

interlignes

Bulletin de liaison



N°41 - Juin 2011

PLP
Lettres
Histoire
Académie de Versailles

**HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE
AU LYCÉE PROFESSIONNEL**

SOMMAIRE

PRESENTATION	1
<i>par Suzanne BOUDON</i>	
HISTOIRE/GEOGRAPHIE EN CAP ET BACCALAUREAT PROFESSIONNEL :	2
<i>par Christiane ROUYER</i>	
LES HISTORIENS, LES IMAGES ET LA PHOTOGRAPHIE	6
<i>par Michael SCANNAPIECO</i>	
ENSEIGNER L'HISTOIRE PAR LA PHOTOGRAPHIE : LA CRISE DE MAI 1968	23
<i>par Michael SCANNAPIECO</i>	
ENSEIGNER L'ENJEU ENERGETIQUE EN CLASSE DE BACCALAURAT PROFESSIONNEL	41
<i>par Virginie BEVIERE</i>	
ENSEIGNER VOYAGES ET DECOUVERTES EN CLASSE DE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL	59
<i>Par Michael RAYNAUD</i>	

PRESENTATION

Ce numéro 41 d'*interlignes*, intitulé « *Histoire et Géographie au Lycée professionnel* », sort l'année où les nouveaux programmes de CAP sont appliqués, ces derniers posent de nouvelles interrogations quant à leur mise en œuvre puisque ces nouveaux programmes sont identiques aux programmes de baccalauréat professionnel en 3 ans.

Dans un premier article, Christiane Rouyer réfléchit à la mise en œuvre de ces nouveaux programmes d'histoire, géographie et éducation civique avec des thèmes identiques mais des approches différentes.

Dans les articles suivants, j'ai sélectionné des extraits de mémoires professionnels de trois jeunes professeurs stagiaires à l'IUFM de Versailles en 2009-2010. Leur réflexion didactique et pédagogique concerne des points du nouveau programme de baccalauréat professionnel.

Michael Scannapiéco approfondit la relation entre les historiens, les images et la photographie, pour ensuite développer une expérience pédagogique sur la photographie et traiter la situation de crise de Mai 1968.

Virginie Bevière enseigne les enjeux énergétiques dans une classe de seconde baccalauréat professionnel, avec le souci d'inclure la notion de développement durable, notion qui conduit à reconsidérer la démarche d'enseignement.

Michael Raynaud présente une séquence d'histoire sur « voyages et découvertes ».

interlignes poursuit sa mission de mutualisation des expériences pour les professeurs de Lettres Histoire au lycée professionnel. Christiane Rouyer et moi-même avons pris la retraite cette année, mais nous gardons des fonctions au cœur du bureau. Le bulletin s'efforce de présenter des expériences concrètes articulées à des réflexions sur les contenus enseignés et sur les démarches. Nous vous invitons à proposer des travaux pour les diffuser auprès des professeurs. Parlez de vos initiatives à vos inspecteurs, vos formateurs, ils font partie de l'équipe de rédaction.

Suzanne BOUDON
Coordinatrice du bulletin

HISTOIRE/GEOGRAPHIE EN CAP ET BACCALAUREAT PROFESSIONNEL : DES THEMES IDENTIQUES, DES APPROCHES DIFFERENTES?

Les nouveaux programmes d'Histoire/Géographie et Education Civique en CAP et en Baccalauréat Professionnel en 3 ans présentent des thèmes et des situations identiques. Comment aborder différemment ces thèmes ? Quels niveaux d'approche, quels savoir-faire et quelles attentes doit-on mettre en œuvre ? Comment éviter, aussi, les redondances pour les élèves qui entrent en Baccalauréat Professionnel après un CAP ?

1. LES PROGRAMMES

Ils proposent des sujets d'étude communs aux CAP et Baccalauréat Professionnel, seconde et première :

En CAP et seconde Baccalauréat Professionnel :

Voyages et découvertes du 16^{ème} au 18^{ème} siècle (Hist).

Le développement inégal (Géo).

Nourrir les hommes (Géo).

Les sociétés face aux risques (Géo).

En CAP et Première Baccalauréat Professionnel :

Etre ouvrier en France (19^{ème}/21^{ème} siècle) (Hist).

Mondialisation et diversité culturelle (Géo).

L'observation des consignes données au Bulletin Officiel, pour les deux programmes, montre une similitude parfaite dans les orientations et mots-clés. De même, on constate des propositions de situations souvent identiques, ou très voisines, dans le même sujet d'étude (ex: « Nourrir les hommes »).

C'est dans la liste des capacités que se fait la différence ; les attentes sont plus nombreuses en Baccalauréat Professionnel, plus approfondies mais il subsiste un fond commun de bases à acquérir, c'est donc aux enseignants à classifier ces capacités dans une progression qui place, en seconde, les capacités demandées en CAP.

Il apparaît donc indispensable, pour tous les enseignants, qu'ils aient les deux niveaux ou non, de connaître les programmes des CAP et des Bac Pro !

Il est intéressant de noter que les consignes du B.O. Spécial n° 2 du 19 février 2009 donnent le conseil suivant « *rien ne serait plus contraire à l'intérêt des élèves que de refaire ce qu'ils ont déjà traité, avec des connaissances ou des approches identiques* » tout en précisant que « *nombre de ces acquis doivent être réactivés ou confortés* » !

2. LES MANUELS

L'observation des manuels permet de constater que les auteurs, souvent identiques pour les deux programmes, n'ont pas souvent fait preuve d'originalité. Certains proposent les mêmes documents (un peu plus nombreux en Bac Pro) et les mêmes sujets d'étude dans les deux cursus ! Parfois les exercices ou questions sur documents sont aussi très proches, voire identiques !!

