disciplinaire est structuré de manière à mettre en évidence des démarches intellectuelles et pédagogiques destinées à renforcer les compétences et la réussite de vos élèves.

La première focale consiste à concevoir un enseignement des compétences croisées avec des contenus disciplinaires dans la mise en œuvre des programmes. **Il s'agit donc de piloter votre action pédagogique en faisant des choix éclairés de compétences à travailler au regard des besoins des élèves.** Comment les déterminer ? Plusieurs options s'offrent à vous :

- Soit en identifiant une compétence prioritaire en fonction du thème que vous travaillez. Par exemple : amener les élèves à comprendre ce qu'est une [rupture historique en étudiant la Révolution Française](#)
- Soit en établissant un diagnostic des réussites des élèves pour [prioriser une ou deux compétences disciplinaires et/ou transversales à travailler avec les élèves.](#)

L'organisation des programmes en cycles a des incidences directes sur la conception de votre enseignement. Elle a pour but de donner plus de temps aux élèves pour acquérir à leur propre rythme des compétences sur une durée de 3 ans. Elle vous oblige dès lors à **concevoir des repères de progressivité** pour vous et les élèves mais qui devront être utilisés de manière souple. Vous avez [dans ce dossier quelques exemples](#) qui seront complétés mais aussi développés dans les fiches ressources nationales sur les compétences.

Certains thèmes de ces programmes sont nouveaux, d'autres renouvelés. Vous trouverez d'utiles réflexions dans les [fiches EDUSCOL](#) mais aussi [des exemples de programmation, de situations pédagogiques conçus lors des temps de formation disciplinaire.](#)

Enfin, nos **disciplines contribuent à la formation intellectuelle globale des élèves et donc à la construction de compétences transversales** qui relèvent de la maîtrise des langages, de la recherche documentaire, de l'apprentissage de modalités de travail (la coopération, la mise en œuvre d'un projet)... Plusieurs exemples vous sont proposés [dans la 3^{ème} partie](#), ils peuvent et doivent être traités dans tous les temps de votre enseignement, que ce soit en tronc commun, dans le cadre des EPI ou dans les temps dédiés à l'AP.

Les IA-IPR Anne Boucker - Bruno Descamps

Sommaire

1. Programmer son enseignement pour aider les élèves à construire des compétences disciplinaires référées au S4C

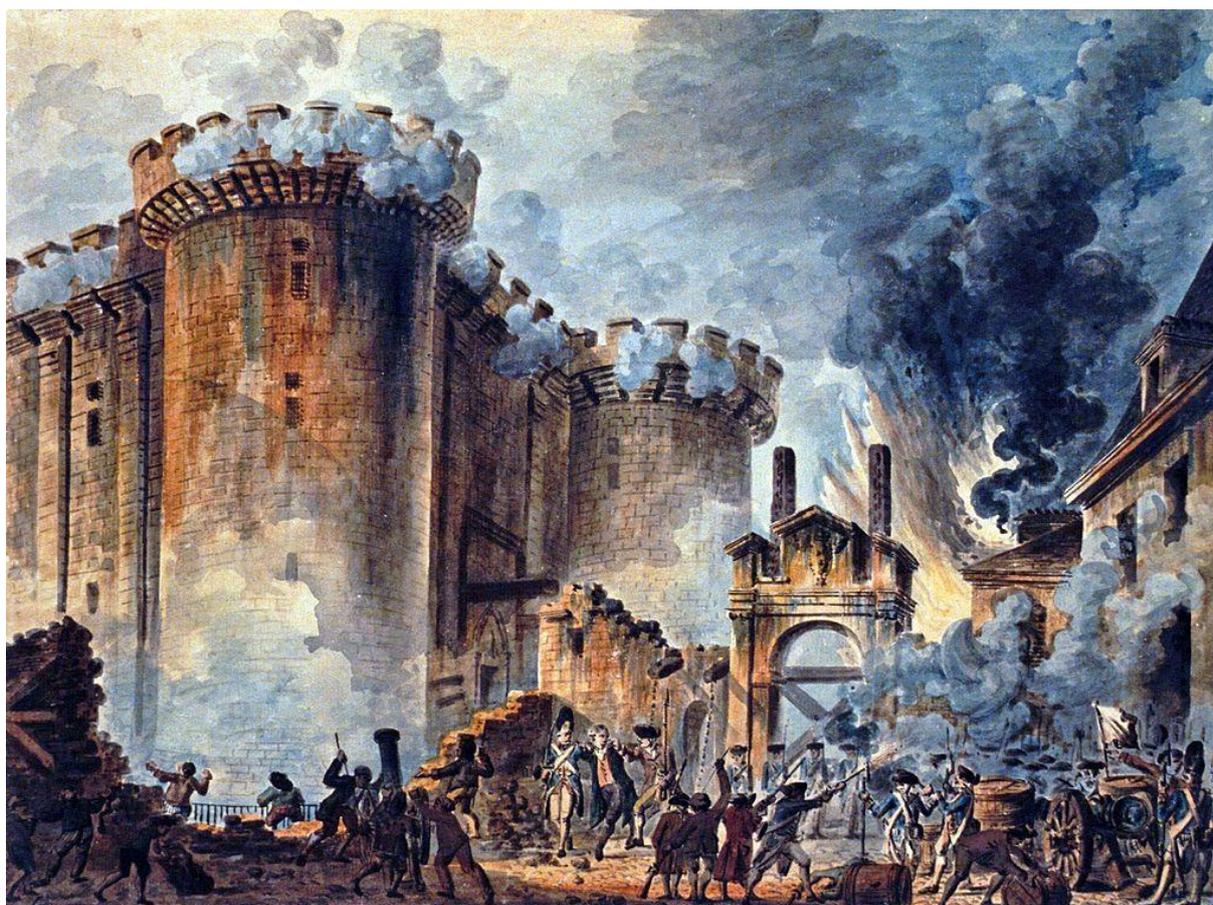
a. Faire des choix de contenus et de compétences en fonction des besoins des élèves et d'apprentissages disciplinaires spécifiques

- Etudier la Révolution française en focalisant sur la notion de rupture

Voir fiche

- Etudier la Révolution française en focalisant sur « comprendre un document »

voir fiche



[Jean-Pierre Houël](#) — [Bibliothèque nationale de France](#)

Sommaire

| | | |
|------------------------------------|--|-------------------------------------|
| HISTOIRE 4ème | REVOLUTION FRANCAISE ET EMPIRE | Michel Beer. michel.beer@ac-caen.fr |
| DOMAINES | Domaines du socle : 1, 2, 5 | |
| COMPETENCES PRIVILEGIEES | <ul style="list-style-type: none"> Sur l'ensemble de la séquence trois compétences sont particulièrement travaillées : Se repérer dans le temps et l'espace : mettre en relation des faits ; Continuités / Ruptures ⇔ Travail sur ce qu'est un événement. Raisonnement, justifier une démarche et les choix effectués : trier des informations ⇔ synthèse. Pratiquer différents langages en HG : carte heuristique pour structurer sa pensée, elle est également la trace écrite ; l'oral. Les autres ne sont pas travaillées (« le numérique ») ou moins sollicitées (par exemple, « analyser et comprendre un document » est plutôt lié, ici, à une prise d'informations explicites) | |
| FIL CONDUCTEUR ET/OU NOTIONS CLEFS | Deux éléments majeurs : Continuité / rupture ⇔ événement ; Apports de la Révolution. Choix de bâtir la séquence par rapport à la grille de lecture et de compréhension de ce qu'est un événement proposée par M. Winock (L'Histoire N° 268- Septembre 2002)... évidemment adaptée à des élèves de 4ème. Sont donc retenues pour la période étudiée les clés de lecture suivantes : imprévisibilité, intensité-retentissement, conséquences à court et long terme. Pour « les apports » c'est ce dernier point qui est particulièrement important. | |
| DEROULEMENT | <p><u>Partie 1</u> : Imprévisibilité. Permet un cadrage chronologique à partir d'une frise : constater de multiples « évènements » le mot sera affiné progressivement, aborder continuité-ruptures / régimes politiques → Trace écrite : frise complétée mettant en avant des ruptures et des faits marquants (ex. Serment du jeu de Paume ; chute « rapide » de l'Ancien Régime...) + des interrogations d'élèves sur des contradictions à leurs yeux (Ex. Pourquoi une République puis retour à un Empire ?).</p> <p><u>Partie 2</u> : Intensité-retentissement. Permet de zoomer sur certains faits abordés dans la partie 1 (faire un choix restreint et significatif en fonction des apports qui seront traités ensuite) : recherche à partir de documents pour préparer une fiche récapitulative (quand ? où ? qui ?... Domaine concerné [économique - social - politique] ... Importance) + présentations orales → Trace écrite : 3 résumés de synthèse proposés. Les élèves choisissent et justifient leur choix. NB. Ne pas passer trop de temps sur cet aspect dont l'étude détaillée n'est plus dans le programme mais qui est au service de la compréhension de continuité-rupture / apports qui est centrale dans le choix présenté ici.</p> <p><u>Partie 3</u> : Conséquences. Cette partie représente environ 50% de la séquence. Recherche/documents => tableau de synthèse centré sur les apports apparaissant dans les documents (mais ces apports ne sont pas encore classés de manière thématique) => réalisation d'une carte heuristique organisée de manière thématique : apports politiques, économiques, sociaux en France et en Europe => phase négociée avec la classe à partir de deux productions d'élèves => carte heuristique retenue comme trace écrite. Conclusion sur la période en tant qu'événement par les changements qu'elle apporte à court terme et ouverture vers le long terme avec des aspects qui seront revus en 4ème et 3ème (Thème 3 de 4ème... Symboles de la République...).</p> | |
| COMMENTAIRE | <ul style="list-style-type: none"> Ici donc réflexion centrale autour de ce qu'est un évènement et certaines compétences y sont logiquement associées. La grille page suivante montre une séquence, sur le même chapitre, avec une autre entrée mettant en avant la compétence : analyser et comprendre un document. Les compétences ici privilégiées sont aussi à replacer dans une progression (en noir sur l'année et en bleu sur le cycle) : <ul style="list-style-type: none"> / se repérer dans le temps : 5ème continuités ruptures / tps modernes => accent sur continuité/rupture et évènement => peut être repris sur un autre thème, IIIème République par exemple => 3ème avec différents thèmes (guerre froide / évènement par exemple) / carte heuristique : module expérimental d'AP (avec Sciences physiques) réalisé en début d'année et axé sur ce qu'est une carte heuristique (a permis de travailler sur l'esclavage) => ici carte heuristique = trace écrite du cours => à venir, utilisation comme support d'oral (Age industriel) => sera réutilisé en 3ème. / Oral : ici 1ère approche avec mise en place collective de critères pour un bon oral => présentations orales à venir / Age industriel => 3ème oral sur un thème + oral stage + oral DNB. Des pistes possibles pour ce chapitre en lien avec AP et/ou EPI : <ul style="list-style-type: none"> AP. Un travail autour de la carte heuristique permettrait d'affiner en fonction des besoins des élèves (paramètre incontournable pour personnaliser). AP. Travail autour de l'oral pourrait permettre de développer ce qui a été fait et de réinvestir dans une autre partie du programme... EPI. / PEAC : travail sur l'œuvre de David et la Révolution dimension artistique + contextualisation de l'œuvre. EPI. Travail sur la relation d'un fait type « France info y était » (voir un exemple). EPI ou AP. Travail possible sur l'historicité / BD (ex Dampierre...). | |

