

interlignes

Bulletin de liaison



N°39 - Juin 2009

PLP
Lettres
Histoire
Académie de Versailles

ENSEIGNER AUTREMENT
L'HISTOIRE ET LA GEOGRAPHIE AU LP

SOMMAIRE

Présentation

Suzanne Boudon page 2

Les nouveaux programmes d'histoire - géographie et éducation à la citoyenneté , classe de baccalauréat professionnel 3 ans

Collectif page 3

Rupture ou continuité avec les nouveaux programmes d'Histoire-Géographie en classe de baccalauréat professionnel 3 ans ?

Suzanne Boudon page 16

Le TNI un outil d'aujourd'hui au service d'une autre pédagogie en histoire et en géographie

Sylvain Huet, Anthony Cava page 28

Enseigner l'histoire avec un document de fiction : « Good Bye Lenin !»

Céline Vignal page 34

Travailler avec un espace de mémoire : le mémorial de la shoah

Laëtitia Marguerite page 60

Le théâtre une entrée pour enseigner l'histoire

Régis Signarbieux page 73

S'appuyer sur l'étude de cas pour enseigner la géographie

Catherine Waldet page 77

PRÉSENTATION

Ce nouveau numéro d'*interlignes* intitulé « *Enseigner autrement l'histoire et la géographie* » n'a aucune prétention et surtout pas de « révolutionner » cet enseignement en lycée professionnel, même si les méthodes, les approches pratiquées aujourd'hui, et datant des années 70, 80, ont besoin de se renouveler. Nous souhaitons simplement vous faire partager des réflexions, des expériences intéressantes qui reprennent les idées fortes d'une pédagogie active et innovante.

Ce numéro sort l'année où les nouveaux programmes de baccalauréat en 3 ans sont appliqués (septembre 2009) et avec eux de nouvelles orientations : ainsi en histoire c'est une place notable pour les acteurs, le récit ; en géographie, c'est l'enseignement au Développement Durable, pour l'Education à la citoyenneté, c'est la disparition de l'appellation ECJS.

Un article à plusieurs voix, celles de professeurs formateurs autour d'Annie Couderc, inspectrice dans l'Académie de Versailles, rend compte des directions et des conseils prodigués lors des journées inter-académiques de Bordeaux.

Moi-même j'analyse les changements qui découlent de ces nouveaux programmes en m'interrogeant sur leur sens et leur mise en œuvre. Est-ce la rupture ou la continuité dans nos pratiques ?

Sylvain Huet présente le TBI, expérimenté avec sa classe, dans un contexte où de nouveaux outils et ressources numériques, des outils informatiques à usages pédagogiques sont de plus en plus à la disposition des professeurs. D'ailleurs le site Educnet contribue à cette vulgarisation.

Régis Signarbieux décrit une expérience reliant théâtre et histoire, expérience née de sa rencontre avec l'historien Gérard Noiriel.

Je suis très heureuse aussi de présenter les travaux de jeunes professeurs qui ont réalisé le mémoire professionnel avec moi, l'an dernier, à l'IUFM. Abordant des séquences avec des démarches motivantes pour les élèves, ils ont accepté de réécrire leurs travaux pour *interlignes*. Céline Vignal a expérimenté le film de fiction en histoire « *Good bye Lenin !* », Laétitia Marguerite a travaillé avec un espace de mémoire : le mémorial de la Shoah, Catherine Waldet a utilisé l'étude de cas en géographie : le fleuve Colorado pour enseigner les problèmes de l'eau.

J'espère, chers collègues, que ce numéro d'*interlignes* où de jeunes professeurs ont présenté leur expérience, vous donnera quelques idées, quelques pistes, vous aidera dans la mise en œuvre des nouveaux programmes.

Suzanne BOUDON
Coordinatrice du numéro

LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'HISTOIRE- GEOGRAPHIE ET EDUCATION A LA CITOYENNETE. CLASSE DE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL EN 3 ANS

Du côté des concepteurs

Un groupe de professeurs a assisté aux journées inter-académiques de Bordeaux sur les nouveaux programmes, les 27 et 28 janvier 2009 et nous fait partager ses notes. Elles nous donnent l'esprit de ces nouveaux programmes en baccalauréat professionnel, présentés à Bordeaux par **Joëlle Dusseau, Laurent Wirth et Michel Hagnerelle, IGEN Histoire et Géographie.**

I. L'ESPRIT GENERAL DE CES NOUVEAUX PROGRAMMES.

- Les nouveaux programmes s'insèrent dans un ensemble de réformes du milieu éducatif (nouveaux programmes : au primaire en 2008 ; au collège : en 6ème en 2009 - nouveau brevet en 2010 ; en STG - ST2S également)
- Il s'agit de s'appuyer sur les acquis des élèves (cf. les Actes du séminaire de Poitiers de décembre 2007, consultables sur Eduscol).
- 3 principes ont été retenus pour construire les nouveaux programmes :
 - donner envie
 - assurer la liberté pédagogique
 - permettre le travail en interdisciplinarité
- Les nouveaux programmes sont innovants car les sujets d'étude sont envisagés autour de 2 axes :
 - la longue durée
 - thématiquement avec l'éducation au développement durabledonc ils sont un levier pour renouveler les pratiques pédagogiques.

II. DES PROGRAMMES CONSTRUITS À PARTIR D'UN CONSTAT.

- Une **formation commune** : les élèves de LP sont comme les autres élèves, ils sont tous issus de 3ème de collège.
- des **difficultés** : ils ont certes des difficultés mais ils ont des points communs avec les autres élèves qui s'orientent vers d'autres voies technologiques et générales.
- des **acquis** : ils ont des acquis, il s'agit donc d'être ambitieux en termes de connaissances, de culture générale et de développer leur curiosité et pas seulement des savoir-faire qui seront vite dépassés.

Nous devons aller loin dans l'espace et loin dans le temps (savoir ce qui s'est passé avant et ce qui s'est passé ailleurs)

Au cœur des programmes il y a l'idée de liberté **pédagogique**, de choix et donc de responsabilité.

D'où les sujets d'étude et la situation : le choix doit être une ouverture.

Cette liberté pédagogique doit aussi permettre de s'adapter à tout public de LP notamment à celui de CFA et Greta qui a des horaires infiniment plus réduits que celui en formation initiale scolaire...

III. UNE NOUVELLE PRESENTATION

- Le programme est introduit par un court texte et est présenté en trois colonnes.
- Le programme de chaque classe comporte :
 - un **titre** qu'il s'agit de regarder, d'intégrer et d'interroger.
 - chaque titre a un **commentaire** (qui représente le cadrage).
 - des **sujets** : il faut faire un choix pour traiter au moins 3 sujets sur les 4 proposés (en classe de seconde).
- Le sujet d'étude :
 - C'est le sujet de la séquence à aborder avec les élèves. C'est ce que l'enseignant traite.
 - Pour le traiter, il faut se fixer des **objectifs** limités à partir des **orientations** et des **mots clés**. L'enseignant s'interroge sur ce qui est important. Il fait des choix et définit des objectifs clairs et cohérents.

→ Le temps est limité pour traiter chaque sujet d'étude, il faut donc « ramasser » **une séquence qui ne peut pas excéder 3 ou 4 heures**.

→ **Le même temps est à accorder à la géographie, l'enseignant assure donc histoire et géographie confondus.**

- La situation : C'est au moins une séance d'une heure.

La règle absolue pour traiter la situation est : « il n'y a pas de règle ! » L'enseignant place la situation où il veut : début, milieu, fin de séquence...

Néanmoins on peut distinguer 3 situations différentes, selon le statut de la situation :

1-courte focale centrée sur un événement (ex : la nuit du 4 août)

2-longue focale centrée sur une longue période (ex : la compagnie des Indes)

3-acteur de l'histoire, situation centrée sur un personnage historique, situation non pas envisagée comme biographie mais comme étude d'un personnage dans l'histoire

- Les Capacités.

Enfin, le programme comporte à la fois des savoirs et des savoir-faire.

Il est donc construit autour de grandes thématiques (à adapter sur les trois années).

Il s'agit d'acquérir des capacités spécifiques à l'histoire et à la géographie mais aussi des capacités communes. (cf. pages 11-12 du document de travail)

Ce document est un guide; il n'est pas figé et ce n'est pas une entrée.

IV. LA GEOGRAPHIE.

1. Ces nouveaux programmes intègrent l'évolution de la discipline « géographie ». Ils invitent les élèves à réfléchir sur :

- **Le mode de gestion des territoires.**

En effet, ces programmes marquent le passage vers la géographie du développement. La notion qui est au centre du programme est celle de « territoire ». Il s'agit d'étudier les territoires et leurs atouts, ce dans la perspective du développement. Le développement durable des territoires, c'est la manière dont les acteurs imaginent leur avenir dans cette perspective.

- **Le monde dans le contexte de la mondialisation.**

Dans les anciens programmes, on a privilégié l'entrée économique (cf. la Triade). Maintenant ce qui est important, c'est de s'intéresser aux territoires de la mondialisation, à la relation entre les États (en termes de géopolitique mais aussi sur les aspects culturels).

2. La philosophie générale qui préside à la définition des finalités de l'enseignement de la géographie repose sur quelques entrées principales (valables du primaire au secondaire) :

- **La géographie est une science sociale et humaine** : l'homme (et la société) est l'objet de la géographie.

- **La géographie est de plus en plus clairement problématisée.** La géographie interroge, elle est une science d'avenir. **La prospective est fondamentale.** On doit privilégier l'approche problématisée.

- **Il y a un recentrage sur les territoires.** Il s'agit d'avoir une approche des sociétés dans leurs territoires. Trois éclairages sont à privilégier :

- **le territoire de nos élèves** (c'est le territoire local, régional), ce qui veut dire étudier moins de pays, mais aussi étudier de manière plus approfondie le territoire de la France.

- **le territoire de la France** est inconnu, mal connu de nos élèves. Les enseignants sont par ailleurs mal à l'aise pour l'enseigner. Il faut donc l'étudier mais avec une mise en perspective européenne.

- On a trop longtemps privilégié l'aspect organisationnel (par exemple carte sur l'inégalité). Il s'agit maintenant d'ouvrir une nouvelle focale : **les habitants dans les territoires.**

- En Première : mise en avant de la notion de territoire mais dans une approche généraliste. Le programme pose les grandes questions et propose une approche plus culturelle.

- En Terminale : la question de la France dans le monde était auparavant, dans les anciens programmes, abordée en classe de Première. C'est maintenant en terminale mais cela ne plaît pas à tout le monde : certains sont mal à l'aise car l'étude de la France est ressentie comme moins intéressante.

- **La géographie intègre les relations entre les sociétés et leur avenir : c'est le développement durable** (clairement introduit dans le programme de seconde) dont il faut avoir en tête les enjeux. La croissance démographique très forte que nous connaissons a pour corollaire une augmentation très forte des besoins. Cette croissance n'est pas terminée mais la concernant il y a beaucoup d'inconnues (serons-nous 9 milliards en 2050 ou en 2100 ?). Il ne faut pas pour autant tomber dans le catastrophisme ambiant : les schémas prévisionnels construits dans les années 1970 (avec une base étroite allant en s'évasant fortement) ne sont plus les mêmes que ceux développés maintenant (le sommet de la pyramide se rétrécit) : ce qui va bientôt poser problème, c'est le vieillissement de la population.

3. Le développement durable.

C'est une notion très intéressante en géographie et c'est la seule discipline capable de poser les grandes questions.

Pour traiter cette question il est nécessaire d'avoir 7 points en tête :

- Il faut aborder ces questions en éducateur et non en militant (même si on appartient à une association). Il faut prendre de la distance avec le discours moralisateur et catastrophiste, les récupérations politiques et économiques.
- Le développement durable place l'homme au cœur des problématiques. Il ne s'agit pas de sauver la planète mais comment bien vivre sur la terre. On se pose en tant que gestionnaire (avec la notion de responsabilité) et non en tant que protecteur.
- Les problématiques doivent être recentrées sur le développement : développement humain, donc économique, socioculturel, environnemental (les 3 piliers du développement durable). Tout cela doit être pris en compte de manière globale.
- Donner sa place aux « Suds ». Les grands enjeux du développement durable sont au Sud (2/3 de la planète) : on ne va pas leur interdire de se développer. L'enjeu du développement durable est aussi en ville : en 2015 les 2/3 de la population mondiale vivront en ville.
- Ancrer la réflexion dans les territoires, quelle que soit l'échelle. Il faut interroger les faits et les phénomènes à toutes les échelles :
 - échelle d'espace
 - échelle de temps : le passé est primordial et les scientifiques ne prennent pas en compte le temps historique. Quant au futur, il est indispensable d'apprendre aux élèves à se projeter et ce de manière positive : il faut ouvrir leurs perspectives et les rendre responsables.
- Travailler la dimension politique :
 - décrypter le discours politique (qui parle ?, d'où ?, pourquoi ?, pour quoi ?)
 - bien cibler le jeu des acteurs. Quelle est la responsabilité de chacun au niveau mondial (celle des ONG par exemple) puis au niveau local (par exemple les élus) ?
- Ces questions ne suscitent pas de réponse unique. Questionner, argumenter, montrer quels sont les termes du débat, voilà ce que l'on doit apprendre aux élèves.

4. Quelques ouvrages :

- La documentation photographique : le numéro sur le développement durable paru en 2006.
- Atlas des développements durables paru aux éditions Autrement en 2008 par Yvette Veyret et Paul Arnould.
- Que Sais-je sur le développement durable de Sylvie Brunel 2004.
- À qui profite le développement durable de Sylvie Brunel chez Larousse 2008.
- Le développement durable de Jean Pierre Paulet chez Ellipses 2005.

V. LE PROGRAMME D'HISTOIRE : SUJETS D'ETUDE ET RESSOURCES.

Titre du programme de seconde : les Européens et le monde (XVI^e-XVIII^e).

Il est important, lorsque l'on se fixe un sujet d'étude, de le problématiser et la situation s'intègre pour servir le projet.

Voici les Réflexions sur les sujets d'étude de seconde :

1. Humanisme et Renaissance.

- Le sujet n'est pas borné chronologiquement
- Redéfinir clairement les termes de Renaissance et Humanisme
- La formulation du sujet a son importance (*Cf. l'ordre des deux termes*).

Il s'agit d'envisager la Renaissance en lien avec l'Humanisme et non la Renaissance en général.

L'Humanisme est un des aspects de la Renaissance, cette notion est très dense. L'Humanisme n'est pas la Renaissance.

Les humanistes sont des théologiens (idée de continuité ; réformer de l'intérieur) : **comment renouveler la place de l'homme grâce à l'héritage antique et aux nouvelles découvertes ?**

Quels sont les caractères communs des humanistes lettrés ? Érasme est humaniste, Léonard de Vinci est un homme nouveau, un artiste mais pas un humaniste (il ignore le latin et le grec).

Évolution et permanence : les hommes de la Renaissance sont des hommes du Moyen-âge. Il s'agit donc de s'intéresser à la nouvelle place de l'homme.

Montrer l'évolution des mentalités grâce à l'étude des controverses et des découvertes.

- Se méfier des anachronismes
- La Controverse et les droits de l'homme
- **L'Humanisme de la Renaissance n'est pas l'Humanisme des Lumières.**

Controverse de Valladolid : Charles Quint convoque la controverse car il y a des difficultés dans l'exploitation des Indiens.

Pour la représentation du corps : voir ce que Léonard de Vinci a écrit à ce sujet, l'homme dans l'art (portrait, dissection, proportion, perspectives).

Ressources :

- Manuels de seconde générale.
- Oeuvres d'art. Photo- Architecture- Site de la BNF, du Louvre.
- Manuel de seconde notamment le manuel Magnard.
- La documentation photographique : Europe de la Renaissance (1450-1550).
- Travailler à partir de cartes (cf. R. Mandrou).

2. Voyages et découvertes (XVI^{ème} – XVIII^{ème} siècle).

Le sujet est borné et les acteurs clairement identifiés. (Certains sont implicites : Portugal, commanditaires...)

Travailler à partir de cartes historiques pour étudier les représentations du monde.

Problème (qui n'en est pas un) le sujet invite à réaliser un bond dans le temps, on passe du XVI^e au XVIII^e, il y a un vide entre 1492 et le XVIII^e. Y a-t-il réellement besoin d'une linéarité chronologique ?

Non, il n'y a pas de nécessité de fil chronologique. Il est préférable de **conceptualiser la situation**, il n'est pas nécessaire de tout savoir pour cerner le sujet. Il faut donc assumer la longue durée et faire des choix.

Concernant les situations, le tour du monde de Bougainville, l'intérêt est d'étudier l'entreprise de Bougainville alors que pour James Cook, par exemple, on s'intéresse à l'homme, à l'acteur de l'Histoire.

C'est le début du métissage du monde : réfléchir à la question de l'altérité ; s'intéresser à la réception des récits de voyage.

Réflexion sur le bornage du sujet : XVI^e siècle : découverte du monde / XVIII^e siècle : inventaire du monde.

Ressources :

- Sites de la BNF (exposition en image) et du musée de la Marine (ordre de mission de La Pérouse).
- Colomb, le journal de bord de M. Lequenne.
- La documentation photographique (1985) : les grandes découvertes.

3. Le premier empire colonial XVI^{ème} –XVIII^{ème} siècle.

Bornes indiquées : XVI^{ème} / XVIII^{ème} siècle.

Un risque évoqué : les conflits entre histoire et mémoire notamment en raison de l'étude de l'esclavage. Mais on peut constater que cette question n'est pas le seul aspect à étudier, il est remis en perspective.

Concernant l'abolition et le rétablissement de l'esclavage, ne pas hésiter à déborder chronologiquement en poussant jusqu'à 1815 ou 1848.

Une problématique possible : « le 1^{er} empire colonial : expansion territoriale ou véritable empire ? »

L'empire n'est pas vraiment réalisé (Il n'y a pas tous les attributs).

Ne pas oublier un contexte de rivalités.

Ressources :

- Musée de Gorée. Plantation en 3D.
- Site : Toussaint Louverture, le Napoléon noir.
- La documentation photographique, la traite négrière.
- L'Histoire.
- Site du Musée du château de Nantes (fiches pédagogiques) - Les Anneaux de la Mémoire (catalogue) ; Musée de La Rochelle, Rochefort...
- Atlas des esclavages, édition Autrement.

4. Les Lumières, la Révolution française et l'Europe : les droits de l'homme.

On peut borner le sujet jusqu'en 1815 car les orientations invitent à étudier la diffusion des idées en Europe.

Définir « les Lumières » : c'est international. Il ne faut pas se limiter à la France.

Un rôle : Jefferson ambassadeur à Paris et les liens avec La Fayette pour la déclaration des droits de l'homme.

Un acteur : Condorcet (Les philosophes des Lumières n'étaient pas tous opposés à la monarchie).

Un fil directeur : le rayonnement français en Europe, attractif et répulsif (nationalisme).

VI. L'ITINERAIRE ANNUEL.

NB : le terme de progression est lié aux capacités (progressivité des apprentissages).

Quelle articulation du programme sur l'année ?

Dégager un fil directeur qui permet d'articuler les différentes séquences et de faire des choix.

- la question de l'altérité
- diffusion des idées
- découvertes et exploitation des territoires
- découvertes d'espaces et d'hommes

Exemple d'articulation entre deux apprentissages : étude de cartes historiques (fil directeur par compétence).

VII. LE PROGRAMME DE GEOGRAPHIE : SUJETS D'ETUDE ET RESSOURCES.

Atelier de Géographie.

Quatre points importants ont été soulevés lors de cet atelier, développés ci-après par ordre d'exposition.

1. L'ordre des séquences.

- Il n'y a pas d'ordre des séquences, il faut seulement traiter trois des sujets parmi les quatre proposés.

- Néanmoins, la question du nombre se pose tout au long du programme de seconde et il serait souhaitable certainement de poser et d'interroger au préalable les problèmes posés par la croissance démographique. Une première séance pourrait comporter l'étude d'un document permettant d'introduire la notion de croissance démographique.

Par exemple dans le sujet « Nourrir les hommes » poser la question : « Comment la terre nourrit-elle les hommes aujourd'hui ? ». Une courbe de croissance de la production alimentaire mondiale ou de la population mondiale depuis les années 60 permettrait le constat d'une inégalité flagrante par rapport à des ressources inégalement réparties dans le monde et malgré une amélioration d'ensemble.

L'accent est mis sur la nécessité d'une simple mise en évidence par une étude rapide en début de séquence (pas besoin d'étudier par exemple la transition démographique), étude facilement réutilisable ensuite dans une situation comme celle de l'Inde.

- Il faudra penser à diviser le nombre d'heures années en trois. Les sujets ont une égale densité de contenu, cependant on peut avoir besoin d'un peu plus de temps pour l'une ou l'autre en fonction des problématiques ou itinéraires construits par le professeur.

2. La problématique annuelle et des séquences.

- En termes de mise en œuvre, on a un programme qui met en avant une problématique annuelle : le développement durable. « Comment les sociétés peuvent-elles répondre à leur besoin sans épuiser les ressources de la planète ? » est la question posée en filigrane.

- Dès lors, comment articuler cette problématique avec les sujets d'étude ? Faut-il poser une problématique nouvelle à chaque heure de cours ?

Il semble plus cohérent de considérer la problématique centrale à l'échelle de l'année et de « déplacer » celle de chaque cours. Chaque situation pourrait être problématisée à l'aube de la problématique centrale et par rapport à un horizon qui est celui du développement durable sous ses trois dimensions, environnementale, économique et socio culturelle.

Il s'agit de se poser la question « qu'est-ce que je vais mettre en avant ? ». L'objectif n'est pas de faire le tour complet de tous les sujets mais de chercher ce que l'on va pouvoir trouver pour les ramener à la problématique annuelle. Par exemple « Comment penser l'énergie sans bouleverser l'équilibre des hommes ? » permet de mettre en regard par rapport à une dimension humaine et d'éviter ainsi la dérive technique (la localisation des sources d'énergies) qui ne constituerait qu'une seule dimension.

- La question du développement durable est une invitation à une réflexion nouvelle.

C'est un objet qui s'inscrit en rupture avec les intitulés de nos programmes habituels. Ce n'est pas un sujet bien délimité mais un ensemble foisonnant de questionnements que les démocraties essaient de poser.

Ce n'est pas une connaissance établie, elle ouvre sur un horizon et un débat continu. Ce titre est en fait une question et pose le problème d'enseigner une question vive, non résolue au plan scientifique. Cela demande une certaine distance et la nécessité de mesurer tous les moments où nous allons traiter les questions en débat. Que va-t-on bien pouvoir dire ? Par exemple, à propos du recours aux ONG, il faudra montrer la complexité du problème à l'aide de plusieurs sources antagonistes ou divergentes qui offriront ainsi la possibilité de travailler la compétence de capacité critique chez l'élève, indispensable à une véritable formation citoyenne tout en prenant en compte l'évaluation qui doit porter sur des connaissances très concrètes.

- Faut-il pour autant « coller » à l'actualité ?

Peut-être pas. Quand l'actualité s'impose, ce n'est pas forcément le meilleur moment. La géographie doit se mettre à distance des passions et des émotions et privilégier le savoir scientifique, la raison et le raisonnement.

3. L'articulation : sujet d'étude/situation.

- Ces deux vocables indiquent un degré de généralité l'un par rapport à l'autre. Une situation ne peut être généralisée. Le mot étude de cas est conciliable (comme étude d'un cas particulier) mais le terme situation permettait une utilisation applicable aux trois disciplines, histoire, géographie et éducation civique. Il existe des situations en Histoire, géographie et éducation civique sans impliquer forcément une symétrie entre les situations des trois disciplines. Le sujet d'étude renvoie au contraire à quelque chose de plus général.

- La situation génère une démarche inductive. Elle permet d'identifier un certain nombre de constats sur une situation concrète que l'on va interroger. Par exemple sur l'origine de la tempête : ses conséquences, les moyens de prévention, etc. pour mieux comprendre la vulnérabilité d'une société.

La recherche d'une problématique enrichit chaque sujet d'étude, orientations et mots-clés sont une aide et peuvent être lus comme des objectifs rédigés en arrière des orientations, un peu comme une grille d'objectifs.

- Certaines des situations permettent d'aborder des sujets d'études alors que d'autres ne permettent d'en aborder qu'une partie (comme l'agro - business pour aborder la question de la malnutrition). Il faut se situer à l'échelle mondiale et l'étude de cas ne peut être placée à toutes les échelles. Ce n'est pas parce qu'on aura étudié trois situations que l'on aura épuisé le sujet d'étude. Il y a donc la possibilité pour l'enseignant de proposer une situation personnelle : il faudra alors se poser la question de sa pertinence.

- **Enfin, l'évaluation se fait sur les sujets d'étude et non sur les situations.**

4. La place des TICE.

La place des TICE pose un vrai problème de ressources et de leur utilisation. Il faut tenir compte de l'évaluation prévue au B2i : construire une carte avec des outils informatiques. Ici des formations sont à prévoir.

Il convient aussi de se poser la question de la valeur ajoutée disciplinaire. Il y a valeur ajoutée si on peut faire construire des cartes autrement. Que serait une carte concernant les pays développés et en développement à partir de cartes sources et des IDH un peu divergents ? La nécessité de faire des apprentissages est corollaire à cette exigence nouvelle de l'institution.

Le groupe de travail se sépare en se posant la question de la place de la certification puisque subsiste aussi une certification pour le BEP dont il ne connaît pas la forme.

Il pose comme nécessaire l'accès à des documents ressources et la mise en ligne de séances de mises en œuvre. Il y a une forte demande documentaire.

Enfin, il est notifié que l'histoire des arts trouve sa place dans l'ensemble du cycle de bac professionnel mais pas vraiment en Géographie.

VIII. LE PROGRAMME D'ÉDUCATION CIVIQUE.

Atelier

1. Remarques préalables : le contexte.

Ce programme est issu de l'obligation d'aligner les programmes de la voie professionnelle sur ceux de la voie générale qui comportent de l'éducation civique.

Le programme s'inscrit dans un parcours civique de la maternelle au baccalauréat car il y a :

- demande de citoyenneté et de consommation (vertu thérapeutique)
- demande de citoyenneté institutionnelle (demandes massives de lois)
- demande contestataire (prendre la parole, c'est protester).

Si on compare aux programmes d'ECJS, une rupture est évidente ; mais il s'agit plus d'une rupture en termes institutionnels que conceptuels ou méthodologiques. Il y a, dans ce nouveau programme, un « pilotage direct » de l'inspection générale d'histoire-géographie. Ce manque de « pilotage » n'était pas sans poser problème pour l'ECJS : étant enseignée par tout le monde, l'ECJS n'est plus enseignée.

Il semble que la nouvelle appellation ait été en concurrence avec celle d'« instruction civique » ce qui n'est pas sans poser problème. Les programmes du primaire vont d'ailleurs dans ce sens puisqu'ils préconisent d'écrire une phrase au tableau et de la commenter, le terme de « morale » apparaît aussi.

2. La philosophie de ce programme.

Les finalités de ce programme : deux notions clés « souveraineté » et « appel à la raison ». Il s'agit de préparer à l'exercice raisonné de la citoyenneté. Les objectifs sont : connaître et s'approprier les droits. Il s'agit de revenir aux fondements d'une éducation à la citoyenneté toujours « mouvante », toujours en tension avec les idéaux républicains et la réalité de terrain.

Si on part des pratiques d'ECJS, il y a le risque d'arriver à des contradictions.

Il faut restituer la notion d' « enseignement » dans le cadre théorique de cette éducation à la citoyenneté. Quels que soient les thèmes du programme, il faut remonter à la notion de la citoyenneté française, la notion d'éducation civique ; le citoyen membre d'une communauté plutôt que le citoyen en tant qu'individu. Il faut garder à l'idée que l'individu est à la fois parcelle et membre d'une communauté qui porte autorité. Le citoyen se définit par un ensemble de droits civils, politiques et juridiques. Il a des droits civils et des obligations (cf. Dominique Schnapper : les « droits - libertés et les droits créances »).

Penser en termes d'état de droit, légitime mais aussi en termes de droits et devoirs du citoyen.

Attention au danger de faire de l'éducation civique seulement une réflexion sur les institutions ; ce n'est pas sa seule finalité. Il ne faut pas oublier le pan « justice » qui délimite et encadre tous les autres droits.

Il est intéressant de voir quels sont les pouvoirs et les contre-pouvoirs de notre société en parallèle avec les sujets d'étude du programme de français de la classe de seconde sur les médias. Médias qui alimentent la capacité d'autonomie des individus mais peuvent aussi « brouiller les messages ». C'est le problème de tous les nouveaux médias qui interrogent les individus sur leur capacité à s'informer et leur capacité à produire de l'information. Sur ce thème, il est intéressant d'interroger la notion de droits et de devoirs.

Tous les débats actuels sont en train de s'inscrire dans une perspective historique et dans l'immédiateté, il faut s'inscrire dans une approche par les concepts, réfléchir sur les « angles d'attaque » pour aborder le thème avec les élèves.

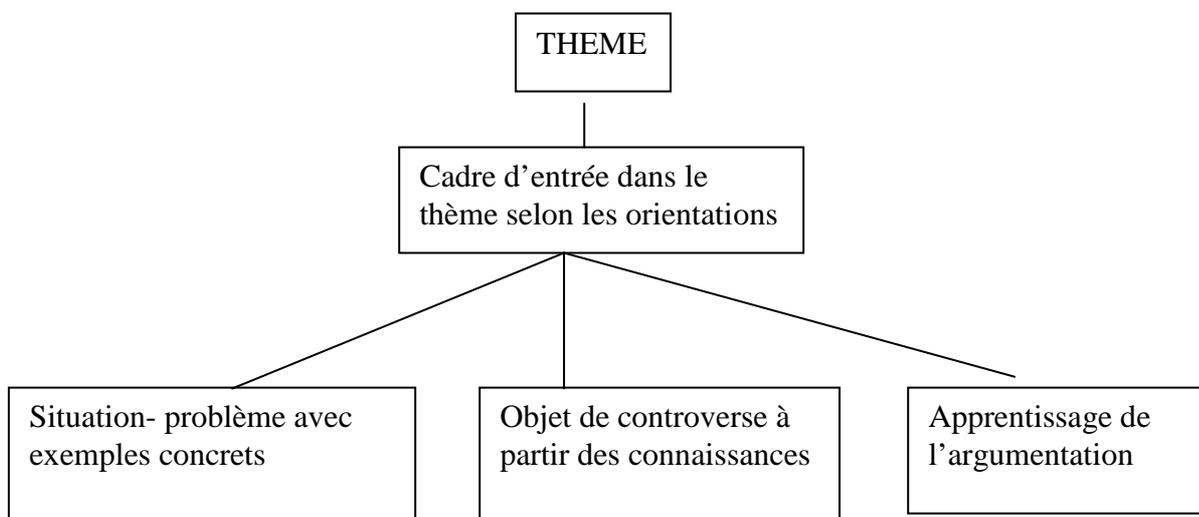
Penser aussi aux tensions entre liberté et égalité : trop de liberté tue l'égalité et trop d'égalité...

3. Des pistes.

- Le problème de la discrimination peut être abordé par :
 - les situations de discrimination scolaire
 - l'examen des manuels scolaires qui donnent une vision discriminante des femmes, des personnes âgées, des séropositifs... (cf. rapport de la HALDE).
- Pour l'engagement individuel et collectif, partir du principe que tout citoyen est acteur (cf. René Raymond).
- Adopter une démarche inductive, des méthodes actives, partir de situations - problèmes. Valoriser l'expression orale.
- Conserver les « points forts » de l'ECJS :
 - le croisement des sources
 - l'apprentissage de l'argumentation
 - le recours aux intervenants.