Il faudrait donc être attentifs lors du choix des manuels et ne pas prendre le même éditeur en CAP et en Baccalauréat Professionnel, si les thèmes communs présentent trop de similitudes !

Par exemple, les deux manuels édités par Belin sont presque totalement identiques dans leur contenu : quel choix a été fait, pourquoi proposer autant de documents au lieu de les sélectionner en fonction de la classe ? C'est à l'enseignant de choisir les documents adaptés mais les élèves ont le livre sous les yeux ! Pourquoi analyser ce document plutôt que son voisin ?

Comment choisir les documents ?

Il faut tout d'abord solliciter la curiosité des élèves et, si possible, partir de leur pré-requis ! La première difficulté indiquée par les collègues est le manque de repères chronologiques et de liens entre les époques proposées : les élèves n'ont pas de repères et ne situent pas les différentes époques historiques !

Propositions :

La chronologie

En début d'année, travailler sur un axe chronologique à plusieurs entrées situant :

Les grandes époques historiques depuis les dinosaures jusqu'à nos jours, par périodes (préhistoire, Moyen-âge, Renaissance...).

Les siècles, avec les thèmes d'études (grands voyageurs, humanisme... révolutions industrielles).

Les dates importantes des sujets et situations étudiés.

On pourrait s'inspirer des axes proposés par Belin en CAP et Foucher en Bac Pro, en les améliorant et en les adaptant au programme de l'année.

Les documents

Comment choisir les plus parlants et les plus accessibles ? Pourquoi poser une problématique faisant appel à des pré-requis avant d'avoir mis en place le sujet lui-même ?

Prenons pour exemple deux sujets d'étude :

« Voyages et découvertes du 16^{ème} au 18^{ème} siècle » :

En CAP la problématique (éditions Belin) est : « Comment les aventures maritimes des Européens ont-elles modifié la connaissance et l'organisation du monde ? »

En Baccalauréat Professionnel : elle est plus simple chez Nathan : « Pourquoi les Européens partent-ils à la découverte du monde ? » et identique aux éditions Belin.

Or, que savent les élèves de la connaissance du monde au 15^{ème} siècle, de son organisation, d'où leur vient cette envie de découvrir le monde et quel monde ? Pourquoi « aventures maritimes » ?

Ne serait-il pas plus logique d'observer une carte du monde connu au 15^{ème} siècle (ex. : un portulan de 1470) en le comparant à un planisphère actuel puis à une carte de 1546 (ex. : la carte réalisée pour Henri II) et de se poser la question : que s'est-il passé ?

On aborde ensuite la notion de voyages (maritimes surtout) avec une carte des grands voyages de découvertes (ex. chez Nathan, Bac Pro) avec ces questions : Quels voyages ? Qui ? Comment ? Quelles découvertes ?

C'est seulement à ce stade que l'on pourra parler de modifications dans la connaissance et l'organisation du monde.

Les manuels proposent trop de documents, il faut se limiter à ces quatre cartes auxquelles on peut joindre deux autres documents : un texte de R. Brunet (« la carte, mode d'emploi ») et une représentation de C. Colomb (on situe le problème de la méconnaissance du continent américain).

L'enseignant est libre, ensuite, de choisir un navigateur du 18^{ème} siècle (deux en

Baccalauréat, sinon un montage pour présenter les découvertes dues aux autres navigateurs). Il est d'ailleurs regrettable que le choix soit limité à une seule situation en CAP !

Il ne faudrait pas oublier lors de cette étude d'aborder les modifications dans les connaissances et l'organisation du monde (ouverture de voies maritimes, rencontre de nouvelles cultures, découvertes scientifiques) sans passer sous silence les problèmes nés de la confrontation avec des cultures inconnues (impact sur les sociétés européennes et sur les peuples rencontrés ou conquis). Ces aspects peuvent être vus sous un angle plus restreint en CAP et plus développé en Bac.

« Les sociétés face aux risques » :

En CAP : « Comment expliquer la vulnérabilité des sociétés face aux risques ? » (ed. Belin)

En Baccalauréat Professionnel : idem chez Belin et « Comment les sociétés font-elles face aux risques naturels et technologiques ? » (ed. Nathan)

Encore une fois le sujet d'étude présente les notions en pré-requis au lieu de *faire identifier ces risques à partir de documents de lancement (des photographies et des textes évocateurs), en faisant la différence entre les deux types de risques : naturels et technologiques. Un planisphère situant ces différents risques permet ensuite de localiser les régions les plus exposées, pour aborder une situation concrète (ou plusieurs).*

Il est encore regrettable de ne traiter qu'un nombre limité de risques, surtout en CAP (où ce thème est l'un des plus attractifs pour les élèves). A l'enseignant de proposer un dossier exhaustif où apparaissent divers risques, à travers des documents variés.

En résumé : Mettre en place des lancements qui introduisent les notions et permettent de poser la problématique, choisir des documents simples (surtout en CAP) et variés qui explorent la totalité du sujet.

La progression dans les sujets d'étude doit également tenir compte des apprentissages de méthodes (identification du document, analyse de chaque type de document, commentaire, réponse à une question...).

3. LES CAPACITES

L'observation du Bulletin Officiel indique clairement les attentes pour chaque cursus ; elles sont plus nombreuses en Baccalauréat Professionnel mais le programme de CAP contient des capacités identiques ; il faudra donc se référer à ce programme de CAP pour développer en seconde Bac Pro les mêmes capacités pour que les élèves venant de CAP soient au même niveau d'acquis que les élèves entrant en première (ou inversement).