| | | |
|------------------------------|---|-------------------------------------|
| HISTOIRE 4ème | REVOLUTION FRANCAISE ET EMPIRE (NB : projet de séquence, mais non réalisé avec les élèves) | Michel Beer. michel.beer@ac-caen.fr |
| DOMAINES | Domaines du socle : 1, 2, 5 | |
| COMPETENCES PRIVILEGIEES | Choix d'entrer par une compétence prioritairement travaillée : lire et comprendre un document. Ce choix peut être déterminé par la volonté de travailler cette compétence pour une raison liée selon les cas au thème, à des supports documentaires particuliers... mais aussi (surtout), bien sûr, pour répondre à des besoins différents repérés chez les élèves (certains butent sur l'implicite, d'autres analysent mais peinent à prendre du recul...). D'autres compétences sont travaillées mais ne sont pas prioritaires ou le sont moins. | |
| FIL CONDUCTEUR NOTIONS CLEFS | On retrouve comme dans la grille précédente : Continuité / rupture. Apports Révolution Le choix est fait de bâtir la séquence avec des activités amenant à travailler différents aspects de la compétence privilégiée (voir ci-dessous). Ce type d'entrée par une compétence (celle-là ou un autre) peut s'appliquer à d'autres séquences tout au long du cycle. | |
| DEROULEMENT | <ul style="list-style-type: none"> • Activités axées sur : prélèvement d'informations explicites/implicites. Possibilité de donner des documents plus axés sur l'implicite pour des élèves ayant déjà une certaine maîtrise de cet aspect. Par contre ne pas donner des documents avec uniquement de l'explicite aux élèves ayant du mal avec l'implicite (sous peine de les cantonner dans ce qu'ils savent faire sans les amener à progresser sur ce qu'ils ne savent pas ou peu faire) mais plutôt leur laisser davantage de temps en ciblant sur un petit nombre de documents ou bien leur donner un « coup de pouce » (piste de démarche, identification des éléments nécessaires pour dégager l'implicite...). <p>Une fois ce prélèvement réalisé il n'est, bien sûr, pas une fin en soi mais ce qui permet aux élèves d'avoir les éléments à mettre en relation, classer, hiérarchiser...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités axées sur : dégager le sens général d'un texte ou d'un document. Là encore plusieurs questionnements sont possibles sur les textes ou autres types de documents choisis, l'idée étant d'aller vers (ou de débiter par) une question sur le sens général plutôt que des questions fragmentées de simple prélèvement d'informations. Demander de donner un titre à un document puis de justifier ce titre relève de la même logique. • Activités axées sur : exercer son esprit critique. Cela peut passer par une réflexion sur l'auteur, la nature du document et/ou sur le contexte nécessaire à la compréhension du document et à l'exercice de l'esprit critique. Les rapports de la Révolution française et de l'Empire avec l'Europe s'y prêtent bien (ex. Accueil favorable puis rejet des armées françaises), ou bien des documents d'opposants au pouvoir, ou bien encore la confrontation de deux documents de points de vue différents... La comparaison des tableaux de David et de Delaroche sur Bonaparte franchissant les Alpes est aussi une piste intéressante si cet aspect est retenu dans le cours. • Activités axées sur : dégager la portée d'un document. Les fiches Eduscol évoquent la possibilité d'une entrée par la DDHC, il est aussi possible de l'étudier à différents moments et de conclure par une activité sur la portée de ce texte ce qui peut permettre de vérifier un certain nombre d'acquis des élèves sur les apports de la Révolution et de l'Empire mais aussi de poser des jalons sur d'autres aspects qui seront revus plus tard dans l'année ou la scolarité. <ul style="list-style-type: none"> • Autres pistes : <ul style="list-style-type: none"> - Il est possible de proposer un document et de demander en quoi il peut être mis en relation avec la partie du chapitre qui vient d'être étudiée. Cela dépasse le seul prélèvement d'information ou le seul sens général et amène à raisonner (par rapport au contexte, par comparaison...). - Autre possibilité allant dans le même sens : demander aux élèves pourquoi tel document précis est utilisé à ce moment précis du cours. Cela amène l'élève à s'interroger sur, selon les cas, le sens, la portée du document... mais aussi sur le sens de l'activité menée en classe. - Rien n'empêche de débiter un cours en confrontant les élèves à un ou deux documents (pas plus) destinés à faire émerger des interrogations, des hypothèses, auxquelles la suite de la séquence permettra de répondre. | |
| COMMENTAIRE | Gardons à l'esprit qu'une séquence ne suffit pas et que la progression autour d'une compétence doit être envisagée aussi sur l'année ou le(s) cycle(s). Le choix des thèmes permettant de travailler particulièrement tel ou tel aspect des compétences est libre. Dans les faits, chaque thème permettrait de travailler pratiquement toutes les compétences selon la démarche et les activités retenues. C'est à l'enseignant de faire ses choix. Toutes les compétences ne peuvent être, bien sûr, travaillées à fond avec chaque thème du programme sous peine d'exploser les horaires. Il convient d'essayer de prendre au mieux en compte l'inégal avancement des élèves dans la compétence à travailler ce qui suppose d'établir des activités permettant de diagnostiquer où ils en sont puis de proposer des activités, situations d'apprentissage... qui ne soient pas les mêmes pour tous. | |

b. Définir des repères de progressivité à l'échelle d'un cycle

- Urbanisation : cycles 3 et 4

L'URBANISATION – CYCLES 3 ET 4

Mathilde Souéf, Guillaume de Normandie, Caen – souefm@gmail.com

- Le fait urbain est omniprésent dans les programmes de géographie des cycles 3 et 4. Cette notion se construit tout au long de la scolarité du CM1 à la 3^e.
- Mettre en place une progressivité, nous oblige à :
 - lister les éléments des programmes se rapportant au fait urbain (cf les diapositives 2 et 3)
 - construire la notion d'urbanisation en fonction de ce qui a été vu dans les années précédentes

- Le croquis en Géographie

Définir des repères de progressivité à l'échelle d'un cycle

Exemple de la réalisation d'un croquis de géographie au collège

Domaines du socle :

1 -> Les langages pour communiquer et penser
5 -> Les représentations du monde et l'activité humaine

Compétences disciplinaires :

Compétence 2 -> Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques

| Cycle 3 | Cycles 3 et 4 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Appréhender la notion d'échelle géographique • Mémoriser les repères géographiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes | <ul style="list-style-type: none"> • Nommer et localiser les grands repères géographiques • Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique • Nommer, localiser et caractériser des espaces • Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres |

Compétence 6 -> Pratiquer différents langages en histoire et géographie

| Cycle 3 | Cycles 3 et 4 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • S'approprier et utiliser un lexique historique et géographique approprié • Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux | <ul style="list-style-type: none"> • Ecrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger • Réaliser ou compléter des productions graphiques |

Le diaporama propose des objectifs de fin de cycle (pages 2 et 6), des grilles d'autoévaluation en 6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} avec des repères de progressivité (en rouge), des exemples d'activités liées au croquis afin de rythmer les apprentissages, permettre des approfondissements et des remédiations.