- Éviter les dérives de l'ECJS :
 - la survalorisation des documents
 - la dilution des notions à maîtriser
 - les débats souvent « superficiels » et « vides ».
- Se rapprocher des piliers du socle commun : le 6 et le 7.
- Se demander comment passer du débat argumenté sur des problématiques citoyennes à un enseignement.

4. Une démarche.



Un exemple : la liste des courses au regard du budget, des contraintes morales, de la notion de développement durable...

Conclusion générale des journées.

- **La problématisation des séquences et le choix de la situation doit se faire en fonction du projet pédagogique de l'enseignant et du temps dont il dispose.**
- **Il n'y a pas de continuum, ni entre les sujets ni dans les sujets (pas de chronologie).**

- **Il faut partir des mots, de leur définition**

Cf Humanisme et Renaissance.

Cf l'Empire colonial : dans ce sujet, il y a le danger du mémoriel : en fait la colonisation n'est pas seulement une affaire d'états mais d'individus et de compagnies.

On ne peut par ailleurs réduire ce sujet à l'esclavage : *cf* le Canada et l'Inde avec ses comptoirs.

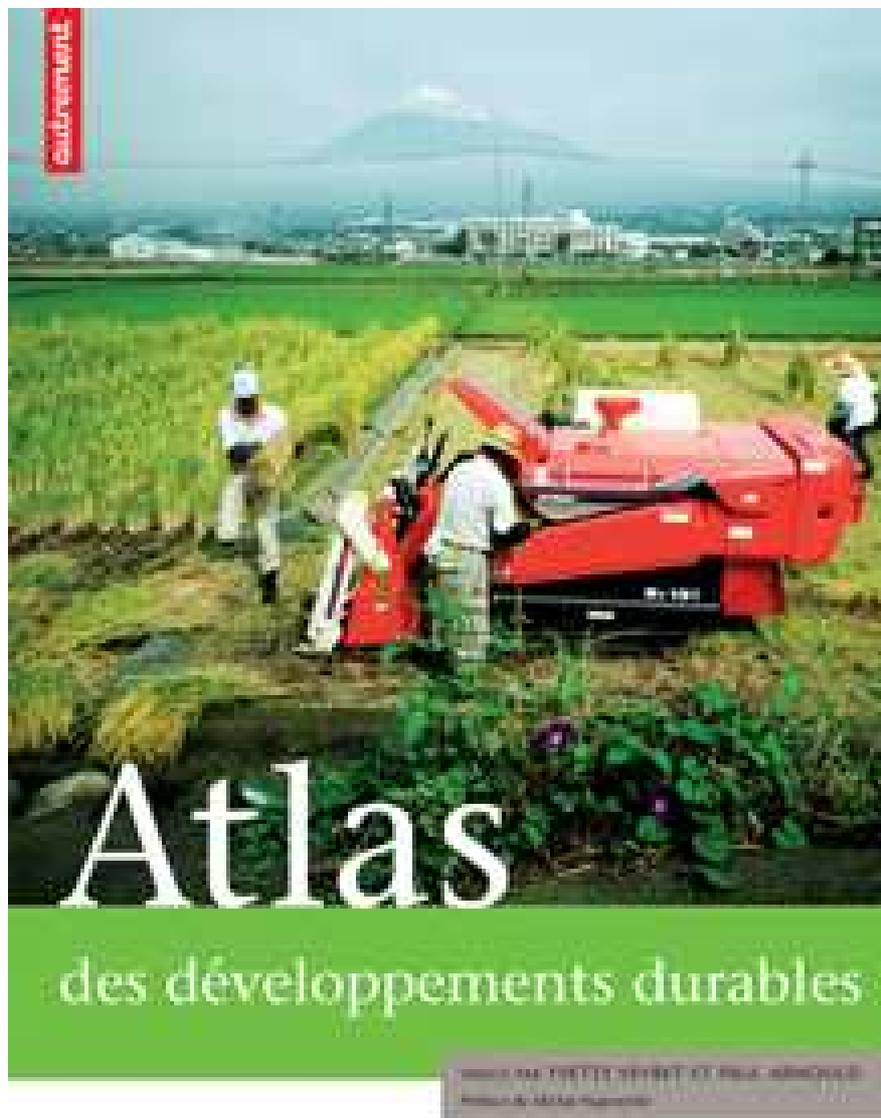
- **Les programmes sont un levier pour agir sur les pratiques. Il y a des choix à faire sur ces pratiques :**
 - place du document : on voit les limites du schéma actuel : documents + questions + synthèse, dans les évaluations.
 - **place du récit : le professeur a le droit, le devoir de raconter.** Il faut trouver un équilibre entre le document et la parole du professeur. On a bâti un modèle de cours trop rigide.

- **S'interroger sur la notion de programme.**
 - Le programme est un cadre général et il est de la responsabilité du professeur de rechercher la meilleure voie pour l'appliquer. Ce n'est pas un carcan. Il ne faut pas le subir, il faut le gérer. Il y a des dizaines de manière de faire le programme.

- **Deux citations pour clôturer la journée :**

« *Liberté, variété, vie* » (1890),
« *L'ennui voilà l'ennemi* »

Annie Couderc, IEN de lettres histoire,
Académie de Versailles
Chantal Donadey, professeur formateur,
LP Matisse Trappes et IUFM de Versailles,
Université Cergy-Pontoise
Caroline Leborgne, professeur,
LPO Arthur Rimbaud
Garges les Gonesses,
Académie de Versailles
Dominique Le Nuz, professeur formateur,
Lycée polyvalent Emilie de Breteuil,
Montigny le Bretonneux, Académie de Versailles
Régis Signarbieux, professeur formateur,
LP Valmy Colombes et IUFM de Versailles,
Université Cergy-Pontoise.



*Un monde inséparable, des expériences nourries,
des outils pour l'avenir*



RUPTURE OU CONTINUITÉ AVEC LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'HISTOIRE GÉOGRAPHIE EN BACCALAUREAT PROFESSIONNEL 3 ANS ?

Les nouveaux programmes de LP, pour la préparation du Baccalauréat en 3 ans, viennent de paraître¹. Leur présentation, leur esprit, leur contenu, les démarches qu'ils impulsent, constituent à la fois une continuité et une rupture avec les pratiques actuelles ; rupture dans 3 domaines : l'histoire, la géographie et l'ECJS. L'Histoire donne les clés pour comprendre l'Europe et débute le programme dès le XVI^{ème} siècle, temps long et culture dite « classique » sont donc introduits. Le programme de géographie intègre l'approche du Développement Durable en classe de seconde. Or, le Développement Durable n'est pas un thème comme les autres et il implique des changements dans les démarches d'apprentissage. L'ECJS redevient Éducation Civique plus centrée sur des savoirs que sur la pratique du débat. Ces programmes, conçus pour éduquer au respect de l'altérité, invitent à l'innovation à travers quelques termes : « donner envie... plus de liberté d'étude...s'appuyer sur les acquis des élèves... »². Les intentions sont là, les contenus des programmes en donnent-ils les moyens ? Examinons les éléments de chacun des aspects.

1. Des permanences et de nouvelles orientations.

À la lecture des conseils donnés lors des journées inter-académiques de Bordeaux et du bulletin officiel, il ressort l'idée que l'homme et les sociétés sont au cœur des programmes d'histoire et de géographie.

En histoire, on entre par les mentalités, l'histoire sociale, les individus, les acteurs : on montre la richesse des cultures, la diversité des sociétés et on introduit la notion d'altérité³.

¹ Bulletin Officiel, 2009, http://eduscol.education.fr/D0048/voie_prof_HGEC.pdf

² Notes des journées inter académiques de Bordeaux , janvier 2009

³ Formes et figures de l'altérité, voir l'article de Denise Jodelet

http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/forme_figure_alterite/forme_figure_alterite_texte.html

« La réflexion sur l'altérité débouche sur tout un champ à défricher ... cette exploration permettra-t-elle de pénétrer véritablement dans cette connaissance de l'autre par le partage, certes symbolique mais fondé sur l'empathie, de sa condition, fondant une autre forme de représentation ».

Extrait de l'article publié dans l'ouvrage sous la direction de Margarita Sanchez-Mazas et Laurent Licata, L'Autre : Regards psychosociaux, chapitre 1, pp. 23-47. Grenoble : Les Presses de l'Université de Grenoble, 2005, 416 pp. Collection : Vies sociales

Ce concept philosophique qui signifie la reconnaissance de l'autre dans sa différence implique « une relation laïque accueillante », une compréhension de la particularité de chacun reconnu dans son droit à la différence.

Le programme est organisé autour **de sujets d'études** et de situations historiques qui permettent d'approcher la complexité de l'histoire. Lucien Bourguignon le rappelait en 1998⁴ le sujet d'étude permet plus facilement d'accéder à une vision globale, générale.

La situation historique proposée, centrée sur l'exemple, le cas particulier, aide le professeur à faire des choix et à construire un cours pour favoriser l'interrogation, la mise en relations des événements alors qu'un cours construit sur le principe de l'accumulation de faits, la juxtaposition d'événements ne le permet pas et devient rébarbatif pour les élèves.

Le récit est aussi réhabilité dans les pratiques pédagogiques et là il faut relire quelques pages de référence en didactique de l'histoire, où dans son ouvrage, Henri Moniot⁵ explique que l'histoire est « ...intimement narrative dans le principe même, au cœur de la représentation et de la compréhension qu'on en a... ». Il analyse pourquoi a émergé une histoire anti-événementielle, anti-narrative, il dit « l'excès de sens que l'on faisait passer à la faveur des récits » et pourquoi l'histoire-problème, histoire explicative s'est installée avec le nouveau questionnement de l'« école » des Annales. Réintégrer le récit en histoire ne signifie pas exclure les apports de l'histoire-problème. En s'appuyant sur les travaux de Paul Ricoeur, qui a étudié la production narrative sous toutes ses formes, fictives et historiennes, Henri Moniot montre l'intérêt du récit dans l'appropriation de l'histoire tout en mettant en valeur les activités intellectuelles pour apprendre, comprendre et le raisonnement, les méthodes spécifiques de l'historien. Au passage il rappelle que : « raconter de vraies et bonnes histoires, des histoires fortes d'être compréhensives est une piste novatrice en didactique de l'histoire, et propre à sauver les meubles de cette fameuse mémorisation qui nous obsède »⁶.

Nicole Lautier⁷, dans ses travaux de recherche, à travers des témoignages, redit aussi le goût des élèves pour le récit : « Le plus passionnant c'est de retrouver la vie...d'y retrouver des hommes avec leurs sentiments. Il s'agit de retrouver l'homme, un simple, quoi avec ses réactions ses faiblesses, euh... et puis ses moments d'espoir. » »

Pour Braudel enseigner l'histoire c'est d'abord savoir la raconter : pour les enfants, un récit simple, des images, des séries de télévision.... »⁸.

Il faudrait donc par le récit rendre l'histoire plus vivante, or dans nos pratiques nous privilégions les documents, le récit n'a pas de place en histoire et le travail sur les personnages reste peu développé, il n'est qu'illustratif. Le nouveau programme de 6^{ème} applicable à la rentrée 2009 donne une place notable au récit : « le professeur peut raconter lors de son cours par le recours à l'anecdote, à la biographie d'un personnage, à la description de la vie quotidienne d'un individu ».

En géographie, l'homme le gestionnaire des territoires est au cœur des situations étudiées. À travers tous les thèmes, si on se place dans un contexte de prise en compte du Développement Durable, la question fondamentale rappelée par Hagnerelle semble être « que faire pour aider les hommes à mieux vivre aujourd'hui et à bien vivre demain ? »⁹. L'homme est au cœur des problématiques de la géographie, science humaine qui étudie les aménagements des espaces par les sociétés humaines.

⁴ Lucien BOURGUIGNON, « Histoire et didactique les défis de la complexité » CNDP 1998 page 122

⁵ Henri MONIOT « Didactique de l'histoire » Nathan pédagogie, 1993

⁶ Henri MONIOT Didactique de l'histoire Nathan pédagogie 1993

⁷ Nicole LAUTIER À la rencontre de l'histoire Presses Universitaires Septentrion 1997

⁸ Cité par Nicole Lautier

⁹ Michel HAGNERELLE, préface de l'Atlas des développements durables Yvette VEYRET, Paul ARNOULD, édition Autrement, 2008

Yvette Veyret¹⁰ insiste sur la diversité culturelle des sociétés, la diversité des situations et la multiplicité des réponses pour un développement durable et parle **des développements durables**.

Le tableau¹¹ ci-dessous met en lumière les pratiques pédagogiques actuelles que nous allons poursuivre mais aussi les points du nouveau programme qui apportent un autre regard, une autre vision de notre enseignement.

Points observés	Ce qui demeure des pratiques des anciens programmes de 1995	Ce qui est souligné, change ou est innovant dans les nouveaux programmes de 2009
Esprit général	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignement de l'histoire et de la géographie a des finalités civiques et sert à mieux comprendre le monde qui entoure les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>S'appuyer sur les acquis des élèves</i> » - « <i>Donner envie dans l'espace et dans le temps de mieux connaître et de mieux comprendre les hommes dans leur diversité et leur universalité.</i> » - « <i>mieux connaître et mieux comprendre la diversité des sociétés et la richesse des cultures</i> » - Plus de « liberté d'étude »
Histoire	<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte du temps long depuis le milieu du XIX^e siècle - Rôle et responsabilité des acteurs - Apprendre à périodiser 	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps long depuis la Renaissance <ul style="list-style-type: none"> • « <i>Du XVI au XIX^{ème} siècle histoire des mentalités</i> • <i>Du XIX au XX^{ème} siècle, histoire sociale</i> • <i>Le X^{ème} siècle privilégie le travail par thème</i> » au lieu d'une approche chronologique - « <i>travail sur l'évènement, les évolutions, les permanences</i> » - « <i>poids de l'action, des individus, du rôle des acteurs</i> » - faire comprendre l'histoire européenne - « <i>connaissance et respect de l'altérité, identification des valeurs propres à notre société</i> » - Introduire le récit
Géographie	<ul style="list-style-type: none"> - La géographie insiste sur les relations que les sociétés et les citoyens entretiennent avec leurs territoires Importance de : <ul style="list-style-type: none"> • l'étude de cas • utilisation des outils de la géographie : 	<ul style="list-style-type: none"> • Le Développement Durable apporte une réflexion neuve en géographie - Le DD une question vive, en débat perpétuel et aux contours flous - -La géographie doit se mettre à distance des passions, et doit privilégier le savoir scientifique, le raisonnement, la raison - « <i>développer un engagement citoyen fondé en raison</i> » - « <i>Aborder le rôle des acteurs dans le contexte des dynamiques actuelles</i> » - « <i>Le jeu des échelles est primordial pour</i>

¹⁰ Yvette VEYRET, Paul ARNOULD l'Atlas des développements durables, édition Autrement, 2008

¹¹ Tableau réalisé à partir des nouveaux programmes de 2009 et des notes des journées académiques de Bordeaux en 2009

	<p>carte paysage, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'articulation des échelles • L'approche globale et systémique • la mondialisation 	<p><i>penser globalement le monde</i> »</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'accent est mis sur des enjeux environnementaux planétaires, la différenciation des États, les inégalités, les relations de dépendance, l'Union européenne nouvelle échelle de la citoyenneté • Le DD nécessite l'introduction de la prospective et le développement de nouvelles compétences en relation avec les nouveaux problèmes de gestion du monde
Présentation du programme	<ul style="list-style-type: none"> - Les notions fondamentales - Les capacités (on retrouve parfois ailleurs le terme de compétence) de l'enseignement de l'histoire et de la géographie à maîtriser : savoir utiliser un vocabulaire spécifique, des outils spécifiques, analyser une situation, mettre en relation, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Des sujets d'études obligatoires (avec des exceptions en seconde et en éducation civique) • Il n'y a pas de continuum ni entre les sujets ni dans les sujets • Des situations au choix • Des orientations et des mots clés (les notions fondamentales se retrouvent dans les mots clés et les orientations) <p>Dans les capacités on relève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>repérer dans le temps et dans l'espace...</i> • <i>Mettre en œuvre des démarches et les connaissances des programmes</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>-Raconter en histoire</i> - <i>-Décrire en géographie</i> - <i>-Dans les capacités communes ou transversales on remarque les verbes d'action suivants : montrer, expliquer, mémoriser, comparer, confronter, exercer un esprit critique, produire un raisonnement</i> • <i>Exploiter des documents...</i> • <i>Maîtriser des outils et des méthodes...</i>
Mise en œuvre pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Le découpage en séquences - Problématisation des séquences et séances - Importance des documents - Importance de la réflexion sur les sources - Démarche 	<ul style="list-style-type: none"> • les séquences sont plus courtes (3H ou 4H) et toujours problématisées • les séances aussi sont problématisées • Introduire la parole du professeur, • utiliser le récit, • le schéma du cours actuel est trop figé (documents + questions + synthèse)¹² - <i>Donner envie aux élèves</i> - Introduire plus de liberté pédagogique - Privilégier la démarche inductive, les

¹² Ceci ne signifie pas qu'il faille abandonner le cours actuel en 3 phases : lancement, activité des élèves sur les supports documentaires écrits ou oraux puis réalisation de la trace écrite

	<p>inductive à privilégier</p> <p>- L'évaluation sommative de fin de séquence évalue les savoirs et les compétences</p>	<p>méthodes actives, la situation-problème¹³</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoriser l'expression orale - <i>Utiliser les TUIC (techniques usuelles de l'information et de la communication)</i> - Se rapprocher des piliers du socle commun (6 et 7)¹⁴ - l'évaluation sommative de fin de séquence se fait sur des sujets d'étude, elle évalue les capacités qui contribuent à la maîtrise des compétences générales et transversales du socle commun¹⁵
Inter-disciplinarité	Passerelles et liens lettres-Histoire-géographie	<p>« <i>chaque thème d'histoire et de géographie ouvre la voie à des prolongements littéraires ou artistiques</i> »</p> <p>Le domaine des arts est un versant propice à l'interdisciplinarité.</p> <p>En français il y a un programme pour l'enseignement de l'histoire des arts qui se fonde sur les 3 piliers suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les périodes historiques, - les 6 grands domaines artistiques, - la liste des thématiques
Éducation à la citoyenneté	<ul style="list-style-type: none"> - Éducation du citoyen acteur - <i>Agir en citoyen</i> - Apprentissage de l'argumentation, - Apprentissage du débat - Apprendre à croiser les sources 	<ul style="list-style-type: none"> - L'ECJS devient l'éducation citoyenne et est enseignée par le professeur de lettres histoire et géographie - « Éviter les dérives de l'ECJS, la dilution des notions à maîtriser, les débats vides et superficiels¹⁶ » - Ne pas survaloriser le document - Pratiquer l'exercice raisonné de la citoyenneté - « <i>Agir en citoyen c'est participer de manière constructive et responsable à la</i>

¹³ Interlignes N° 37 article « le problème , la situation- problème » Suzanne BOUDON

¹⁴ Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi organise le contenu du socle commun autour de sept piliers :

- 1 la maîtrise de la langue française ;
- 2 la pratique d'une langue vivante étrangère ;
- 3 les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- 4 la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- 5 la culture humaniste ;
- 6 les compétences sociales et civiques ;
- 7 l'autonomie et initiative.

¹⁵ Les 7 compétences du socle commun

¹⁶ Interlignes N°39, article « *les nouveaux programmes d'histoire géographie éducation à la citoyenneté. Du côté des concepteurs* »

		<p><i>vie politique, sociale et professionnelle</i> »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préparer à l'exercice raisonné de la citoyenneté, qu'elle soit politique, économique, sociale ou culturelle - Apprendre les règles, les valeurs de la démocratie, les droits, les devoirs, le respect des autres <p>découpage en 3 blocs annuels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vivre en citoyen, - le citoyen et la République, - le citoyen et le monde - recours possible aux intervenants
--	--	--

De cette comparaison ressort l'idée de changements dans les thèmes, leur approche et les pratiques pédagogiques. L'histoire, la géographie, l'éducation civique développent les connaissances, des capacités disciplinaires mais aussi transversales et des attitudes (ce terme d'attitude inclut l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle), terme que l'on retrouve dans la présentation du programme de français. Comment y parvenir ?

2. Une pédagogie plus attractive avec :

- « Plus de liberté ».

Les sujets d'étude, les situations proposées, dont un est obligatoire, n'interdisent pas au professeur de faire étudier une autre situation pertinente.

- Pour « donner envie ».

De nouveaux outils mettent à notre disposition des supports de qualité et nous invitent à de nouvelles pratiques pédagogiques. Par l'utilisation du vidéoprojecteur, du tableau interactif¹⁷, nous pouvons renouveler et enrichir l'iconographie, utiliser des documentaires en histoire, introduire une autre forme d'interactivité avec les élèves. En géographie les « globes virtuels » comme le géoportail, google earth, google map permettent de visualiser tout le territoire français, le monde dans sa globalité. Les documents numériques et ces outils de visualisation enrichissent l'approche des espaces et le raisonnement géographique. Des exercices variés vont du simple repérage, de la localisation des lieux, de l'itinéraire d'un voyage virtuel, à la lecture des paysages, et à la compréhension plus complexe des aménagements des espaces. On peut, d'autre part, engager nos élèves vers des recherches actives sur la toile, travailler à partir de sites pour comprendre les aménagements des territoires en France (l'exemple du site de la DIACT est particulièrement adapté pour les classes de Bac pro), mutualiser les travaux d'élèves etc., utiliser des logiciels de cartographie comme Wincarto. Ces nouveaux outils développent de nouvelles capacités chez les élèves et les motivent. Les élèves aiment travailler avec les nouvelles techniques de l'information et de la communication.

- Avec « un nouveau schéma de cours » le schéma du cours actuel est trop figé (documents + questions + synthèse)¹⁸.

Le schéma actuel du cours dialogué avec lancement, activité des élèves sur les documents puis activité d'élaboration de la trace écrite se déroule bien lorsque le professeur favorise la prise de parole des élèves mais le cours peut devenir un cours presque muet où tout se passe

¹⁷ Syvain HUET, Antony CAVA article « *le TNI un outil au service des pédagogues* » Interlignes N°39

¹⁸ Réflexion formulée lors des journées inter-académiques de Bordeaux 2009

par écrit, où les élèves répondent par écrit à des questions écrites sur les documents, questions qui figent le cours, alors très vite ennuyeux.

Casser ce schéma n'est pas si simple pour introduire un autre schéma de cours qui fonctionne avec nos élèves, mais on peut introduire quelques modifications. En histoire, c'est par exemple, dans la séquence « Renaissance et Humanisme », utiliser un personnage, Léonard de Vinci (personnage phare par ses multiples compétences dans les arts, les sciences, l'architecture) comme levier de la séance pour intéresser les élèves, et non le reléguer à une simple activité sur un seul document ou une recherche à la maison. On peut s'appuyer sur des individus pour mieux comprendre la Renaissance. Qui fait la Renaissance ? Ce sont les artistes, les lettrés, les navigateurs, les scientifiques etc. Pourquoi ne pas s'appuyer sur les acteurs et montrer cette effervescence, cette vitalité extraordinaire pour concevoir un homme nouveau, un monde nouveau ? Pour faire comprendre l'Humanisme : c'est la passion des lettrés pour les textes anciens qui doit se percevoir et elle se voit à travers celle d'Erasme¹⁹ pour la lecture de Cicéron. De même l'enthousiasme de Machiavel pour Dante, pour Pétrarque est perceptible dans une de ses lettres²⁰. Pour aborder les bouleversements religieux plutôt que de proposer un texte hermétique sur le protestantisme, je peux introduire le récit et raconter l'angoisse des populations face à la question du jugement dernier et l'affaire des indulgences qui alimentent les recettes de la papauté, ce qui fait scandale et participe à une remise en cause de la religion.

Une séquence qui s'appuie sur une situation historique devrait pouvoir montrer la complexité d'une notion, ici Renaissance, c'est la renaissance au sens de rupture avec le monde précédent : le moyen âge, rupture voulue par les acteurs de cette Renaissance, mais la coupure avec le moyen âge n'est pas aussi nette nous disent aujourd'hui les historiens donc il faut aussi apporter des nuances. La Renaissance, c'est aussi une époque, une « civilisation » qui inclut tous les aspects des transformations et qui fonde la civilisation occidentale mais ce sens là a émergé au XIX^{ème} siècle. On voit qu'il y a là un enjeu de taille : celui de montrer la complexité.

Cette séquence, de plus, peut être rendue motivante avec un travail interdisciplinaire en lettres sur les textes de Rabelais, de Montaigne, et en histoire des arts.

3. Une pédagogie plus active.

Les professeurs introduisent souvent le travail de groupe pour développer la participation des élèves mais rares sont les fois où la démarche de résolution de problèmes et de la situation-problème sont présentes. Or elles conduisent l'élève à pratiquer un raisonnement proche de celui utilisé dans la vie sociale pour une prise de décision, à devenir acteur responsable, pourquoi est-il donc intéressant de les privilégier ?²¹

La démarche de résolution de problèmes n'est pas nouvelle en pédagogie et Meirieu la préconise pour les apprentissages : « *disposer autour de l'enfant un ensemble de contraintes et de ressources de telle manière qu'il puisse apprendre par lui-même*²² ». Dans les années 90

¹⁹ Enthousiasme d'Erasme à la lecture de *Officis de Cicéron*, extrait de « lettre à Jacques Tudor, 10 septembre 1519 » citée et traduite par Busson, H., *Le Rationalisme dans la littérature française à la Renaissance*, Paris, Vrin, 1957, p24 et 25, repris dans *La Renaissance des années 1470 aux années 1560* collection Amphi, édition Bréal

²⁰ Extrait de « lettre à Francesco Vettori, 10 décembre 1513 » dans Machiavel, N, *Œuvres complètes*, ed E. Barincou, Paris, Gallimard, « bibliothèque de Pléiade », 1952 p 1435-1436 repris dans *La Renaissance des années 1470 aux années 1560* collection Amphi, édition Bréal

²¹ Suzanne BOUDON « Développer la démarche de situation-problème dans l'EDD, en géographie, au LP », colloque d'Albi juin 2008

²² www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/situationprobleme

de nombreux didacticiens comme Lucie Sauvé encouragent « ...le recours à la démarche de résolution de problèmes »²³ de même Pierre Giolitto, Maryse Clary²⁴, y font référence et en rappellent les principes dans leur ouvrage sur éduquer à l'environnement.

C'est une démarche d'un grand intérêt pédagogique dont Christine Partoune²⁵ présente les conditions de mise en œuvre et souligne le développement des compétences utiles et nécessaires en matière d'Éducation au Développement Durable :

- a. comprendre l'organisation d'un espace, d'un territoire,
- b. identifier les acteurs,
- c. cerner l'enjeu d'un aménagement,
- d. confronter des points de vue,
- e. argumenter, coopérer en vue d'une prise de décision ?

Ces compétences sont nécessaires à la construction d'une citoyenneté responsable. Alain Dallongeville²⁶ en 2003 à Québec a le même discours.

Dans la situation-problème, l'élève travaille sur une activité concrète, par exemple en géographie sur un aménagement d'espace. A partir d'un dossier, un ensemble de documents qu'il lit et relit, l'élève peut faire des hypothèses de lecture, (le travail en groupe a l'avantage de permettre une confrontation des hypothèses), il travaille, analyse, compare pour argumenter puis présenter ses arguments lors d'une prise de parole ou d'un « débat », qui finalise ici la démarche pédagogique de la situation- problème. On peut aussi introduire le jeu de rôle et dans ce cas l'élève argumente en fonction du rôle qu'il joue. On peut encore créer une situation-problème complètement fictive. Le propre de la situation-problème est de mettre l'élève face à un obstacle qu'il va surmonter à l'aide d'un cheminement intellectuel personnel.

Cependant, cette démarche est très peu utilisée dans les cours de géographie en Lycée professionnel²⁷ et ceci pour plusieurs raisons : d'abord certains enseignants la confondent avec le problème ou problématique pédagogique posée en début de séance ; ensuite construire une étude de cas sur une démarche de résolution de problèmes est complexe, il faut à la fois éviter de poser des questions trop précises pour éviter de guider pas à pas l'élève, donner la possibilité à l'élève d'explorer librement les documents, mais il faut bien poser une question, large, si possible, pour mettre l'élève en situation d'exploration active. Cela demande un travail très important de recherche de documentation et d'organisation de l'activité des élèves ; en effet, cette démarche n'est pas présente dans nos manuels scolaires de LP.

L'usage des TICE, aujourd'hui, facilite la constitution de dossiers (comme une banque de données que l'on met à disposition des élèves sur ordinateur) et l'organisation d'une activité pédagogique avec une démarche de résolution de problèmes ou démarche exploratrice comme dans l'expérience suivante.

²³ SAUVE lucie, *Éléments d'une théorie du design pédagogique en Education relative à l'Environnement*.

Elaboration d'un supramodèle pédagogique, Thèse de Doctorat en Education, Université du Québec, Montréal, 1992.

²⁴ GIOLITTO Pierre et CLARY Maryse, *Profession enseignant Eduquer à l'Environnement*, Hachette éducation 1994, page 158

²⁵ ChristinePARTOUNE *La pédagogie par situations-problèmes*, article paru dans la revue Puzzle éditée par le CIFEN, Université de Liège, mai 2002.

²⁶ Alain DALLONGEVILLE présente la pédagogie de la situation problème en histoire et géographie au Congrès Univers Social Québec 25 octobre 2003 <http://situationsproblemes.free.fr/francais/page1.htm>

²⁷ Observation réalisée dans l'Académie de Versailles

Une expérimentation²⁸ de cette démarche, dans une classe de baccalauréat professionnel²⁹ au LP Auguste Perret à Evry sur un aménagement local : l'écoquartier de Ris Orangis, a permis d'observer chez les élèves d'abord de l'inquiétude (l'exercice étant nouveau et jugé, de prime abord difficile par les élèves) puis de l'adhésion, l'activité a été perçue plaisante par la liberté donnée aux élèves dans la navigation des dossiers et par l'ancrage dans leur quotidien proche (certains élèves habitant cette ville).

Les objectifs notionnels de compréhension d'écoquartier, de développement durable ont été atteints. L'entraide, les échanges, discussions au sein des groupes, ont permis d'apporter des éléments de réponse et de réactiver un vocabulaire géographique parfois oublié. Cependant les difficultés sont apparues lors de la mise en commun des arguments, lors des échanges dans la pratique du débat. Le jeu de rôle où les élèves apprennent à défendre le point de vue de tel acteur impliqué dans un aménagement du territoire est un exercice peu pratiqué en géographie.

4. « Une géographie de l'action aujourd'hui pour demain » qui introduit le Développement Durable.

L'enseignement du Développement Durable est introduit en géographie, le DD est une notion complexe, floue³⁰ et l'Éducation au Développement Durable un nouvel enjeu qui nous demande d'aborder les questions dans toute leur complexité, avec de la rigueur, en croisant les sources scientifiques.

Nous essayons et savons déjà mettre en œuvre un enseignement rigoureux en géographie mais l'EDD nous questionne à la fois sur les contenus d'enseignement, sur les démarches et sur notre posture d'enseignant. Au colloque d'Amiens³¹, Michel Hagnerelle posait les questions : - « **Que devons-nous faire ?** »

- « **Comment faire ?** »

et énumérait les points incontournables d'une Éducation au Développement durable. En tant que professeur essayons de faire un bilan de nos compétences au regard de ces points incontournables :

Ce que nous savons faire ou que nous pouvons mieux faire

- Affirmer notre posture d'éducateur, de professeur détachée d'idéologie.
- Placer les phénomènes à l'échelle des espaces et du temps.
- Développer l'approche systémique déjà pratiquée en géographie dans l'approche des milieux et des risques.
- Étudier l'espace local incontournable, pour montrer aux élèves que l'on peut agir directement.