Repérer la situation étudiée dans le temps et dans l'espace

Histoire : dater des faits importants relatifs à la situation ; dater des faits et les situer dans un contexte chronologique ; distinguer temps long et temps court

Géographie : localiser une situation par rapport à des repères : pays, continent, domaine bioclimatique

Mettre en œuvre des démarches et des connaissances

Histoire : raconter un événement historique ; caractériser un personnage et son action en rapport avec la situation étudiée

Géographie : décrire une situation géographique, caractériser une situation géographique

Histoire et Géographie : montrer en quoi la situation étudiée est caractéristique du sujet d'étude ; expliquer le contexte, le rôle des acteurs et les enjeux de la situation étudiée ; mémoriser et restituer les principales connaissances et notions ; utiliser un vocabulaire spécifique (disciplinaire) ; confronter des points de vue et exercer un jugement critique.

Exploiter des documents

Histoire : distinguer la date de production de celle des faits rapportés.

Géographie : compléter une carte simple, un croquis simple, un schéma fléché simple (relatifs à la situation étudiée).

Histoire et Géographie : relever, classer et hiérarchiser les informations contenues dans le document selon des critères donnés ; identifier la nature, l'auteur et les informations accompagnant le document ; relever les informations essentielles contenues dans le document et les mettre en relation avec ses connaissances ; dégager l'intérêt et les limites du document ; repérer les informations identiques ou complémentaires dans un ensemble documentaire ; résumer à l'écrit ou à l'oral l'idée essentielle d'un document ou lui donner un titre.

Maîtriser des outils et des méthodes

Histoire et Géographie : utiliser des usuels : atlas, manuels scolaires, dictionnaires, les T.U.I.C. ; rendre compte à l'oral ou à l'écrit, à titre individuel ou au nom d'un groupe ; rédiger un paragraphe organisé en utilisant un vocabulaire historique ou géographique ; travailler en équipe ; présenter à l'oral un court exposé structuré.

4. QUELLES EVALUATIONS ?

Les évaluations devront porter sur les acquis en connaissances et en savoir-faire, donc il faudra se référer à la liste des capacités. L'ensemble des capacités communes relevées ci-dessus permet aux CAP d'atteindre les exigences de leur épreuve orale sur dossier (constitution des dossiers et soutenance orale) ; c'est le niveau d'exigences qu'il faut avoir en seconde Baccalauréat Professionnel. Ainsi, en première et terminale Bac Pro, il reste les capacités complémentaires à cette liste, présentes dans le texte officiel.

5. LES COMMENTAIRES DES COLLEGUES

Certains collègues regrettent d'une part la mainmise des éditeurs sur un grand nombre de documents iconographiques intéressants qui ne leur laisse plus de liberté et les enferme dans des choix imposés (manuels et CD Rom) ; et d'autre part la trop grande abondance de documents pour chaque sujet ou situation.

Le programme de seconde Baccalauréat Professionnel semble très ambitieux et les études proposées par les manuels sont difficilement abordables avec certaines classes. Par exemple : comment lier l'humanisme aux grands voyages et/ou au siècle des Lumières ? Les démarches sont diverses : soit l'enseignant relie l'humanisme aux grands voyages, soit il fait un lien entre les découvertes des grands voyageurs et les idées du siècle des Lumières. Quelle démarche adopter ?

Les élèves de Baccalauréat Professionnel n'ont pas les connaissances attendues pour travailler sur les documents proposés ; les manuels de CAP sembleraient mieux convenir ! Le sujet d'étude sur le monde ouvrier pose particulièrement problème en l'absence de documentation (ou de pré-requis) sur les révolutions industrielles et sur l'apparition de la classe ouvrière, ses conditions de vie et de travail.

Christiane ROUYER
Professeure Lettres Histoire
Formatrice
Académie de Versailles

LES HISTORIENS, LES IMAGES ET LA PHOTOGRAPHIE

La réflexion sur l'utilisation de l'image, de la photographie en histoire a été développée dans mon mémoire professionnel dirigé par le professeur formateur Régis Signarbieux, pendant l'année de formation à l'IUFM 2009-2010.

Depuis l'époque préhistorique et les premières représentations iconographiques en passant par l'antiquité, le moyen âge et l'époque moderne pour arriver à nos jours, l'image a toujours été un médium puissant dans lequel les rapports essentiels entre l'homme et le monde se sont exprimés. Bien que l'histoire de la représentation iconographique soit un préalable nécessaire à tout travail didactique, il ne s'agira pas ici de faire l'histoire de l'image dans une perspective exhaustive mais plutôt de saisir en quoi le support iconographique traduit un enjeu, une tension singulière au centre de problématiques historiques.

1. LES HISTORIENS ET L'IMAGE

a) Les médiévistes, premiers historiens des images

Au sens large, nous entendons ici par image tout support matériel constitué dans le but de se donner à voir, ce qui sous entend une vaste catégorie d'objets ayant des formes et des fonctions très différentes parmi lesquels on retrouve par exemple : l'*imago* (dans l'empire romain, masque de cire d'un parent défunt posé sur un autel pour favoriser le passage de l'âme vers l'au-delà), le sceau, le vitrail, la peinture, la gravure, la photographie ou encore le film. Alors que depuis l'époque industrielle, le monde est littéralement envahi par l'image dans une dynamique exponentielle, les premiers historiens à avoir utilisé l'image dans leurs recherches n'ont pas été les historiens du monde contemporain mais les médiévistes. Le rapport entre les historiens et l'écriture de l'histoire, en relation avec l'utilisation de l'image, est à expliquer.