- Progressivité 5ème et changement global

Ruptures et continuités : lecture des contenus de programmes de géographie en 5ème
Vers une approche renouvelée du développement durable, intégrant notamment le concept de changement global.
De nouvelles démarches telles que la prospective doivent permettre de répondre à ces nouveaux questionnements.

Aurélie Delaunay
(collège de Bréhal)
Aurelie.Delaunay@ac-caen.fr

| AVANT LA REFORME | APRES LA REFORME |
|--|--|
| Un fil directeur : le développement durable | Un fil directeur : le développement durable et équitable |
| Les thèmes abordés * une partie introductive pour définir les piliers du développement durable (enjeux) * croissance démographique et développement durable * Inégalités (devant la santé, devant l'alphabétisation, devant les risques, de richesse) et développement durable * Ressources et développement durable (ressources alimentaires/l'accès à l'eau/ressources des océans/ménager l'atmosphère/les énergies) => possibilité de choix (parties 2 et 3) Les capacités Localiser et situer Lire et décrire (et expliquer) | On retrouve les mêmes thèmes globalement mais articulés différemment <u>Thème 1</u> * croissance démographique et développement durable * Pauvreté et richesse <u>Thème 2 centré sur les ressources</u> * l'énergie, l'eau * les ressources alimentaires (à noter la disparition du thème sur les océans, passé en 4ème et désormais obligatoire) <u>Thème 3</u> * le changement global et ses principaux effets (on retrouve ici la question des risques, du réchauffement climatique) * les risques industriels et technologiques Avec l'apparition d'un concept : le changement global <div style="text-align: center;">↓</div> La question du développement durable est renouvelée Concepts/notions utilisés : changement global, tensions et ressources. |

c. Concevoir des évaluations formatives pour faire progresser les élèves

- **Savoir se repérer dans l' espace: les grands repères géographiques en classe de 6^{ème}**

L'évaluation au service des apprentissages

C. Halberstadt – C. Vivien
Collège Guy de Maupassant – Saint-Martin de Fontenay



2. Enseigner des thèmes nouveaux ou renouvelés

a. Mise à jour des connaissances

- **Enseigner les faits sociaux et culturels se rapportant à la religion**

“L’enseignement des faits religieux est un principe acquis depuis le rapport Debray de 2002, qui centrait la question de l’enseignement « du fait religieux », au singulier, sur la connaissance du patrimoine culturel commun, sur la compréhension des appartenances religieuses multiples dans le monde contemporain. Aujourd’hui, cet enseignement est une exigence, face à des crimes accomplis au nom d’une radicalité qui se dit religieuse, parce que l’école de la République doit accompagner les futurs citoyens dans le discernement.

Notre école est laïque, au sens où elle est neutre face à la religion de chacun qui relève de la sphère privée, mais elle n’est pas timorée et n’a pas de complexes vis-à-vis des faits qui se rapportent à la religion, à partir du moment où elle les envisage comme des faits sociaux. C’est dans cet esprit, celui d’une historienne, donc d’une praticienne de la recherche en histoire sociale du religieux que je vous propose de lire la place de ces faits dans les nouveaux programmes de l’enseignement qui entrent en vigueur en 2016 à l’école élémentaire et au collège (cycles 2 à 4). Deux fils directeurs :

1. *Faire comprendre « comment fonctionne une religion dans le champ social et politique »¹ c'est contribuer à une laïcité, comme principe de comportement en société, c'est donner aux élèves les outils pour vivre ensemble, avec nos différences. Enseigner les faits religieux ce n'est donc pas enseigner le dogme religieux. Le débat sur ce « danger » est, me semble-t-il, clos. Mais cela ne signifie pas qu'on s'abstienne de formuler les questionnements fondamentaux, spirituels et existentiels, auxquels ce qu'on appelle communément les religions ont apporté des réponses à l'humanité, différentes selon les lieux et les époques.*

2. *Enseigner les faits religieux c'est aussi prendre à bras le corps notre laïcité comme produit d'une histoire particulière, celle de la France, dans son rapport complexe au catholicisme, comme résultat d'une forme parmi d'autres de sécularisation. On peut définir la sécularisation comme la « formation de sphères différenciées – bien que pas nécessairement séparées - pour l'économie, la politique, la religion, la science, les arts ». C'est aussi « la perte des connotations religieuses de certaines conceptions, institutions ou fonctions sociales », enfin, c'est « l'affaiblissement normatif et coercitif des autorités ecclésiastiques », lorsqu'elles existent. Cela a pour conséquence d'avoir conscience du fait que la sécularisation ne peut être définie « comme une marginalisation inéluctable ou une disparition de la religion de la vie publique, mais comme sa recomposition et sa relocalisation dans d'autres domaines et en d'autres termes »². Comprendre cela c'est prendre conscience que la laïcité à la française, à laquelle l'école adhère et qu'elle enseigne, est une forme parmi d'autres de vivre dans une société sécularisée.*

Pour aborder l'enseignement des faits religieux dans les nouveaux programmes des cycles 2 au cycle 4, je vais dans un premier temps faire un rapide repérage au sein même des programmes. Je vais ensuite m'attarder sur ce que contextualiser veut dire, à partir de quelques exemples pris dans ces mêmes programmes. Il s'agit dans ce second temps de prendre comme référence non pas le point de vue des apprentissages des élèves, mais celui de la formation des enseignants, autrement dit de réfléchir aux principes et aux compétences utiles à cet enseignement. Des pistes de mise en œuvre, adoptant cette fois-ci le point de vue des élèves en situation d'apprentissage, seront proposées dans les fiches ressources.

1. Les faits religieux dans les programmes de 2016.

❖ Socle commun

Un enseignement qui s'inscrit dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture, avec ses cinq domaines de formation, et dans les disciplines d'enseignement. Cela est commun aux 3 cycles.

C'est l'occasion de s'appropriier les langages, de les distinguer et d'en saisir les nuances, de mettre en œuvre des méthodes et des outils, si on considère les deux premiers domaines.

¹ Roy, Olivier, *La laïcité face à l'islam*, Paris, Pluriel, 2013, p. 21.

² Di Stefano, Roberto, "Le processus historique de sécularisation et de laïcité en Amérique latine", in Arnaud Martin (dir.), *La laïcité en Amérique latine*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 12-13.

L'enseignement des faits religieux dans le cadre de l'école laïque, parce qu'il permet l'apprentissage du principe de laïcité et de la liberté de conscience, de la distinction entre science et croyance, c'est aussi une entrée dans les trois autres domaines du socle :

- *formation de la personne et du citoyen*
- *systèmes naturels et techniques,*
- *représentations du monde et activité humain.*

De façon plus explicite, les faits religieux, au pluriel, font partie des objectifs de connaissance et de compétences du domaine 5. Les élèves doivent être capables, à la fin de la 3e de « mobiliser des connaissances sur les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions ». Par conséquent, l'enseignement des faits religieux n'est pas porté par une discipline spécifique, pour ne pas citer l'histoire, mais il relève d'une approche globale dans les programmes de 2016. Cela est particulièrement clair dans le cycle 2, celui des apprentissages fondamentaux.

❖ *Cycle 2 : une approche globale.*

- *Questionner le monde (p. 8, BO n°11 spécial nov. 2015) : « Le discours produit est argumenté et prend appui sur des observations et des recherches et non sur des croyances » (p. 9).*

Domaine 5, langues vivantes, « Le temps, les grandes périodes de l'année, de la vie », « grandes fêtes et coutumes », en langues.

Enseignement moral et civique : p. 55 : Valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Accepter les différences : « La conscience de la diversité des croyances et des convictions ». Initiation au principe de laïcité.

- *Questionner l'espace et le temps :*

- l'organisation de l'espace habité : présence de lieux de culte dans l'espace proche.

- Repérage dans le temps. Calendrier.

❖ *Cycles 3 et 4 : consolidation et approfondissements*

Dans les cycles 3 et 4, qui sont ceux de consolidation et des approfondissements, on peut entrevoir une certaine disciplinarisation des enseignements. L'enseignement des faits religieux s'inscrit au cycle 3, notamment, dans l'un de ses objectifs essentiels : mettre en place les outils pour raisonner, afin de développer une autonomie de la pensée. À cela contribue l'enseignement de l'histoire et de la langue française, mais aussi de l'histoire des arts, dans l'exercice spécifique de la distinction entre « histoire et fiction ». Concrètement dans les programmes cela se traduit par des thématiques spécifiques, portées par la discipline historique et que l'enseignement du français vient compléter avec la compétence qui consiste à « comprendre les textes, des documents et des images et les interpréter » (p. 106). Cela s'appuie sur l'enseignement moral et civique dont le but est « de favoriser le développement d'une « aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et social » (p. 162).

○ Cycle 3 : « Distinguer entre histoire et fiction »

CM1-CM2-6e : la culture littéraire vise essentiellement à la compréhension de la fiction, dans son ancrage spatio-temporel, dans son rapport à la réalité, dans le repérage des valeurs des personnages. L'apprentissage des outils langagiers constitue la base d'une distinction claire des sphères, privée/publique, fait/opinion/croyance. Le lien avec l'histoire-géographie est particulièrement préconisé en 6e.