Ce que nous essayons de faire

²⁸ « Développer la démarche de situation-problème dans l'EDD au LP » Suzanne Boudon, expérience présentée au colloque "L'éducation au développement durable, de l'école au campus" Albi, 25-27 juin 2008.

²⁹ Classe du professeur Stéphanie Gahinet : première Bac Pro, qui réunit un groupe de menuisiers et un groupe de techniciens de l'architecture de l'habitat soit 23 élèves au Lycée du Bâtiment, Auguste Perret, à Evry, dans l'Académie de Versailles

³⁰ Yvette Veyret, colloque d'Amiens février 2009

³¹ Michel Hagnerelle les 7 principes de l'EDD colloque d'Amiens février 2007

- Avoir une approche globale avec les 3 piliers du DD : le Social, l'Économique, l'Environnement.
- Travailler toutes les dimensions politiques et sur les jeux des acteurs en décryptant les discours idéologiques.
- Former à la responsabilité et au regard critique.
- Développer le regard critique en critiquant les sources. Utiliser l'argumentation que nous développons en lettres, en histoire, en géographie, en éducation civique.
- Travailler sur des valeurs civiques, citoyennes de solidarité et de justice en travaillant sur les pays du Sud.

Ce que nous ne savons pas bien faire au regard des 7 principes de l'EDD rappelés par Michel Hagnerelle

- Éduquer au choix, apprendre à argumenter en s'appuyant sur des notions raisonnées en vue d'apprendre à faire des choix.
- *Placer l'action au cœur de notre enseignement « On peut agir, on doit agir »³².*
- Introduire la prospective dans notre enseignement avec toutes les difficultés de la prévision.
- Aider les élèves à se projeter dans l'avenir.
- Rendre simple des problématiques complexes.
- Introduire les limites du principe de précautions.
- S'interroger sur des modèles explicatifs, les présenter avec leurs incertitudes, et prendre en compte le doute.
- Croiser les regards disciplinaires pour renforcer l'approche environnementale, sociale et économique.

Après cet examen de nos compétences, nous réalisons le chantier à entreprendre ! Introduire la prospective dans nos cours c'est nouveau.

Quel lien entre prospective et EDD ? Comment éduquer à la prospective ?

D'abord, qu'est ce que la prospective³³ ?

Étymologiquement, le mot réunit la prospection qui est l'exploration de domaines nouveaux et la perspective qui induit les notions de point de vue et de futur. » La prospective est destinée à éclairer les questions du présent et de l'avenir par une démarche rigoureuse et exploratoire. Elle permet de construire des visions de futurs souhaitables et d'élaborer des stratégies collectives ». La prospective ce n'est donc pas la prédiction.

Introduire la prospective dans les cours de géographie, c'est introduire aussi de l'EDD, cela demande l'accès à des ressources valides³⁴ et l'introduction des problématiques pédagogiques qui reprennent des démarches scientifiques et expertes. Par exemple, l'étude de l'évolution démographique de l'humanité ou de la production et de la répartition des énergies, doit s'appuyer sur des projections rigoureuses et scientifiques avec une dimension économique et sociale, loin des idéologies.

³² Michel Hagerelle les 7 principes de l'EDD colloque d'Amiens février 2007

³³ Mot créé par Gaston BERGER

³⁴ Compte rendu du colloque Education au Développement Durable qui a eu lieu à Amiens les 3 et 4 février 2009 sur le thème « Des ressources et des services pour enseigner ». Suzanne Boudon, Stéphanie Gahinet et Jeanne Lecas Bockstal,

Quels besoins pour les sociétés humaines dans 20, 30, 40 ans et comment y répondre ?
C'est un problème de prospective.

Développer la prospective c'est construire l'avenir. Dans un contexte de changement on se pose les questions :

- dans quel but ?
- quelles priorités dégager ?
- quels moyens pour y parvenir ?

Les ressources doivent amener à *argumenter*, à *choisir*, à *critiquer*, à *s'engager*... Là, on retrouve l'engagement citoyen, les compétences citoyennes³⁵ à mettre en œuvre dans l'Éducation au Développement Durable et jugées « prioritaires, centrales », (les compétences d'analyse et de compréhension ne suffisent pas) :

- Pouvoir décider ensemble d'un avenir commun.
- Débattre en public.
- Instruire des situations.
- Choisir dans l'incertitude et la prospective.
- Agir collectivement et individuellement pour concrétiser des choix.
- Coopérer et résoudre des conflits selon des principes démocratiques... »³⁶.

Ces compétences citoyennes prioritaires font référence à d'autres compétences : cognitives d'une part, éthiques, puis sociales d'autre part. Développer ces compétences c'est considérer et permettre que les sociétés humaines exercent leurs responsabilités.

Conclusion

Ces nouveaux programmes de 2009 ne gomment pas tous les acquis mis en place au cours des 25 dernières années grâce à l'apport des recherches en didactique, mais ils font appel à l'innovation des professeurs, à la pratique d'un enseignement plus motivant, au plus près des élèves, s'appuyant sur leurs représentations³⁷, et qui leur donne les clés pour comprendre le monde, qui les aide à se projeter dans l'avenir, à comprendre les autres, les mentalités culturelles différentes, à comprendre leurs territoires, territoires de proximité et les territoires de l'échelle locale à l'échelle mondiale. Cet appel à l'innovation bénéficie d'un contexte de changements techniques. De nouveaux outils et supports permettent à l'élève un accès à plus d'informations de toute nature et une autre approche des savoirs. Nous ne pouvons ne pas en tenir compte.

Suzanne BOUDON
Professeur-formateur Histoire- Géographie
Site Antony Jouhaux IUFM de Versailles
Université de Cergy Pontoise

³⁵ Les compétences citoyennes ERDESS Mars 2006 , concept didactique pour une éducation au développement durable étudiés par l' Equipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales avec dans le groupe François AUDIGIER (Genève)

³⁶ Les compétences citoyennes ERDESS Mars 2006 , site :

<http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherche/projetencours/EDD/ConceptdidactiqueEDDERDESS.pdf>

³⁷ Suzanne Boudon, article interligne N°37

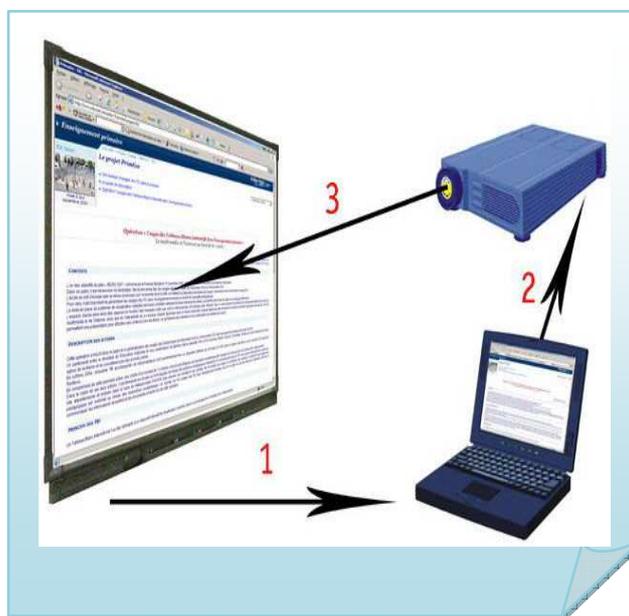


Le TNI, un outil d'aujourd'hui au service d'une autre pédagogie en histoire-géographie?

Le T.N.I.³⁸ (modèle « Smartboard ») a fait son entrée dans notre lycée à la rentrée 2007. Dans le cadre d'une politique volontariste de développement des TICE³⁹ au sein des établissements scolaires de la région Ile-de-France, nous étions invités à conduire une expérimentation de ce nouvel outil au service de nos pratiques pédagogiques. Déjà très investis dans la valorisation des nouvelles technologies dans nos enseignements, nous proposons ici de revenir sur cette expérience concluante. Ainsi, quels sont les bénéfices mais aussi les contraintes et limites de cette technologie pour les élèves et pour l'enseignant ? Comment utiliser efficacement le TNI dans le déroulement de séquences et séances d'histoire-géographie ?

Qu'est-ce qu'un TNI ?

Il est peut-être utile de commencer par une présentation des différentes technologies associées à la mise en place d'un tableau numérique interactif. Le dispositif se compose de trois éléments indispensables : un tableau numérique sensible au toucher récepteur de l'image (n°1 sur le schéma), un vidéoprojecteur (n°3) et un ordinateur (n°2). Ces trois éléments vont permettre à l'enseignant de piloter son ordinateur depuis le tableau et d'utiliser les multiples fonctions du logiciel accompagnant le TNI : conservation de tous les écrits, annotations, bibliothèque d'images, de sons, de vidéos en particulier. Substitut du tableau noir, il permet d'utiliser tout l'arsenal multimédia d'un ordinateur (vidéo, graphisme, son) au service d'une pédagogie axée sur l'image et les effets visuels. L'image de l'ordinateur est envoyée sur le tableau blanc, le stylet remplaçant la souris. Un logiciel assure la mise en forme des supports et offre des possibilités multiples de création tout en permettant une



³⁸ TNI, Tableau numérique interactif. On trouve également l'appellation « TBI », tableau blanc interactif.

³⁹ Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'enseignement (TICE=TIC+Éducation). Les TICE regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

constante interactivité. N'importe quel logiciel peut être "utilisé" avec un TNI : traitement de texte, navigateur Internet.

Cet ensemble matériel peut se révéler complexe pour les enseignants peu familiarisés avec l'outil informatique. En effet, beaucoup de collègues sous-estiment les difficultés inhérentes à la préparation et à l'utilisation de ce tableau et pensent pouvoir se dispenser d'une formation. Or, une formation initiale pour exploiter les principales fonctions de ce nouvel outil pédagogique est indispensable et de nombreux stages sont possibles *via* les pôles TICE des CRDP. Nous concernant, nous avons bénéficié de deux jours de formation au sein de notre établissement.

Une utilisation au bénéfice de l'enseignement de l'histoire et de géographie en lycée professionnel.

En lycée professionnel, l'enseignant en histoire et géographie dispose depuis longtemps d'outils pédagogiques dits « classiques » (manuels, transparents couleurs, rétroprojecteurs, cartes murales, fonds de cartes), mais plus récemment il a pu bénéficier d'outils informatiques modernes. Les diaporamas « PowerPoint » avec l'utilisation du vidéoprojecteur ont considérablement amélioré nos pratiques. Mais le TNI est encore peu répandu dans nos établissements.

En effet, l'achat d'un tel dispositif est très coûteux, de plus, son utilisation nécessite une formation et une implication importante des enseignants afin de se familiariser avec cet outil novateur. Son installation dans les établissements scolaires s'accompagne généralement d'une demi-journée, voire de deux journées complètes de formation. Nous encourageons tous les collègues de lettres-histoire à participer à ces journées de formation pédagogique, même si parfois cette première approche peut sembler trop générale et « globalisante ». Évidemment, cette formation, bien qu'indispensable, reste insuffisante pour maîtriser l'utilisation du TNI et nous pensons que seule la pratique en classe peut permettre au professeur de s'approprier peu à peu quelques unes des dizaines de possibilités qu'offre le tableau numérique.

L'enseignant évalue l'utilité d'un outil pédagogique à son efficacité en classe. La question qu'il doit se poser est alors la suivante : **que peut apporter le TNI dans ma pratique professionnelle ?**

En premier lieu, il faut rappeler que le tableau numérique est un tableau tactile informatique aux multiples possibilités. En effet, il dispose d'outils logiciels divers : le « Notebook » (outil principal) ; le lecteur vidéo et l'enregistreur vidéo (il génère une vidéo de ce qui est fait au tableau); le clavier virtuel et surtout les « outils flottants », très utiles pour l'étude de documents en histoire et géographie : une souris virtuelle, des crayons surligneurs, un effaceur; enfin une « tablette numérique » qui permet au professeur et aux élèves d'intervenir sur le TNI à distance à l'aide d'un stylet. Il offre tellement de possibilités que le professeur néophyte peut se sentir quelque peu dépassé par la complexité apparente de l'utilisation de ce nouvel outil.

Prenons un cas concret : le professeur prépare chez lui un document avec, par exemple, une carte géographique du monde actuel (l'enseignant aura au préalable installé le logiciel Smartboard sur son ordinateur personnel). Outre la qualité de l'image nettement supérieure à celle d'une photocopie (même en couleur), le TNI permet une exploitation du document sans précédent. Premièrement, l'enseignant peut, comme il le faisait sur un transparent, compléter ou faire compléter cette carte à l'aide du curseur qu'il déplace avec son feutre numérique, son stylet ou tout simplement son doigt. L'avantage du TNI est qu'il a la capacité d'enregistrer toutes les annotations du professeur et celles des élèves. Ainsi l'enseignant peut, lors de la séance suivante, faire un rappel de la leçon précédente. Il convient de préciser ici que les feutres du TNI permettent de souligner, de surligner de couleurs différentes, mais il est vrai que la calligraphie est, au début du moins, de qualité médiocre. Voilà pourquoi il y a une fonction « reconnaissance de caractère » qui transpose l'écriture manuscrite du professeur en écriture dactylographiée. Pour illustrer un texte ou un document iconographique nous pouvons aussi « insérer des objets multimédia » c'est-à-dire des fichiers audio, vidéo, des animations flash ou un « lien internet ». Prenons par exemple un texte historique, « l'appel du 18 juin 1940 », l'enseignant prévoit un lien hypertexte correspondant au nom de l'auteur, le Général de Gaulle, et ainsi, en touchant simplement du doigt ce nom, une biographie du personnage s'ouvre dans une nouvelle fenêtre. Bien évidemment, tout cela nécessite une préparation en amont qui peut sembler très technique au début mais rappelons ici que le professeur de lettres-histoire du vingt-et-unième siècle ne peut plus se permettre d'être dépassé par la technologie. Il doit au contraire profiter au maximum de tous les nouveaux outils mis à sa disposition par les progrès informatiques et les mettre au service de sa pédagogie et de ses élèves.

Une révolution technologique au service d'une révolution pédagogique ?

Si l'arrivée de cette technologie peut, certes, apparaître comme une révolution technologique dans nos classes, tant sa présence bouleverse nos pratiques d'élaboration et de conduite du cours, il serait toutefois exagéré de parler de révolution pédagogique. Ainsi, il convient peut-être de nous interroger sur les plus values possibles dans nos pratiques.

Tout d'abord pour les élèves, il semble que l'outil améliore la concentration, la participation et la dynamique de classe. L'interactivité engage davantage le groupe dans une démarche d'observation et de schématisation. Ainsi, directement associé à la construction d'un cours ou d'un raisonnement, l'élève comprend aisément le cheminement d'une réflexion. Il peut très facilement venir au TNI pour « travailler » les documents (iconographie, cartographie, vidéos et supports audios). Il peut écrire et élaborer

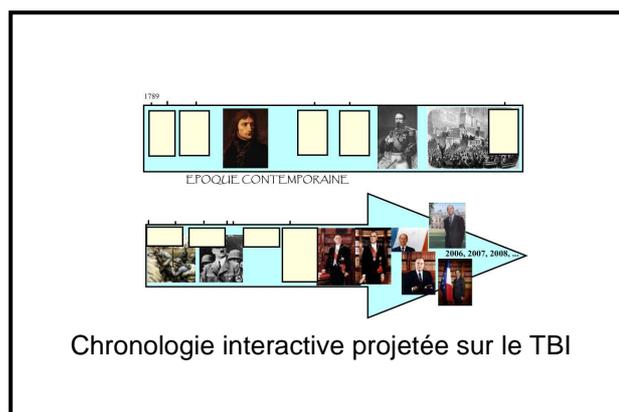


des schémas qui peuvent être incorporés en direct dans le support de cours par le professeur, qui pourra ensuite revenir en permanence sur le support et l'imprimer si nécessaire. Concrètement, l'élève peut être invité à surligner les idées directrices et les arguments d'un texte, il explique et démontre dans le même temps ce qui favorise l'apprentissage des notions à découvrir et à retenir, notamment pour les élèves qui ont des difficultés d'abstraction.

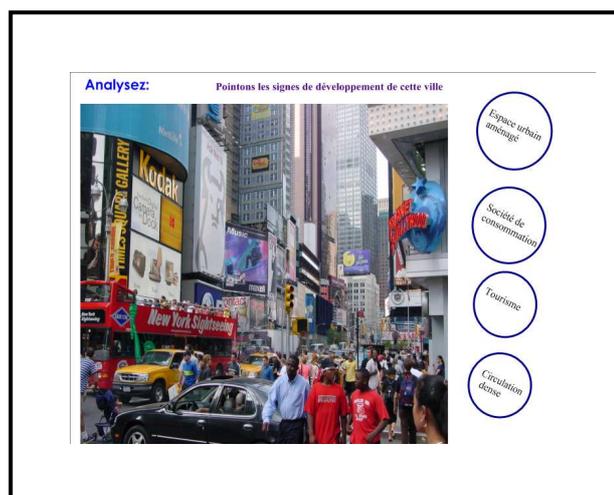
Les logiciels offrent en direct de nouvelles possibilités pédagogiques : reconnaissance d'écriture, « masques » par l'utilisation de rideaux ou de spots qui permettent d'isoler une partie de document afin d'y concentrer l'attention des élèves. La capture d'images et de vidéos en ligne est possible, ce qui permet de travailler sur des sources patrimoniales en histoire apportant un réalisme non négligeable dans l'appropriation des connaissances. Les documents présentés captent ainsi l'attention de tous les élèves et l'interactivité maîtrisée participe à la mutualisation des connaissances avec un sentiment d'élaboration collective, par exemple la mise en place d'une problématique en lancement de séquence ou de séance. Pour nos élèves de lycée professionnel, le TNI présente un aspect attractif, car c'est un outil nouveau pour eux et « magique », donc il suscite leur curiosité. Cependant cet aspect « ludique » qui permet de capter l'attention des élèves n'est qu'éphémère et il convient ici de mettre en garde le jeune professeur : il ne doit pas être un simple animateur, voire un observateur des performances du TNI. En effet, quelque soit l'outil choisi, c'est son utilisation qui permet de mesurer son efficacité.

Le TNI permet de proposer aux élèves des documents de qualité. Il est important que nos élèves étudient des cartes en couleur et en grand format. Comme le PowerPoint, le document « Smartboard » propose un support documentaire plus riche : portraits, cartes, illustrations diverses. Mais l'avantage du TNI est qu'il permet aux élèves d'intervenir et de travailler directement sur le document (fléchage, surlignage) et le professeur peut enregistrer ce travail qu'il pourra exploiter lors des séances suivantes. D'ailleurs, grâce à la tablette numérique sans fil, l'élève peut intervenir sur le tableau à distance sans même quitter sa place.

Pour exemple, dans nos classes de première année de baccalauréat professionnel nous avons mis en œuvre une séance intitulée *Les grandes périodes de l'Histoire* dont l'objectif était de rappeler à nos élèves les principaux repères chronologiques. Quatre chronologies interactives ont été proposées aux élèves qui devaient les compléter et les enrichir au fil de la séance.



En Géographie, une séance intitulée *Les grands ensembles du monde actuel* destinée aux classes de Terminale baccalauréat professionnel a démontré la pertinence et la plus value du TNI pour le lancement de la séquence. Nous disposions de deux photographies : une représentant Time Square (Manhattan) et l'autre le centre-ville de New Delhi. Pour chacun des ces documents nous avons conçu des icônes intitulées respectivement : *espace urbain aménagé*, *société de consommation*, *tourisme* et *circulation dense*. Ainsi, l'élève au tableau devait déplacer chaque icône sur un élément de la photographie qui lui semblait correspondre afin d'évaluer le niveau de développement de chaque ville.



Dans cette même séance nous avons demandé aux élèves de reconstituer la légende d'une carte de synthèse intitulée « Les contrastes de l'espace mondial ». En effet, grâce au tableau numérique, nous avons au préalable volontairement « désorganisé » cette légende afin de bien séparer chaque icône de son texte.

Pour l'enseignant, le tableau numérique interactif suppose et exige une évolution de ses méthodes et pratiques didactiques et pédagogiques. Ainsi, la maîtrise de nouveaux outils informatiques s'inscrit de plus en plus dans un contexte d'échange, de mutualisation et de partage.

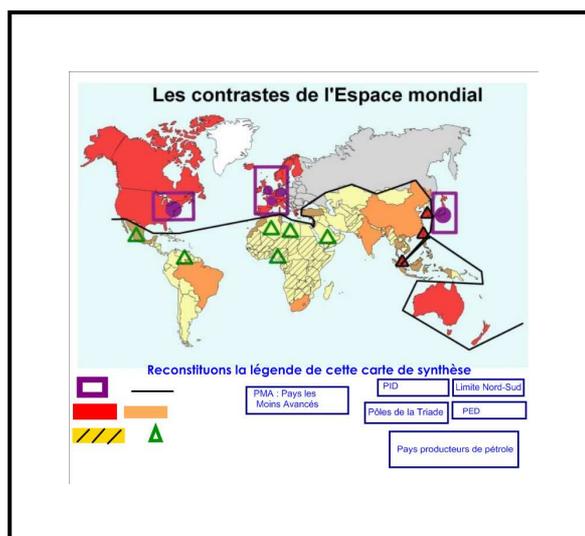
Le TNI ne se substitue pas à l'enseignant. Il convient ici d'insister sur le caractère complémentaire que revêt l'arrivée de cette technologie dans nos classes : le stylet qui est à la fois un crayon mais aussi une souris, transforme le tableau en un immense écran d'ordinateur, ce qui diffère d'une utilisation en vidéoprojection devenue coutumière. Le professeur gagne en liberté d'intervention et de réaction : il n'est plus prisonnier du clavier et revient en position centrale devant ses élèves. Toutes les ressources (textes, documents iconographiques, fils, cartes, schémas) sont sur un même support qui s'élabore en temps réel avec les élèves dans une trame didactique anticipée par l'enseignant dans la préparation du cours. La possibilité d'enregistrer à tout moment le cours, de revenir en arrière, d'introduire des annotations, d'utiliser le réseau informatique de l'établissement offre une réelle souplesse de fonctionnement et une multiplicité d'approches dans la création et la recherche de l'information. Ces nouvelles pratiques ne sont pas révolutionnaires sur le fond, mais c'est bien sur la forme que le cours gagne en interactivité et en pédagogie.

Contraintes et limites d'un outil novateur.

Comme tout média ou dispositif, le TNI comporte des contraintes et des limites inhérentes à son fonctionnement et son utilisation. Si les bénéfices pédagogiques sont réels, il faut toutefois éviter de sombrer dans une représentation naïve qui viserait à le considérer comme la panacée sur le plan de l'élaboration et de la conduite du cours.

Pour commencer, quelques précautions d'approche et d'usage sont indispensables. Il convient d'éviter l'écueil de « l'outil pour l'outil » ! En effet privilégier l'image par rapport au texte et à l'apprentissage reviendrait à appauvrir considérablement le contenu et la rigueur didactique du cours. Le TNI est un autre support, complémentaire aux manuels, aux usuels et aux documents remis aux élèves. Il ne doit en aucun cas être exclusif et s'inscrit dans une cohérence au service du projet pédagogique du professeur pour un meilleur apprentissage des élèves.

Enfin, c'est un outil chronophage. Il nécessite une pratique régulière, une salle de classe toujours prête à fonctionner, une maintenance informatique constante et un soin important dans l'utilisation. Il suppose aussi une prise en main par l'enseignant, facilitée par une formation continue et une utilisation régulière. Le temps de préparation d'un cours est augmenté dans la mesure où l'enseignant se doit de compléter sa préparation pédagogique habituelle par une « scénarisation » des phases interactives et une mise en forme numérique de tous les supports sollicités par la leçon.



Conclusion

Le TNI trouve toute sa place dans l'enseignement de l'histoire et la géographie en lycée professionnel. Dans cette discipline où la pédagogie est centrée sur l'étude du document, il rénove son enseignement parce qu'il dynamise la présentation des cours en passant de l'observation à la schématisation en situation réelle et concrète. Il offre aussi une grande richesse documentaire et une souplesse d'utilisation au service d'une pédagogie inventive et novatrice. Enfin, il permet la construction progressive du raisonnement chez nos élèves les plus en difficulté. Comme tout nouvel outil pédagogique, il requiert une importante implication et un investissement constant dans son appropriation et sa valorisation en classe. Cependant, l'enseignant, développera rapidement de nouvelles méthodes et initiera une réelle révolution des apprentissages, tout du moins devant ses classes. Il pourra ainsi bénéficier des avantages de l'informatique et du multimédia à l'école, afin de fournir à nos élèves un enseignement en prise avec les réalités d'une société où la technologie est omniprésente.

Ressources en ligne et bibliographie

- <http://www.tice.ac-versailles.fr/-Tableaux-Numeriques-Interactifs-.html>

Le site académique dédié au TNI

- <http://www.educnet.education.fr/histgeo/outils-et-logiciels/tableaunumeriqueinteractif>

Le site du ministère de l'Education nationale

- *Le tableau blanc interactif*, Le Monde de l'éducation, n°341, novembre 2005, p. 72-73
- *Le tableau blanc interactif s'anime du bout des doigts*, Medialog n° 55, septembre 2005, p.14-19
- *L'usage du tableau numérique interactif*, New Standpoints n° 31, février 2007 pages 3 et 4

- http://www.clionautes.org/revue/2007_2/Le_Labo_2_tableau.pdf

Anthony CAVA et Sylvain HUET.
Professeurs de lettres-histoire,
au lycée Jules-Verne de Sartrouville,
Académie de Versailles.

ENSEIGNER L'HISTOIRE AVEC LE DOCUMENT DE FICTION

Good Bye Lenin ! – W. Becker – ou comment enseigner la chute du Mur de Berlin et ses conséquences

Enseigner l'histoire en classe de Terminale Baccalauréat Professionnel avec le document de fiction.

« Le fait de travailler sur le XX^e siècle impose à l'historien de cette période de prendre en considération le cinéma (...) Il est impossible d'éluder [ce] phénomène fondamental de la vie des sociétés contemporaines, et, par sa seule existence et la place qu'il occupe au XX^e siècle, il fait partie de l'étude du champ historique »⁴⁰.

Serge Berstein présente de ce fait le cinéma comme une source incontournable pour l'historien du XX^e siècle. De part sa production et sa diffusion de masse, le cinéma tient une place privilégiée dans les sociétés contemporaines. À l'historien de questionner cette source et de l'intégrer dans sa démonstration.

Si le cinéma apparaît comme une source d'une grande richesse pour l'historien, qu'en est-il pour l'enseignant ? Comment ce dernier peut-il utiliser cet outil dans sa progression et quelle place doit-il lui réserver dans son enseignement ?

En tant qu'enseignante de lettres-histoire je me suis intéressée à cette question. Les élèves vivent et se construisent dans une société vouée à l'image. Mais si les images font partie de leur environnement, quel regard portent-ils sur elles ?

Le cinéma, en tant que mass media les affecte directement. Mais nos élèves possèdent-ils pour autant tous les outils pour en décrypter les messages ? Quel impact le document de fiction a-t-il sur leur compréhension du monde ?

Le cours d'histoire me semble un cadre intéressant pour développer cette réflexion. En tant qu'historienne de formation, je me suis posée la question de savoir comment le document de fiction pouvait aider à la compréhension d'un fait historique, d'une idéologie et d'une époque et comment on pouvait exploiter cette source en classe.

J'ai choisi d'aborder ce thème dans le cadre de la séquence 4 du programme d'histoire de Terminale Baccalauréat Professionnel, *Le monde depuis le tournant des années 1990*. Le projet que je me suis fixée consiste à étudier la chute du Mur de Berlin et ses conséquences économiques, politiques et sociales au travers d'un document de fiction, *Good Bye Lenin !*, film réalisé en 2003 par Wolfgang Becker. La séquence a été testée avec des élèves de BEP,

⁴⁰ Serge BERSTEIN, « Points de vue sur les rapports de l'Histoire et du Cinéma », dans *Cinéma et Histoire, histoire du cinéma*, Cahier de la cinémathèque n. 35-36, 1982, p.12

dans le cadre du mémoire professionnel lors de mon année de formation à l'IUFM de Versailles en 2007-2008. À la suite de la publication des nouveaux programmes, elle est ici repensée pour une classe de Terminale baccalauréat professionnel en trois ans.

Tout d'abord rappelons le positionnement des historiens vis-à-vis du document de fiction comme source historique, pour ensuite, analyser en détails la séquence proposée, et enfin, évaluer la séquence en s'appuyant sur les difficultés rencontrées par l'enseignant et la réception de la séquence par les élèves.

1. Le document de fiction, une source pour l'enseignant d'histoire ?

Partir du postulat comme le fait Berstein⁴¹ que le cinéma représente une source incontournable pour l'historien du XX^{ème} siècle n'est pas sans créer du débat. Il est ici intéressant de faire le point sur les polémiques quant à la validation du document de fiction comme source historique par les historiens d'une part, et par l'institution d'autre part pour ce qui concerne la place du cinéma dans l'enseignement.

1.1. Les historiens face au document de fiction.

La profusion des travaux sur la thématique « cinéma et histoire » exprime certes la vitalité de la discipline, mais souligne également la difficulté des historiens à intégrer les œuvres de fiction dans leur démarche. Derrière la question de la validité de ces œuvres comme sources historiques (la notion de source se trouve au cœur du travail de l'historien puisque c'est par son questionnement et la mise en place d'une démarche critique que « l'historien érige les traces laissées par le passé en sources et en documents⁴² » lesquels lui permettent d'énoncer des faits), se trouve un autre débat de fond puisque cela amène les historiens à se questionner sur la notion même de « vérité historique ». En effet, peut-on affirmer que le cinéma dit la vérité et à ce titre-là le traiter comme toute production humaine ? Ce souci de vérité ou de mensonge historique conduit alors les historiens à traiter le film avec méfiance et prudence.

Dans son ouvrage *Kino. Histoire du cinéma russe et soviétique*, Jay Leyda, historien du cinéma, reprend les paroles de l'anarchiste Vanzetti qui dès 1929 évoquait le pouvoir du cinéma et dénonçait ces « idylles qui déforment la vérité et les réalités de la vie, qui cultivent et embellissent toutes les émotions morbides, toutes les confusions, toutes les ignorances, tous les préjugés, toutes les horreurs, et qui, volontairement et avec habileté, pervertissent les cœurs et, plus encore, les esprits »⁴³. Cette idée d'un cinéma qui trahirait la réalité a imprégné à la fois l'esprit et le travail des historiens. Robert Rosenstone, un des pionniers et grand artisan du sujet aux Etats-Unis, a mis en lumière cette méfiance des historiens pour le film : « Pour la plupart d'entre eux, les films historiques falsifient et faussent notre compréhension des évènements, ils romancent et stéréotypent le passé. Ces arguments rationnels masquent une blessure plus profonde : le film nous a fait perdre nos lecteurs. Hors de notre contrôle, il prouve que le passé n'est pas la propriété exclusive des universitaires. Il symbolise le monde de l'image vers lequel nous nous dirigeons »⁴⁴.

S'il existe donc bien une méfiance des historiens vis-à-vis de la fiction, l'avancée des recherches permet aujourd'hui d'apporter un éclairage plus nuancé sur le sujet.