La différence dans l'utilisation du support iconographique entre médiéviste et historiens du monde contemporain ne tient pas de la nuance, elle traduit deux postures bien différentes dont l'étude s'avère précieuse car entre les deux disciplines, la manière de considérer ce qui est un document historique ou ce qui ne l'est pas est, en théorie, la même. Rappelons donc ici qu'il est admis, depuis les travaux fondateurs de Lucien FEBVRE, que rien n'est en soi document historique mais que c'est la valeur du regard que l'on porte sur un objet, l'intention avec laquelle on l'interroge qui lui confère sa dimension historique :

« L'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais elle peut se faire, sans documents écrits s'il n'en existe point. Avec tout ce que l'ingéniosité de l'historien peut lui permettre d'utiliser pour fabriquer son miel, à défaut des fleurs usuelles [...]. D'un mot, avec tout ce qui, étant à l'homme, dépend de l'homme, sert à l'homme, exprime l'homme, signifie la présence, l'activité, les goûts et les façons d'être de l'homme. Toute notre part, et la plus passionnante sans doute de notre travail d'historien, ne consiste-t-elle pas dans un effort constant pour faire parler les choses muettes, leur faire dire ce qu'elles ne disent pas d'elles-mêmes sur les hommes, sur les sociétés qui les ont produites et constituer finalement entre elles ce vaste réseau de solidarités et d'entraide qui supplée à l'absence du document écrit. »¹.

Rien d'étonnant donc à remarquer que les médiévistes se soient emparés des images pour apporter un éclairage sur les sociétés médiévales. Etudier l'image aura permis d'une part de

¹ FEBVRE Lucien, *Combat pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1953, page 428.

constituer l'histoire de sa forme et de développer une dimension scientifique et transdisciplinaire riche entre histoire et histoire de l'art (par l'étude de vitraux ou d'enluminures par exemple) et d'autre part de soulever des problématiques historiques pertinentes dépassant largement le cadre temporel considéré et le support iconographique examiné. En ce sens, un des aboutissements les plus pertinents est, par exemple, l'explication de l'image médiévale par ses trois dimensions. Pour bien comprendre la fonction et la signification profonde d'une image médiévale, il faut accéder à la mentalité des hommes médiévaux et pour cela il faut tenir compte du fait que pour eux :

- L'image est matérielle, qu'elle soit objet de culte ou non elle donne une forme visible à l'invisible.
- Elle est une image mentale qui peut donner des visions imaginaires, oniriques.
- Elle a un sens anthropologique fondamental dans la mesure où elle désigne l'homme créé à l'image de dieu.

Cette approche donne indéniablement du sens historique au support iconographique considéré, car la véritable signification de l'image peut-être saisie et sa fonction repérée (on notera ici que ne pas préciser le lieu où se trouve l'image est considéré comme une négligence grave), on accède ainsi à une connaissance élaborée qui rompt avec un usage pauvre, purement illustratif, qui tend à ne considérer l'image que par rapport à ce qu'elle montre. Pour parvenir à ces résultats, véritablement connectés à leurs supports, les médiévistes ne font rien d'autre que d'appliquer la méthode historique traditionnelle à l'image, cette méthode critique (critique externe, critique interne, confrontation, recoupement des sources) qui est bien connue de tous les historiens et qui permet de passer du fait brut (ce que l'image montre) au fait élaboré (recherche et construction de tout ce que l'image permet de saisir d'un point de vue historique).

L'ensemble de ces travaux aura également permis de comprendre que l'histoire de l'image doit compléter une histoire du regard sur ces images, sur les usages et la sociabilité du regard, c'est-à-dire que comprendre une image passe par la connaissance des attentes, des systèmes de représentations du monde du spectateur à qui elle était ou est destinée. C'est par la prise en compte de cette exigence que les médiévistes ont pu mettre à jour trois périodes fondamentales dans l'histoire du regard face aux images dans lesquelles on distingue : le temps du regard magique qui a produit l'idole (logosphère, après l'écriture) le temps du regard esthétique qui a produit l'art (graphosphère, après l'imprimerie), et le temps du regard économique qui produit le visuel (vidéo sphère, après l'audiovisuel). Il est aisé de comprendre en quoi cette typologie des âges du regard est précieuse dans la mesure où à ces trois âges correspondent des statuts, des références, des finalités, des représentations du monde, des conceptions du temps, des supports, des modes de production et des usages différents de l'image. L'historien découvre alors qu'en combinant l'histoire de l'image que l'on cherche à comprendre avec la sociabilité du regard qui l'accompagnait, on se donne les moyens de proposer une analyse pertinente et d'ouvrir un nouveau champ de recherche, celui de la diversité des manières dont « le monde se donne à voir à ceux qui le regardent sans y penser »².

De plus, les médiévistes ne sont pas déconnectés du présent et leurs explications concernant l'imaginaire contemporain sont loin d'être négligeables car elles permettent de comprendre les origines, les racines culturelles de l'imagerie populaire actuelle dans le temps long, ce qui recrée le lien entre passé et présent et produit du sens pour l'historien (par exemple sur la manière dont les mêmes figures héroïques sont sans cesse revisitées).

Comment donc se fait-il que les historiens du monde contemporain, qui est par excellence celui de la démocratisation des images, aient si longuement tardé avant de considérer ce réservoir inépuisable comme une chance à saisir ?