L'histoire des arts : « repérage des personnages mythologiques ou religieux » (p. 151), mise en relation des œuvres avec des récits ou des faits historiques (p. 152), repérage dans un musée ou un site patrimonial (p. 153).

Enseignement moral et civique : respect d'autrui, tolérance (en lien avec le programme d'histoire) (p. 166) ; « la laïcité comme liberté de penser et de croire », « la distinction entre croyances et opinions » (p. 168).

Histoire-géographie : « En travaillant sur des faits historiques, les élèves apprennent d'abord à distinguer l'histoire de la fiction et commencent à comprendre que le passé est source d'interrogations » (p. 173).

« Toujours dans le souci de distinguer histoire et fiction - objectif qui peut être abordé en lien avec le programme de français - et particulièrement en classe de sixième en raison de l'importance qui y est accordée à l'histoire des faits religieux, les élèves ont l'occasion de confronter à plusieurs reprises faits historiques et croyances. L'étude des faits religieux ancre systématiquement ces faits dans leurs contextes culturel et géopolitique. » (p. 173).

Presque tous les thèmes du programme d'histoire du cycle 3 comportent un volet qui suppose d'enseigner les faits religieux :

- En CM1 :

Thème 1 : les héritages celtes et romains permettent de commencer à aborder les religions antiques et le christianisme, dont on peut approfondir l'initiation à travers d'abord le baptême de Clovis puis l'empire carolingien, romain et chrétien.

Thème 2 : Le temps des rois français, chrétiens, mais aussi la question des violences politiques et religieuses : croisades, guerres de religion et régicide.

Thème 3 : La période révolutionnaire, avec l'abolition de la royauté et la proclamation de la première République (disparition des références religieuses).

- En CM2 :

Thème 1 : On aborde concrètement l'étude de la 3e République et de ses valeurs : laïcité (à travers l'école), liberté de culte et d'expression.

Thème 2 : L'âge industriel est aussi celui d'une société qui se sécularise.

Thème 3 : Les guerres, la persécution et le génocide des Juifs, les commémorations, sont l'occasion de montrer que les religions restent présentes dans les sociétés européennes sécularisées, alors qu'émergent des formes laïques de commémoration.

- En 6e, les contenus sont ici explicitement tournés vers l'enseignement des faits religieux, ancrés dans l'articulation entre le néolithique, les mondes antiques, la naissance des monothéismes juif et chrétien et l'empire romain jusqu'au christianisme impérial.

- Cycle 4 : Appréhender la pluralité des mondes et des savoirs. Ici entrent en scène les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)

L'enseignement moral et civique donne une place importante à la laïcité, notamment à travers l'étude de sa charte au sein de l'école. En histoire, les programmes abordent les questions religieuses en rapport avec le pouvoir politique et amorcent également la découverte de nouveaux paradigmes du savoir dégagés de la croyance et fondés sur l'observation.

- En 5e : Entre Moyen Âge et Renaissance, des sociétés marquées par la religion et l'ouverture au monde.

Thème 1 : Chrétientés et islam (VIe-XIIIe), des mondes en contact : la naissance et l'expansion de l'islam à travers des structures politiques impériales, l'empire byzantin.

Thème 2 : L'empreinte des institutions religieuses dans l'organisation sociale et politique de l'Occident féodal.

Thème 3 : Le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique. Humanisme, réformes et conflits religieux. Du prince de la Renaissance au roi absolu.

En classe de 5e, l'enseignement des faits religieux aborde à la fois la naissance de l'islam et les différences au sein du christianisme (orthodoxie, protestantismes), tout en privilégiant les rapports entre religion et politique, à la fois dans le cadre impérial (empire islamique médiéval, empire ottoman, empires ibériques), mais aussi dans celui des conflits, en particulier les guerres civiles. La question de la légitimité religieuse du pouvoir, les pouvoirs théocratiques, les clivages politico-religieux en Méditerranée au Moyen Âge et au XVIe siècle, les contestations religieuses des réformes au XVIe siècle et les guerres civiles au nom de la religion, enfin le rôle de la figure royale dans l'apaisement des conflits au nom de la religion avec Henri IV. Ici, on peut aborder un premier sens du mot tolérance, celui du XVIe siècle.

- En 4e, l'étude des XVIIIe et XIXe siècles aborde de front le thème de la sécularisation des savoirs, des pouvoirs et des sociétés d'Occident. De ce point de vue, c'est une année cruciale dans l'enseignement des faits religieux, au sens où elle constitue un moment charnière de l'étude problématisée des ruptures idéologiques, culturelles et sociales qui ont produit nos sociétés actuelles, sécularisées.

Thèmes 1 et 2 : L'étude du développement de l'esprit scientifique au XVIIIe siècle, notamment dans les contextes de colonisation, est l'occasion de présenter aux élèves les nouvelles manières d'appréhender le monde et l'organisation politique des sociétés, dans un processus qui vise à distinguer croyance et savoir et de remettre en cause les fondements religieux des pouvoirs politiques pour créer d'autres formes d'adhésion au collectif.

Thème 3 : L'étude de l'affirmation et de la consolidation du régime politique républicain en France implique d'aborder les frictions entre politique et religion. La question est de comprendre, notamment avec l'étude de la loi de 1905, quelle est la place possible pour les religions dans une France en voie de sécularisation.

- En 3e, les faits religieux sont en apparence absents du programme, pourtant c'est l'année où s'impose l'étude des sociétés sécularisées, de gré ou de force. En effet, les expériences politiques du XXe siècle, entre guerres, génocides, régimes totalitaires, remises en cause des démocraties et nouveaux États indépendants sont autant d'occasions d'étudier la place de la référence religieuse dans les nouvelles modalités du vivre ensemble dont les expériences politiques du XXe siècle sont la manifestation. Ainsi, parler d'union sacrée en 14-18, d'opium du peuple au moment où se mettent en place de puissants cultes de la personnalité, étudier les conflits du Moyen Orient et la société française de la seconde moitié du XXe siècle (notamment à travers les droits des femmes) permettent d'aborder à la fois l'athéisme, la pluralité religieuse, la place des obédiences religieuses dans les questions de société, comme la peine de mort ou l'avortement.

2. Des faits religieux dans leurs contextes

❖ Une « laïcité de connaissance »

Depuis le rapport Debray, on est passé du « fait religieux » ou de « l'histoire des religions », aux « faits religieux ». Un pluriel qu'il est peut-être heuristique d'interpréter en termes de contextualisation, sans nécessairement plonger dans une interprétation fonctionnaliste de la religion, dans les sociétés humaines et leur histoire. On peut aller plus loin et bannir le terme « fait religieux », pour adopter la formulation : fait social et culturel se rapportant à la religion, de près ou de loin. En 2003, Régis Debray revendiquait comme principe de la démarche de cet enseignement, le passage d'une « laïcité d'incompétence » à une « laïcité de connaissance ». Cela reste d'actualité.

Qu'est-ce que croire ? À quelles questions les religions apportent-elles des réponses ? Quel est le sens des rituels et des dogmes pour les croyants ? Comment le rapport au monde change-t-il dans de sociétés dont la compréhension du réel ne repose plus uniquement sur la foi en un dogme et où la place de la foi et celle de la connaissance se trouvent déplacées ?

Quel est le lien entre le croire et le faire ? Quelles traces a-t-il laissées dans notre paysage quotidien, dans notre patrimoine, dans nos habitudes alimentaires, dans nos rythmes de vie ?

Comment les sociétés ont-elles élaboré des formes d'organisation sociale et politique marquées par la religion, à travers les institutions religieuses, les idéologies de légitimation du pouvoir ? Comment s'explique le passage à des sociétés sécularisées, qui ne sont pas nécessairement des sociétés sans religions ?

❖ Des savoirs en contextes

Ces questions ne reçoivent pas des réponses théoriques dans les programmes de l'enseignement scolaire de 2016. Elles reçoivent des réponses contextualisées, c'est-à-dire qu'elles replacent les faits sociaux en rapport avec la religion dans leur époque, leur espace, dans les conditions de relation des hommes avec leur environnement. Tout fait se

rapportant à la religion, croyance répondant à une question spirituelle ou existentielle (récit mythique, dogme), organisation sociale et politique se référant à un cadre religieux (culte, rite), s'inscrit dans un contexte spatio-temporel qui lui donne du sens.

C'est une exigence difficile, qui implique que cet enseignement ne peut se contenter de transmettre du dogme et que le professeur doit être en mesure de placer ce dogme dans son contexte, ce qui est plus difficile que de faire une fiche sur les 5 piliers de l'islam ou les dix commandements...

Cette exigence est explicite dans la formulation des programmes. Elle suppose des compétences scientifiques qui ne sont pas nécessairement encyclopédiques ou très complexes. Elle suppose surtout une capacité à interroger les faits, à raisonner, à dégager ce qui est important, à éliminer le superflu et à se concentrer sur l'essentiel, toutes compétences exigibles d'un professeur.

Comment cette cohérence se manifeste-t-elle dans les programmes ?