⁴¹ Serge BERSTEIN, « Points de vue sur les rapports de l'Histoire et du Cinéma », *op. cit.*

⁴² Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Folio Histoire, 1996.

⁴³ *The letters of Sacco and Vanzetti*, Londres, 1929, cité dans -Jay LEYDA, *Kino. Histoire du cinéma russe et soviétique*, L'Age d'Homme, 1976, p. 63.

⁴⁴ Robert ROSENSTONE, "Like writing History with lighting, Film historique/vérité historique", Xxème siècle, n° spécial avril-juin 1995, p.163.

C'est véritablement au début des années 1970, avec Marc Ferro, que ce sujet sur la nature du lien qui unit Histoire et Cinéma va s'enclencher. En 1970, Marc Ferro est désigné au secrétariat puis à la direction des *Annales* par Fernand Braudel. Influencé par la génération des créateurs de l'École des Annales qui fait de l'Histoire une étude des faits de société et des temporalités, en croisant les apports de la sociologie, de l'ethnologie et autres sciences humaines, Marc Ferro est enclin à diversifier ses sources de recherche. Il se tourne alors vers le cinéma lui attribuant le statut de source historique. Dans l'ouvrage *Cinéma et Histoire*⁴⁵ qu'il publie en 1977, il décrit ainsi les nombreuses interférences entre histoire et cinéma qui permettent de mieux appréhender les sociétés actuelles et anciennes et légitime l'image audiovisuelle comme document historique. Marc Ferro réfléchit alors à la valeur qui peut lui être accordée, à la critique et à l'analyse qui doivent être faites de l'image pour en démasquer les techniques de subjectivité. De ce fait, il pose le problème du statut de l'information, de son mode de fonctionnement et de sa fiabilité. Par l'ampleur et le caractère innovant de son étude, Marc Ferro édifie en France les fondements de la discipline. Les revues telles *Cinémaction*, *XX^{ème} siècle* ou encore *Vertigo* se font l'écho de ses idées et s'attaquent dans leurs articles à ce binôme cinéma et histoire. Au-delà d'une simple réflexion autour de l'écrit et du film, le propos des éditoriaux vise à replacer le Septième art « *comme objet et comme pratique, au cœur de l'Histoire globale* »⁴⁶. L'étude cinématographique se trouve dès lors mise en corrélation avec les problématiques exprimées au sein de la recherche historique. Dans cette effervescence d'écrits sur le sujet, la revue *Vertigo* publie en 1997 « Le Cinéma face à l'Histoire ». *Vertigo*, revue consacrée à l'esthétique et à l'histoire du cinéma, se présente davantage comme une revue de, et pour, cinéphiles que pour historiens, et pourtant, son éditorial n'hésite pas à pointer du doigt la question épineuse du « *statut de vérité du récit, historique ou filmique, à travers notamment la question de la véridicité du film historique par rapport à l'histoire académique ou scientifique* »⁴⁷. Les deux sphères fiction / histoire se retrouvent ainsi définitivement mêlées. L'historien Paul Veyne va même plus loin en affirmant dans son ouvrage *Comment on écrit l'histoire*⁴⁸, que l'écriture de l'histoire n'a rien d'une science et appartient pleinement au genre romanesque. Si l'Histoire reste un récit d'événements vrais, les historiens, selon lui, « *racontent des intrigues, qui sont comme autant d'itinéraires qu'ils tracent à leur guise à travers le très objectif champ événementiel (lequel est divisible à l'infini et n'est pas composé d'atomes événementiels) ; aucun historien ne décrit la totalité de ce champ, car un itinéraire doit choisir et ne peut passer partout ; aucun de ces itinéraires n'est le vrai, n'est l'Histoire* »⁴⁹. L'Histoire n'est alors que « *la clarté qui émane d'un récit suffisamment documenté* »⁵⁰. Il existe ainsi un courant de la recherche historique, qui, sur ce sujet, tend à démontrer qu'Histoire écrite et film historique sont tous deux fondés sur la fiction. De ce fait, comme l'affirme Christian Delage, à la fois historien dont les travaux visent à promouvoir l'apport du cinéma à la connaissance et à l'écriture de l'Histoire, mais également cinéaste, il est possible d'appréhender le temps par le récit cinématographique, car celui-ci, « *en donnant à la reconstruction du passé la forme d'une narration historique, nous*

⁴⁵ Marc FERRO, *Cinéma et Histoire*, Denoël et Gonthier, coll. « Bibliothèque Médiations », Paris, 1977, 168p.

⁴⁶ Christian DELAGE, Nicolas ROUSSELIER (présenté par), « Cinéma, le temps de l'histoire », in *Vingtième siècle*, n°46, Paris, Presses de Sciences Po, avril-juin 1995, 210 p.

⁴⁷ Christian DELAGE (coordonné par) « Le Cinéma face à l'Histoire », in *Vertigo*, n°16, 190p.

⁴⁸ Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Editions du Seuil, Points Histoire, 1996, 438p.

⁴⁹ Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, op. cité

⁵⁰ Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, op. cité.

permet d'appréhender le temps, si comme Ricoeur⁵¹, on considère que le temps devient humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative »⁵².

Il semble donc désormais admis que l'historien peut s'appuyer sur l'objet filmique comme source historique et ainsi lui transposer les techniques d'étude de documents habituellement employées. À la question : « Le cinéma dit-il la vérité ? », les historiens semblent s'être mis d'accord. Non, le cinéma ne dit pas « la vérité » mais dit une vérité, la vérité de son temps. Il est à la fois objet et agent de l'Histoire car il contribue à la formation des représentations et des mythes d'une société.

Toutefois, malgré tous les éléments qui montrent la pertinence de l'utilisation du cinéma comme source historique, celui-ci reste encore à la marge. Au cours de ses recherches sur les liens entre Histoire et fiction, Lionel Lacour, agrégé d'histoire et conférencier à l'Institut Lumière de Lyon, remarque que mêmes les historiens qui s'appuient sur l'analyse des films comme source historique, ont tendance à reléguer l'analyse historique au second plan au profit de l'analyse esthétique ou technique.

Le cinéma sert encore souvent d'illustration d'un discours qui, lui, s'est fondé sur l'analyse de documents jugés plus nobles ou plus classiques.

Après cette mise au point sur les recherches des historiens autour de l'objet filmique, il est intéressant de voir les répercussions de ces polémiques et de ces pratiques dans l'enseignement de l'histoire-géographie.

Comment l'enseignant d'histoire-géographie utilise-t-il l'objet filmique dans ses séquences ? Quelles sont les Instructions Officielles à cet égard ?

1.2. L'enseignant d'histoire-géographie et l'objet filmique : entre Instructions Officielles et pratiques pédagogiques en lycée professionnel.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie a fait l'objet d'une réflexion particulière. En décembre 2002 a eu lieu, en effet, un colloque à Paris sur le thème « Apprendre l'Histoire et la Géographie à l'École »⁵³. Ce colloque a été organisé dans le cadre du programme national de pilotage de la direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'Éducation Nationale, avec le concours du groupe histoire et géographie de l'Inspection générale. Il a réuni, pour la première fois à ce niveau, des représentants des deux disciplines (Universitaires, Inspecteurs, formateurs et enseignants des premiers et seconds degrés de toutes les académies). Ont alors été abordées, entre autres, les questions de la place du document et de l'utilisation d'images fixes ou animées dans l'enseignement de l'histoire. Les Instructions Officielles placent le document au centre de l'enseignement de l'histoire. Le document-source reste le document par excellence dont l'exploitation pédagogique exige une certaine rigueur. L'enseignant est encouragé à effectuer une étude conjointe de documents et pas seulement une analyse linéaire d'une succession de documents afin de développer l'esprit d'analyse de l'élève. Parmi les documents à disposition de l'enseignant d'histoire, l'image, fixe et animée tient une place privilégiée. Les Instructions Officielles incitent les enseignants à utiliser ces documents dans une volonté « d'éducation au regard », transdisciplinaire. Dans les actes de la Desco sur la partie consacrée aux images et à l'enseignement de l'histoire, on trouve ces commentaires : « *L'éducation à l'image participe pleinement à la formation civique des élèves par l'éveil à l'esprit critique qu'elle impose comme par la constitution d'un bagage culturel indispensable*

⁵¹ Paul RICOEUR, *Temps et récit, (trois tomes)*, Paris, Éditions du Seuil, Points Essais, 1985.

⁵² Christian DELAGE, « Temps de l'histoire temps du cinéma », in *Vingtième siècle*, n°46, Presses de Sciences Po, avril-juin 1995, 210p, pp. 25-35.

⁵³ Actes de la Desco « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école », décembre 2002, publiés sur le site http://eduscol.education.fr/D0126/hist_geo_actes.htm

à chacun pour assumer son héritage culturel et approcher l'héritage d'autres cultures »⁵⁴. L'enseignant d'histoire et de géographie a donc pour mission d'intégrer les images fixes et animées dans ses séances.

Toutefois les pratiques pédagogiques autour de ce type de document semblent révéler certaines lacunes de l'exploitation de l'image. « *Encore trop souvent illustration de la parole de l'enseignant, l'image tend à devenir un témoin rapide de ce qui est dit de façon plus magistrale. Sa fonction se révèle alors plus sécurisante que pédagogique. Elle est également utilisée pour faire émerger des représentations qui ne sont pas toujours exploitées dans la suite du cours. L'observation des pratiques montre que la nature du document iconographique et son statut ne sont pas suffisamment évoqués. L'attention des élèves est insuffisamment attirée sur le support même des images* »⁵⁵. Si l'Institution insiste sur cette nécessaire « éducation à l'image », elle donne aux enseignants les objectifs pédagogiques visés par l'apprentissage de l'image :

- l'élève doit avoir saisi que « *toute image est construction d'une réalité et non-expression d'un réel. (...)*
- *Toute image est soumise à une variation d'interprétation sémantique et peut être manipulée (...)*
- *L'élève doit également saisir en quoi l'image ou les images étudiées ont force de document pour l'historien, avoir appris à les croiser avec d'autres sources documentaires, en avoir saisi la spécificité, les limites et cerner les précautions à prendre pour les utiliser comme documents historiques* »⁵⁶.

Le document cinématographique participe à cet apprentissage. Incité à « éduquer le regard », incité à faire de l'histoire vivante, incité à ancrer l'histoire et la géographie dans la réalité proche de ses élèves, l'enseignant trouve dans l'objet film une source d'une grande richesse. Toutefois il doit considérer le document filmique avec précaution, lui appliquer les mêmes méthodes d'analyse que pour tout autre document historique jugé plus « noble » avec pour finalité de faire intégrer aux élèves l'idée que les films correspondent à des constructions sociales qui en disent autant sur l'époque où ils furent sélectionnés que sur l'objet auquel ils renvoient.

En lycée professionnel, l'enseignant d'histoire et de géographie est encouragé à la mise en place d'une pédagogie active, ancrée dans le concret et l'environnement local quotidien des élèves, en gardant à l'esprit qu'il n'y a pas de validation de compétences sans mobilisation de connaissances.

Si nous nous arrêtons un instant sur les orientations et finalités du programme d'histoire en baccalauréat professionnel, les élèves doivent être capables de « repérer la situation étudiée dans le temps et dans l'espace ». Cela implique de contextualiser les faits, les situer les uns par rapport aux autres, « identifier les continuités et les ruptures historiques.

Voyons de quelle façon l'étude du film *Good Bye Lenin!* de Wolfgang Becker permet d'acquérir ces compétences et d'identifier la rupture historique que représente la rupture du modèle soviétique.

⁵⁴ Christian Delporte, Marie-Claire Gachet, *Les images dans l'enseignement de l'histoire*, in Actes de la Desco « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école », décembre 2002, p.186.

⁵⁵ Christian Delporte, Marie-Claire Gachet, *Les images dans l'enseignement de l'histoire*, op. cité, p.187.

⁵⁶ Christian Delporte, Marie-Claire Gachet, *Les images dans l'enseignement de l'histoire*, op. cité, p.188.

2. **Good Bye Lenin ! , un film de Wolfgang Becker, ou comment enseigner la chute du Mur de Berlin en Seconde BEP au travers du document de fiction.**

2.1. Travail préparatoire à la séquence.

Dans la séquence 4 d'histoire, « Le monde depuis le tournant des années 1990 » la situation historique de « la chute du Mur de Berlin, 1990 permet de faire réfléchir les élèves sur l'effondrement du modèle soviétique, la victoire de la démocratie libérale et de l'économie de marché ».

Comme je souhaitais travailler sur le document cinématographique, j'ai choisi avec beaucoup d'application le film qui pourrait faire l'objet d'une réflexion raisonnée sur la période étudiée. En effet, le document de fiction n'étant pas un document comme les autres, puisque le réalisateur reconstitue un moment historique, il convient, et ce dès la sélection du film, d'adopter un esprit critique sur le document afin d'en évaluer la valeur pédagogique.

Je reprendrai ici la réflexion menée par un enseignant autour de cette même question. Selon lui, pour utiliser le film de fiction en classe, il faut au préalable se poser cinq questions :

1. « *Quelle conception de l'histoire sous-tend le document filmique ? Le scénario est-il bâti autour d'un personnage, d'une classe sociale, d'un thème ?* »
2. *Y a-t-il un parti pris idéologique ?*
3. *Quel est le public concerné par cette œuvre ?*
4. *Le film est-il compatible avec une utilisation pédagogique ?*
5. *Quels ajustements sont nécessaires à son utilisation pédagogique ? »⁵⁷.*

En réponse à ce questionnement, le film de Wolfgang Becker, *Good Bye Lenin !* m'est apparu d'une grande pertinence. Ce film a été réalisé en 2003 et traite avec beaucoup de finesse les transformations de la société allemande à la chute du mur de Berlin⁵⁸. L'intrigue principale de *Good Bye Lenin !* concerne la manière dont Alex, âgé d'une vingtaine d'années, va réussir à cacher, à sa mère malade, la chute du Mur de Berlin et la réunification de l'Allemagne. Pour cela, il ressuscite la R.D.A. qu'elle affectionnait tant, dans l'unique espace de sa chambre, et réinterprète, par le biais de faux journaux télévisés, tous les signes extérieurs qui marquent la transformation de la société est-allemande.

Ce film me semble pertinent à plusieurs titres. Il s'adresse à tous publics, propose une vision culturelle et sociale des conséquences de la chute du Mur de Berlin pour la population est-allemande, se défend de tout parti pris idéologique ; (Wolfgang Becker refuse en effet d'être assimilé au courant « nostalgique », à savoir la nostalgie de la vie en R.D.A.). Il s'agit donc bien d'une fiction, puisque l'on suit les événements au travers des péripéties d'une famille, mais qui reste en conformité avec l'histoire savante. De plus, ce film présente un intérêt pédagogique indéniable pour l'enseignant d'histoire dans la mesure où il mêle différents types d'images (anciennes émissions d'actualité, images d'archives, images tournées pour les besoins des faux journaux télévisés, images de films tournés en vidéo amateur...). Cela permet ainsi de mener avec les élèves une réflexion sur la valeur de ces différentes images, et d'aborder l'épineuse question de la « vérité historique ».

Une fois le film sélectionné, l'enseignant est tenu toutefois de s'assurer de la « légalité » de l'exploitation de ce film en classe, en utilisant une copie du film libre de droits (nous reviendrons sur ce cadre juridique très spécifique en troisième partie, dans les limites de l'utilisation du film de fiction en classe). Pour ce faire, je préfère m'adresser à l'enseignant

⁵⁷ Quennoy Bertrand, *Pourquoi et Comment utiliser le film de fiction avec des élèves en Histoire ? L'exemple de l'étude de la Révolution française en classe de quatrième*, 2001, en ligne sur le site www.cinehig.fr

⁵⁸ Cf. Annexe I. Affiche et synopsis du film de Wolfgang Becker, *Good Bye Lenin !*

documentaliste qui me fournit une copie du film *Good Bye Lenin!* de l'ADAV (ateliers de diffusion audiovisuelle qui diffusent films de fiction et documentaires et dont le prix intègre le paiement des droits d'utilisation en classe).

Vient maintenant la question de l'exploitation pédagogique de ce document de fiction. Il me semble intéressant de proposer aux élèves un travail de repérage des faits, d'analyse et de confrontation de ces mêmes informations avec d'autres sources historiques. Je décide alors de constituer un dossier documentaire, à partir d'extraits du film et de documents annexes provenant d'autres sources afin d'amener les élèves à adopter un regard critique sur la fiction. L'idée est ainsi de faire acquérir aux élèves la démarche de questionnement et d'analyse qui est propre à l'historien.

La séquence devient alors : « L'effondrement du modèle soviétique et la victoire de la démocratie libérale et l'économie de marché » et l'objectif global : « Étudier la chute du Mur de Berlin et ses conséquences sociales, culturelles, économiques et politiques au travers d'un document de fiction ; *Good Bye Lenin!*, W. Becker ». Une fois l'objectif fixé, je peux alors organiser la séquence en différentes séances.

2.2. Organisation et déroulement de la séquence.

La séquence pensée sur le thème « L'effondrement du système soviétique », se compose de quatre séances : une séance d'accroche qui permet de replacer Berlin comme enjeu de guerre froide et lieu de crise, puis trois séances consacrées au film, une pour le visionnage, une deuxième qui concerne le travail de réflexion et d'analyse au travers du dossier documentaire préalablement constitué, puis une dernière pour la synthèse quant à la validité du document de fiction en histoire⁵⁹.

Par un rapide sondage à l'oral, je me rends compte que les élèves ne sont pas en mesure de définir les notions telles que Guerre froide, capitalisme, socialisme... et ne peuvent avancer que des approximations sur le sujet. Aussi, pour permettre aux élèves d'appréhender le plus justement possible le film, me paraît-il important de fixer certaines notions en amont. Pour ce faire, une première séance me semble nécessaire avant le visionnage du film.

- **La première séance**, « Berlin, enjeu de la guerre froide », vise à replacer dans un contexte les événements qui amènent à la situation historique dont le film se fait l'écho. L'objectif recherché est ici que les élèves s'approprient un espace, par le commentaire de cartes, comprennent les enjeux d'une crise de guerre froide, identifient la gradation des tensions internationales au travers d'images et de discours, gradation qui trouve son sommet avec la construction du Mur de Berlin en 1961.

Cette séance est essentiellement menée en cours dialogué. Cette interaction me semble essentielle pour permettre aux élèves de clarifier et d'intégrer les deux systèmes de pensée dominant la période de la Guerre Froide et de comprendre les actes qui en découlent. Mais un cours dialogué ne peut à lui seul garantir l'apprentissage des élèves. Aussi, la mise en activités des élèves se fait-elle, de façon individuelle, sur les documents. Un temps de travail en autonomie autour des documents est ainsi laissé aux élèves et une reprise collective est proposée par la suite. L'attention de l'élève est alors sollicitée grâce à un questionnaire guide, pour le repérage d'informations dans les documents (source, contexte, arguments...), pour leur mise en relations, et la confrontation d'opinions divergentes.

Ce travail me semble fondamental pour appréhender le contexte politique du film *Good Bye Lenin!* Les élèves étant nés après la « Chute du Mur de Berlin », ils ne possèdent pas les mêmes références culturelles que nous adultes, sur le sujet. Je souhaite cependant que cette

⁵⁹ Cf. Annexe II. Tableau de séquence.

progression des séances s'effectue de façon fluide et ne soient pas un prétexte au visionnage du film. A l'inverse, il ne s'agit pas non plus d'utiliser le film comme illustration d'un propos. C'est pourquoi, je décide de présenter le film aux élèves sans autre préparation que la première séance de la séquence.

- **La deuxième séance** est ainsi consacrée au visionnage du film. Je choisis l'option « visionnage plaisir » en laissant les élèves découvrir le film sans leur demander aucune prise de notes. Parce que derrière le choix du document de fiction se trouve aussi l'idée de participer à la culture cinématographique de nos élèves. Je souhaite laisser les élèves s'imprégner de l'univers du film, s'immiscer dans une époque, une famille, entrer dans la fiction, pour, par la suite, analyser avec eux la valeur historique des faits ainsi décrits.

Une fois le film terminé, je leur demande, « à chaud » de remplir un questionnaire sur le thème « *Good Bye Lenin!* et son contenu historique »⁶⁰ en prenant soin, à ce moment là, d'attirer leur attention sur l'arrière plan historique du film, et ce, afin de mesurer l'impact du film dans leur compréhension des faits historiques.

- **La troisième séance** consiste en une approche critique et historique du document de fiction par une mise en relation d'extraits du film et de documents. En partant du postulat que l'on peut considérer le film comme document source en histoire, nous devons lui appliquer la même démarche d'analyse que pour n'importe quelle autre source. Il s'agit d'amener les élèves à questionner le film de façon raisonnée, en confrontant les informations prélevées dans le film à d'autres, issues de sources différentes. Aussi, afin d'éviter l'écueil du film illustration, je prends l'initiative de constituer un dossier documentaire⁶¹ pour chaque élève. Pour une plus grande clarté, je sélectionne trois grands thèmes :

1. La chute du Mur de Berlin : un changement politique.
2. La réunification allemande : conséquences économiques, culturelles et politiques.
3. Le pouvoir de l'image : vérité ou mensonge historique.

Chaque partie est structurée de la même façon : un ou deux extraits du film, avec un questionnement propre à chaque extrait. Puis dans un deuxième temps, une partie « pour approfondir » où les élèves sont amenés à confronter les informations ainsi repérées dans le film avec des documents de natures différentes. Le document cinématographique se retrouve ainsi appréhendé de la même façon qu'un document dit authentique, comme la Résolution du Parlement européen sur la situation en République démocratique allemande du 12 octobre 1989, ou comme un document, produit de la recherche, comme le tableau comparatif RFA/RDA.

Je choisis d'effectuer cette séance en demi-groupe ce qui me semble intéressant pour lancer les élèves dans un véritable travail d'historien. La séance se déroule de la façon suivante : première étape : projection de l'extrait, deuxième étape, description de cet extrait, et sélection des informations pour répondre au questionnaire ; puis une troisième étape de croisement et d'analyse d'informations, avec un temps consacré à l'étude du document de source « classique ». Cette étape est fondamentale afin de susciter chez les élèves un questionnement critique d'historien face au document et par là même, les amener à acquérir les compétences pour valider une information, un contexte, un fait historique. Les élèves peuvent travailler en autonomie sur leur dossier et questionner les images qu'ils revoient.

- Enfin **la séance quatre**, consiste en une synthèse⁶², une évaluation du travail d'analyse effectué autour du film *Good bye Lenin!* Afin d'évaluer l'apport du document de fiction dans la compréhension des faits historiques, deux types d'exercices sont proposés aux élèves. Tout d'abord, une double chronologie, avec d'un côté, les événements du film, et de l'autre côté, à compléter, les dates et faits historiques correspondant à ces événements. Le deuxième

⁶⁰ Cf. Annexe III : Questionnaire « *Good Bye Lenin!* et son contenu historique ».

⁶¹ Cf. Annexe IV : Dossier Documentaire « *Good bye Lenin!* ou la naissance d'un nouvel ordre international ».

⁶² Cf. Annexe V : Synthèse.

exercice sollicite le point de vue de l'élève en tant que spectateur critique. Deux questions sont ainsi à développer, la première sur la signification du titre et la deuxième sur sa propre interprétation du document de fiction, à savoir si ce dernier permet réellement une meilleure interprétation de l'Histoire.

3. La réception de cette séquence par les élèves et les limites.

Il est intéressant de voir tout d'abord le questionnement de l'enseignant vis-à-vis de ce document cinématographique, son approche, les difficultés qu'il peut rencontrer dans la mise en place d'une telle séquence, puis dans un second temps, la réception de cette pratique pédagogique par les élèves.

3.1. Bilan de l'utilisation de la fiction en cours d'histoire : limites et enjeux.

À partir de cette expérience pédagogique, il me semble important de dresser le bilan de cette utilisation du document de fiction en cours d'histoire, et ce, du point de vue de l'enseignant. Au-delà du questionnement du document, cette pratique pédagogique impose à l'enseignant une organisation spécifique et si les vertus de cette démarche sont attestées, certaines limites persistent.

En effet, utiliser le document de fiction en cours d'histoire est, comme on l'a développé en première partie, encouragé par l'Institution. Cependant l'enseignant doit faire face à certaines difficultés, qui sont autant de limites à l'étude du document de fiction comme source historique. La première limite est non négligeable puisqu'elle concerne la légalité d'une telle pratique. Le cadre juridique est le suivant : les vidéogrammes dont les droits n'ont pas été libérés ne peuvent être utilisés dans le cadre de la classe puisque celle-ci n'est pas assimilée au « cercle de famille ». D'autre part, l'enseignant ne peut dupliquer ou enregistrer des vidéogrammes puisque seules les copies « à usage personnel » sont admises. Cette question suscite des polémiques et des changements sont en cours. En août 2006, la loi sur les Droits d'Auteurs et Droits Voisins de la Société de l'Information (DADVSI) a été votée par l'Assemblée Nationale⁶³. Elle prévoit une clause sur les droits d'auteurs et les usages pédagogiques qui n'entrera en vigueur qu'en 2009. Est ainsi autorisée la représentation ou la reproduction d'extraits d'œuvres à des fins exclusives d'illustration dans le cadre de l'enseignement et de la recherche sous réserve que cette reproduction ne donne lieu à aucune exploitation commerciale. Pour nombre d'enseignants et associations, le DADVSI n'est pas satisfaisante puisque hormis les œuvres libres de droits, l'usage en totalité ou par extraits des œuvres du commerce (au sens large) reste interdit. Ainsi un enseignant qui travaillerait en classe sur un film acheté à ses frais encourt-il amende, radiation... L'idée est alors de faire évoluer cette loi de façon à intégrer la notion « d'exception éducative » prévue par la directive européenne 2001/29/CE afin de garantir la liberté d'utilisation des ressources audiovisuelles à des fins éducatives. S'il n'est pas le lieu ici d'engager la polémique sur ce sujet, il est toutefois important pour l'enseignant de connaître le cadre juridique qui concerne l'utilisation du film en classe.

Utiliser le film en classe demande également à l'enseignant une certaine organisation et un accès à des salles équipées pour ce type de séance.

Au delà de ces contraintes pratiques, le document cinématographique suppose un questionnement spécifique de la part de l'enseignant. Il doit en effet prendre en compte les trois statuts du document de fiction en histoire : le film est un produit artistique, cela implique un objectif de pur plaisir, c'est également un document, il y a donc un objectif de lecture et de

⁶³ LOI n° 2006-961 du 1er août 2006 relative au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information, JORF n° 178 du 3 août 2006 page 11529.

décryptage, et c'est enfin un support de savoirs qui induit un objectif de construction des connaissances.

La prise en compte de ces trois dimensions du film est la seule garante d'une exploitation efficace de ce document. Cela permet de contourner les limites attribuées généralement au film, film-illustration ou porteur d'une vision réductrice et partisane d'un fait historique. Tout l'enjeu est ici de savoir questionner le film de façon pertinente à travers une problématique scientifique adaptée au niveau des élèves et aux conditions de travail. J'ai donc tenté de construire ma pratique pédagogique sur ce dosage spécifique de visionnage plaisir, d'approfondissement des méthodes de commentaire de documents et d'acquisition de savoirs scientifiques. C'est pour cela que j'ai choisi de confronter le film à d'autres sources d'information au travers du dossier documentaire. Limite subjective cette fois, puisque j'ai choisi arbitrairement les extraits qui me semblaient riches en signification, révélateurs d'une situation, d'un contexte historique, et les documents de sources plus classiques.

Dans cette analyse de ma pratique pédagogique autour du document de fiction en classe, il est indispensable de reconnaître au film son pouvoir de motivation et de « séduction » des élèves. C'est un support qui attire le regard et l'attention des élèves. Il donne une vision dynamique de l'histoire plus que tout autre document. Il permet de « casser » le rythme des séances étude de documents - cours dialogué mais demande toutefois une très grande rigueur au risque de tomber dans l'illustration ou la séance ciné-club.

Aussi, même si le questionnement des extraits du film m'a demandé un travail de recherches assez important, je tire un bilan très positif de cette pratique. Cela m'a permis d'affiner ma propre démarche d'historien sur une nouvelle source historique. Cela a créé de plus une nouvelle dynamique de travail avec les élèves, intéressés de par la fiction, aux événements historiques ainsi décrits. Une réelle interaction s'est créée autour de ces séances et il m'était très agréable de voir les élèves s'impliquer dans le travail proposé. Gagner l'adhésion des élèves sur une pratique pédagogique est très motivant et ne peut qu'être encourageant pour la mise en place de séances autour de projets et l'utilisation de nouveaux supports et outils.

Après ce retour sur la préparation de la séquence, voyons dans un deuxième point la réception par les élèves.

3.2 La réception du film de fiction par les élèves.

Le seul fait de parler de film dans une séance suscite l'attention des élèves. Ces derniers se montrent impatients de regarder un film. C'est de toute évidence une source de motivation chez les élèves. Toutefois il est intéressant de se pencher un instant sur le rapport de l'élève au film. Les spectateurs, quels qu'ils soient, réagissent avant tout à la force esthétique d'un film. Mais ils regardent différemment le film selon leurs expériences personnelles ou leurs références culturelles ou idéologiques, conscientes ou inconscientes. L'élève, en tant que spectateur se constitue alors sa propre perception de l'image animée et les relie à ses propres représentations sur le sujet. Sur un sujet tel que la chute du Mur de Berlin, les représentations des élèves, nés pour la plupart après cet événement, ne peuvent être comparables à celles d'adultes ayant vécu ce tournant historique. Les réactions ne seront alors pas les mêmes. Prenons un exemple : l'association dans le film de deux bannières, celle des 40 ans de la RDA et celle de Coca-Cola. Si elle provoque une réaction forte chez des spectateurs, elle n'a suscité aucune réaction chez les élèves, habitués à l'emblème Coca-Cola. Aussi, pour créer des représentations communes autour de symboles et d'événements, est-il important de passer par les phases lecture – argumentation – interprétation des images cinématographiques.

Notons ici que si l'objectif était effectivement une projection plaisir, cela a par contre été difficile ensuite, après 1 h 46 de visionnage, de ramener les élèves à se concentrer sur le questionnaire que j'avais préparé. Ce passage par le questionnaire me paraissait pourtant fondamental pour mesurer l'impact des images animées sur leur représentation des

événements historiques. J'ai ainsi pu noter que si leur attention avait été attirée en premier par la narration, ils avaient intégré une partie du contexte historique du film. Toutefois sur des questions plus précises, comme l'identité des personnages politiques, les dates, l'enchaînement des événements, ils ne pouvaient argumenter.

Il est d'ailleurs important de noter la confusion qui se crée chez nos élèves face à un document portant sur un événement historique. Ainsi, quand, une semaine plus tard, nous avons travaillé, par groupe, sur le dossier documentaire, et visualiser à nouveau des extraits du film, les élèves ont eu tous la même réaction, celle de me demander « Mais Madame, c'est vrai ? ». En effet, la projection d'une fiction historique peut engendrer chez les spectateurs une confusion entre la fiction et le réel : on retrouve d'une part sur l'écran des acteurs qui jouent une situation fictionnelle et d'autre part des lieux et des événements qui se rapportent à une époque historiquement identifiée. Cette confusion s'installe d'autant plus fortement à la vue du film *Good Bye Lenin!* de Wolfgang Becker dans la mesure où ce film mêle images authentiques, d'archives et images créées pour les besoins de la fiction. L'objectif du travail était alors de voir si la pratique d'une analyse filmique avec les élèves permettait de rompre cette confusion. Le premier extrait étudié concernait la manifestation à Berlin du 7 octobre 1989 pour la liberté de la presse et la liberté de circulation, fortement réprimée par les autorités publiques. Il s'agissait là d'images fictionnelles créées par le réalisateur pour la construction de son intrigue. Pour en évaluer la véracité, j'orientai les élèves vers une confrontation d'informations. Je leur proposai ainsi l'étude en parallèle de la Résolution du Parlement européen sur la situation en République démocratique allemande du 12 octobre 1989. Les élèves purent alors, en confrontant ces deux documents de source différente, compléter leurs connaissances sur la situation politique de la RDA en 1989, et attester la véracité historique de la manifestation reconstituée dans le film. En effet, le document de source officielle fait état de cette manifestation « *préoccupé par la répression dont ont été victime les manifestants qui réclamaient des réformes démocratiques le 7 octobre 1989, notamment à Berlin-Est (...)* ». Cette étude filmique, dès le premier extrait, a changé la vision des élèves sur le film, qui se sont alors davantage attachés au déroulement et à l'enchaînement des événements.