² DEBRAY Régis, *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*, Paris, Gallimard, 1992, page 18.

b) Le cheminement paradoxal de l'histoire du monde contemporain

Le constat est clair, considérer l'image comme une source est un mouvement qui a longtemps été négligé par les historiens du monde contemporain. Précisons à cet endroit qu'il ne s'agit pas de stigmatiser des insuffisances coupables mais simplement de comprendre le sens et les raisons profondes d'un tel phénomène, d'un tel paradoxe, ce qui, nous le verrons, est d'une grande utilité. Il est nécessaire de commencer par relever les raisons pouvant expliquer la non-utilisation d'une source omniprésente ; en suivant le cheminement de Christian DELPORTE³ quatre raisons principales apparaissent :

- L'image n'est pas perçue comme source d'intérêt du fait de sa prolifération, son statut est alors considéré comme inférieur à celui de la trace écrite, seule sa fonction illustrative intéresse alors l'historien qui renvoie à l'historien de l'art tout ce qui concerne les autres dimensions de l'image.

- Les historiens de l'époque contemporaine, surtout ceux du XX^{ème} siècle, auront été les derniers à s'intéresser aux représentations collectives. Ils sont donc passés, contrairement aux médiévistes, à côté de l'approche par les mentalités, comme si les mentalités du monde contemporain ne suscitaient pas d'investigations particulières.

- Il y a surabondance de sources écrites, faciles d'accès (ce qui n'est pas le cas des sources iconographiques), donc il n'y a aucune urgence ni nécessité à saisir les images.

- La diversification des supports et le caractère informatif des images posent, dans leur usage, une difficulté méthodologique qui pourrait expliquer ce « malaise » de l'historien du monde contemporain. Aujourd'hui, l'immense majorité des images n'est plus symbolique ou allégorique mais semble directement refléter le réel, il est donc difficile de considérer l'image autrement que comme un témoignage brut (nous reviendrons plus précisément sur ce point un peu plus tard).

Il y a parmi ces raisons des liens de cause à effet à relever. On peut ainsi considérer, d'une part, que les difficultés d'interprétation liées au statut de l'image dans le monde contemporain et l'abondance de sa diffusion ont largement soutenu et participé à diffuser le point de vue selon lequel la trace écrite est d'un intérêt supérieur ; et d'autre part que c'est ce point de vue qui aura freiné l'apparition et le développement de l'histoire des mentalités, des pratiques culturelles et sociales concernant le monde contemporain. Tardivement, il aura donc fallu attendre, bien après l'ère de massification des images durant la période industrielle, les travaux de certains pionniers et le véritable projet d'une histoire des représentations collectives et des mentalités du monde contemporain pour que l'image, à contre-courant, soit placée au centre des questionnements historiques.

C'est tout d'abord à l'école des annales que revient l'initiative d'avoir brisé cette « invisibilité du visible » au sein de la discipline historique en appelant, dès les années 1930, à un élargissement des sources documentaires parmi lesquelles l'image devait tout naturellement trouver sa place. Cette évolution de l'historiographie constitue un véritable tournant car l'historicisme qui dominait jusqu'alors, héritier du positivisme d'Auguste Comte et partisan d'une histoire objective et chronologique, considérait la représentation iconographique comme un support brut ayant pour seule valeur de montrer ce qui a été. La pratique semble correspondre à l'attitude naturelle, certes, - qui pourrait nier qu'une photographie montre quelque chose qui a été - mais c'est un usage pauvre de l'image, qui l'enferme dans un rôle illustratif. C'était alors le seul horizon envisageable pour l'historien et dans ces conditions, il n'est donc pas surprenant de

³ DELPORTE Christian, *Images et politique en France au XX^{ème} siècle*, Paris, Nouveau Monde, 2006.

remarquer qu'une interrogation sur ce lien, pourtant très problématique, entre réalité et représentation, n'ait pas surgi à ce moment là.

Ce que l'école des annales apporte donc, en premier lieu, c'est une rupture, une violente récusation contre cette idée d'histoire objective, cette pratique consistant à retranscrire minutieusement la chronologie des événements. L'idée d'une approche davantage subjective, discontinue et problématisée était au contraire vivement défendue. L'histoire n'est alors plus à retrouver, à exhumer par blocs, mais à construire. Ce tournant décisif de l'historiographie permettra à l'analyse de l'image d'acquiescer ses lettres de noblesse, à l'instar du travail des médiévistes ou des historiens de l'antiquité, chez l'historien du monde contemporain, celui des mentalités, des pratiques culturelles et sociales. Il est clair que cet appel de l'école des annales, ce que réclamaient ses fondateurs, a été repris par la Nouvelle Histoire et semble aujourd'hui en grande partie réalisé. Témoignent en ce sens, par exemple, dans les années 1970, les travaux de Maurice Agulhon sur les différentes représentations de Marianne ou ceux de Marc Ferro sur le cinéma et en général toute la montée en puissance, dans les années 1990, de l'approche culturelle. Aujourd'hui les historiens s'intéressent beaucoup aux images et n'hésitent plus à les considérer et à les utiliser comme sources (il est ici intéressant de remarquer que les historiens sont désormais, à bien des égards, considérés comme des spécialistes de l'image, on le constate dans le fait que les médias les convoquent régulièrement pour qu'ils expliquent aux contemporains « leurs images »). Comment cette révolution s'est-elle donc traduite, concrètement, en termes d'analyse de l'image ?