En classe de 6e, qui fait une large place aux faits religieux, on n'étudie pas la naissance des monothéismes sans avoir d'abord appréhendé la naissance de l'agriculture et les sociétés sédentarisées et complexes de l'Égypte ou de la Mésopotamie. Il est essentiel de faire comprendre aux élèves que chaque société produit des récits mythiques en rapport avec son temps et son espace, que ces récits mythiques sont à la base des croyances et des rites qui constituent une religion et que ces idées et ces actions ont été des réponses à des questions que les hommes se sont posé sur leur place dans le monde, sur l'univers qui les entoure, sur la vie et la mort. Ces questions sont universelles, mais les réponses sont situées.

Plusieurs entrées sont possibles pour l'ensemble du programme de 6e:

- Une étude comparative filée sur plusieurs thèmes du programme des mythes polythéistes et monothéistes racontant les origines du monde et des sociétés humaines.*
- Une réflexion sur les lieux du sacré et la distinction entre espace du sacré / espace du profane.*
- Une entrée par les rites et donc le faire, rites funéraires, rites civiques, permet d'aller de la préhistoire au christianisme, en établissant des liens avec des mythes, en faisant le rapport au politique, pour faire appréhender aux élèves les singularités du monothéisme, mais aussi l'idée que les rites font société.*

Cela permet de montrer que chaque société produit un discours, des croyances et du faire dans un contexte particulier tout en tentant de répondre à des questions universelles et que les ressemblances montrent des circulations, des contacts, voire de la co-présence.

Cette démarche permet d'éviter de transmettre du dogme et invite à historiciser la naissance du judaïsme dans un monde méditerranéen polythéiste, puis du christianisme. Au professeur de répondre sereinement aux élèves qui l'interrogent éventuellement que son enseignement échappe au registre de la croyance. Dans son rapport de 2003, Régis Debray préconisait d'éviter « la confusion des magistères ».

En classe de 5e, la chronologie du thème 1 est complexe, car elle aborde d'une part les Chrétientés dans leurs divisions confessionnelles et politiques et l'Empire islamique

médiéval. On passe en effet de l'empire carolingien à l'occident féodal, alors que l'empire byzantin survit jusqu'à la prise de Constantinople en 1453. Du côté de l'Islam, la période est particulièrement longue et dense, puisque la chronologie couvre la naissance de la religion islam (avec un petit i) entre 610 et 632, puis l'institution califale et les conquêtes de l'Islam (632-750), avec un grand I, car on se réfère à la civilisation islamique (pouvoirs, sociétés, cultures) et non à la religion, puis le califat des Abbassides (VIIIe-Xe siècles), pendant lequel se déroule le schisme entre chiites et ceux qui seront plus tard appelés sunnites (au IXe siècle), enfin du Xe au XIIIe siècles, la coexistence de califats rivaux et la date de 1258 qui marque la fin du califat abbasside avec la conquête mongole. Cette chronologie large est bien sûr complexe à appréhender, car le thème ne se réduit pas à l'Islam et qu'il s'agit aussi d'aborder les échanges et la coexistence avec les autres acteurs de l'époque en Méditerranée.

Mais accorder une place marginale à l'histoire sainte de l'islam dans le programme est un choix délibéré, car on dispose pour cette période de très peu de sources historiques, qui sont largement postérieures. S'il est nécessaire d'expliquer brièvement en quoi consistent les propositions religieuses de la religion musulmane, c'est essentiellement une démarche de connaissance d'une réalité sociale, politique et culturelle qu'il s'agit d'appréhender. Je reprends les propos de Gabriel Martinez Gros en ouverture d'un des cours qu'il donne à Nanterre, qui mettent bien en perspective cette démarche de contextualisation nécessaire :

« islam » et « Islam » désignent une religion et une civilisation : d'une part des dogmes, des rites, des règles et des traditions juridiques directement inspirées du Message religieux fondateur ; d'autre part des formes de gouvernement, des tendances artistiques, un climat urbain, qui le sont beaucoup moins. Il en est de même dans le cas du christianisme. Ce n'est pas dans les Évangiles qu'on peut trouver l'explication de la féodalité, de la seigneurie, du développement urbain et commercial des cités italiennes au XIIe siècle. De même, on cherchera vainement dans le Coran l'explication des cités palais, la tendance à l'itinérance des pouvoirs, le système des esclaves soldats, ou le poids des « étrangers » dans le cercle du pouvoir. Dans le cas du christianisme, la distinction s'est faite depuis longtemps entre la religion (le christianisme) et la civilisation (la Chrétienté, puis l'Europe, puis l'Occident). Tel ne fut pas le cas pour l'Islam. L'Europe triomphante du XIXe siècle avait peut-être quelque intérêt intellectuel à réduire ce monde à une religion immuable, d'un conservatisme rassurant. Les fondamentalismes d'aujourd'hui ont le même intérêt à prétendre qu'il n'y a rien dans l'Islam qui ne soit pas religieux. L'historien ne peut pas souscrire à ces thèses.

On proposera donc d'écrire « islam » pour les données proprement religieuses – avec pour adjectif de relation « musulman », on parlera donc des pratiques religieuses musulmanes ou de droit musulman ; et « Islam » pour les données, plus larges, de la civilisation – avec « islamique » pour adjectif de relation, on parlera donc d'art islamique, de système de gouvernement islamique.

Il n'en est pas moins vrai, évidemment, que dans le cas de l'Islam comme dans celui de la Chrétienté, l'exemple des fondateurs fut, et reste dans une certaine mesure, décisif. Leurs pratiques, leurs refus forment modèles et règles. Il est donc capital de

bien connaître ces temps fondateurs, tels que les siècles postérieurs les ont décrits et compris – et fixés à jamais.

Toujours en 5e, dans le thème 2, de la même manière qu'on ne trouvera pas dans les Évangiles l'explication de la féodalité, etc., la question de la place de l'Église dans la société est un moment particulièrement intéressant à aborder avec les élèves pour saisir l'encastrement du religieux, du social et du politique, propre aux sociétés occidentales jusqu'aux révolutions.

Quand on aborde, en 4e, la sécularisation des savoirs et l'émergence de sociétés et de régimes politiques sécularisées au XIXe siècle, l'objectif n'est pas de « refouler le religieux comme trou noir de la Raison » (Debray, p. 20), mais d'aller au-delà d'un scientisme naïf en mettant en perspective l'idée d'une « relocalisation » du religieux au sein de la société française des XIXe et XXe. Elle se fait dans le conflit entre la République et l'Église catholique dans le cas français pour des raisons politiques. Problématiser et contextualiser ce processus permet d'expliquer que la laïcité ne coïncide pas nécessairement avec anticléricalisme, ni avec l'absence de religion et qu'il s'agit d'un accommodement juridique qui résulte de la liberté de conscience et permet à la religion de trouver sa place dans le champ social. Cette question de la sécularisation est particulièrement importante pour aborder les origines de notre laïcité, construite face à l'Église catholique principalement.

Conclusion

Je cite le rapport Debray : « art de réduire sans aplatir, expliquer sans dévaluer, donner à sentir sans se mettre en avant » (p. 14) ; surtout : « Informer des faits pour en élaborer les significations ». (p. 14).

Ces remarques concernent la démarche de l'enseignant avec ses élèves. Cette démarche implique plusieurs exigences : Simplifier, expliquer, rendre signifiant.

- « Informer des faits pour en élaborer les significations », c'est d'abord les connaître et y avoir réfléchi en se formant.

- « art de réduire sans aplatir » : réduire au sens de simplifier, en donnant à voir l'essentiel, sans multiplier les entrées.

- « expliquer sans dévaluer » : faire comprendre le pourquoi de la croyance et du rite, comme un fait social et culturel, sans prise à parti, sans mépris, dans le respect des élèves et de leurs propres convictions.

Cela implique des idées générales claires sur l'enjeu des faits religieux dans l'ensemble des programmes. Cela suppose de faire des choix simples, avec des entrées claires, qui permettront de tirer les fils des significations, de comparer, de réfléchir. Cela suppose de bannir l'encyclopédisme et la fiche exhaustive à apprendre par cœur."

Aliocha Maldavsky (14 janvier 2016)

Sommaire

b. Exemples de mise en œuvre

- Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la méditerranée antique : le jeu Speech History



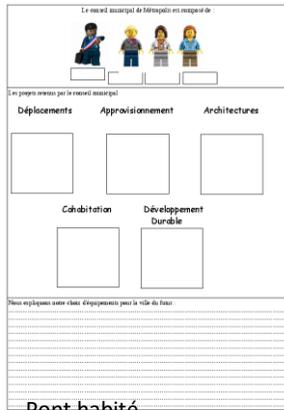
- Enseigner la République



- Les approches d'une géographie prospective :
 - o Qu'est ce que la géographie prospective ?