L'étude par extraits et par confrontation avec d'autres sources historiques, a permis un véritable questionnement historique sur les faits présentés. Les élèves se sont progressivement détachés de la narration, de l'intrigue du film pour se concentrer sur l'arrière plan, sur la situation économique de la RFA et de la RDA, sur les personnalités politiques qui apparaissent très furtivement dans le film. Le risque inverse était que les élèves pensent que tout s'était passé comme dans le film. Aussi, pour que les élèves comprennent que le film est avant tout, une construction, une création, était-il fondamental, à mon avis, de consacrer une partie à l'étude des images. Le film est ici un magnifique exemple des dangers des images, de la facilité de leur manipulation et des conséquences que cela peut entraîner. J'ai choisi de leur proposer l'étude de deux faux journaux construits par le fils et son ami pour la mère. J'ai questionné les élèves sur une réflexion du fils « *La vérité est une chose complexe que je pouvais redessiner suivant mon inspiration et les circonstances* ». À la question, « que pensez-vous de cela ? » les élèves se sont insurgés : « *Mais c'est mentir!* ». Les élèves ont touché là à la notion de « mensonge historique ». Sous couvert d'images d'archives, donc authentiques, le fils et son ami proposent une analyse faussée de la réalité, manipulée pour leurs besoins. Ainsi la Chute du Mur de Berlin se trouve-t-elle justifiée par la volonté des gens de l'Ouest de fuir le capitalisme, la concurrence, pour se réfugier à l'Est, patrie de la solidarité et de l'entraide. Si cette manipulation et cette reconstruction de l'Histoire sont présentées dans ce film avec beaucoup d'humour, les élèves ont paru sensibilisés à la nécessité de prendre les images avec distance. Un élève a même rapporté cette réflexion à sa vie quotidienne en disant « *alors ce qu'on voit à la télé n'est pas forcément vrai!* »

Notre objectif de séquence étant de savoir si le film donnait une vision juste des événements historiques, je proposai en synthèse aux élèves de compléter la chronologie des dates historiques en se servant des événements du film. Le film a-t-il donc permis aux élèves d'intégrer la chronologie des événements depuis le 40^e anniversaire de la RDA jusqu'à la réunification de l'Allemagne ? Le bilan est ici très positif. Les élèves qui ont participé à l'analyse historique du film ont tous complété la chronologie, sans grande difficulté. Il est là intéressant de préciser que tous n'avaient pourtant pas assisté à la projection du film dans son intégralité. Travailler sur les extraits sans avoir vu le film en entier ne constitue donc pas un obstacle en soi à l'analyse historique d'un film. Cela peut cependant frustrer l'élève dans son statut de spectateur qui va, dans le meilleur des cas, chercher à voir le film de sa propre initiative.

Le travail effectué autour du film a donc permis à tous les élèves d'intégrer les faits historiques dans leur contexte et d'en comprendre la trame, les étapes et les enjeux.

Enfin à la question « *Le film de fiction permet-il une meilleure compréhension de l'Histoire ?* », on assiste là à un véritable plébiscite : « *Oui, parce qu'il y a des images !* » ; « *Oui, car ça m'intéresse plus que de lire un document* » ; « *Oui, ça explique mieux l'histoire* ». Les élèves se montrent donc très enthousiastes face à ce type de document. Brigitte Poirier s'est intéressée à la réception du film de fiction chez les élèves dans ses études sur l'utilisation du document de fiction en cours d'histoire dans le secondaire. Elle a ainsi mis en avant le « pouvoir figuratif des images »⁶⁴ qui captent l'attention des élèves et favorisent leur mémorisation. En comparaison avec le document écrit, l'élève appréhende le document filmique de façon globale et en dégage plus facilement les idées générales. Il peut ensuite formuler de manière plus synthétique les informations dégagées. Aux yeux des élèves enfin, les films bénéficient d'avantages par rapport aux autres documents étudiés plus traditionnellement en classe car ils sont « plus marquants ».

Cette expérience met en avant le pouvoir de l'image animée qui favorise l'engagement de l'élève dans la pratique pédagogique initiée par l'enseignant.

Conclusion

Choisir d'utiliser et d'étudier dans une séance d'histoire un document filmique comme source historique, suppose de la part de l'enseignant un travail de réflexion préparatoire. Le document de fiction a en effet du mal à trouver ses lettres de noblesse dans le champ historique. Trop souvent limité à son aspect esthétique ou narratif, le film peine à être considéré par les historiens comme une source historique à part entière. En effet, parce qu'il s'agit justement d'une fiction, le film ébranle la notion de « vérité historique » induite de l'étude d'un document. Il est donc fondamental de poser comme postulat l'idée que le film ne représente pas « la vérité » mais une vérité, une interprétation d'une époque, d'un événement historique.

Une fois ce postulat admis, l'historien et l'enseignant peuvent appliquer à ce document la même démarche d'analyse qu'à tout autre document dit « historique ». L'étude du film trouve alors sa pleine légitimité car elle impose une méthode d'analyse, un questionnement propre à la discipline. L'Institution encourage, de plus, cette pratique pédagogique dans la mesure où elle favorise l'acquisition de compétences scolaires et extrascolaires : l'éducation des élèves à l'image, la mise en relation d'informations et c'est en outre un moyen de participer à la culture cinématographique de nos élèves ; parce que projeter un film en classe sert aussi à éveiller la curiosité des élèves et à enrichir leurs références culturelles et patrimoniales.

⁶⁴ Brigitte POIRIER, *documents filmiques, documents écrits, étude comparée de leur statut et de leurs usages dans l'enseignement de l'histoire*, INRP, 1998.

Si la légitimité du film en cours d'histoire est avérée, il n'empêche que cela demande à l'enseignant un lourd travail de préparation. Le professeur d'histoire doit définir des objectifs notionnels et des objectifs méthodologiques, à savoir comment mettre en place l'analyse du document filmique. Aussi, le choix du film doit-il être fait avec beaucoup d'attention, en fonction justement des objectifs notionnels fixés, tout comme les extraits à étudier et les documents à confronter.

L'expérience pédagogique que j'ai menée a été riche d'enseignements. L'objectif de la séquence était « Étudier la chute du Mur de Berlin et ses conséquences sociales, culturelles, économiques et politiques au travers d'un document de fiction ; *Good Bye Lenin !*, de Wolfgang Becker ». Il s'agissait en fait de déterminer si le film pouvait aider l'élève à avoir une lecture historique d'une période. Après un visionnage libre du film, les élèves ont travaillé à partir d'un dossier documentaire sur des extraits du film sélectionnés au préalable par l'enseignant. Le bilan de cette expérience est très positif. Non seulement le film de fiction, par son pouvoir de « séduction », capte l'attention des élèves, ravis de changer de cadre et de support de travail, mais il permet surtout de transmettre des connaissances, un savoir notionnel, et fixe des repères historiques à nos élèves. Le travail à partir d'extraits du film et la mise en relation avec des documents issus d'autres sources historiques initie en outre l'élève à la méthode historique et développe son approche critique de l'histoire. L'étude du film, permet ainsi de créer des représentations communes sur une époque, un évènement, des idéologies. Mais ceci n'est possible qu'avec un travail pensé et raisonné sur les images animées. Le film dans ce cas ne vient pas comme illustration d'un cours ou d'un discours il est lui-même source d'informations pour qui le questionne.

Si le document de fiction est plus généralement étudié dans le cadre d'un cours de français, pour son aspect narratif et esthétique, il peut être, et nous l'avons démontré ici dans cette séquence, d'une très grande richesse pour l'enseignant d'histoire à condition de lui réserver un questionnement approprié.

Toutefois, en tant qu'enseignante de lettres-histoire, il me semble très intéressant de mettre à profit cette bivalence à l'étude de l'image animée. Plusieurs pistes sont possibles : en prolongement de cette séquence, il pourrait être intéressant de demander aux élèves de rédiger une critique du film et de travailler sur la trame de l'histoire, ou bien d'approfondir le thème polémique de la manipulation des images. On pourrait alors demander aux élèves, à partir d'images d'actualités pris dans la presse d'inventer un commentaire qui changerait la signification première de cette image de façon à produire un effet particulier (comique, tragique...). L'image ne se trouverait alors pas cantonné à une discipline et un enseignement scolaire.

Pour terminer, soulignons que la pratique du film en histoire et en français participe à la formation civique de l'élève. Cela demande en effet à l'élève d'adopter un regard critique sur le monde décrit, et cela participe en outre, à la construction d'un bagage culturel commun.

ANNEXES À CONSULTER

- ANNEXE I : Affiche et synopsis du film *Good Bye Lenin !* de W. Becker
- ANNEXE II : Tableau de séquence
- ANNEXE III : Questionnaire
- ANNEXE IV : Dossier documentaire
- ANNEXE V : Synthèse

FILMOGRAPHIE ET BIBLIOGRAPHIE

Film étudié en classe :

- *Good Bye Lenin !*, Wolfgang BECKER, Allemagne, 2003.

Ouvrages sur le Cinéma et l'Histoire :

- DE BAEQUE Antoine, DELAGE Christian (sous la direction de), *De l'histoire au cinéma*, Bruxelles, Ed. Complexe, 1998.
- FERRO Marc, *Cinéma et Histoire*, Paris, Gallimard, 1977, réédition 1993.
- FERRO Marc, *Cinéma, une vision de l'Histoire*, Edition du Chêne, 2003.
- RICOEUR Paul, *Temps et récit, (trois tomes)*, Paris, Editions du Seuil, Points Essais, 1985.
- VEYNE Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Editions du Seuil, Points Histoire, 1996.

Ouvrages sur l'utilisation du film en cours d'histoire :

- BERNARD D., FARGES P., WALLET J., *Le film dans le cours d'Histoire Géographie*, Armand Colin, 1995.
- POIRIER Brigitte, *documents filmiques, documents écrits, étude comparée de leur statut et de leurs usages dans l'enseignement de l'histoire*, INRP, 1998.

Reuves :

- *Cahier de la cinémathèque*, n°35-36, 1982 : article de Serge BERSTEIN, « Points de vue sur les rapports de l'Histoire et du Cinéma ».
- *Vingtième Siècle*, n° spécial avril-juin 1995, Presses de Sciences Politiques : article de Robert ROSENSTONE, « Like writing History with lighting, Film historique/vérité historique » ; article de Christian DELAGE, « Cinéma, le temps de l'histoire ».

SITOGRAPHIE

Education à l'image, méthodologie :

- <http://www.crdp.ac-grenoble.fr/médias>
- <http://www.ac-creteil.fr>
- <http://ecole-des-images.scola.ac-paris.fr>
- <http://eduscol.education.fr>

Ressources pédagogiques pour l'exploitation de films en classe:

- <http://www.cinehig.fr> (site créé en 2002 par Jean-Pierre Meyniac, proposant des conseils pédagogiques et techniques et de nombreuses ressources en ligne).
- <http://www.zerodeconduite.net> (blog réalisé par des enseignants et dédié à l'actualité éducative du cinéma).
- <http://www.grignoux.be> (le Centre Culturel les Grignoux en Belgique met à disposition des dossiers pédagogiques sur une centaine de films).
- <http://www.cndp.fr> (voir en particulier Télédoc : hebdomadaire de télévision recensant les émissions intéressantes pour une exploitation en classe).
- <http://www.BIFI.fr> (Centre européen de ressources documentaires sur le cinéma).

Céline VIGNAL
Professeur de lycée professionnel
Lycée Polyvalent Jean Jaurès - Argenteuil
Académie de Versailles

ANNEXE I : Affiche et synopsis du film *Good Bye Lenin!* de W. Becker

★ **Acclamé par une presse unanime, *Good Bye Lenin!* a remporté un triomphe auprès du public en France comme en Allemagne et dans toute l'Europe en évoquant de façon hibernante l'événement qui a fait basculer le siècle. Des acteurs qui savent faire passer le spectateur du rire à l'émotion, des gags sans cesse renouvelés, un grand souci du détail, une superbe B.O. signée Yann Tiersen ont amené la presse, des deux côtés du Rhin, à parler d'un « Annelie Pouleau allemand ».**

★ **Alex a un problème : il doit cacher à sa mère malade la chute du Mur de Berlin et la réunification de l'Allemagne. Avec l'aide de sa famille et de ses amis, il recrée autour d'elle le décor et la vie de l'ancienne RDA, qu'elle affectionnait tant. Mais l'entreprise de reconstruction d'un monde aux normes socialistes devient de plus en plus acrobatique à mesure que sa mère se rétablit et que les publicités occidentales remplacent les portraits de Lénine...**

★ **BONUS**

- Interview du réalisateur
- Images du tournage
- Bande-annonce
- L'enregistrement de la musique
- Historique de la chute du Mur de Berlin
- Biographies
- Catalogue DVD Océan : 20 films-annonces

« On n'avait pas vu un tel mordant depuis longtemps. » **EXPRESS**

« Surprenant jusque dans son dévouement. » **STUDIO**

« Aussi drôle qu'émouvant ! »

GOOD BYE LENINI!

© 2003 Océan Filmes
 Tous droits réservés. Toute réimpression, toute diffusion, toute réédition, sans autorisation écrite de Océan Filmes, est formellement interdite.
 L'éditeur s'engage à la diffusion des DVD et DVD-R en respectant les normes de l'Union Européenne (CE) et de l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle (OMPI).

www.ocean-films.com

ICI S'ENVALENT LES DVD ET DVD-R EN VENTE

Tous Publics PAL - Couleur - Durée du film : 1h47mn env.

COUVRE-CAHIER - COUVERTURE

00717

1,96 (recommandé)

ERDMAT ORIGINAL

© 2003 Océan Filmes
 Tous droits réservés. Toute réimpression, toute diffusion, toute réédition, sans autorisation écrite de Océan Filmes, est formellement interdite.
 L'éditeur s'engage à la diffusion des DVD et DVD-R en respectant les normes de l'Union Européenne (CE) et de l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle (OMPI).

www.ocean-films.com

ICI S'ENVALENT LES DVD ET DVD-R EN VENTE

Tous Publics PAL - Couleur - Durée du film : 1h47mn env.

COUVRE-CAHIER - COUVERTURE

00717

1,96 (recommandé)

ERDMAT ORIGINAL

© 2003 Océan Filmes
 Tous droits réservés. Toute réimpression, toute diffusion, toute réédition, sans autorisation écrite de Océan Filmes, est formellement interdite.
 L'éditeur s'engage à la diffusion des DVD et DVD-R en respectant les normes de l'Union Européenne (CE) et de l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle (OMPI).

www.ocean-films.com

ICI S'ENVALENT LES DVD ET DVD-R EN VENTE

Tous Publics PAL - Couleur - Durée du film : 1h47mn env.

COUVRE-CAHIER - COUVERTURE

00717

1,96 (recommandé)

ERDMAT ORIGINAL

ANNEXE II : TABLEAU DE SEQUENCE

Titre de la séquence : L'effondrement du modèle soviétique et la victoire de la démocratie libérale et l'économie de marché.

Objectif global de séquence : Étudier la chute du Mur de Berlin et ses conséquences sociales, culturelles, économiques et politiques au travers d'un document de fiction ; *Good Bye Lenin !*, W. Becker

<u>Séance</u>	<u>Durée</u>	<u>Objectifs</u>	<u>notions</u>	<u>Supports</u>	<u>Activités élèves</u>
Séance 1 : Berlin enjeu de la Guerre Froide (1948-1961)	1 heure	<u>Analyser les caractéristiques d'une crise de Guerre Froide</u>	Guerre Froide, Crise	Planche de documents :- Carte <i>Berlin et l'Allemagne de 1948 à 1961</i> . -Photographie : <i>Mariage à Berlin, le 3 septembre 1961</i> . -Extrait du discours de J.F. Kennedy à Berlin Ouest le 28 juin 1963. -Extrait de la déclaration sur Berlin des pays membres du Pacte de Varsovie, 13 août 1961.	-Commenter une carte à l'aide de la légende. -Étude des deux crises : 1948-49 : blocus de Berlin 1961 : construction du Mur -Confronter des opinions.
Séance 2 <i>Good Bye Lenin !</i> , un film de Wolfgang Becker	2 heures	<u>S'approprier le document fiction.</u>	Intrigue Symboles	DVD : <i>Good Bye Lenin !</i> de Wolfgang Becker	-Visionnage du film. -Questionnaire à compléter : « <i>Good Bye Lenin !</i> et son contenu historique ».
Séance 3: <i>Good Bye Lenin !</i> un film de Wolfgang Becker. Approche	2 heures	<u>Approche critique du document de fiction par une mise en relation d'extraits du</u>	-Socialisme -Capitalisme -Réunification -Images authentiques/ Images de fiction	Dossier Documentaire : -6 extraits du film <i>Good Bye Lenin !</i> documents :	<u>Confronter des documents de nature différente.</u> <u>Sélectionner des informations</u>

<p>historique d'un document de fiction.</p>		<p><u>film et de documents</u></p>		<p>- Résolution du Parlement européen 12 oct. 1989. -Témoignage d'Allemand de l'Est (nov. 1989). -Helmut Khol : éléments biographiques. - RFA et RDA : deux systèmes opposés. - RFA et RDA avant la réunification (1989) -Le traité 2+4.</p>	<p><u>Répondre à un questionnaire de façon à replacer les faits dans un contexte</u></p>
<p><u>Séance 4 : Good Bye Lenin !</u> ou la naissance d'un nouvel ordre international. SYNTHESE.</p>	<p>1 heure</p>	<p><u>Evaluer l'apport d'un film de fiction dans la compréhension d'un fait historique.</u></p>	<p>Vérité historique.</p>	<p>- DVD <i>Good Bye Lenin !</i> de Wolfgang Becker. -Chronologie</p>	<p><u>Faire le lien entre évènements du film et dates historiques à l'aide d'une chronologie à compléter. Interpréter le titre du film. Se questionner sur l'apport d'un film en cours d'Histoire.</u></p>

ANNEXE III : QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE: Good Bye Lenin! et son contexte historique

1. Où l'action se déroule-t-elle ?.....
2. A quelle époque précisément ?.....
3. Expliquez l'intrigue :
.....
.....
.....
.....
4. Qu'est ce que la Stasi ?
5. 07/10/1989, que célèbre la RDA ?
6. Ce même soir, des manifestations ont lieu ; quelles en sont les raisons ?
.....
7. Quels grands évènements ont lieu pendant le coma de la mère ?
.....
.....
.....
8. Combien de temps la mère reste-t-elle plongée dans le coma ?
9. Quel stratagème Alex et sa sœur mettent-ils en place pour ménager leur mère ?
.....
.....
.....
10. Quelle nouvelle interprétation Alex et son ami donnent-ils de la chute du Mur de Berlin dans leur faux journal ?
.....
.....
11. Quels symboles marquent la victoire du capitalisme en RDA ?
.....
.....
.....
12. Quel grand évènement sportif est associé à la réussite de la réunification allemande ?
.....
13. Quelle devient la monnaie commune à l'ensemble du pays ?
14. Quelle est la date officielle de la réunification allemande ?.....

ANNEXE IV : DOSSIER DOCUMENTAIRE

Good Bye Lenin ! ou la naissance d'un nouvel ordre international

I. La Chute du Mur : un changement politique

Extrait 1 Good Bye Lenin ! W. Becker, Une manifestation réprimée (DVD Chap. 4).

1. Que fête la RDA en ce jour du 7 octobre 1989 ?
.....

2. Que réclament les citoyens de l'Allemagne de l'Est lors de cette manifestation ?
.....

3. Comment les autorités publiques réagissent-elles à ces revendications ?
.....

Pour approfondir :

4. En vous aidant du texte et de cette séquence définissez la situation politique de la RDA en 1989
.....
.....

Doc 1 : Résolution du Parlement européen sur la situation en République démocratique allemande (12 octobre 1989)

Le Parlement européen,

A. considérant avec préoccupation l'exode vers la RFA de milliers de citoyens est-allemands, via la Pologne, la Hongrie et la Tchécoslovaquie,

B. considérant que pour la majorité de ces réfugiés, le mécontentement trouve surtout son origine dans l'absence de réformes démocratiques, comme l'ont souligné les nombreuses manifestations qui se sont déroulées dans différentes villes de la RDA,

C. préoccupé par la répression dont ont été victimes les manifestants qui réclamaient des réformes démocratiques le 7 octobre 1989, notamment à Berlin-Est, à Leipzig et à Dresde, qui a fait des dizaines de blessés et a débouché sur des centaines d'interpellations et plusieurs arrestations,

1. invite le gouvernement de RDA à ouvrir la voie des réformes démocratiques; (...)

3. invite la RDA à mettre fin aux procédures de persécution judiciaire et policière;

Source : Parlement européen. Résolution sur la situation en République démocratique allemande (12 octobre 1989), dans Journal officiel des Communautés européennes (JOCE), 20.11.1989, n° C 291, p. 89-90.

Extrait 2 Good Bye Lenin ! W. Becker, La chute du Mur et ses conséquences politiques (DVD Chap. 5).

1. **Qui est Erich Honecker ? Que représente sa démission pour le devenir politique de la RDA ?**

.....

2. **Comment la chute du mur est-elle vécue par les populations de Berlin Est et Ouest ?**

.....

Pour approfondir : (Cf. les documents 2 et 3).

3. **Que peuvent faire les habitants de la RDA ? Que découvrent-ils à l'Ouest ?**

.....

4. **Qui est Helmut Kohl ? Pourquoi est-il acclamé par la foule ?**

.....

.....

Doc 2. Témoignage d'un Allemand de l'Est (novembre 1989)

« Un jour plus tard, nous y étions dans cet Ouest fameux. C'était comme dans un rêve. Les magasins sentaient tellement bon, et on pouvait acheter de tout. Partout l'éclat, les lumières, les publicités, pas la grisaille de chez nous. Toutes ces lumières brillaient. Et les gens nous ont tous accueillis si chaleureusement, beaucoup pleuraient. » (O.B., 10 ans).

L'Allemagne entre passé et avenir, BT2, éditions PEMF, février 2003.

Doc 3. Helmut Kohl : éléments biographiques



1973 : est élu Président de la CDU (Union Chrétienne Démocrate d'Allemagne).
1982 : devient chancelier de la RFA. Est réélu quatre fois. Travaille pour la réunification allemande et la construction européenne
1990 : devient le premier chancelier de l'Allemagne réunifiée
1998 : Kohl perd les élections et Schröder le remplace

II. La réunification allemande : conséquences économiques, culturelles et politiques.

Extrait 3 *Good Bye Lenin !* W. Becker, L'ère des changements. (DVD Chap. 7).

1. **Fin juin 1990 : quel est le grand bouleversement économique qui survient ?**

.....

2. **Que symbolise alors la victoire de l'Allemagne en Coupe du Monde de football ?**

.....

Pour approfondir : (Cf. les documents 4 et 5).

3. Quel est le système qui s'impose lors de la réunification ? Par quelle voie passe l'Occidentalisation de la RDA ?

.....

4. Ces bouleversements s'effectuent-ils de façon progressive ou soudaine ?

.....

5. Comment les Allemands de l'Est vivent-ils ces changements ?

.....

6. « Voilà ce à quoi cela nous mène... A fouiller dans les ordures ! » Quels sentiments manifeste M. Ganske vis-à-vis de la réunification ?

.....

Doc 4. RFA et RDA : deux systèmes opposés

	RFA (BRD)	RDA (DDR)
Partis politiques	Pluralisme des partis	Un seul, le Parti communiste
Rôle du gouvernement	Limité par les lois et les Droits de L'Homme : régime libéral.	S'exerce dans tous les domaines : régime totalitaire. Police politique : la Stasi. Interdiction de voyager à l'Ouest.
Ressources, moyens de production	Propriété privée en général	Propriété collective par l'intermédiaire de l'Etat et des coopératives
Rôle économique de l'Etat	Limité : initiative privée	L'Etat contrôle l'économie : économie planifiée
Concurrence	Très importante : nationale et internationale	Inexistante
Prix et salaires	Déterminés par le marché	Fixés par l'Etat

Doc 5. RFA et RDA avant la réunification (1989)

	RFA	RDA
Population (en millions d'hab.)	62	16,6
PIB (en milliards de dollars)	1207	96
PIB/hab. (en dollars)	19450	5780
Salaire mensuel moyen (en DM)	2300	850
Taux de chômage (en % de la pop active)		
EQUIPEMENT DES MENAGES (en %)		
Téléphone	98	12
Automobile	97	52
TV couleur	94	52
Magnétoscope	40	5
Micro-ondes	28	0

Source : <http://www.histoire.ac-versailles.fr/old/magazine/goodbyeleninfiche.htm>

Extrait 4 *Good Bye Lenin!* W. Becker, « 4+2=1 ». (DVD Chap. 12).

1. Que signifie d'après vous cette « équation » : « 4+2=1 » ?

.....

Pour approfondir : (Cf. document 6).

2. Qui se réunit à Moscou en septembre 1990 ? Quels sont les termes du traité ?

.....
.....
.....
.....

3. Quelles en sont les conséquences sur les relations internationales ?

.....
.....

Doc 6.

<p>2 La paix avec l'Allemagne : le traité 2 + 4</p> <p>2 + 4 = RFA, RDA, États-Unis, France, Royaume-Uni et URSS.</p> <p>ARTICLE 1. – L'Allemagne unie comprendra le territoire de la République fédérale d'Allemagne, de la République démocratique allemande et de l'ensemble de Berlin. [...]</p> <p>L'Allemagne unie et la république de Pologne confirmeront la frontière existant entre elles par un traité ayant force obligatoire en vertu du droit international. L'Allemagne unie n'a aucune revendication territoriale quelle qu'elle soit envers d'autres États et n'en formulera pas à l'avenir [...].</p>	<p>ARTICLE 4. – L'Allemagne unie et l'URSS régleront par traité les conditions et la durée de la présence des forces armées soviétiques sur le territoire de l'actuelle RDA et de Berlin ainsi que le déroulement du retrait de ces forces armées, qui devra être achevé à la fin de l'année 1994.</p> <p>ARTICLE 7. – Les États-Unis, la France, le Royaume-Uni et l'URSS mettent fin par le présent traité à leurs droits et responsabilités relatifs à Berlin et à l'Allemagne dans son ensemble. L'Allemagne unie jouira, en conséquence, de la pleine souveraineté sur ses affaires intérieures et extérieures.</p> <p>Traité signé à Moscou le 2 septembre 1990.</p>
--	--

III. Le pouvoir de l'image : vérité ou mensonge historique

Doc 7a : Avant novembre 1989



Doc 7b : Après novembre 1989



Source : <http://www.grignoux.be/dossiers/177/ImagesFilm/>

1. Observez ces deux bannières, décrivez les : donnez en les similitudes

.....
.....

2. De quoi la marque *Coca Cola* est-elle le symbole ? Quelle signification donnez-vous à ce changement de symbole (du drapeau rouge à la bannière *Coca Cola*) ?

.....
.....

Pour approfondir : Extrait 5 *Good Bye Lenin !* W. Becker, "Coca Cola". (DVD Chap. 9).

3. Comment Alexander et son ami s'y prennent-ils pour expliquer la présence de cette bannière à la mère?

.....
.....

4. « *La vérité est une chose complexe que je pouvais redessiner suivant mon inspiration et les circonstances* ». Quelle signification donnez-vous à la réflexion que se fait Alexander ?

.....
.....

Extrait 6 *Good Bye Lenin !* W. Becker, "La fin de la RDA". (DVD Chap. 15).

- 1. Quels sont les différents types d'images qui apparaissent dans ce « faux journal » ? Quelle valeur cela donne-t-il à l'information véhiculée ?**

.....
.....
.....

- 2. A quel évènement historique les images authentiques utilisées dans le « faux journal » font-elles référence ?**

.....



- 3. Quel est le sens que Denis donne à ces images dans ses films ?**

.....
.....

- 4. D'après ce « faux journal », quelles définitions peut-on établir du socialisme et du capitalisme ?**

Socialisme :.....

Capitalisme :.....

.....

- 5. Qu'est-ce que les manipulations d'images authentiques nous apprennent quant aux notions de mensonge et de vérité historique ?**

.....
.....
.....

ANNEXE V

SYNTHESE

1. A partir des évènements du film, complétez la chronologie suivante, depuis le 40ème anniversaire de la RDA jusqu'à la réunification de l'Allemagne.

Evènements du film	Dates historiques
<ul style="list-style-type: none"> • Christiane va au Palais de la République en taxi, soudain bloqué par l'émeute. • Alex décroche le portrait d'Honecker qu'il met à la rue sous la pluie. • Images d'archives montrent la destruction du Mur et des miradors • Dans les commerces, les anciennes marques ont disparu ; tout le monde s'empresse de changer l'ancienne monnaie. • Du haut d'un toit, Alex jette par poignées les billets qui ne valent plus rien. • Ariane et Rainer attendent un bébé ; la jeune femme passe une échographie. • Dernier « faux journal » d'Alex et Denis : Sigmund Jähn, devenu Président de la RDA, y annonce sa décision d'ouvrir les frontières du pays. 	<ul style="list-style-type: none"> • : 40ème anniversaire de la RDA. • 18 octobre 89 : Démission d'Erich Honecker remplacé par Egon Krenz. • : Démolition du Mur. • 1^{er} juillet 90 :..... • 8 juillet 90 : • 31 août 90 : • : Réunification officielle de l'Allemagne.

2. Comment interprétez-vous le plan avec la statue de Lénine et, plus généralement, le titre du film ?

.....

3. Le film de fiction permet-il une meilleure compréhension de l'Histoire ?

.....

TRAVAILLER AVEC UN ESPACE DE MEMOIRE : LE MEMORIAL DE LA SHOAH

Enseigner la notion de Génocide

Lors de mon arrivée en septembre 2007 au lycée professionnel d'Arnouville-lès-Gonesse, professeur en formation à l'IUFM, j'ai découvert une classe de Seconde professionnelle Carrières Sanitaires et Sociales. Les élèves montrèrent un enthousiasme réel pour l'Histoire, particulièrement pour la période de la Seconde Guerre mondiale qu'elles avaient déjà vue en classe de Troisième. Etant historienne de formation, ce fut une agréable surprise, et cet enthousiasme me conduisit à réfléchir à un projet autour de cette séquence sur la Seconde Guerre mondiale. C'est ainsi que s'imposa à moi l'idée de travailler avec le Mémorial de la Shoah, situé à Paris. En effet, ce musée, très dynamique, a ouvert ses portes au public en janvier 2005, rue Geoffroy l'Asnier, sur le site du Mémorial du Martyr Juif Inconnu. Cette institution neuve, se propose, pour mission, de transmettre la mémoire et enseigner la Shoah. Elle organise, à cet effet, de nombreuses actions de sensibilisation autour de cette période du XX^e siècle : des ateliers pédagogiques qui s'adressent aussi bien aux élèves de primaire qu'aux élèves de collège et lycée. Les élèves ont la possibilité de travailler sur des archives (documents des Archives nationales et du Centre de Documentation Juive Contemporaine), de faire des rencontres avec des témoins de la période, de voir des projections cinématographiques, d'effectuer des parcours inter-musées (Musée d'Art et d'Histoire du judaïsme, les Archives nationales, la Maison d'Izieu) et des visites guidées du Mémorial (qui peuvent être thématiques ou générales, au choix de l'enseignant), ainsi que des voyages d'étude à Auschwitz et des visites au camp d'internement de Drancy et du Mémorial du Mont-Valérien. Une revue au nom du Mémorial paraît également (les articles sont écrits par des enseignants, des chercheurs).