Concrètement, comme le précise Laurent GERVEREAU, il s'agit en fait de respecter une méthode plus qu'une théorie de la connaissance :

« Beaucoup cherchent à statuer définitivement sur les images. Voilà la maladie infantile réservée aux aventures neuves : mépris ou discours d'autorité. Il importe de découvrir pas à pas ce territoire. Les outils se forment de façon pragmatique, en avançant »⁴.

Les historiens du contemporain portent leurs investigations dans un champ d'application nouveau, mais la méthode à utiliser doit respecter les règles fondamentales de la critique historique, c'est en fait la même méthode qu'utilisent les autres historiens, les médiévistes par exemple, mais adaptée à l'image du monde contemporain, la patience étant de mise pour trouver les outils d'analyse adaptés. C'est cet esprit d'archiviste, d'archéologue, propre aux historiens du moyen âge ou de l'antiquité, qui est en fait transposé dans l'histoire contemporaine.

Il s'agira alors, pour une image, de mettre à jour ses conditions de production, son mode de production, de mener une enquête sur sa diffusion et sa réception, sur ses transformations, sur son écho dans la société et la manière dont elle résonne des décennies après (a-t-elle été connue ? A-t-elle trouvé un public ? Lequel ? Quand ?), si elle a elle-même été productrice d'histoire (certaines images en produisent d'autres, font couler beaucoup d'encre), de prendre en compte son contexte historique et le type de regard qui en découle. Dans cette perspective, l'image n'existe que dans l'association avec le regard que pose le contemporain sur la représentation du monde qui lui est offerte, on ne peut alors faire l'économie d'une histoire des usages et de la sociabilité du regard pour comprendre l'image. Il est admis que nous sommes dans l'âge du regard économique (vidéo sphère), dans lequel l'image n'est plus un être (après l'écriture) ou un objet (après l'imprimerie), mais une perception, qui se réfère à la nouveauté, dont la finalité est l'information et l'horizon temporel encadré par l'actualité, le temps ponctuel. On remarque également que le support est devenu immatériel et reproductible, que les modes de production de l'image peuvent être industriels, basés sur la reproduction, la duplication, et infiniment modifiables, tout ceci dans un usage à la fois public et privé. Après avoir discerné ces quelques caractéristiques, notre rapport particulier aux images interroge et apparaît inévitablement

⁴ GERVEREAU Laurent, *Les images qui mentent. Histoire du visuel au XX^{ème} siècle*, Paris, Seuil, 1999, page 410.

déterminé, orienté par le paradigme de l'immédiat, du spontané, où règne l'absence de recours à l'interprétation symbolique et prime la fonction informative aux dépens des fonctions esthétiques. Ce rapport est celui du monde contemporain, des élèves, il n'impose aucun recul et participe à toutes les confusions car l'image parle aux sens, force l'adhésion ou la répulsion, d'emblée, en jouant sur le registre de l'émotion, du sentiment, mais ce rapport n'est pas celui de l'historien et celui que nécessite la lecture des images utilisées en cours d'histoire. Combiner la connaissance de l'histoire avec la sociabilité du regard qui l'accompagnait ou l'accompagne, c'est se donner les moyens d'en proposer une analyse pertinente et historienne.

c) Installer l'image au cœur de sa démarche

Plusieurs activités peuvent conduire à mettre en place une démarche dans laquelle l'image se trouve au cœur d'un enseignement pertinent, c'est-à-dire un enseignement qui ne la considère pas comme un fait brut mais comme un médium dont les différentes strates sont à découvrir. On peut ainsi, en utilisant tous les types d'images, mettre en place une typologie de ces différents documents, les interroger en intégrant le fait qu'elles ne sont pas que des perceptions mais également des objets (on soulèvera alors ici la question des fonctions de l'image), se demander si toutes se valent, si certaines ont un intérêt historique supérieur à d'autres (ce qui conduira à définir ce qu'est un document historique), redonner du sens à des images connues ou inconnues, repérer des permanences et des mutations dans la manière dont elles reconstituent le passé, repérer comment les images sont détournées, caricaturées selon les périodes, s'attacher à décoder le sens des différents messages que l'image peut porter, ou encore étudier leurs diffusions et leurs réceptions. Bien qu'une approche historique de l'image ne puisse se passer d'une méthode, il faut avant tout discerner et construire des problématiques. C'est dans ce travail de problématisation que les images peuvent être confrontées, rapprochées, c'est ainsi que l'on accède à la complexité historique et à construire du sens. Différentes entrées peuvent être, en classe, les lieux privilégiés pour mettre en place ces activités ; parmi ces entrées on peut distinguer : l'évènement (avec et sans images), l'image des grands hommes, l'image des hommes ordinaires. C'est sur cette première entrée, sans oublier les autres, que nous allons commencer par insister.

L'histoire par l'évènement est une des clés de notre réflexion, l'historiographie contemporaine s'est d'ailleurs fermement positionnée contre « l'histoire bataille », chère à l'historicisme, afin de reconsidérer l'évènement dans toutes ses dimensions, il s'agit alors :

De comprendre en quoi l'évènement installe une rupture dans une totalité (l'image ou le texte peut le signifier) et que les documents produits par l'évènement sont capables de forger des représentations mémorielles puissantes.

De comprendre alors comment l'évènement s'installe dans la mémoire collective pour longtemps.

De le mesurer à l'une des productions iconographiques qu'il a engendrées (leur nombre constituant d'ailleurs un précieux indicateur à l'historien).