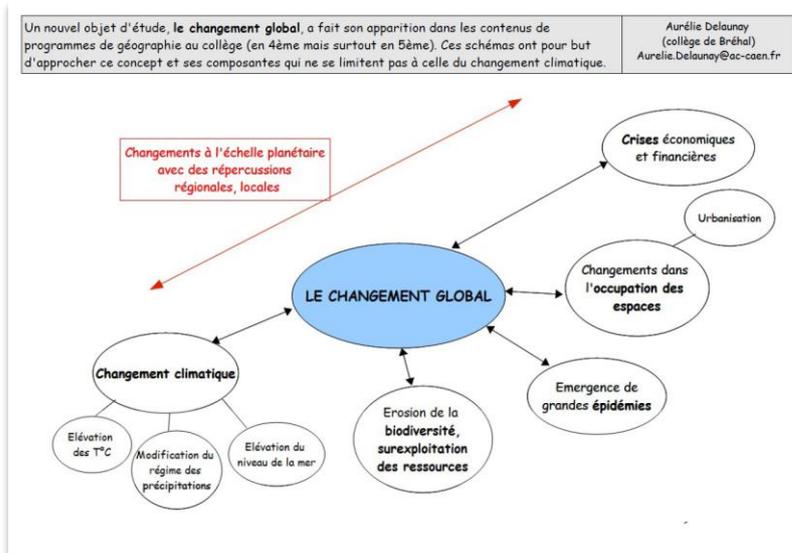
| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| DISCIPLINE ET NIVEAU | Histoire Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la méditerranée au 1 ^{er} millénaire avant JC – Speech History Cycle III 6° | AUTEUR ET ADRESSE MAIL ronan.glemarec@ac-caen.fr |
| DOMAINES DU SOCLE | Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine. | |
| COMPETENCES PRIVILEGIEES (2 MAXI) | - Se repérer dans le temps : construire des repères historiques - S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger | |
| FIL CONDUCTEUR ET / OU NOTIONS CLEFS | L'exemple pris est celui des Jeux Olympiques : Raconter les Jeux olympiques en guise d'évaluation pour voir ce que les élèves ont compris et retenu. | |
| DEROULEMENT | <p>Ce jeu s'inspire du jeu Speech d'Yves Hirshfeld, professeur de théâtre. Ce jeu d'improvisation est un jeu de cartes dont le but est de raconter des histoires en étant le plus imagitatif.</p> <p>L'enseignant prépare des cartes sur un thème (Course à pied, concours de musique, allumage de la flamme à Olympie, remise du rameau d'olivier, Zeus, carte de la Grèce, temple, symbole des Jeux olympiques). Il faut prévoir la carte « départ » pour bien débiter son récit. L'élève tire au sort 5 cartes. Puis, il raconte son histoire au fur et à mesure qu'il retourne ses cartes. Le récit de l'élève doit répondre aux questions Où ? Qui ? Quand ? Comment ? De quoi ?.</p> |  |
| COMMENTAIRE | <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant peut construire plus ou moins de cartes en fonction des thèmes et prévoir une progressivité. - Il peut placer des cartes « intrus » pour les élèves les plus performants. - En AP, on peut retravailler sur les erreurs des élèves. Pour cela, il faut avoir enregistré les élèves (Son ou vidéo). - En AP, on peut faire élaborer les cartes par les élèves sur tel ou tel thème. | |

[retour](#)

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| DISCIPLINE ET NIVEAU | Géographie Habiter une métropole : 6° La ville de demain | AUTEUR ET ADRESSE MAIL : Catherine et Ronan Glemarec ronan.glemarec@orange.fr |
| DOMAINES DU SOCLE | Domaine 3 Domaine 5 Domaine 1 | |
| COMPETENCES PRIVILEGIEES (2 MAXI) | - Coopérer et mutualiser - Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués | |
| FIL CONDUCTEUR ET / OU NOTIONS CLEFS | Un jeu pour permettre une initiation à la prospective territoriale, imaginer la ville du futur avec comme éléments : – Comment s'y déplacer ? – Comment repenser la question de son approvisionnement ? – Quelles architectures inventer ? – Comment ménager la cohabitation pour mieux vivre ensemble ? – Comment améliorer le développement durable ? | |
| DEROULEMENT | <p>La classe est répartie en plusieurs groupes de 5 élèves qui forment le conseil municipal d'une ville du futur. Chaque groupe est constitué d'un adjoint à l'urbanisme assisté de 3 conseillers municipaux et d'un secrétaire de séance. Le groupe doit choisir après discussion un projet dans 5 domaines parmi 25 projets qui lui sont proposés. Les 5 grands domaines sont : déplacement ; approvisionnement ; architecture ; cohabitation ; développement durable. Chaque projet est identifié par une carte (projet, illustration et nom du domaine) qui doit être posée sur le plateau. Chaque choix doit aussi être justifié à l'écrit (secrétaire de séance). Les groupes échangent leur projet, et à l'aide de la grille de comptage de points font le total.</p> <p>A partir de leurs différents projets, on complète ensemble un tableau récapitulatif retenant le meilleur projet dans chaque domaine en tenant compte des aspects positifs et négatifs de chacun.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>13-Architectures</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2-Déplacements</p> </div> </div> <div style="text-align: right; margin-top: 20px;">  <p>Pont habité</p> </div> | |
| COMMENTAIRE | - Jeu qui peut se faire en 1 heure - Le comptage des points peut se faire tous ensemble ce qui permet d'échanger à l'oral ou par le professeur | |

- Risques et changement global et ses principaux effets géographiques régionaux.

o Le changement global à différentes échelles



o Prévenir les risques, s'adapter au changement global

5^e - géographie

Thème 3

**Prévenir les risques,
s'adapter au changement global**

Vincent Bisson
Formateur histoire-géographie collège – Académie de Caen
juin 2016

3. L'Histoire et la géographie contribuent à la construction de compétences transversales

a. Des situations d'oral pour la maîtrise de savoirs disciplinaires et de compétences

- Pourquoi travailler l'oral en HG ?

Bien sûr, il y a toutes raisons théoriques et pratiques habituelles pour justifier le travail de l'oral. C'est d'ailleurs pour cette raison que les programmes et le socle insistent tant sur cette compétence. Mais il y aussi une raison propre à nos disciplines qui justifie encore plus que l'on y passe un peu de temps.

Il existe d'abord, des impératifs d'intégration, notamment des jeunes issus des populations les plus fragiles :

L'expression orale est l'un des marqueurs sociaux les plus évidents et les plus difficiles à cacher. Il est assez facile, en l'écoutant parler, de déceler de quelle région vient quelqu'un mais plus encore de quel milieu social. C'est, avec l'aspect physique, l'élément premier sur lequel va se fonder le jugement de l'individu par la société (école, employeurs, collègues...).

D'où il ressort que l'Amélioration des compétences orales de nos élèves = une des conditions de la lutte contre les inégalités et de l'intégration dans la société.

Savoir s'exprimer posément, en adoptant le niveau de langage approprié à la situation, pouvoir soutenir un dialogue ... sont des capacités indispensables aujourd'hui ne serait-ce que pour trouver un travail. On a bcp. parlé de l'orthographe à ce sujet mais s'il existe des correcteurs orthographiques ou des dictionnaires qui permettent d'améliorer son CV ou sa lettre de motivation, il n'y a aucun recours lorsque l'on doit participer à un entretien d'embauche.

C'est aussi donner accès à l'ascenseur social pour tous et permettre à chacun de ne pas rester enfermé dans son milieu d'origine, celui que l'on comprend parce qu'il nous a légué un bagage langagier. Plus ce bagage est pauvre et plus il sera difficile de sortir de son milieu. Plus la nécessité de l'école est donc grande. Sans cela, c'est l'enfermement dans son milieu, dans son quartier qui deviennent vite des ghettos : l'école est un lieu d'apprentissage ET de socialisation. Les deux sont indissociables si on veut qu'elle soit l'outil de l'égalité républicaine.

Si l'écrit reste roi, aujourd'hui de très nombreuses informations passent par l'oral : radio, télévision, internet (la plupart des jeunes utilisent Youtube, Skype ou deezer), , publicité, discours politiques ou religieux (les jeunes qui se radicalisent – pour ne citer que cet exemple extrême - le font bien plus devant des vidéos que devant des textes écrits)... dans ces domaines, et bien d'autres encore, la parole prononcée est reine. Donner les clés de ce langage aux jeunes, leur permettre de s'y retrouver et même d'y participer est donc bien un enjeu de société majeur.

La formation du citoyen ne peut se concevoir sans une initiation à la maîtrise du discours politique et juridique. Comment exercer son rôle pleinement si l'on ne comprend pas les attendus d'un débat, les grandes lignes des textes proposées ou les discours des politiques qui défendent ou combattent les projets ? Une partie de ces informations passent par des formes orales : discours politique, reportages ou entretiens télévisés... D'ailleurs, quel est le temps fort d'une élection présidentielle ? Le grand débat avant le 2nd tour.

Il existe une question connexe à la précédente et qui mérite d'être abordée : Oral et politesse. A l'oral on est tenu de tenir compte de l'autre, de s'adresser à lui, de réagir ou d'intégrer ce qu'il dit ou exprime on doit comme le dit B. Maurer, "construire un espace de communication qui permet la collaboration"³. On est aussi tenu de ne pas lui renvoyer une image trop dégradée de lui-même ou de soi-même faute de quoi très rapidement la discussion, et avec elle l'interaction, cesse. Il ressort de cela que l'apprentissage de la politesse et plus largement des règles de vie communes fondées sur le respect de l'autre et la reconnaissance en l'interlocuteur d'un autre "je" est une condition indispensable du fonctionnement de la communication orale et des interactions sociales.