Le Mémorial de la Shoah est un véritable outil pédagogique qui répond quasiment à toutes les demandes des enseignants. Par ailleurs, pour ceux-ci, le Mémorial propose des formations tels des séminaires, des journées de formation et l'université d'été. Ces formations pour enseignants et étudiants s'inscrivent au cœur de la problématique du Mémorial qui est « pourquoi et comment enseigner la Shoah au 21^{ème} siècle ? ». On peut également souligner que les visites guidées au Mémorial sont gratuites pour les élèves franciliens, ainsi que certaines formations pour les enseignants, dans le cadre du partenariat avec le Conseil régional d'Île de France. Travailler avec le Mémorial de la Shoah est une piste intéressante pour construire la notion de génocide et réfléchir sur les notions de responsabilité individuelle et collective.

Dans le cadre du mémoire, à l'IUFM, j'ai travaillé, dans une classe de Seconde BEP, avec cet espace de mémoire qu'est le Mémorial de la Shoah et l'expérience a été si positive qu'une transposition en classe de CAP est apparue pertinente. Dans le cadre de cette problématique « **comment et pourquoi travailler en classe de Lycée professionnel avec un espace de mémoire qu'est le Mémorial de la Shoah ?** », il m'a semblé intéressant de

commencer par réfléchir sur les enjeux de cet enseignement pour que mon enseignement soit le plus efficace possible.

1. L'évolution de l'enseignement de la Shoah : le discours des historiens et des pédagogues.

Le premier constat que l'on peut faire sur l'enseignement de la Shoah, est que celui-ci, de par sa spécificité, regroupe plusieurs enjeux. Un enjeu civique : « *Ce sont surtout les enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté qui reviennent comme un leitmotiv, en partage pour toutes les disciplines* »⁶⁵. Il s'agit pour le professeur, lorsqu'il aborde le génocide juif, de faire réfléchir ses élèves sur la défense de la démocratie et des Droits de l'Homme, de former de futurs citoyens responsables.

Un autre enjeu est à prendre en compte, c'est l'éthique : c'est à dire moraliser son enseignement (qui sous-tend une prévention contre un éventuel antisémitisme). Mais le danger dans cette moralisation de cet enseignement est d'écraser la réflexion de l'élève qui, elle, doit être au cœur de celui-ci. Par ailleurs, l'INRP met en garde contre une « *sacralisation* »⁶⁶ de l'enseignement de la Shoah qui produirait l'effet inverse de l'objectif voulu : c'est à dire une banalisation des faits qui réduirait tous les autres crimes.

Par ces différents enjeux, l'enseignement de la Shoah s'inscrit dans une pluridisciplinarité qui en fait un objet commun de réflexion pour les enseignants, toutes matières confondues.

Face à ces enjeux, se pose la difficulté de la transmission de ces savoirs sur la question du génocide juif, du système concentrationnaire, par le professeur à ces élèves.

Quelles méthodes appliquer pour avoir un enseignement efficace sur cette question ? Comment évaluer les effets de cet enseignement ?

Les historiens sont relativement unanimes sur la question de la transmission du savoir : pour travailler sur la Shoah, il ne suffit pas de « *prendre connaissance des faits* »⁶⁷, il faut également « *acquérir des concepts qui vont permettre de comprendre la conjoncture particulière du nazisme* »⁶⁸.

Comment transmettre cette histoire de la Shoah sans basculer dans l'émotionnel ?

Les historiens sont tous d'accord sur ce point : enseigner la Shoah, n'est pas faire un devoir de mémoire. Cela va à l'encontre de la démarche historique qui a pour but de rendre compte des faits et de comprendre à travers l'analyse de sources diverses. **Basculer dans l'émotionnel, c'est déjà juger et cela fait obstacle à la réflexion.** Par ailleurs, comme le fait remarquer l'INRP dans son rapport, « *la démarche émotionnelle renforce encore l'approche manichéenne de la Shoah* »⁶⁹ qui entraverait la prise de distance nécessaire pour une réflexion plus approfondie. Là est la difficulté, et la contradiction, car il est difficile de ne pas faire une place à l'émotion dans cet enseignement. « *C'est pourquoi il importe de redoubler de vigilance face à la sur mobilisation affective et émotionnelle, à l'appel de la compassion et à la mémoire ; il est important de ne pas limiter cet enseignement aux espaces mémoriels voués aux rites, à l'émotion et à la commémoration mais de veiller au contraire à produire d'abord*

⁶⁵ Rapport de l'Institut National de Recherche Pédagogique, *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, Paris, 2003, p. 28.

⁶⁶ Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), *id.*, p. 29.

⁶⁷ Jean-Michel LECOMTE, *Enseigner sur la Shoah*, P.15.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ INRP, *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah...* (auparavant cité), 2003, p. 35.

de la connaissance »⁷⁰. Idée que rejoint l'historien Georges BENSOUSSAN : « *La Shoah est un événement d'histoire à traiter comme tel, à enseigner comme tel.* »⁷¹.

Un autre point sur lequel les historiens mettent les enseignants en garde, est la concurrence des mémoires. Bien sûr que l'enseignant peut inscrire son enseignement dans une perspective plus large, en introduisant d'autres génocides. Cependant, l'enseignant doit rester vigilant dans cette comparaison des génocides car c'est précisément à ce stade que l'objectif du cours peut-être détourné, perverti, instrumentalisé. Il faut doublement être vigilant, car cette concurrence des mémoires trouve une forte résonance chez l'élève. En effet, certains élèves sont saturés par l'enseignement de la Shoah et réclament que l'on parle de ce qu'ils appellent « leur histoire », celle à laquelle ils s'identifient. Cette frustration, ce sentiment d'exclusion culturelle peut se traduire par de l'antisémitisme ou un hermétisme total au cours. Face à cette situation de rupture, que peut faire l'enseignant ? Quelle méthode appliquer et avec quels moyens ?

Aujourd'hui, les enseignants prennent beaucoup plus en compte la diversité culturelle et ethnique de leurs élèves. Certains font attention aux documents qu'ils présentent, au vocabulaire qu'ils utilisent. On constate surtout, une utilisation de ressources pédagogiques très variées : documents d'archives (plans) et documents administratifs⁷², voyage d'étude sur les lieux de mémoire de la Shoah (surtout les camps). L'image reste, toutefois, l'outil pédagogique le plus utilisé (notamment le film *Shoah* de Claude LANZMANN). En littérature, ce sont les témoignages qui sont largement utilisés. *Si c'est un homme* de Primo LEVI est la référence la plus souvent mentionnée.

Pour conclure, les enseignants doivent multiplier les sources car c'est bien plus par le cinéma, la littérature et les témoignages des rescapés passant dans les écoles que par les cours d'Histoire, que la connaissance du génocide s'est faite. Mais il faut insister sur la liberté pédagogique des enseignants selon leurs objectifs, les outils et les méthodes qu'ils mettent en place pour enseigner la Shoah.

2. Les objectifs de la séquence qui intègre l'enseignement du génocide, en classe de BEP.

Mon souci était d'apporter des savoirs et de rendre l'enseignement plus concret avec une visite du mémorial.

J'ai voulu concevoir cette séquence sur la Seconde Guerre mondiale et ses conséquences en prenant en compte les acquis des élèves sur ce thème d'étude, afin que celui-ci soit le moins possible redondant dans son contenu (les élèves ayant déjà vu la question au collège). J'ai donc élaboré un questionnaire en vue d'une séance 0 pour sonder les connaissances des élèves. La durée de cette séance est d'une demi-heure. Le questionnaire est rempli anonymement par les élèves. En dépouillant ce questionnaire, il en est ressorti que tous les élèves connaissaient la date de la Seconde Guerre mondiale. Concernant les questions sur Hitler et Pétain, 80% ont répondu qu'Hitler était « chancelier d'Allemagne / dirigeant de l'Allemagne nazie »⁷³ ; pour le maréchal Pétain, les réponses ont été plus variées mais pas fausses : « Homme politique français » / « Il a collaboré avec l'Allemagne nazie pendant la

⁷⁰ Ibid. p. 35.

⁷¹ Georges BENSOUSSAN, *Comment enseigner la Shoah ?*, conférence-débat au lycée Edgar Quinet (75009, Paris), 24 mai 2000.

⁷² Cf. article de Cédric MOUYEN, *L'évolution de l'enseignement de la Shoah* (auparavant cité).

⁷³ Ibid.

guerre » / « Maréchal de France, vainqueur à Verdun »⁷⁴. Les questions sur les pays qui s'affrontent et le moment où le conflit devient mondial ont révélé des lacunes : quasiment tous les élèves ont répondu pour les pays en guerre « l'Allemagne et la France »⁷⁵ ; sur l'extension mondiale de la guerre seuls trois élèves ont répondu juste, la plupart n'ont pas répondu à cette question ou répondu « 1944 »⁷⁶. Sur les camps d'exterminations, le bilan est mitigé : la moitié des élèves n'ont pas répondu. Ceux qui l'ont fait, en ont donné une définition approximative ; un seul élève a su citer le nom d'un camp d'extermination. La dernière question du questionnaire portait sur ce qui avait pu les choquer ou les frapper sur cette guerre : quasiment tous les élèves ont répondu « le nombre de morts ». Ce qui sous-entendait qu'ils n'avaient pas réellement retenu quelque chose de particulier sur cette guerre, qu'ils n'en connaissaient pas la spécificité.

A partir de ce constat, j'ai conçu ma séquence en essayant de cibler les lacunes des élèves : insister sur les Etats participant au conflit, sur le théâtre des opérations, revoir le tournant de la guerre, faire la distinction entre camp de concentration et camp d'extermination.

Cette séquence se compose de 4 séances :

- La séance 1

Elle a pour objectif d'aborder la seconde guerre mondiale, d'être capable de repérer les grands moments du conflit dans l'espace mondial. C'est une séance qui utilise essentiellement l'espace et le temps pour faire repérer aux élèves les différentes phases du conflit : repérage géographique et construction d'une frise chronologique.

Le repérage sur les cartes est accompagné de questions, essentiellement en cours dialogué. Pour chaque phase, une trace écrite est élaborée avec les élèves. La frise chronologique⁷⁷ est donnée à faire comme travail à la maison pour que les élèves prennent le temps de bien visualiser sur l'axe du temps les ruptures et les évolutions du conflit. Dans un second temps, à l'aide de l'analyse de photographies, est mise en relief la notion de « guerre totale ».

- La séance 2

Intitulée « Les droits de l'homme bafoués » et sur laquelle nous reviendrons plus en détails ci-après, est la plus longue en terme de volume horaire car elle intègre le projet de visite au Mémorial de la Shoah.

- La séance 3

Elle se déroule avec un Power Point réalisé sur « La France sous Vichy : révolution nationale et collaboration d'Etat. ». Ce PowerPoint comporte 10 diapositives qui intègrent des activités pour les élèves. En effet, le danger d'utiliser un PowerPoint en classe est, me semble-t-il, de faire un cours magistral, les diapositives ne servant qu'à illustrer les propos de l'enseignant. Je voulais une séance interactive, un cours animé. J'ai tenté d'alterner les phases de cours dialogué, d'activités sur l'ordinateur (ils se déplaçaient à l'ordinateur pour les effectuer : compléter un texte lacunaire, réaliser un organigramme, remplir un tableau) et les phases de travail en autonomie. C'est une séance qui dans l'ensemble a plutôt bien fonctionné car les élèves ont montré de l'enthousiasme pour effectuer les manipulations à l'ordinateur...

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Voir annexe 2.

- La séance 4

Elle portait sur « La résistance et la vie quotidienne des français pendant la guerre » : l'objectif de cette séance était de savoir caractériser la résistance française et la vie quotidienne des français pendant la guerre. J'ai fait le choix de 5 documents : une carte de la France occupée (document d'accroche), 3 photographies (une sur le thème de la vie quotidienne des français et les deux autres sur le thème de la résistance), une affiche de propagande sur le marché noir. Cette dernière séance est une synthèse de tous les savoir-faire demandés aux élèves pendant la séquence : lire une carte, connaître des sigles, analyser une affiche de propagande et une photographie, proposer des explications en mettant en relation les documents. L'objectif étant que les élèves réinvestissent des savoir-faire acquis pendant la séquence.

3. La séance sur la notion de génocide en classe de BEP.

Cependant, il restait une difficulté, c'est la réception par les élèves de ce cours sur le génocide ainsi que son articulation avec une visite au Mémorial de la Shoah. Aborder la notion de génocide en allant au mémorial de la Shoah, et donc mettre l'accent sur le génocide juif, est un thème très sensible. On pouvait craindre un refus de participer à la visite.

Les objectifs de cette séance étaient de caractériser la spécificité du génocide juif, de réfléchir sur les notions de responsabilité individuelle et collective. Le document de lancement était une affiche cinématographique sur le film « Jud Süß », un film paru en 1940 réalisé par Viet Harlan, un réalisateur au service de la propagande nazie. Ce film raconte l'ascension politique de Süß Oppenheimer, riche francfortois devenu ministre du Duc Charles Alexandre. L'objectif de l'analyse de cette affiche (en cours dialogué) est de montrer aux élèves comment, à travers le détournement d'un personnage historique, on peut conditionner les esprits pour que ceux-ci adhèrent à une propagande anti-juive ; intervient à ce moment la notion de propagande, que les élèves dégagent plus ou moins. C'est une première entrée dans le cours qui, à travers tout un questionnement, conduit les élèves à élaborer une problématique : « Comment est-on arrivé à l'extermination ? »⁷⁸. Déjà, à partir de cette problématique, les élèves commencent à comprendre qu'il y a un processus qui est enclenché par le pouvoir nazi et qui aboutira par étape à un génocide.

La séance se découpe en trois parties :

- **une première partie** sur les lois discriminatoires avec comme supports deux textes, l'un portant sur le statut des juifs et l'autre sur le port de l'étoile jaune. L'exploitation de ces deux documents se fait en cours dialogué pendant lequel les élèves sélectionnent des informations.

L'objectif de cette exploitation, est de faire comprendre aux élèves, que la première étape du processus a été la marginalisation des juifs au sein de la société allemande (un rapprochement est effectué avec la situation des juifs sous le régime de Vichy) ; une marginalisation renforcée par la propagande. Une trace écrite est élaborée avec les élèves, à l'aide d'un questionnement.

- **la deuxième partie** porte sur la Solution Finale, autrement dit sur la mise en place de l'univers concentrationnaire. Les supports documentaires sont une carte sur la répartition des camps de concentration et d'extermination dans le grand Reich⁷⁹. L'exploitation de cette carte par les élèves a pour but de les faire réfléchir, dans un premier temps, sur la distinction

⁸ Question formulée par une élève.

entre un camp de concentration et un camp d'extermination ; dans un deuxième temps sur la localisation géographique des camps qui n'est pas un hasard. Suivait l'étude d'un témoignage sur la « sélection » extrait de l'ouvrage de Primo LEVI *Si c'est un homme*, qui a suscité une interrogation chez les élèves : « *pourquoi sont-ils gardés en vie s'ils sont dans un camp d'extermination ?* »⁸⁰. Ce qui m'a permis de leur expliquer que le but de « la sélection » n'est pas de garder certains détenus en vie et d'en tuer d'autres dès leur arrivée au camp, mais au contraire, que l'objectif est de faire mourir les populations internées dans les camps, que ce soit par les chambres à gaz ou par l'épuisement au travail. Le document suivant était un plan d'Auschwitz II-Birkenau qui avait pour objectif de mettre en relief pour les élèves la spécificité de ce génocide : un massacre industriel, en leur faisant relever les éléments sur le plan qui renvoyaient à cette idée. Intervient à ce moment la notion de génocide, puis une trace écrite élaborée avec les élèves et complétée par le professeur, en insistant sur le fait que la population juive n'a pas seule été exterminée dans les camps d'extermination mais également les tziganes, les homosexuels et les malades mentaux.

- **la troisième partie** de la séance porte sur le bilan, avec comme support un tableau statistiques⁸¹ sur le nombre de victimes et leur modes d'extermination : pour permettre aux élèves d'avoir une idée de l'ampleur du massacre ; une photographie du tribunal de Nuremberg pour aborder avec les élèves les notions de crime de guerre et de crime contre l'humanité ainsi qu'une amorce de réflexion sur la responsabilité individuelle et collective. Une trace écrite est élaborée avec les élèves et complétée par le professeur.

La réflexion sur la responsabilité individuelle et collective est approfondie en fin de séance autour d'un mini débat de 15 min, avec pour thème de discussion la question suivante : peut-on massacrer 6 millions de personnes sans que personne ne s'en rende compte ? Le support documentaire pour le débat est un extrait de 15 min du DVD sur les camps d'Auschwitz-Birkenau réalisée par une classe de Terminale BEP en Bois et Matériaux associés du lycée professionnel Pierre Mendès France de Villiers-le-Bel en voyage d'étude et intitulé « A nous de transmettre ». Ce DVD m'a semblé pertinent pour aborder ce débat car, d'une part, c'est la réalisation d'élèves qui transmettent leur expérience sur leur voyage, leurs émotions : en quelque sorte, une transmission d'élèves à élèves. D'autre part, il m'a semblé plus pertinent de présenter aux élèves une situation concrète sur la responsabilité individuelle et collective et qu'elles y réfléchissent. L'extrait choisi permettait de voir que le camp n'est pas très éloigné de la ville d'Auschwitz (il faut la traverser pour y accéder) ce que souligne un élève dans l'extrait « *je ne m'attendais pas à ce que le camp soit aussi proche de la ville, je pensais qu'on allait traverser des kilomètres et des kilomètres de forêt.* », on fait également référence dans l'extrait à l'odeur de la chair brûlée qui se diffuse à une dizaine de kilomètre à la ronde, ce qui sous-entend que les habitants de la ville devaient certainement la sentir.

Globalement, ce qui est ressorti du débat est que les élèves se sont senties concernées par la situation, elles se mettaient à la place des habitants de la ville d'Auschwitz. Certaines ont commencé par émettre l'hypothèse que les habitants de ville même s'ils étaient au courant n'auraient rien pu faire, que « *les allemands étaient trop forts, ils avaient des armes.* »⁸², ce à quoi d'autres élèves ont riposté par le fait que « *si les habitants s'étaient tous unis contre les allemands pour libérer les détenus, peut-être que cela aurait marché, on sait pas.* »⁸³, « *Cela ne devait pas être évident de vivre à côté du camp en se doutant de ce qui se passait* »⁸⁴. Mon

9 Question d'une élève.

¹¹ Remarque d'une élève pendant le débat.

⁸³ Id.

⁸⁴ Id.

objectif n'était pas tant que les élèves émettent des hypothèses sur la situation présentée, mais qu'elles comprennent que l'on est tous concerné quand ce type d'événement se produit, même si on n'est pas allemands ou juifs ou tziganes, que cela relève de la responsabilité individuelle et collective. On est responsable de ses propres actes mais on porte également la responsabilité des actes de la collectivité car on vit en société, on est un citoyen du monde. Même si les élèves n'en avaient pas conscience, elles faisaient un apprentissage de la citoyenneté ; ce qui me pousse à souligner encore une fois la très forte dimension civique de ce cours.

4. La visite au Mémorial de la Shoah.

La première étape pour organiser une sortie scolaire est de constituer un dossier qui fait office de demande d'autorisation de sortie auprès du chef d'établissement. Le maître mot de ce dossier est l'anticipation.

Il fallait commencer par convenir d'une date avec le Mémorial, choix délicat car elle ne devait pas intervenir trop longtemps après le cours (je tiens à préciser que j'ai commencé à construire le projet bien avant la réalisation du cours) ou avant d'avoir abordé la question avec les élèves. Une fois la date et le type de la visite choisis (j'ai choisi une visite générale), je « recrutais » des accompagnateurs qui furent au nombre de deux : deux autres collègues qui faisaient parti de l'équipe pédagogique de la classe⁸⁵.

Puis je m'occupais de l'aspect administratif de l'organisation qui n'est pas de tout repos. Je consultais les textes officiels⁸⁶ pour m'informer sur l'organisation, les règles en matière de sorties scolaires. Je m'attaquais au transport : quelle solution choisir pour emmener 32 élèves sur Paris ? Les transports publics ou le bus ? Pour répondre à ces questions, je m'adressais à l'intendant du lycée qui fut d'une aide précieuse : il me fit deux devis pour savoir quelle solution était la plus pratique et la plus avantageuse. Ce furent les transports publics. Intervenant alors une autre donnée : la loi Vigipirate sur le transport en groupe. Pour respecter cette loi, il fallait que chaque accompagnateur avec son groupe d'élèves soit dans un wagon différent. Il faut également prendre en compte le financement du transport qui ne peut être pris en charge par les élèves, s'agissant d'une sortie pédagogique et non d'une sortie éducative où il est possible que les élèves donnent une participation financière. Je me renseignais à la SNCF sur le tarif de groupe et les réductions auquel on avait droit.

Il fallut ensuite s'occuper des assurances des élèves : vérifier que toutes les élèves étaient à jour dans leurs assurances scolaires, au cas où il y aurait un éventuel accident que l'élève et le lycée soient couverts. Pour faire ces vérifications, on peut s'adresser au CPE qui détient les dossiers scolaires des élèves.

L'avant dernière étape fut les autorisations de sortie à faire remplir par les parents, accompagnées d'un mot du professeur dans le carnet de correspondance qui explique la sortie en question. Surtout, il faut donner une date butoir aux élèves pour la remise des autorisations et bien leur spécifier que sans autorisation de sortie, ils ne peuvent pas effectuer la sortie.

Enfin, la dernière étape fut le réglage des questions d'emploi du temps : d'une part, informer les autres collègues qui ont des cours avec cette classe du jour de la sortie ; d'autre part régler mon propre emploi du temps car la sortie me faisait annuler mes cours de français avec mon autre classe et donc mettre en place un dispositif de rattrapage de ces cours. L'enseignant doit penser également à faire effectuer un travail aux élèves qui ne participent pas à la sortie et qui restent donc au lycée.

Au final, sur un effectif de 32 élèves, 24 élèves participèrent à cette sortie.

⁸⁵ Selon les textes officiels, il faut un adulte pour 12 élèves en classe de lycée.

⁸⁶ Circulaire n°76-260 du 20 août 1976.

La visite en elle-même s'est plutôt bien déroulée. J'avais choisi une visite générale (2 heures) qui comprenait une brève présentation de l'institution et une visite commentée du Mémorial (le Mur des Noms, la crypte, la salle des fichiers et le musée sur l'histoire des juifs pendant la Seconde Guerre mondiale).

Au cours de la visite ont été abordées les questions de l'antisémitisme, du crime génocidaire, des causes et du processus de la Shoah, de la mémoire. La visite a été très enrichissante pour les élèves dans la mesure où elle complétait le cours. Certains points qui n'ont pu être abordés en cours comme par exemple : la révolte du ghetto de Varsovie, la vie quotidienne dans un camp d'extermination (sujet qui a beaucoup intéressé les élèves) avec des témoignages vidéo d'anciens détenus, ont été développés. La visite a été très dynamique, interactive, car les élèves étaient constamment sollicités par la conférencière (analyse d'affiches, de photographies, questions ponctuelles sur un sujet), ce qui dans l'autre sens a favorisé le questionnement des élèves. Je me suis rendue compte que les élèves savaient beaucoup plus de choses que je ne m'en étais aperçue en cours. Dans son déroulement, la visite qui avait commencé de manière solennelle avec le Mur des Noms, s'est terminée avec une touche d'émotion : une salle, tapissée de photographies est consacrée aux enfants morts dans les camps de concentration. Cette clôture de la visite, renvoie à ce qui a été dit plus haut, c'est-à-dire qu'on ne peut finalement totalement exclure l'émotion de l'enseignement de la Shoah, car cette émotion est liée à la nature même de l'événement.

Le retour de la visite s'est fait sous la forme d'une évaluation formative dans laquelle j'avais inséré une question portant sur ce que les élèves avaient retenu sur cette sortie. J'ai choisi de faire un rendu de visite sous cette forme plutôt qu'un compte rendu plus formel dans ces modalités avec une présentation orale devant la classe (un exposé), car j'ai senti à la remarque de plusieurs élèves après la visite que cela faisait trop pour elles. En effet, les élèves m'ont dit : « *Madame, la visite était bien mais la prochaine fois, on pourrait pas faire une sortie en rapport avec les musulmans, on en parle jamais.* » ou « *Madame on a fini avec les juifs* ». J'ai compris cette remarque comme étant un signal sur la saturation des élèves par rapport au sujet. Il est vrai qu'on avait passé beaucoup de temps sur ce thème (3 semaines au total à raison d'1 heure par semaine) et l'intérêt des élèves commençait à s'essouffler.

Les élèves ont donc réinvesti les connaissances acquises pendant la visite et le cours à travers une évaluation qui ne pouvait pas porter uniquement sur cette visite car cela aurait pénalisé les élèves qui n'avaient pas participé à celle-ci.

En corrigeant cette évaluation, il en est ressorti que les élèves avaient retenu de leur visite un monument en particulier : le Mur des Noms. Grâce à ce mur, elles avaient pu visualiser l'ampleur du nombre des victimes, bien mieux que pendant le cours avec l'étude d'un tableau statistiques. Elles ont été émues devant ce mur, car en étudiant les dates, elles ont réalisé qu'il y avait beaucoup de bébés et d'enfants parmi les victimes. Il est évident que c'est leur corde sensible qui a été touchée. Il est vrai que cette émotion rentre en contradiction avec le discours des historiens et pédagogues qui en signalent les dérives. Cependant, faire appel de temps en temps à la corde sensible des élèves, est-ce si répréhensible, dans la mesure où cela peut les aider dans certains cas à retenir quelque chose ? La réponse n'est pas si aisée. Il est évident qu'on ne peut fonder un cours uniquement sur l'émotion : les analyses, la réflexion resteraient beaucoup trop superficielles. Mais pour pouvoir capter l'attention des élèves dans certains cas, l'émotion peut être une entrée pour étudier un document. Le rôle du professeur dans ce cas précis est de faire dépasser à l'élève ce premier stade pour pouvoir permettre à celui-ci d'aller plus loin en amorçant une réflexion sur le document.

5. Le bilan de l'expérience.

Toutefois, cette sortie a été une expérience positive sur le plan pédagogique car cela m'a permis de me rendre compte que mes élèves avaient beaucoup de connaissances sur le sujet, connaissances acquises par la réalisation de travaux dans les classes antérieures (exposés) ; et positive également sur le plan humain : les élèves se sont senties valorisées. D'une part, pendant la visite, elles répondaient aux questions de la conférencière et donc montraient leur savoir. D'autre part valorisées qu'on les ait emmenées quelque part ; elles se sentaient prises en considération.

Enseigner la Shoah en classe de seconde BEP avec des élèves relativement enthousiastes, n'a pas été sans difficulté. Je me suis heurtée en début de séance à une certaine résistance de la part de certaines élèves qui estimaient qu'elles avaient suffisamment entendu parler du génocide juif : « *Madame, les juifs on parle que d'eux !* », « *Y'en a que pour eux !* », « *Les juifs dirigent tout, alors on est obligé de parler d'eux !* ». Ces réflexions des élèves ne sont pas ouvertement antisémites mais sous-tendent un antisémitisme latent.

Les élèves manifestant un certain engouement pour l'histoire, je ne m'attendais pas à ce type de remarque. J'ai donc réagi à chaud : la première idée qui m'est donc venue à l'esprit fut de me tourner vers la loi, en expliquant aux élèves que, d'une part, avec ce genre de remarques elles pouvaient tomber sous le coup de la loi car tenir des propos antisémites ou racistes, être l'auteur d'un acte antisémite ou raciste est passible de prison. Et que d'autre part, le génocide qui a eu lieu pendant la Seconde Guerre mondiale était un événement important de l'histoire du XX^e siècle, qu'il importait donc de comprendre ce qui c'était passé ; et que ce génocide concernait il est vrai en grande partie les juifs mais pas seulement. Cette réponse a eu le mérite d'éviter un dérapage et de calmer les élèves sur ce sujet.

Une deuxième difficulté s'est posée pendant ce cours : c'est la concurrence des mémoires. Une élève a demandé pourquoi on ne parlait pas de l'esclavage, du génocide rwandais qui lui, était plus récent. Ce à quoi j'ai répondu que premièrement l'esclavage n'était pas à leur programme donc nous ne pourrions pas l'étudier ; et que deuxièmement, tous les génocides avaient leur importance. Pour essayer de faire comprendre cette dernière idée aux élèves, j'ai tenté de leur faire prendre la situation dans le sens inverse, en prenant l'exemple d'un élève qui dans 50 ans serait à leur place et ferait la même réflexion sur le génocide rwandais, en prétextant que ce n'était plus la peine de l'étudier, de s'en souvenir car il s'était produit il y a longtemps. Je leur ai demandé si cela leur paraissait légitime ? Est-ce que cela leur semblait une raison suffisante pour ne pas étudier ce génocide ? Leur réponse a été heureusement négative.

Il faut préciser que ma classe est composée majoritairement d'élèves d'origine turque ou africaine. Ces élèves sont en demande et souhaitent que l'on étudie ce qu'elles appellent « *leur histoire* » et se sentent « *lésées* » du fait qu'on ne le fasse pas. Étudier « *leur* » histoire serait en quelque sorte, me semble-t-il, pour ces élèves, perçu comme une prise en considération. Il se rajoute à cela, un sentiment de saturation (évoqué précédemment) chez les élèves. Ce sentiment que faisaient ressortir les élèves m'a interpellé. Je me suis demandé comment on pouvait y remédier. Comment motiver les élèves pour qu'ils retrouvent un certain intérêt pour ce cours ? En renouvelant sa pratique pédagogique, en s'appuyant sur de nouveaux supports, en variant les activités ; en essayant de sortir au maximum de la structure du cours classique. Cette réflexion sur le renouvellement de sa pratique pédagogique ne constitue qu'une piste et il faut reconnaître qu'il est difficile d'innover même si cela n'est pas impossible.

Concernant la visite au Mémorial, la difficulté n'est pas venue de l'organisation mais de la barrière parentale et de la résistance pure et simple de certaines élèves. En effet, sur un

effectif de 32 élèves, 8 élèves n'ont pas participé à la sortie. Dans la majorité des cas, les parents n'ont pas voulu que les élèves participent car ils ne « *voul[aient] pas que [leur] fille aillent à cet endroit* »⁸⁷. Ce qui sous-entendait qu'ils ne voulaient pas que leur enfant aille au Mémorial car celui-ci était destiné à la mémoire juive. Face à ce type de comportement, l'enseignant ne peut lutter : les parents font autorité dans ce cas. Pour le reste des élèves, ceux-ci n'ayant pas rapporté leur autorisation de sortie (volontairement ou non), il était évident qu'ils ne pouvaient prendre part à cette sortie.