Dans ces trois cas, on étudie l'image afin de comprendre et de mesurer l'évènement, autrement dit de montrer les différentes manières dont l'image peut le signifier et participer à son élaboration, en quoi elle est un point de vue construit, en quoi elle résulte d'un choix. Percevoir l'efficacité de l'image sans perdre de vue son mode de production, sa diffusion et sa réception est alors d'une précieuse utilité (on pourrait ici penser à étudier le travail de Robert Cappa le 6 Juin 1944 sur la plage d'Omaha Beach, s'attacher à expliquer comment ces photographies fabriquent une représentation de l'évènement et par exemple raconter que si les photographies ont ce mauvais grain qui rend parfaitement compte de l'intensité du débarquement, c'est parce qu'elles ont été développées trop vite par l'assistant de Robert Cappa qui travaillait dans l'urgence,

qu'elles se sont en ce sens fixées dans la mémoire collective alors que ce développement raté, qui révèle l'intensité de l'évènement, vient du hasard). Il s'agit donc bien de rompre avec « l'histoire bataille » et d'expliquer tout ce qui participe à imposer un point de vue sur l'évènement. Un travail s'inscrivant dans la même démarche (point de vue, condition de production, réception) pourrait également être effectué en prenant comme support la peinture, notamment les peintures célèbres représentant des scènes de guerre.

L'évènement peut également se passer de l'image. Sur ce point on peut penser à l'exemple de la Shoah, pendant très longtemps personne ne s'est préoccupé des origines des photographies (de l'identité des photographes, des conditions de prise de vue, des lieux précis où les clichés ont été réalisés). Sur bien des aspects l'abondance des photographies ayant pour sujet les camps et les ghettos ont brouillé l'évènement et participé à la construction d'une mémoire erronée. Le fait que la documentation iconographique a ainsi été délaissée durant de nombreuses années explique en partie, malgré le fait que des images de l'extermination existent, que la mémoire collective ne se soit pas fixée sur ce type de représentations. Conduire une véritable analyse archéologique concernant les conditions de prises de vue, la recherche des sources exactes, la confrontation des images aux savoirs de référence a tardivement permis, notamment grâce aux recherches de S.KLARSFEILD, de porter une réflexion sur la place de ces images dans la mémoire collective.

L'évènement peut encore précisément être ignoré par l'image. On peut sur ce point suivre la réflexion de Michel FRIZOT et l'on pourrait alors, si l'on traite de la seconde guerre mondiale, prendre comme support la célèbre photographie aérienne du champignon provoqué par la bombe atomique larguée sur Hiroshima le 6 Août 1945, pour comprendre que cette photographie mondialement connue, véritable symbole de l'évènement, ne nous montre, en fait, rien du tout. Elle est comme un prétexte pour ne pas aller plus loin, ne pas en voir plus. L'image est ici, paradoxalement, ce qui en nous montrant un aspect de l'évènement (le plus édulcoré, ayant un caractère scientifique, voire esthétique), le cache et détourne l'attention de l'essentiel, de l'insoutenable, c'est-à-dire comment une ville entière et ses deux cent cinquante mille habitants ont été soufflés en quelques secondes.

Etudier les événements par l'image, on le voit, n'est pas chose aisée, dans la mesure où tout un réseau de conditions de possibilité et d'enjeux doit être mis en lumière. Pour mener à bien une recherche, l'historien se doit donc d'agir en archéologue, en archiviste des images. C'est à ce prix que les hypothèses de travail peuvent donner lieu à des problématiques pertinentes par lesquelles l'historiographie précise et affine ses recherches.

L'évènement n'est pas la seule entrée possible, **on peut s'intéresser** dans une perspective semblable **aux grands hommes**, relever comment l'image participe à forger certaines représentations plutôt que d'autres, donc à comprendre en quoi ce type d'image est un objet historique de premier ordre. On s'intéressera ici aux rois, chefs, ou grands acteurs de l'histoire qui, du sceau à la photographie, ont entretenu des rapports singuliers face à l'image en général et à leurs propres images en particulier. On pourrait ici penser aux portraits officiels, à la photographie politique et aux affiches électorales si habilement décryptées par R. BARTHES dans *Mythologies*, et à la manière dont ces images sont reçues, en passant des féroces caricatures qu'elles provoquent chez les uns à l'admiration qu'elles suscitent chez d'autres. La mise en scène, chargée ou dépouillée, en dira toujours long sur les intentions de l'image. Il s'agit de comprendre alors comment on communique au travers des images et l'histoire de cette communication. On peut également s'interroger sur la manière dont l'image participe à construire des héros, à instrumentaliser l'histoire en l'illustrant (l'iconographie utilisée dans les manuels scolaires sous la III^{ème} république, notamment dans le petit Lavisse concernant la construction « *du grand roman national* » pour reprendre l'expression de Suzanne CITRON, peut sur ce point être précieuse) et la manière dont ces héros incarnent un type d'idéal (par exemple Vercingétorix, Charles MARTEL, Jeanne d'Arc ou encore Napoléon I^{er}, le Général de

GAULLE ou le Maréchal PETAIN – pour ne citer qu’eux -). Questionner l’image du grand homme, c’est chercher à savoir comment cette représentation a pu le servir ou le desservir, comment il a pu favoriser sa diffusion ou l’interdire. Une étude sur la politique de l’image sous Napoléon I^{er} serait en ce sens très révélatrice et l’intérêt d’appliquer une méthode critique à l’image explicite.