Il ne s'agit pas ici de considérer la politesse comme un ensemble de règles à respecter pour elles-mêmes, comme un code de conduite ou de bonnes manières, mais comme la condition sine qua non à l'établissement d'interactions verbales durables. L'oral, qui rend nécessaire la politesse et le respect (enfin en principe !), est ici envisagé comme un puissant moyen de faire reculer l'agressivité entre les individus et les comportements violents.

L'oral peut donc ici être vu comme un outil indispensable à ce que l'on appelle communément le "vivre ensemble" et qu'on pourrait nommer plus classiquement la vie en société. Il est un puissant facteur de cohésion sociale. Dans une société très individualiste, dans laquelle l'autre est souvent considéré comme un obstacle au bonheur individuel, voire un concurrent, les enjeux d'une éducation au respect sont particulièrement importants.

³ <http://eduscol.education.fr/cid46395/politesse-respect-quelques-implications-sociales-didactique-oral.html>

Cela passe par l'apprentissage de la relativité des points de vue (*sans sombrer dans le relativisme pour autant*), l'habitude de la décentration et c'est ce qui donne toute sa valeur éducative au débat argumenté.

En conclusion, il y a donc une nécessité civique à améliorer la maîtrise aussi de ces formes-là du discours par nos élèves et futurs concitoyens. Et si l'école cherche parfois ce qu'elle pourrait faire pour participer à la défense des valeurs de la République, elle peut s'attacher à produire des citoyens parlant mieux - et comprenant les principales formes du langage oral - au moins autant qu'écrivant bien. Ce serait en soi une contribution forte à la consolidation de nos valeurs communes.

Le numérique peut-il nous aider à travailler l'oral ? Le numérique est même probablement l'outil qui va permettre à l'oral, si les enseignants s'en emparent, de faire une percée dans la culture scolaire. Car si l'oral est utilisé en permanence il n'est quasiment jamais enseigné en tant que tel, mais simplement utilisé comme outil d'acquisition des connaissances disciplinaires. Que va donc nous permettre le numérique qui n'était pas possible avant ?

l'évaluation : l'oral est particulièrement difficile à évaluer pour de nombreuses raisons qui lui sont propres et notamment parce que jusqu'à assez récemment, contrairement à l'écrit et sa copie, l'activité orale ne laissait derrière elle aucune trace matérielle qui puisse être déportée hors de la classe et réétudiées à loisir pour être soumise à une évaluation un peu solide. Les outils numériques permettent désormais de surmonter cet obstacle et d'emporter chez soi la trace orale de l'élève afin de l'évaluer. C'est un progrès considérable.

Le numérique pour mettre les élèves en situation de production : corollaire de ce qui précède, les outils numériques permettent de mettre réellement les élèves en situation de production et de les faire parler tous sur une seule séance. C'était bien sûr impossible auparavant.

Denis Sestier – janvier 2016

- **Débattre en AP : un exemple en EMC**

[La grille détaillée](#)

- **Une AP en 3^{ème} : Front populaire et expression orale.**

Un exemple de mise en œuvre de l'AP en 3^{ème} : les élèves travaillent le chapitre sur le Front populaire en travaillant l'étude de documents et l'expression orale.

- ✓ Présentation en ligne : fiches de travail et un exemple de production d'élèves.

http://prezi.com/cb5runx670f2/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

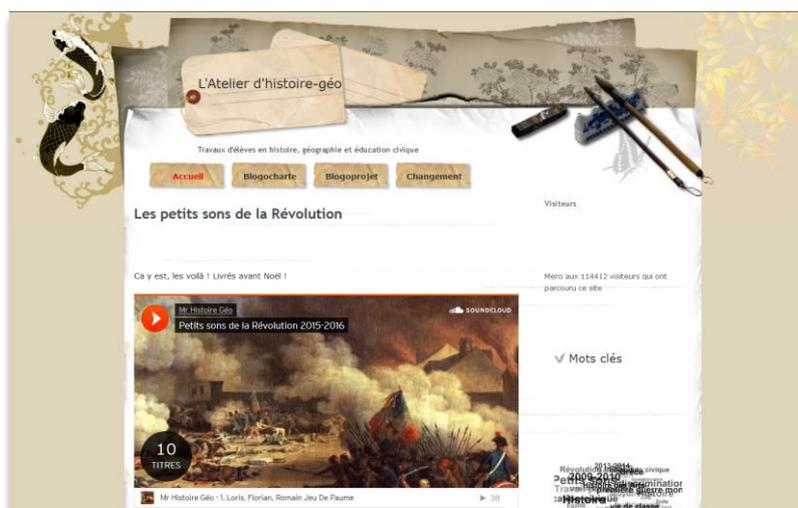
[La grille détaillée](#)



- **Les « petits sons » de la Révolution (ou de toutes sortes d'autres sujets)**

[La grille détaillée](#)

Exemples de « petits sons »



Sommaire

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| EMC 3e | Accompagnement personnalisé : débattre | Anne-Laure Abiliou : Anne-Laure.Abiliou@ac-caen.fr |
| DOMAINES DU SOCLE | 1 : la maîtrise des langages 2 : les méthodes et outils pour apprendre 3 : la formation de la personne et du citoyen | |
| COMPETENCES PRIVILEGIEES | <ul style="list-style-type: none"> • S'informer dans le monde du numérique • Pratiquer différents langages : <ul style="list-style-type: none"> - Argumenter : rechercher des arguments, les organiser dans un tableau - L'oral = prendre la parole, s'exprimer, ... • Coopérer, mutualiser : s'engager dans un dialogue constructif, accepter la contradiction tout en défendant son point de vue, faire preuve de diplomatie, ... | |
| FIL CONDUCTEUR ET / OU NOTIONS CLEFS | <p>Thème : le droit de vote</p> <p>Deux sujets de débat sont choisis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faut-il rendre le vote obligatoire ? - Faut-il donner le droit de vote aux étrangers ? | |
| DEROULEMENT | <p>1^{er} étape : comprendre le sujet et rechercher des arguments</p> <p>Sur Pearltrees des pages internet ont été sélectionnées par l'enseignant proposant ainsi un cadre ouvert à la recherche d'informations. Les documents ont des niveaux de difficulté différents et le travail se fait par deux dans un souci de différenciation. Les élèves cherchent pourquoi ce débat est d'actualité puis ils classent des arguments « pour » et des arguments « contre » dans un tableau.</p> <p>2^e étape : en groupe de 4 élèves (2 contre/ 2 pour) les élèves débattent sur un Google doc.</p> <p>3^e étape : retour réflexif sur les Google doc et élaboration d'une grille de critères de réussites pour la mise en œuvre d'un débat à l'oral.</p> <p>Explication des rôles de chacun lors du débat, de la configuration de la classe. Choix d'un président de séance. Enfin les élèves sont invités à approfondir leurs arguments.</p> <p>4^e étape : le débat</p> <p>Organisation de la salle en U ou en rectangle.</p> <p>Position de l'enseignant : en retrait. Il anime un petit bilan après le 1^{er} débat axé sur la réussite collective du groupe car chacun est parvenu à écouter l'argumentation adverse et à en tenir compte. (On a bien senti le basculement positif). Idem après le 2^e débat.</p> <p>Distribution d'une grille d'auto-évaluation permettant à l'élève de revenir sur son ressenti lors de la séance et d'axer sa réflexivité sur ce qui lui a permis de prendre part au débat ou sur ce qui a constitué un blocage.</p> | |
| COMMENTAIRE | <p>Quelle remédiation ?</p> <p>Besoin de prioriser la compétence : s'exprimer à l'oral et de régler le problème de la timidité qui bloque certains en classe entière ou demi-classe.</p> <p>On peut alors proposer à la place du travail sur Google doc, un mini débat avec enregistreur au centre de la table et des critères de réussite sur l'oral.</p> <p>La démarche pédagogique adoptée pour cet accompagnement personnalisé peut être utilisée par les enseignants de langues avec les mêmes objectifs en termes de compétences travaillées.</p> | |

| | | |
|--------------------------------------|---|--------------------------|
| Histoire 3ème | Travailler connaissances et compétences : le Front populaire. | Denis.sestier@ac-caen.fr |
| DOMAINES DU SOCLE | Domaines 1, 2, 5 | |
| COMPETENCES PRIVILEGIEES (2 MAXI) | <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer à l'oral - Comprendre et mettre en relation des documents historiques | |
| FIL CONDUCTEUR ET / OU NOTIONS CLEFS | / | |
| DEROULEMENT | <p><u>Durée 2 heures + 1</u></p> <p>Les élèves travaillent par binôme et sont munis d'un document (un doc. différent par groupe évoquant les principaux aspects du Front populaire), d'une fiche « l'essentiel à connaître » et d'une fiche méthode.</p> <p>Ils doivent étudier leur document et le mettre en relation avec l'essentiel à connaître.</p> <p>Une fiche-guide est fournie pour faciliter l'étude du document organisée en trois parties : :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présenter - décrire - mettre en relation <p>La problématique proposée pour la 3ème partie de l'étude est : en quoi ce document a-t-il un rapport avec le Front populaire.</p> <p>Une fois ce travail préparatoire terminé, le binôme doit produire une mini vidéo numérique d'une à deux minutes intégrant l'image du document et un commentaire audio présentant les principaux points du travail.</p> <p>L'évaluation du professeur porte à la fois sur le fond (les informations historiques), le respect de la méthode proposée ainsi que sur l'oral. Après avoir pris connaissance de la fiche d'évaluation et de la proposition de note faite par le professeur, les élèves sont invités à produire un 2nd enregistrement corrigeant les défauts du premier.</p> <p>Enfin, une 3ème séance est organisée durant laquelle les différents binômes vont présenter à la classe leur document, offrant ainsi un panorama élargi et permettant d'étudier les différents aspects du Front populaire. Les vidéos sont également mise en ligne ou sur l'ENT et servent de matériau de travail pour l'ensemble de la classe.</p> | |
| COMMENTAIRE | <ul style="list-style-type: none"> - Ce type de démarche peut être adapté à quasiment tous les thèmes d'histoire ou de géographie. - Si l'activité est proposée à plusieurs reprises dans l'année, une progression sur l'oral peut être envisagée, allant de l'écrit oralisé pour la première occurrence à une prise de parole semi-improvisée prenant appui sur des notes non rédigées en fin d'année. - En terme technique ce type de production numérique peut être réalisé sur tablette avec les applications courantes de montage vidéo ou sur PC avec des outils du type Photo-récit ou Windows Movie Maker. | |