6. Enseigner la notion de génocide en classe de CAP.

Ce travail effectué en classe de Seconde BEP, peut être adapté en CAP (voir le tableau de séquence de CAP en annexes), dans le cadre de la séquence intitulé « Guerres et conflits du XX^e siècle ». Le contenu doit être modifié, notamment par rapport aux notions à faire passer : on ne retiendra que celle de génocide. Les objectifs de la séquence sont donc ici différents. Contrairement au BEP où il est possible de démarrer la séquence par la visite, en CAP, la visite doit être préparée en cours avec au préalable une séance de recherche sur **les génocides**, les différents aspects du sujet (sous l'égide du professeur): les politiques discriminatoires, la solution finale (conférence de Wannsee, la répartition géographique des camps, les différents types de camps), la vie dans les camps... Le but étant de constituer 3 mini dossiers au choix, un sur le génocide arménien, un sur le génocide juif : la solution finale, un sur les politiques discriminatoires. Soit le professeur travaille avec la documentaliste, soit le professeur apporte un corpus de documents sources en classe. À partir de ces sources, dans le but de préparer les élèves à leur épreuve de CCF en histoire, les élèves constituent un mini dossier de 3 documents autour d'une problématique puis en font une présentation orale de 5 minutes (conditions de l'examen). À la suite des présentations orales, le professeur rassemble les travaux pour en faire un dossier pour chaque élève, ce qui permet à chacun des élèves d'avoir une trace du travail des autres camarades. À la suite de la visite, les élèves constituent un 4^{ème} dossier avec les documents de leur choix et les informations écoutées lors de la visite. Ce mini dossier est relevé, évalué dans sa présentation et son contenu écrit, cela permet au professeur de vérifier les connaissances acquises ou non.

Si cette démarche prend trop de temps on peut se donner comme objectif de travailler sur les 2 génocides Arménien et juif sans passer par l'étape de recherche des élèves. Le professeur apporte 2 mini dossiers : un sur le génocide arménien⁸⁸, un sur les politiques discriminatoires pendant la 2^{ème} guerre mondiale et travaille ces dossiers lors d'un cours dialogué. Puis la visite au mémorial permet d'approfondir le génocide juif et, après la visite, chaque élève constitue un court dossier de 3 documents, court dossier évalué à l'écrit pour tous mais aussi évalué à l'oral pour certains dans le cadre du CCF

MARGUERITE Laétitia
Professeur de lycée professionnel
Lycée Polyvalent Charles Baudelaire,
Fosses.
Académie de Versailles

⁸⁷ Motif donné par un parent sur l'autorisation de sortie.

⁸⁸ Pour traiter du génocide arménien, 2 numéros de l'histoire sont précieux : N°341 Avril 2009 *génocide des Arméniens* ; N°187 Avril 1995 *Le Massacre des Arméniens*

ANNEXE PROJET DE SEQUENCE CAP

« Guerres et conflits contemporains » en classe de CAP,

Traité en 2 séquences

Séquence 1 Les guerres contemporaines

Séquence 2 Les conflits régionaux

Séquence 1

Problématique de séquence :

Quels sont les caractères des différents types de conflit du XXème siècle ?

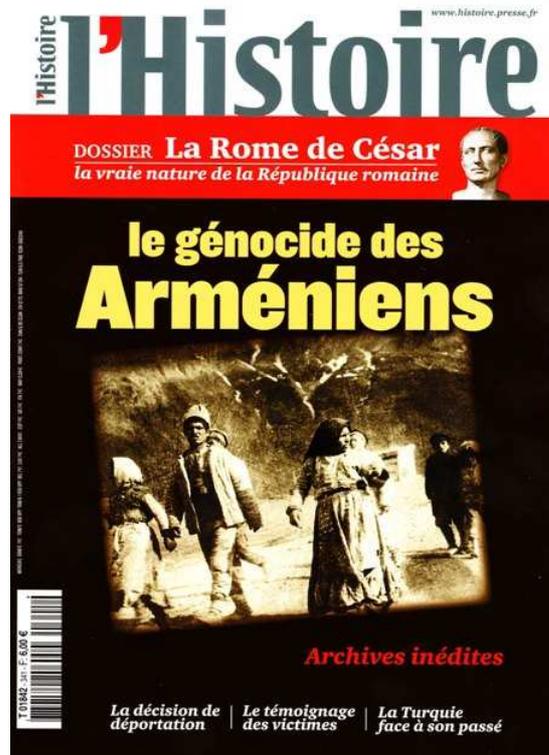
Objectif de séquences :

- Savoir caractériser et reconnaître différents types de conflits
- Identifier et analyser des documents de nature variée.
- Savoir constituer un dossier type pour le CCF d'histoire géographique.

Projet : **Visite au mémorial de la Shoah**

Tableau de la Séquence 1 : Les guerres contemporaines

	Problématique/ objectif	Notions	Supports	activités élèves compétences	Évaluation
La Seconde Guerre Mondiale 1h	Pourquoi la Seconde Guerre mondiale est-elle une guerre mondiale et totale. ? -Se situer dans le temps Situier la 2 ^{ème} guerre mondiale par rapport à la première -Réinvestir les notions et les compétences vues lors de la séance 1.	Guerre mondiale Guerre totale (économie de guerre/ effort de guerre)	_ Tableau de statistiques (bilan humain de la guerre). _ Carte des pays belligérants. _ Affiche de propagande « <i>Bowl them over : more production</i> », auteur inconnu, 1942 www.internationalposter.com (économie de guerre)	<i>Analyser une carte et un tableau statistique.</i> Analyser une affiche de propagande.	Réalisation d'une frise chronologique
Séance 2 Évaluation 1h30	Vérifier la maîtrise des concepts de guerre totale et de guerre mondiale.	Guerre mondiale Guerre totale Économie de guerre	-Carte des pays belligérants. Cahier d'activité CAP, histoire géographique, Nathan Technique, 2008. -Usine de matériel de guerre à Lyon (photographie). Manuel Histoire 1 ^{ère} L, ES, S ; Bréal, 2006. -« The guy who relaxes, helping the axe is » (affiche de propagande), 1942, Parker, www.internationalposter.com	Lecture et analyse de cartes. Description et interprétation d'une photographie.. Analyse d'une affiche de propagande.	
Séance 3 Le génocide de juif et le génoci de arméni en 2h	-Quelle a été la spécificité du génocide? - Comment s'est déroulé le génocide ? -Quelles sont les politiques discriminatoires mises en place pendant la Seconde Guerre mondiale ?	Génocide Politiques discriminatoires	-Différents ouvrages, manuels, photos déjà pré- sélectionnés par le professeur sur les génocides puis les politiques discriminatoires pendant la Seconde Guerre mondiale	Analyse et mise en relation des documents.	
Visite au Mémorial de la Shoah	Visite au Mémorial de la Shoah	Visite au Mémorial de la Shoah	Visite au Mémorial de la Shoah	Visite au Mémorial de la Shoah	
Séance 4 Évaluation	Vérifier l'acquisition de certaines connaissances, le rendu de la visite au Mémorial		Réalisation d'un dossier documentaire (3 documents) sur les différents aspects du génocide juif	Sélectionner 3 documents Restituer et réinvestir des connaissances	-Écrite : le contenu du dossier -Orale (pour certains élèves) dans le cadre du CCF



LE THÉÂTRE COMME MOYEN PÉDAGOGIQUE POUR ENTRER DANS L'HISTOIRE

Dans quelle mesure le théâtre est-il un moyen pédagogique aussi efficace que le roman ou le documentaire ou le film de fiction pour entrer dans l'Histoire et valide-t-il une pratique effective de la bivalence lettres-histoire ? C'est la rencontre avec l'historien Gérard Noiriél qui m'a conduit vers cette réflexion.

Au mois de décembre 2008, Gérard Noiriél a répondu à l'invitation de l'association nanterrienne d'éducation populaire « Les Oranges » dont un des objectifs est de faire partager au plus grand nombre les apports de la recherche historique et sociologique. Il est venu présenter son travail sur le clown Chocolat⁸⁹, premier auguste noir, qui a contribué, compte tenu du succès du spectacle de Footit et Chocolat, à construire dès la fin du XIX^{ème} siècle le stéréotype du noir « battu et content ». Cette pièce écrite par l'historien lui-même a pour ambition de créer l'alliance entre le scientifique et les artistes du spectacle vivant.

Depuis de nombreuses années, G. Noiriél participe à des conférences sur l'immigration, les étrangers et les ouvriers en France et démonte les mécanismes du racisme. Son constat est que malgré les apports de la recherche et les communications sur ce sujet, le phénomène perdure et s'amplifie même. Passionné par le spectacle vivant, ses derniers travaux portent sur le théâtre et l'histoire⁹⁰, à ce titre, il préside le collectif DAJA⁹¹, de l'aube jusqu'à l'aurore, dont « le principal objectif est de lutter contre ces replis corporatistes, d'inciter les artistes du spectacle vivant à prendre enfin en compte, dans leurs créations, mais aussi dans leur réflexion sur l'avenir de leur métier, les connaissances produites par les Sciences de l'Homme et de la Société. Inversement, DAJA veut convaincre les chercheurs que le spectacle vivant peut les aider à transmettre leur savoir dans des langages accessibles à tous les citoyens. »

À titre expérimental, je suis parti de l'hypothèse que la bivalence lettres-histoire répondait à cet objectif et qu'il était nécessaire de vérifier si cette pratique pédagogique pouvait être valide auprès de nos élèves de lycée professionnel. Cet article a donc pour modeste ambition de rendre compte d'une expérimentation menée très rapidement et dans l'urgence, avec deux classes, une terminale CAP APR (agent polyvalent restauration) et une première bac pro 2 ans HE (hygiène et environnement) et d'amorcer la réflexion pédagogique à la fois sur la pratique de la bivalence lettres-histoire-géographie et sur le théâtre et histoire en particulier.

1. L'expérience.

Compte tenu du public, j'ai dû choisir des textes relativement faciles d'accès ne présentant pas d'obstacles majeurs à la lecture tant du point de vue de la langue que de la longueur. Les pièces devaient aussi permettre d'identifier un problème historique soit autour

⁸⁹ http://www.lespetitsruisseaux.com/spectacles/dossier_spectacle/dossier_Chocolat_PF.pdf

⁹⁰ Histoire, Théâtre, Politique Gérard Noiriél, contre-feux Agone, 2009

⁹¹ <http://daja94.free.fr/>

d'un acteur de l'histoire, d'un événement, d'un contexte et d'interroger le présent. Enfin, il s'agissait aussi de cerner les objectifs propres à chaque discipline, le français et l'histoire. À l'aide d'un recueil de texte, *les bienfaits de la colonisation*⁹², j'ai sélectionné deux sketches, pour la classe de Bac Pro, *En 1492, les Gabonais découvrent l'Europe*⁹³ de Sylvain Brison et pour la classe de CAP, *la classe*⁹⁴ de Françoise Bonne.

Avec la classe de baccalauréat professionnel

Dans une séquence intitulée « si les Gabonais avaient découvert l'Europe... », j'ai mené 2 séances de 2 h chacune. Mon objectif était de susciter le questionnement des élèves et de mesurer si le processus d'identification propre au théâtre était opératoire et permettait d'entrer dans l'Histoire pour à la fois interroger le passé et le présent.

1^{ère} séance avec une dominante lecture d'une pièce de théâtre et une initiation au jeu théâtral.

Elle a consisté à prendre connaissance du texte tous ensemble, à le lire à haute voix et à saisir le décalage. Toute la pièce est construite à partir de l'inversion des événements historiques et des personnages par rapport à la réalité. En effet, il s'agit d'un débat dans un studio d'un journal télévisé de 20H, débat entre un présentateur de télé noir, M. Mengué historien et sociologue noir, auteur du « rôle positif de la colonisation africaine en Europe » et un invité blanc M. Gimont président d'une association et auteur d'un livre intitulé « l'esclavage, la honte africaine ». Tous les personnages ont l'accent africain. Les élèves se sont interrogés pour savoir comment avait eu lieu la découverte de l'Amérique par Colomb, il a été nécessaire de relever tous les événements cités.

2^{ème} séance avec une dominante histoire.

J'ai proposé un corpus de documents variés afin d'identifier les motivations des grandes découvertes et leurs conséquences. À ce moment là, les élèves ont dû reconstruire le passé et remettre dans l'ordre chronologique les documents, les comparer avec ceux cités dans la pièce.

Ils ont ainsi perçu le décalage. Ils se sont aussi interrogés sur les représentations de l'autre et en quoi ces événements qui semblent très éloignés de notre quotidien sont tout à fait proches et suscitent des débats.

Le travail n'a pas fait l'objet d'une évaluation proprement dite mais les élèves ont longuement débattu par exemple de la colonisation, de l'accent français qu'ils ont lorsqu'ils parlent l'arabe par exemple, sur la nécessité ou non de reconnaître l'esclavage, sur la christianisation et de savoir ce qui se passerait aujourd'hui si en 1492 les Gabonais avaient découvert l'Europe. La réponse est venue de Marc : « *je n'avais jamais pris conscience que j'aurai pu faire partie d'une minorité.* » Le processus d'identification a donc fonctionné, Marc s'est identifié à Gimont, il l'a joué avec l'accent africain. Mais il a aussi procédé à la mise à distance de l'émotion et a identifié le problème historique grâce à l'étude des documents et aux échanges qui ont eu lieu dans la classe.

En classe de CAP.

L'approche a été moins historique mais tout aussi fructueuse. Dans la pièce les personnages sont au nombre de 5, un noir abordant la soixantaine, nommé Nœud papillon dans le texte, une famille de trois blancs, composée du père, Gégé, de la mère, Manman, et de

⁹² Les Bienfaits de la colonisation, collectif, 16 textes à lire ou à jouer, ABS éditions, 2007

⁹³ <http://www.abseditions.com/DetailTexte.php?IdTexte=246>

⁹⁴ <http://www.abseditions.com/DetailTexte.php?IdTexte=242>

leur fils Titi, un adolescent et un contrôleur de la SNCF, blanc. La scène se passe dans un compartiment de 1^{ère} classe des années 60. Le père, la mère et le contrôleur sont ouvertement racistes, toute l'histoire est fondée sur les préjugés qu'ils ont à l'égard de nœud papillon soupçonné d'être un voleur et un inculte. Or ce dernier avec la complicité de l'adolescent finit par donner une leçon de français et à renverser la situation.

Malgré les difficultés, tous ont eu à cœur de jouer les personnages et d'inverser à chaque lecture les rôles. Boulay jouant tour à tour un personnage raciste ou celui victime du racisme. Christina a pu jouer aussi bien le contrôleur raciste et méchant que la mère de famille.

Dans cette séquence intitulée « Il est classe ! » l'idée était de définir la notion de préjugé, de percevoir comment le « dominé » grâce à la culture pouvait prendre le pouvoir en maîtrisant la langue du maître.

La pièce se déroule dans les années 60, dans un contexte de décolonisation, il est fait référence à la décolonisation de l'Algérie par exemple et du Cameroun.

Les élèves ont travaillé avec enthousiasme, certains répétant leur texte à la maison. Néanmoins, j'aurai dû mener en parallèle une séquence d'histoire ou une situation sur « types de guerres et conflits » en insistant sur les notions de colonisation et décolonisation ce qui aurait permis dans le cadre de la bivalence de faire le lien avec le texte théâtral et ainsi de croiser connaissances et perception des mentalités de l'époque. Ces notions sont complexes et demandent du temps pour s'approprier les connaissances et saisir les enjeux des événements.

2. Bilan d'expérience.

Ces deux brèves expériences permettent de dégager plusieurs points. Le théâtre est un moyen de se mettre à la place des acteurs de l'histoire, notamment ici à la place des anonymes, il s'agit bien d'une démarche historique, même d'une démarche les plus difficiles et une des premières qualités nécessaires à l'historien. Elle permet aussi de saisir les mentalités des différents protagonistes.

Le processus d'identification est le phénomène le plus intéressant et efficace mais il est indispensable de le mettre à distance grâce à l'étude des documents, à la parole de l'enseignant et aux échanges que génèrent la lecture et le jeu théâtral. Cette démarche relève aussi d'une pédagogie active et citoyenne au même titre que la situation problème en géographie. Elle demande d'être rigoureux quant à nos objectifs d'apprentissage pour bien distinguer ce qui relève du français ou de l'histoire, tout comme lors de la conférence spectacle du Clown Chocolat, l'historien n'est pas artiste il joue le rôle de la distanciation par rapport à l'émotion produite par le spectacle.

L'histoire est celle de l'action des hommes et non celle de forces obscures prédéterminées. Dans nos pratiques pédagogiques, comme pour la situation-problème en géographie, n'est-il pas nécessaire de développer « une Histoire- problème » qui questionne ? Tout en interrogeant le passé et le présent cette Histoire-problème permet de reconstruire, de se donner une représentation du passé et de construire des réponses au présent ?

Cette ébauche de réflexion mérite d'être approfondie dans le cadre de la bivalence des professeurs et des pratiques de l'interdisciplinarité, pour développer aussi des démarches qui permettent aux élèves de comprendre qu'ils peuvent être acteurs de l'histoire et qu'il n'y a pas de fatalité, les événements sont le produit des choix des Hommes. On pourrait imaginer des jeux de rôle⁹⁵ pour mettre les élèves dans des situations historiques avant ou après une mise à distance pour interroger un problème actuel ou historique et tenter de le résoudre.

⁹⁵ <http://www.barnard.edu/reacting/>

Certes l'Histoire s'écrit, se raconte mais elle se vit aussi, le passé explique le présent mais le présent nous contraint souvent à interroger le passé.
Dans nos cours, l'histoire doit aussi pouvoir s'incarner.

Régis SIGNARBIEUX
Professeur formateur LP Valmy Colombes
IUFM de Versailles,
Université Cergy Pontoise.

L'ÉTUDE DE CAS POUR ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE

L'enseignement d'une ressource fragile : l'eau en classe à travers une étude de cas sur le fleuve Colorado

Durant mon année de stage à l'IUFM, j'ai choisi de travailler sur une question qui me semblait être d'actualité et pédagogiquement motivante : une ressource fragile. Ce travail a été effectué dans le cadre d'une classe de seconde BEP pour le mémoire professionnel. Étant donné qu'à la rentrée prochaine, ces sections sont vouées à disparaître, il m'est apparu intéressant de retravailler ce sujet d'étude avec une classe de CAP. En effet, leur programme offre la possibilité de travailler sur une ressource l'eau où l'étude de cas est au cœur de l'enseignement géographique. Pourquoi et comment enseigne-t-on une ressource fragile : l'eau, dans une classe de CAP ?

L'eau en tant que ressource vitale est un enjeu de Développement Durable.

En classe de CAP, le thème 7 du programme⁹⁶ : *l'homme et sa planète aujourd'hui*, nous invite à étudier sous la forme d'une étude de cas « les enjeux actuels de l'environnement en évitant une approche catastrophique »⁹⁷. Le programme de CAP propose deux sujets d'étude dont : *la gestion d'une ressource : l'eau*.

I- L'intérêt d'une étude de cas, le choix du fleuve Colorado.

A-L'intérêt d'une étude de cas.

L'étude de cas est une démarche pédagogique présente dans les ouvrages de didactique et les manuels scolaires depuis plus de trente ans. Dans les pratiques des enseignants elle est moins systématique.

Michel Hagnerelle⁹⁸ rappelle que *ce n'est pas un exemple illustratif d'une règle, c'est le point de départ dans une démarche inductive*. Cela ne veut pas dire que la démarche déductive soit à écarter mais *la démarche inductive s'appuie sur une pédagogie d'exposition, de découverte et de recherche dans une situation de travail individuel guidé*.

L'étude de cas propose aux élèves de réfléchir à la question réelle d'aménagement de l'espace par les sociétés à partir de données existantes. Il peut s'agir de problèmes réels déjà résolus ou de problèmes qui se posent actuellement dans une région donnée.

⁹⁶ B.O. n° 5 du 29 Août 2002.

⁹⁷ Idem, note 1.

⁹⁸ Michel Hagnerelle, le 05/06/02, au bilan de la mise en oeuvre des nouveaux programmes de géographie Pour la classe de seconde

L'étude de cas oblige l'élève à pratiquer un raisonnement géographique, à se former au choix réfléchi et conscient dans l'espace des sociétés. Par-là même, elle participe à une éducation civique globale.

Gérard Hugonie⁹⁹ ainsi que les documents d'accompagnement de la classe de première générale préconisent de travailler l'étude de cas durant 1 à 4 heures, ceci afin d'éviter que l'intérêt de l'élève ne décline et que le contenu géographique de l'étude ne soit pas épuisé. Ce qui, dans le cadre d'une classe de CAP, s'accorde parfaitement avec le nombre d'heures dévolues à la géographie.

L'étude de cas doit s'appuyer sur une variété de supports, on évoque également l'utilisation d'un dossier documentaire¹⁰⁰ (sachant que dans le cadre d'une classe de CAP ceci peut se traduire par la constitution d'un dossier pour le CCF).

L'analyse de ces documents doit permettre non pas de compartimenter l'étude mais de compléter le raisonnement, d'avancer dans la résolution du problème.

Pour bien mener l'étude de cas, il ne faut pas que le particulier soit trop singulier car on ne peut pas mettre en perspective. Il faut bien délimiter le thème de son étude¹⁰¹, choisir les documents avec circonspection. En effet, les documents concourent à une intelligence d'ensemble et doivent donc se faire écho (compléments, confrontations, nuances). Pour que les informations recueillies prennent sens, les éléments permettant d'éclairer la nature des documents doivent être précis et nombreux.

La construction de l'étude de cas comporte une problématique, des notions, un document complexe et riche comme la carte au 1/50000^{ème} par exemple, ou plusieurs documents, une démarche, une échelle pertinente avec changement d'échelle pour une mise en perspective modeste mais réelle.

B- Le choix du fleuve Colorado.

Mes lectures m'ont fait découvrir le fleuve Colorado et les difficultés que connaissait son écosystème. Il m'est apparu comme un choix judicieux car il implique un État du Nord (les États-Unis) et un État du Sud (le Mexique) me permettant de réinvestir ici la notion de pays développé et de pays en voie de développement¹⁰². Ce fleuve me permet également d'analyser les tensions liées à la concurrence des usages de l'eau à différentes échelles comme le préconise le programme de CAP¹⁰³.

De plus, cet exemple est rarement vu dans les classes de lycée professionnel. Il est également peu connu du grand public et donc me semblait-il des élèves. C'est malgré tout un exemple que les enseignants utilisent depuis quelques années dans leur préparation¹⁰⁴.

Lorsqu'on aborde une région du monde où l'eau est fragilisée, on évoque généralement les conflits d'intérêts qui y sont liés, conflits conduisant à la guerre. Or je désirais travailler sur l'eau en tant que ressource fragilisée et non pas sur un conflit de l'eau tel que celui opposant Israéliens et Palestiniens¹⁰⁵ par rapport aux eaux du fleuve Jourdain. Le programme de CAP insiste sur la nécessité d'éviter une approche catastrophique¹⁰⁶.

⁹⁹ cf. Hugonie Gérard, *Clés pour l'enseignement de la Géographie*, CRDP de Versailles, Collection Démarches Pédagogiques, Paris, 1995.

¹⁰⁰ cf. <http://www.ac-nice.fr/plplh/>: article de M. Hagnerelle, IGEN et doyen de l'Inspection générale d'Histoire-Géographie.

¹⁰¹ cf. note 19 : article de G. Granier, I.A.- I.P.R.

¹⁰² cf. Mutin Georges, *De l'eau pour tous ?* p.50-51.

¹⁰³ B.O. n° 5 du 29 Août 2002.

¹⁰⁴ cf. <http://www.histoire-geo.org/>:

¹⁰⁵ cf. *Quand meurent les grands fleuves* de Fred Pearce, p.229 à 237.

¹⁰⁶ Idem, note 7.

Une étude de cas sur le fleuve Colorado m'a semblé pertinente car le territoire Nord américain est un espace pacifié pour les observateurs où l'eau du Colorado engendre des altercations entre les divers États américains, et ce depuis la fin du XIX^e siècle. Cependant, on a ici des enjeux très forts liés à la gestion de l'eau par les hommes.

Lors de mes lectures, j'ai découvert que le fleuve et son bassin hydrologique avaient subi des avatars à une époque beaucoup plus ancienne. La fragilisation de la ressource en eau dans cette région du monde semblait avoir déjà causée une catastrophe. En effet, alors que le continent Nord Américain était inconnu des européens, brillait dans l'actuelle région de la ville de Phoenix la civilisation des indiens Hohokam¹⁰⁷. Cette société agraire avait mis en place ce que l'on peut considérer comme le plus vaste réseau d'irrigation d'Amérique du Nord. Elle semble avoir souffert des maux qui aujourd'hui empoisonnent les terres de l'Ouest Américain. Ainsi, le sel, les engrais, les pesticides, etc. font de certains sols de cette région du monde, des espaces stériles pour longtemps. Après avoir surexploité ces espaces, l'homme est contraint de les fuir.

Le Colorado est un fleuve en sursis. Ses sources qui naissent au cœur d'un des très nombreux grands parcs nationaux américains¹⁰⁸, sont encore sauvées mais pour combien de temps ? Sur plus de 2000 Km, ses eaux coulent sur les terres d'un État qui est à l'origine de la création du premier parc national : les États-Unis. Ces désirs de préservation ne semblent pas avoir la même importance en ce qui concerne le fleuve Colorado et son écosystème. On note que les intérêts économiques en jeu sont trop importants pour que les divers acteurs en présence décident de la mise en place d'une gestion raisonnée et raisonnable des eaux du Colorado¹⁰⁹.

Par conséquent, le Colorado et son écosystème sont condamnés si les divers acteurs qui luttent pour s'accaparer ses eaux ne trouvent pas rapidement un consensus. A court terme ce sont des régions entières américaines et mexicaines qui vont périr faute d'une prise de décision. La responsabilité de ces États est d'ores et déjà engagée.

II- La séquence

Le Colorado semble donc être un sujet idéal pour une étude de cas. Tout les ingrédients sont réunis pour construire une séquence en classe de CAP avec comme centre d'intérêt, l'eau : une ressource fragile.

Pour ce faire, je me propose d'étudier ce cas grâce notamment à un support filmique : un extrait du documentaire de Yan Arthus Bertrand *Vu du ciel*¹¹⁰ qui aborde le sujet de l'eau comme ressource fragile. Ce documentaire a le mérite d'être clair et concis, de faire appel à des spécialistes et de donner la parole à toutes les parties en présence. Il permet de ce fait de rendre compte des 3 aspects fondamentaux d'un sujet attendant au développement durable : le volet économique, écologique et social.

¹⁰⁷ cf. *Quand meurent les grands fleuves* de Fred Pearce, p.268.

¹⁰⁸ *Parc naturel de Rocky Mountain National Park*, dans l'Etat du Colorado.

¹⁰⁹ cf. Vandana Shiva, *La Guerre de l'eau, privatisation, pollution et profit*, p.38.

¹¹⁰ *Vu du Ciel* est une série de quatre documentaires, consacrée aux grands enjeux de la planète sur France 2 :- **La biodiversité : tout est vivant tout est lié.- Protéger l'eau, c'est défendre la vie.** Ce deuxième épisode aborde la question de l'eau douce, des inégalités de répartition de cette ressource vitale aux initiatives humaines visant une meilleure gestion de l'or bleu. L'eau douce est la plus précieuse richesse de notre planète, mais aussi la plus convoitée et la plus menacée. Elle est à l'origine de toute vie sur Terre et a le pouvoir de former les paysages les plus spectaculaires : gorges, canyons, glaciers, chutes, deltas, fleuves...
- **Une Terre à sauver** et - **La mer et les océans.**

- La séance 1.

L'objectif de cette séance est de montrer que **la gestion de l'eau est un enjeu de développement durable**

Durant un premier temps, on visionne l'extrait du documentaire de Y.A.Bertrand soit un peu plus de quinze minutes ayant pour sujet : Pétra et Las Vegas.

Puis dans un second temps, on travaille en cours dialogué à l'aide d'un tableau permettant de construire la définition de ressources à laquelle on associe les 3 piliers du développement durable (environnement, économie et société).

On peut, afin que l'exercice soit profitable à chaque élève de la classe, proposer avant le visionnage un découpage de la classe en deux groupes. Un groupe travaille sur les acteurs en présence pour chacune des situations proposées et l'autre sur la manière dont l'eau est employée.

Les groupes complètent le tableau ci-dessous puis il y a une mise en commun et là on met en relief les 3 piliers du développement durable.

Où se trouve-t-on ? Dans quel pays ?	Qui utilisent l'eau ? Quand ? (Acteurs)	Comment est consommée l'eau ?	Quels sont les moyens utilisés pour s'accaparer l'eau ?
<i>Pétra</i>			
Les piliers du DD			
<i>Las Vegas</i>			
Les piliers du DD			

Corrigé du tableau

Où se trouve-t-on ? Dans quel pays ?	Qui utilisent l'eau ? Quand ? (Acteurs)	Comment est consommée l'eau ?	Quels sont les moyens utilisés pour s'accaparer l'eau ?
<i>Pétra</i> <i>Jordanie désert</i>	<i>Commerçants, il y a 2000ans</i>	<i>Usage collectif et solidaire</i>	<i>Captage de l'eau rare avec des Rigoles creusées dans la pierre pour économiser l'eau</i>
Les piliers du DD		<i>Équité sociale</i>	<i>Économie de suffisance</i>
<i>Las Vegas</i> <i>Aux EU dans le désert</i>	<i>La ville et ses habitants, les casinos, les touristes</i> <hr/> <i>La responsable de la gestion de l'eau dont le but est d'alimenter las Vegas pour répondre à la demande touristique et à la croissance de la population qui sera multipliée par 2 dans 10 ans</i>	<i>Usages privés et individuels pour les jets d'eau, les décors, les golfs de la ville, les jardins et les parcs</i> <hr/> <i>Consommation de 1000 litres par jour et par personne, soit 4 fois la consommation d'un français</i>	<i>L'eau du Colorado</i> <i>Création d'un vaste lac d'alimentation pour 7 États.</i> <hr/> <i>Le Colorado n'arrive plus à alimenter le lac dont le niveau baisse projet d'un aqueduc géant depuis le Nevada qui met en danger la biodiversité et d'autres populations qui risquent de manquer d'eau</i>
Les piliers du DD	<i>Économie de consommation</i>		<i>Inégalité sociale</i> <i>Danger pour l'environnement</i>

On conclut la séance par une courte synthèse qui met en évidence 2 modes d'utilisation de l'eau. On insiste sur l'importance d'une gestion collective, solidaire et parcimonieuse de l'eau respectueuse du Développement Durable et de l'autre une gestion au service des intérêts immédiats d'un acteur important qui ne prend pas en compte les autres acteurs, l'écosystème du fleuve et le développement Durable pour les générations futures.

(On peut rappeler au cours de cette synthèse ce qu'est le cycle de l'eau et sa fragilité)

- La séance 2

On aborde le cas du fleuve Colorado.

Cette séance s'appuie sur les acquis de celle qui précède. Elle se déroule en 2 phases sur deux heures.

Une étude de cas peut être menée grâce à un seul document tel une carte au 1/50000^{ème}. Mais l'utilisation de nombreux supports peut permettre de varier les points de vue. La vision de l'élève va ainsi se construire tout au long de cette étude. Cette variété va engendrer une ouverture, un enrichissement de la question.

C'est pourquoi en plus des documents élèves, se surajoutent des planches photographiques pour illustrer un paysage, un concept, une idée.

A. L'accroche.

L'accroche de cette séance est un peu particulière. En effet, les élèves ont d'ores et déjà situé le fleuve Colorado aux États-Unis mais il apparaît nécessaire de leur rappeler que celui-ci coule également au Mexique. Pour ce faire, on le leur rappelle à l'aide d'une carte du continent Nord Américain. Il s'agit de compléter une carte qui servira aux élèves tout au long de la séance pour suivre le cours du fleuve, pour situer les lieux évoqués dans les documents étudiés. Cette carte sert de pivot à la séance, elle doit permettre aux élèves une meilleure perception de l'espace qui jalonne les eaux du fleuve Colorado.

On présente aux élèves un fond de carte où ils découvrent le cours d'un fleuve et son bassin hydrologique. On demande *quel est ce fleuve ? Et qu'est-ce qu'un bassin hydrologique ?* On fait remarquer aux élèves que la tâche plus claire qui entoure le cours du fleuve correspond au bassin hydrologique du Colorado. On définit cette expression : ensemble d'un territoire drainé/baigné par les eaux d'un fleuve et de ses affluents.

Puis on continue cette activité par la notation du nom du fleuve et de la mer dans laquelle il se jette : le Golfe de Californie, on en profite pour réinvestir la notion du cycle de l'eau. On poursuit l'activité par la notation des pays qui sont traversés par le Colorado et l'on surligne en rouge la frontière qui sépare ces deux pays. Cet exercice permet de constater qu'une frontière politique ne peut arrêter les eaux d'un fleuve.

Enfin, on fait noter aux élèves les divers États américains sur la carte pour mettre en avant les nombreux acteurs qui doivent se partager les eaux du fleuve Colorado.

Ce travail guidé sur la carte doit aboutir à un constat : les acteurs désireux d'utiliser les eaux du fleuve sont très nombreux d'où **le titre de la séance** :

Les eaux du fleuve Colorado : un partage problématique ?

Ainsi, à l'aide du titre et de cette activité, on doit construire avec les élèves la problématique suivante :

Pourquoi peut-on dire que le partage des eaux du fleuve Colorado est difficile ?

B. La première phase de la séance 2 : Un partage difficile des eaux.

Débutent alors la première phase de la séance 2 conçue en trois étapes. Le but de cette première phase est de formuler les difficultés qui sont inhérentes au partage des eaux du Colorado.

Pour ce faire, on étudie le fleuve avec un problème à résoudre puis on évoque tous les moyens employés pour s'accaparer ces eaux et enfin on recentre l'étude en l'illustrant avec un exemple précis.

1. Des lois pour partager l'eau.

L'objectif étant ici de montrer aux élèves que les politiques ont tenté sans succès de partager équitablement les eaux du fleuve.

À travers la lecture d'un texte, les élèves doivent prendre conscience de l'ancienneté du problème et d'une partie des causes qui expliquent le difficile partage des eaux du Colorado. Le travail sur ce texte s'effectue en autonomie et ce, après une lecture professorale du document et d'éventuelles explications données quant au vocabulaire incompris par les élèves.

L'élève doit à l'aide d'un tableau répondre à des questions portant sur les raisons qui ont induit l'échec des accords passés en 1922 entre Américains et Mexicains.

Il doit noter : la réduction dramatique du débit du fleuve depuis un siècle (en 1906, on l'estime à 25 Km³ alors qu'en 2002, son débit n'était que de 3,7 Km³), l'une des causes de cette diminution : la sécheresse.

L'élève doit également noter « l'injustice » de cet accord qui favorise les États américains au dépend du Mexique.

Mais on fait remarquer également à l'élève qu'on a essayé de résoudre le problème de manière pacifique. Cette remarque doit servir à confronter l'élève à l'expression employée plus tard qui est : « guerre de l'eau ».

2. Des ouvrages pour prélever l'eau.

Nous débutons l'étude de deux documents qui se complètent : un texte et un schéma.

Les activités proposées aux élèves vont s'effectuer en cours dialogué sous la forme d'un questionnaire.

L'élève retrouve sous la forme d'un texte la description du cours du fleuve, le second document est une illustration du texte. Ces documents complémentaires vont permettre à l'élève de découvrir une des spécificités du Colorado en l'occurrence les divers ouvrages qui permettent de prélever les eaux du fleuve. Mais c'est également une autre manière de renvoyer l'élève au document d'accroche construit au début de la séance. Le cours du fleuve y est décrit sous une autre forme.

Pour ce faire, après lecture du texte, on demande à l'élève de compléter le schéma avec les noms de barrages manquants évoqués dans le texte. Puis on lui demande de travailler sur le texte en soulignant les ouvrages qui servent à capter l'eau du fleuve. Ces deux exercices aboutissent à la question suivante : *à quoi servent ces ouvrages ?* Les réponses attendues se trouvent dans le texte : irrigation des terres agricoles, approvisionnement des grandes agglomérations. On demande alors à l'élève le nombre de barrages qui jalonnent le cours du Colorado et leur fonction. Puis on aborde des cas plus précis sur le fleuve : le tunnel Big Thomson Project et le prélèvement de l'Imperial Valley. Ces questions ont pour objectif la mise en lumière des effets de ces ouvrages sur le fleuve à savoir un prélèvement abusif des eaux du Colorado qui conduisent à une réduction drastique de son débit et ce au détriment du Mexique.

Pour illustrer encore plus clairement cet épuisement des eaux du fleuve, je propose aux élèves de représenter schématiquement le débit du fleuve qui se réduit au fur et à mesure de son avancée, par une flèche.

3. L'insatiable soif de la Californie.

Cette première phase se clôture sur un rétrécissement du champ d'étude axé sur un exemple plus particulier celui de la Californie. Le document étudié est un extrait de texte journalistique intitulé sur lequel nous travaillerons en cours dialogué avec les élèves.

On demande tout d'abord aux élèves de reprendre la carte construite au début de la séance pour situer la Californie par rapport au bassin hydrologique du Colorado. Puis à l'aide d'un questionnement, on exploite le document et son sujet : la construction d'un réservoir d'eau pour alimenter le sud californien.

Ce projet est présenté comme une erreur par les « environnementalistes », on demande aux élèves pour quelles raisons et on leur demande également de relever dans le document ce qu'ont provoqué « les grands projets hydrauliques ».

Les réponses attendues doivent faire ressortir les échecs de ces constructions mais surtout exposer une expression particulière : « les guerres de l'eau ».

Ce terme de « guerre » doit apparaître très fort aux yeux des élèves en rapport au sujet abordé : le fleuve Colorado. Il est en rapport étroit avec des notions violentes, des rapports guerriers, sanglants... On doit alors faire observer aux élèves que l'eau est rare comme on ne cesse de le dire depuis le début de la séquence et que cette rareté engendre des comportements qui peuvent s'apparenter à des attitudes guerrières. On parle généralement de conflit d'usage.

Pour finaliser cette première partie, on construit une trace écrite qui doit reprendre certains des termes évoqués lors de l'étude des documents : accords politiques, acteurs, inégalités, conflit d'usage/guerre de l'eau.

C. La seconde phase de la séance 2 : Les conséquences d'un partage difficile.

Cette deuxième phase est divisée en deux sous parties. Dans un premier temps, on travaille sur un exemple précis : le cas de la ville de Phoenix puis, dans un second temps, pour clôturer la séance, on travaille sur l'estuaire et son écosystème.

L'objectif est la mise en avant de certains des effets négatifs liés aux mauvais usages des eaux du fleuve Colorado.

1. Des eaux gâchées.

Elle se compose de deux documents qui se complètent et sur lesquels les élèves vont travailler en autonomie. Le premier document est une photographie accompagnée d'une légende explicative présentant *Fountain Hills à Phoenix*. Le second document est un texte qui a pour titre *Phoenix, une ville « gloutonne » en eau*.

On étudie ces deux documents à l'aide d'un questionnement sur lequel les élèves vont travailler seuls. Mais avant de débiter cette étude, on demande oralement aux élèves après lecture des documents : *de quelle ville parlent ces documents ?* La réponse attendue est Phoenix. On demande si quelqu'un sait dans quel état américain se trouve cette ville ? Il s'agit de l'Arizona. Ces deux questions permettent de renvoyer les élèves à la carte construite au début du cours et de rappeler la notion de bassin hydrologique. On fait constater aux élèves que cette ville est éloignée du cours du fleuve. Ce constat les renvoie aux divers aménagements du fleuve pour prélever ses eaux.

Le questionnement suivant a pour visée l'observation de la mauvaise utilisation de l'eau à Phoenix à cause notamment de lieux qui consomment beaucoup trop d'eau et dont la finalité est purement attractive, touristique. On fera remarquer aux élèves que l'auteur du texte parle d'une consommation de 4000 litres par jour pour un seul foyer. Le travail sur ces documents pointe intentionnellement le gaspillage d'une ressource fragile, on rappelle aux élèves que l'on se trouve dans un pays du Nord où la société de consommation est reine même pour l'eau : on peut parler de surconsommation.

On enchaîne ensuite avec la seconde partie.

2. Des eaux polluées, un écosystème en danger ?

On travaille en cours dialogué sur deux documents qui se complètent : une photographie satellite de l'estuaire du fleuve Colorado et un extrait d'article portant sur les menaces qui pèsent sur l'écosystème américano-mexicain à proximité du Colorado.

Le travail sur ces documents s'effectue à l'aide d'un questionnaire présenté sous la forme d'un tableau. Mais avant de démarrer cette étude, on exploite la photographie satellite et sa légende en observant les zones figurant sur celle-ci, les couleurs présentes sur cette photographie... On prévoit également d'éclairer les élèves sur la présence du sel dans le fleuve et sur les conséquences désastreuses de celui-ci sur le fleuve et son écosystème.

Les questions posées aux élèves vont permettre de construire la définition de la notion d'écosystème. En effet, on demande aux élèves *comment sont utilisées les eaux du fleuve ? Quelles sont les conséquences sur le fleuve et son « écosystème » ?*

Ce terme est apparu dans le texte et dans le questionnement. Cela doit faire émerger logiquement une explication si le terme n'est pas connu. On peut alors demander au reste de la classe une explication ou décomposer le mot avec les élèves : éco/écologie, système/cycle. On pose alors la définition dans le cadre réservé à cet effet et l'on poursuit l'activité avec les élèves.

Ainsi, on termine l'étude des documents en posant la question suivante : *quelle est l'une des causes qui rend difficile la résolution des problèmes évoqués précédemment ?* Le but de cette ultime question est de revenir à l'idée soulevée par le titre de la séance : *les eaux du fleuve Colorado : un partage problématique ?*

En effet, la difficulté à résoudre les problèmes de pollutions et de destructions de l'écosystème du Colorado est en grande partie liée à la présence d'une « frontière politique qui complique fortement les efforts de conservation ». On est donc revenu à l'idée d'un partage problématique entre les États-Unis et le Mexique.

L'étude maintenant terminée, on construit la trace écrite avec les élèves en les renvoyant aux idées qui ont été soulevées lors de l'étude des documents. On y inclut les termes surconsommation et écosystème.

L'étude de cas se clôture par une courte synthèse. On repose le titre de la séquence et la problématique. Ensuite, à l'aide de questions on construit la synthèse avec l'ensemble des élèves. Cette synthèse doit être recentrée constamment sur le fleuve Colorado, sujet de cette séance. On posera une dernière question sur l'avenir du Colorado afin de recueillir les suggestions des élèves.

On en profite également pour leur demander s'ils n'ont pas connaissance d'autres exemples ayant un lien avec ce que l'on vient d'étudier ?

Cette ultime question peut permettre à l'enseignant de construire une planche documentaire sur un sujet évoqué par un des élèves. Et de ce fait d'amorcer, la séance 3 qui doit permettre la constitution d'un dossier d'oral.

- La séance 3.

Elle a pour but de constituer un dossier pour le CCF. Les élèves doivent choisir 3, 4 documents au maximum parmi les documents étudiés sur l'étude de cas du Colorado. Poser un problème et argumenter en semi autonomie pour y répondre.

GEOGRAPHIE	<i>Fiche séquence</i> L'homme et sa planète aujourd'hui	CAP
-------------------	---	------------

OBJECTIFS GENERAUX :

- Être capable d'identifier une ressource renouvelable mais « fragile ».
- Mettre en évidence les enjeux actuels, politiques et sociaux, économiques de l'aménagement d'un fleuve à travers les acteurs, leurs stratégies et leurs moyens d'actions.

Séance n° Titre	Problématique(s) pédagogiques	<u>Notions</u>	Supports	Savoir-faire	Durée
Séance n°1 Qu'est-ce que la gestion de l'eau ?	<i>-Pourquoi peut-on dire que l'eau est une ressource fragile/rare ?</i>	<u>Environnement</u> <u>Ressource renouvelable</u> <u>Cycle de l'eau</u>	Extrait du documentaire de Yan Arthus Bertrand	Lecture d'un documentaire Construction d'un tableau de synthèse Lecture d'un schéma Construction d'une synthèse	2 h
Séance n°2 les eaux du fleuve Colorado : un partage problématique ? (Une étude de cas en 2 phases)	<i>-Pourquoi peut-on dire que le partage des eaux du fleuve Colorado est difficile ?</i>	<u>Ressource fragile</u> <u>Écosystème</u> Guerre de l'eau Barrage, aqueduc	Cartes Textes Schéma Photographies (satellites, prise de vue classique)	Construction d'une carte Lecture de texte Lecture d'un schéma associé à un texte: le compléter grâce au texte et le simplifier Lecture d'une photographie satellite associé à un texte Questionnaire sous forme de tableau	2 h
Séance n° 3 <u>Constitution d'un dossier documentaire pour l'oral</u>			Au choix parmi les documents étudiés précédemment	Concevoir un ensemble documentaire varié sur un sujet déterminé Construction d'une problématique et d'une argumentation	2 h

Waldet Catherine
Professeur de lycée professionnel
LPO Eugène Ronceray, Bezons
Académie de Versailles

Bibliographie

- Pearce Fred, Quand meurent les grands fleuves, enquête sur la crise mondiale de l'eau, édition Calmann-Lévy, Paris, 2006.
- Vandana Shiva, La Guerre de l'eau, privatisation, pollution et profit, édition Parangon, Paris, 2003.
- Atlas mondial de l'eau, une pénurie annoncée, sous la direction de Salif Diop et Philippe Rekacewicz, éditions Autrement, collection Atlas/Monde, Paris, 2007.
- Lecomte J., L'eau, PUF ? Collection Que sais-je ? n°266, Paris, 1998.
- Mutin Georges, De l'eau pour tous ?, La documentation Française, Collection la documentation photographique n°8014, Paris, 2000.
- Hugonie Gérard, Clés pour l'enseignement de la Géographie, CRDP de Versailles, Collection Démarches Pédagogiques, Paris, 1995.

Sitographie

Sites dédiés à l'eau ou présentant des dossiers sur l'eau

- site du World Water Council et du World Water Forum :
<http://194.242.113.59/index.php?id=1&L=1>
- site du CNRS, dossier sur l'eau douce une ressource précieuse :
<http://www.cnrs.fr/cw/dossiers/doseau/accueil.html>
- site de l'IFEN, theme de l'eau:
<http://www.ifen.fr/acces-thematique/eau.html>

Sites utiles à l'étude sur le fleuve Colorado

- extrait du documentaire de Yan Arthus Bertrand (16 minutes ayant pour sujet *protéger l'eau : la ville de Pétra en Jordanie et la ville de Las Vegas aux Etats-Unis*)
http://www.google.fr/url?q=http://www.dailymotion.com/relevance/search/Eau/video/xy359_defendre-leau&sa=X&oi=revisions_result&resnum=1&ct=result&cd=1&usg=AFQjCNEuzmqZASYPz8N6slGOwSOY-pxWIA
- site qui présente un très intéressant dossier sur l'eau et qui aborde le cas du fleuve Colorado
<http://www.futura-sciences.com/>
- site présentant un dossier très complet intitulé : « Las Vegas regarde du côté du Nord pour éteindre sa soif »
<http://www.acme-eau.org>
- site présentant quelques exemples de séance ayant pour sujet d'étude le fleuve Colorado :
<http://www.histoire-geo.org>

ANNEXE 1

Document d'accroche A : Carte du continent Nord Américain

Document d'accroche B : le réseau hydrologique du fleuve Colorado

Source : site Internet : [//fr.wikipedia.org](http://fr.wikipedia.org) : article sur le fleuve Colorado



Le réseau hydrologique du fleuve Colorado

ANNEXE 2

Document 1 : un partage des eaux raisonnées

Source : page 264, Fred Pearce, *Quand meurent les grands fleuves – enquête sur la crise mondiale de l'eau* -, Ed. Calmann-lévy, 2006.

Un partage des eaux raisonnées

Il y a un siècle, plus de 25km³ d'eau s'écoulaient librement, chaque année, jusqu'au golfe de Californie. Quand, en 1922, aux premiers jours de l'ère des grands barrages, les hommes de loi s'attachèrent à répartir les eaux du fleuve pour en attribuer une part à chacun des Etats riverains, ils en allouèrent 9,25km³ d'eau par an aux Etats situés sur le bassin supérieur : Colorado, Utah, Wyoming et Nouveau-Mexique. Un volume égal fut accordé aux Etats occupant l'aval du fleuve : Californie, Arizona et Nevada. Deux autres km³ furent attribués au Mexique, soit un volume annuel total de 20,5km³ environ.

En principe, cela aurait dû épargner une partie au moins du débit du fleuve. Mais ce dernier est en diminution constante. Depuis la mise en place de ce plan d'utilisation des eaux du Colorado, le débit annuel moyen n'a ainsi pas dépassé 16km³. [...] En 2002, le débit est tombé à 3,7km³. Les experts du Service géologique des Etats-Unis soulignent que le Colorado n'avait pas connu une telle sécheresse depuis 5 siècles.

Page 264, Fred Pearce, *Quand meurent les grands fleuves – enquête sur la crise mondiale de l'eau* -, Ed. Calmann-lévy, 2006.

Document 2 A : les eaux convoitées du Colorado.

Source : page 50, Georges Mutin, *De l'eau pour tous ?*, Documentation française n°8014, 2000.

Les eaux convoitées du Colorado

Dès sa naissance, le Colorado perd la moitié de ses eaux captées par un tunnel à travers la montagne (Big Thomson Project) vers les riches terres irriguées de la région de Denver.

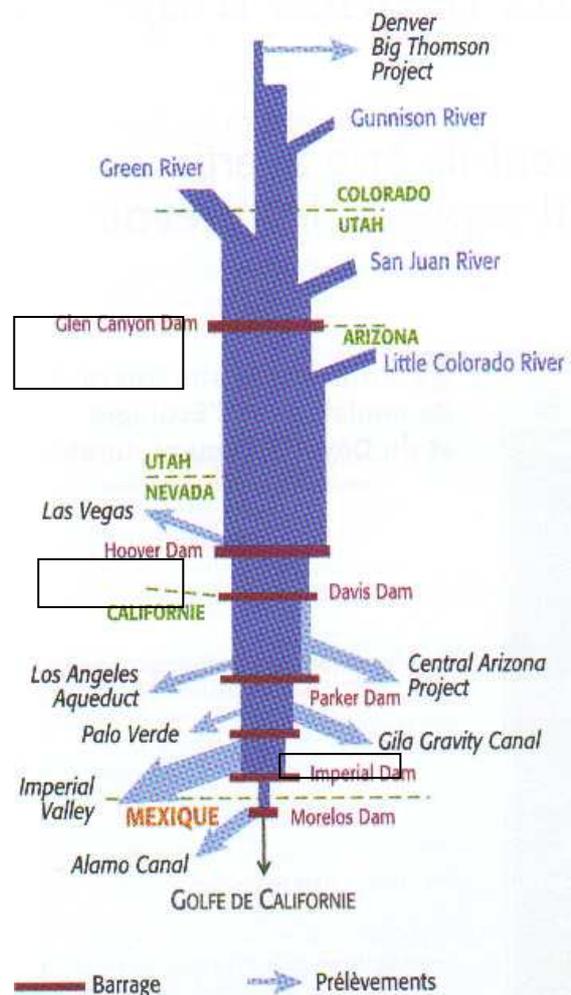
Lorsqu'il arrive dans l'Utah, la Green River lui redonne un débit normal.

Les aménageurs en ont profité pour construire, en 1963, le barrage géant de Glen Canyon dont la retenue (lac Powell) perd, chaque année, 1,5m de hauteur par évaporation ; il reste tout de même assez d'eau en aval pour autoriser le rafting dans le Grand Canyon. Dans le Nevada, c'est un nouvel ouvrage, le fameux Hoover Dam (construit dès 1935). En Arizona, le fleuve passe de barrage en retenue sans interruption.

Dans toute cette partie aval, le Colorado est « saigné » par des dérivations qui transfèrent l'eau hors de son bassin : à l'est un aqueduc [...] pour irriguer l'oasis de Phoenix et alimenter la ville en eau potable ; à l'ouest un autre aqueduc [...] fournit aux villes californiennes (Los Angeles et San Diego) le tiers de leur eau potable et permet l'extension de l'irrigation ; à quelques kilomètres de la frontière mexicaine, l'Imperial Dam permet la mise sous irrigation de 200000 hectares.

Il ne s'écoule à la mer que 4% du débit théorique restant, autant dire rien.

Page 50, Georges Mutin, *De l'eau pour tous ?*, Documentation française n°8014, 2000



Le fleuve Colorado coule dans certaines régions dont le climat est semi désertique.

ANNEXE 3

Document 3 : l'insatiable soif de la Californie.

Source : page 51, Georges Mutin, *De l'eau pour tous ?*, Documentation française n°8014, 2000.

L'insatiable soif de la Californie

Dans une grande cuvette artificielle proche de la ville de Hemet, des centaines d'hommes actionnent nuit et jour des excavateurs pour créer un lac de 4,5 miles sur 2. [...]

Ce lac doit approvisionner le sud californien, en particulier la ville de San Diego, les années de sécheresse. [...] Les environmentalistes considèrent que la région est deux fois trop peuplée et que le nouveau réservoir est un nouvel avatar de décennies de grands projets hydrauliques qui ignorent les réalités naturelles à long terme. Il en est résulté une série de désastres – les rivières se sont « vengées », les lacs se sont envasés et les zones irriguées se sont salinisées – qui ont déclenché les guerres de l'eau en Californie, dressant les villes contre les campagnes, le nord contre le sud [...]

Article du journal *The Guardian*, daté du 16 novembre 1998.
Page 51, Georges Mutin, *De l'eau pour tous ?*, Documentation française n°8014, 2000.

Document 4 A : Fountain Hills à Phoenix.

Source : site Internet :

www.plazafountainside.com/TheFountain.htm



Fountain Hills, faubourg de Phoenix où l'on a construit le plus haut jet d'eau du monde. Il se projette à plus de 180 mètres pendant 30 minutes, toutes les heures, à longueur de journée.

Phoenix, une ville « gloutonne » en eau.

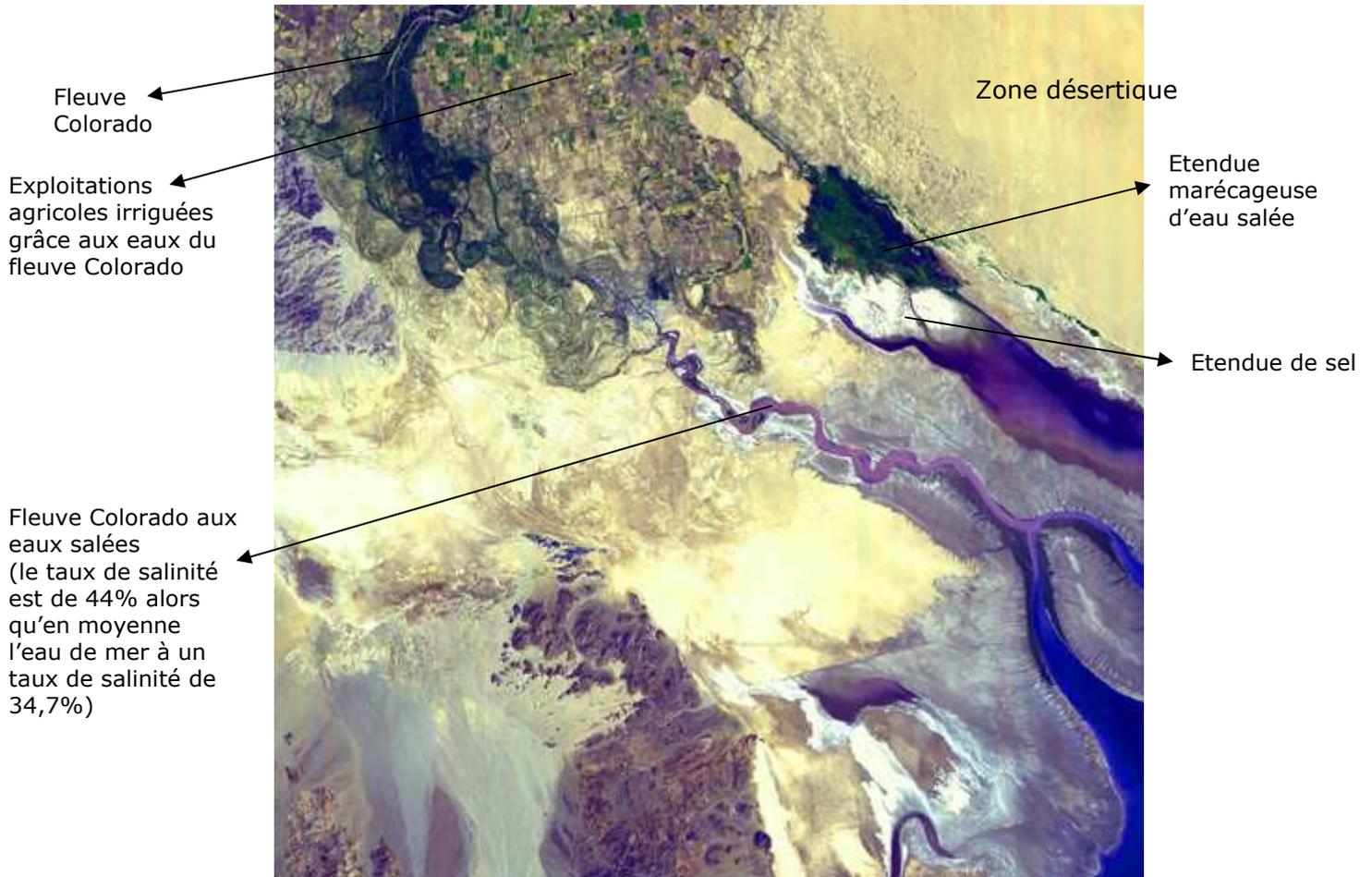
« Les étangs privés se sont multipliés ces dernières années. Les promoteurs immobiliers rivalisent d'ingéniosité pour offrir les parcours de golf les plus verdoyants, les parcs les plus luxuriants, les fontaines les plus démesurées. [...] Autant de facteurs qui ont fait de l'agglomération de Phoenix l'un des plus gros consommateurs d'eau de la planète. Tout au long de l'été, les résidences de certaines [...] banlieues en utilisent jusqu'à 4000 litres par jour ! »

Page 261, Fred Pearce, *Quand meurent les grands fleuves – enquête sur la crise mondiale de l'eau*, Ed. Calmann-lévy, 2006.

ANNEXE 4

Document 5A : photographie satellite du delta du fleuve Colorado prise par la NASA en 2000

Source : site Internet : www.gly.uga.edu/railsback/CO3/CTW.html.



Document 5B : un environnement en grand danger des deux côtés de la frontière.

« La région frontalière américano-mexicaine renferme le taux le plus élevé d'espèces menacées des Etats-Unis. [...]

Les écosystèmes de la région sont divisés par une frontière politique qui complique fortement les efforts de conservation. La population le long de la frontière s'est accrue et a poussé à la construction de vastes zones résidentielles et industrielles évoquant une vision de fin du monde [...]. Déjà [...], 2,5 hectares d'habitat naturel sont détruits quotidiennement. »

Source : site Internet : <http://www.delaplanete.org> : article n°18 Novembre/Décembre 2004.

SUR LE NET

LE SITE LETTRES-HISTOIRE DE L'ACADEMIE DE VERSAILLES

Consultez les numéros d'*interlignes*

-

Informez-vous sur les Bac-Pro en 3 ans

Un clic

<http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique29>



interlignes

Présidente

Françoise GIROD
IPR - IA
Rectorat de Versailles
Tél. 01 39 51 00 00

Vice présidente

Edith Bireaud
Professeur

Présidente d'honneur

Maryse BOSSUET
IEN

Coordinatrice

Suzanne BOUDON
Professeur IUFM

Trésorière

Chantal DONADEY
Professeur IUFM

Secrétaire

Ingrid DUPLAQUET
Professeur

Le comité de rédaction d'interlignes 2008-2009 :

<p>Edith BIREAUD Professeur Lycée professionnel J. Monnet 91260 JUVISY</p> <p>Françoise BOLLENGIER Professeur formateur IUFM de Versailles Université Cergy Pontoise Site 26 avenue Léon Jouhaux 92167 ANTONY Cedex</p> <p>Suzanne BOUDON Professeur formateur IUFM de Versailles Université Cergy Pontoise Site : 26 avenue Léon Jouhaux 92167 ANTONY Cedex</p> <p>Joëlle BROUZENG Professeur LPO Hotellerie et tourisme Place François Rabelais 78042 Guyancourt</p> <p>Annie COUDERC IEN Académie de Versailles</p> <p>Catherine DONNADIEU Professeur Lycée professionnel A Perret 91000 EVRY</p> <p>Chantal DONADEY Professeur formateur IUFM de Versailles , Université Cergy Pontoise Et Lycée professionnel Henri Matisse 55 rue de Montfort 78110 TRAPPES</p> <p>Ingrid DUPLAQUET Professeur formateur Lycée professionnel Léonard de Vinci, 5 rue Henri Barbusse 92220 BAGNEUX</p> <p>Christine ESCHENBRENNER Professeur-formateur LGT F. et H. LEGER 7 allée F. et N. Léger 95104 ARGENTEUIL</p>	<p>Françoise GIROD IPR, IA Académie de Versailles</p> <p>Sylvain HUET Professeur formateur LP Jules Verne, 2 rue de la Constituante 78500 SARTROUVILLE</p> <p>Dominique LE NUZ Professeur formateur LPO E de Breteuil MONTIGNY LE BRETONNEUX</p> <p>Jeanne-Marie LECAS BOCKSTAL IEN Académie de Versailles</p> <p>Francine LABEYRIE Professeur formateur Lycée professionnel 25 rue Louis Dardenne 92170 VANVES</p> <p>Maryse LOPEZ Professeur formateur IUFM de Versailles Université Cergy Pontoise Site : 26 avenue Léon Jouhaux 92167 ANTONY Cedex</p> <p>Martine MATAUSIC Professeur formateur Lycée Professeur Colbert 92210 LA CELLE SAINT CLOUD</p> <p>Christiane ROUYER Professeur formateur Lycée professionnel Jean Mermoz 21 rue E. Combres 95560 MONTSOULT</p> <p>Michèle SENDRE IEN Académie de Versailles</p>
---	---

Ce numéro a été mis en forme au :
Lycée Robert Doisneau
Avenue Jean Jaurès
91107 CORBEIL ESSONNES
Par les élèves de STS AD2 :
Anouck CAMARA et Aurore LENOUEVEL

sous la responsabilité
de leur professeur
Carine COURTES-LAPEYRAT

Le courrier doit être adressé à :
Chantal DONADEY
Lycée professionnel Henri Matisse
55 rue de Montfort
78110 TRAPPES
Tél. 01 30 62 87 42