[retour](#)

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| DISCIPLINE ET NIVEAU | Les petits sons de la Révolution – raconter un événement de la Révolution | AUTEUR ET ADRESSE MAIL : R.Bondiguel, Coll. G. de Maupassant St Martin de Fontenay (14520) / rodolphe.Bondiguel@ac-caen.fr / D . Sestier, lycée Malherbe, Caen /denis.sestier@ac-caen.fr |
| DOMAINES DU SOCLE | Domaine 1 : Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral ; Domaine 2 : Organisation du travail personnel et coopération et réalisation de projet ; Domaine 5 : Se repérer dans le temps | |
| COMPETENCES PRIVILEGIEES (2 MAXI) | S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger | |
| FIL CONDUCTEUR ET / OU NOTIONS CLEFS | Cette séquence permet de traiter le chapitre sur les temps forts de la Révolution et de l'Empire en faisant réaliser des petits reportages radios par les élèves. En groupe, ces derniers choisissent un événement du cours, l'étudiant puis en font un « petit son ». | |
| DEROULEMENT | <p>Déroulement /étapes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Séance 1 : En classe entière, le professeur présente le projet. Le podcast « France Info y était : la prise de la Bastille » est utilisé pour découvrir un événement et servir de modèle. Ainsi, après correction du questionnaire sur la prise de la Bastille, les éléments nécessaires à la description d'un événement et à la réalisation d'un « petit son » sont définis en commun. Le podcast : http://www.franceinfo.fr/culture-medias/france-info-y-etait/14-juillet-1789-la-prise-de-la-bastille-671387-2012-07-14 En fin d'heure, les élèves disposent d'une grille leur permettant de présenter l'événement sur lequel ils travailleront et une fiche d'aide à la réalisation de leur « petit son ». - Séances 2 et 3: En classe, les élèves, en groupe, font une fiche d'activité sur leur événement. Cette fiche préparatoire permet d'écrire un texte décrivant l'événement. Ce texte sera celui qui sera enregistré. L'enseignant passe de groupe en groupe, répond aux questions et corrige directement certaines erreurs. Au terme de ces deux séances préparatoires, les élèves rendent un texte qu'il faudra corriger avant les séances suivantes. - Séances 4 et / ou 5 : Les élèves enregistrent leur « petit son ». On peut travailler avec Audacity en salle informatique. Avec des tablettes la salle de classe, le couloir, une salle voisine et d'autres endroits calme du collège feront l'affaire. - Séances 5 et / ou 6 : De retour dans la salle et en groupe classe, un tableau de synthèse est complété. Il sert de trace écrite. Les « petits sons » peuvent être diffusés pour compléter le tableau mais cela risque de prendre du temps. Les élèves peuvent aussi brièvement présenter leur événement et mutualiser ainsi leurs travaux en une synthèse commune. <p>Quelques exemples : http://lewebpedagogique.com/atelierhg/2015/12/14/les-petits-sons-de-la-revolution-2/</p> | |
| COMMENTAIRE | <p>Cette séquence réalisée dans le cadre de l'ancien programme peut être adaptée à beaucoup de chapitres aux cycles 3 et 4.</p> <p>Il est possible de réaliser plusieurs fois cet exercice sur l'année, sur des sujets différents, et en suivant une progression. Ainsi la première fois les élèves peuvent-ils lire un texte pré-écrit (écrit oralisé) tandis qu'en fin d'année, selon le niveau, il pourra leur être demandé d'improviser leur prestation à partir de notes non rédigées.</p> | |

retour

b. Les compétences info-documentaires

La formation à la recherche documentaire, notamment en ligne, ainsi que le développement d'une culture des médias numériques du quotidien sont aujourd'hui au cœur de la construction du citoyen, dès le cycle 3.

La mise en œuvre d'une recherche documentaire dans le cadre d'une démarche de projet simple apparaît alors comme une opportunité pour travailler cette compétence, à l'exemple de cette activité au cours de laquelle des élèves de 6ème sont invités à questionner ce qui dans les jeux d'Olympie participe à fédérer les Grecs durant l'Antiquité.



c. Développer la posture de réflexivité des élèves. L'exemple du développement construit.

L'AP, un dispositif privilégié pour travailler les attitudes réflexives des élèves...

L'idée de ce diaporama est de montrer à travers un exemple (le paragraphe organisé au brevet) comment on peut développer les attitudes réflexives des élèves.

Deux leviers d'apprentissage sont ici utilisés : Le travail sur le brouillon et l'auto-évaluation.

Le but de ce diaporama est de mettre en évidence le cheminement des élèves dans leur apprentissage ainsi que les écarts entre les attendus de l'enseignant et le niveau réel de compétences des élèves à un instant donné (ici milieu d'année).

Diaporama : support de formation année 2016
Chauvin Stéphane : stechauvin@wanadoo.fr

d. Mise en place des EPI

○ Aide à la conception et à la mise en œuvre des EPI.

La mise en œuvre des EPI est différente d'un établissement à l'autre.

Voici donc simplement une sorte de « check list », réalisée à partir de différents documents : propositions de l'Inspection Générale présentées lors d'un stage national à Paris, proposition transmise lors des stages organisés par l'Académie de Caen, le document de l'Académie de Nantes qui circule beaucoup, des propositions faites dans certains établissements... notre réflexion personnelle...

- Déterminer la thématique (une parmi les huit) et les objectifs (transversaux mais aussi disciplinaires).
- Les référencer :
 - Au socle : les domaines ; les compétences travaillées prioritairement.
 - Aux programmes (points des programmes abordés). C'est plus net dans les propositions de l'Inspection Générale.
 - Au projet d'établissement. C'est plus net dans les documents de chefs d'établissements.
 - Aux parcours (PEAC...).
- Déterminer le public visé (tout un niveau, une classe, des groupes...).
- Déterminer l'équipe (matières concernées, documentaliste...).
- Déterminer les modalités précises d'intervention :
 - Planification dans le temps (trimestre, année...).
 - Interventions horaires précises.
 - Temps de co-intervention s'il y en a.
 - Interventions extérieures s'il y en a.
 - Besoins financiers s'il y en a.
- Déterminer le projet précis :
 - En liaison donc avec les programmes, parcours...
 - Son déroulement.
 - La production attendue (de l'élève, du groupe...).

- L'évaluation des élèves.
- L'évaluation de l'EPI une fois réalisé.
- Prévoir comment conserver la trace, la mémoire de l'EPI (numérique...) Cf épreuve orale du DNB.
- Prévoir une dimension réflexive pour l'élève : qu'ai-je fait pendant cet EPI ? Quelle production finale ? Que m'a apporté cet EPI (compétences bien sûr mais aussi intérêt...) ? **NB.** Ce point n'apparaît que peu ou pas dans les diverses propositions mais nous paraît très important dans l'optique de l'épreuve orale du futur DNB.
- **Un exemple d'EPI sur la propagande**

Un exemple d'EPI au collège les Provinces

I'EPI « PROPAGANDE »

Cet EPI n'a pas valeur d'exemple, il permet juste de mettre en évidence la démarche suivie par une équipe d'enseignants autour d'un projet commun. Il a ainsi pour but de proposer une démarche, des outils, des pistes de réflexion sur la démarche de projet.

Diaporama : support de formation année 2016
Chauvin Stéphane : stechauvin@wanadoo.fr

*Ont participé à la réflexion ayant conduit à
l'élaboration de ces documents*

*Anne Laure ABILIOU, Michel BEER, Vincent BISSON, Rodolphe BONDIGUEL,
Cyril CHANTRAINE, Stéphane CHAUVIN, Nicolas CORDRAY, Aurélie DELAUNAY,
Catherine GLEMAREC, Ronan GLEMAREC, Christelle HALBERSTADT,
Patricia LAJOIE, Emmanuel LEVIS Dominique MELIN, Antoine RENAUD,
Denis SESTIER, Mathilde SOUEF, Corinne VIVIEN*