L’histoire des hommes ordinaires, dernière entrée que nous allons ici considérer, révèle une approche d’une grande importance car elle aura permis de poser de nouvelles problématiques et de renouveler cette notion « d’acteur de l’histoire ». Comme nous l’avons vu précédemment, c’est d’ailleurs l’avènement d’une histoire culturelle et sociale du monde contemporain qui aura permis de libérer les pratiques des historiens face aux images et de battre en brèche l’historicisme dominant. La production iconographique devait naturellement, comme toute autre production, permettre d’accéder à ce champ d’investigation nouveau, celui des hommes ordinaires du monde contemporain comme acteurs de l’histoire. Ces questionnements à propos de l’approche des acteurs de l’histoire se retrouvent d’ailleurs présents dans l’histoire scolaire, dont les manuels sont les témoins. Parler des hommes ordinaires, c’est dans une certaine mesure les donner à voir aux élèves, mais il faut sur ce point se méfier des stéréotypes fortement réducteurs dans le cas d’une analyse sommaire de l’image.

Nous pouvons, pour expliquer cette dérive, prendre comme exemple **le cas de l’iconographie paysanne** sous l’ancien régime. Pour nous montrer ces paysans, des générations de manuels ont utilisé les tableaux des frères Le Nain. Une étude qui vise à reconstituer les conditions de production picturales sous l’ancien régime mettra rapidement en lumière le fait que les frères n’ont pas peint leurs tableaux sur le vif, mais qu’ils ont choisi leurs sujets pour répondre aux envies de riches commanditaires, qui recherchaient par goût une image codifiée des paysans (dans laquelle domine d’ailleurs un excès de misérabilisme). La conséquence logique, c’est que les frères Le Nain n’ont pas peint des individus, mais des types, or leurs productions se sont imposées comme des modèles de réalisme et ont donc été utilisées dans cette perspective, et pendant très longtemps, dans les manuels.

Le même type de dérive peut évidemment menacer une utilisation trop confiante des images contemporaines. Il ne s’agit pas de cultiver une méfiance paranoïaque mais bien de faire comprendre que les images ne parlent pas d’elles-mêmes, d’instaurer ce principe dans l’enseignement. Si un exemple peut ici servir de référence, c’est celui de **la célèbre photographie dite du « fusillé souriant »**.

S’il existe plusieurs photographies représentant l’exécution de résistants français, celle-ci reste la plus marquante et la plus connue. Tout d’abord, l’attitude même du supplicié, bravant par son large sourire le peloton d’exécution allemand prêt à faire feu, renvoyait l’image d’une France héroïque préférant la mort à l’oppression nazie, ne pouvait que profondément émouvoir la France à la libération. Ensuite, les circonstances de sa découverte et de sa diffusion ne permettaient ni de localiser le cliché, ni de connaître l’identité du résistant, tout concourait pour en faire un symbole, un martyr de la résistance : ce fut chose faite. Or, après une enquête minutieuse due à la curiosité de Christophe GRUDLER, journaliste de Franche-Comté et à la perspicacité de James WOODS, photographe, le lieu de l’exécution est clairement identifié, il s’agit des fossés du château de Belfort. Aucun résistant n’atteste d’exécutions pendant cette période ; autres énigmes, la tenue du fusillé (ses bottes, peu portées par les résistants) et l’importance du peloton (quatorze hommes pour un seul condamné) ; tout concourt à jeter sur cette affaire un voile de mystère encore plus épais. La localisation exacte de la scène par rapport à l’angle du château effectuée, le sol est fouillé, rien de concluant là encore. L’enquête piétine, des dizaines de témoins de la période sont entendus, jusqu’à ce qu’un homme, Jean BLIND, contacte Christophe GRUDLER et l’informe du fait que l’homme sur la photographie, qu’il venait de reconnaître, est son père. Le fil des événements est alors reconstitué, le « fusillé souriant » est Georges BLIND, effectivement résistant très actif durant l’occupation et arrêté le

14 octobre 1944 au soir à son domicile. Conduit au château de Belfort qui servait alors de prison et de lieu d'interrogatoire, il y passe plusieurs jours pendant lesquels il connaît un simulacre d'exécution (il racontera également cet évènement à son ami Henri HATIER). Emmené de force au pied du château, une quinzaine de soldats allemands le mettent en joue, il refuse courageusement le bandeau pensant faire face à la mort, il voit le photographe, comprend la mise en scène destinée à le faire craquer et sourit. Le 24 Octobre, il quitte Belfort avec d'autres prisonniers d'un camp situé en Alsace, Schirmeck, deux jours plus tard, c'est le départ pour Dachau où il arrive le 29 Octobre et où il meurt. Henri HATIER, au retour des camps, rend visite à Madame BLIND et lui raconte le périple avec Georges, son époux, et cette singulière aventure. Ils ont ignoré l'existence de cette photographie et cet épisode paraît bien secondaire face à la vie concentrationnaire. La destinée de cette photographie est tout à fait intéressante et peut être très utile car qui, au premier abord, pourrait nier ce qui paraît évident, qu'il s'agit d'un homme souriant avant d'être exécuté, d'un héros bravant la mort et l'oppression dans un ultime geste de liberté. Et pourtant, la vérité n'est pas là, elle n'appartient pas à l'image.

Même lorsqu'un travail sur la diffusion et la réception de la photographie est effectué, il ne permet pas toujours de fixer la vérité. Il s'agit donc d'un cas limite certes, mais qui montre avec force en quoi l'attitude naturelle face aux images peut être source de confusions. Il apparaît alors clairement nécessaire d'interroger les images avec méthode, dans un cadre problématisé. Les images des hommes ordinaires nécessitent aussi un renouvellement des approches dans lesquelles l'enseignant doit proposer des documents sur leurs conditions de production et les attentes du public auquel elles étaient destinées, ce sera alors l'occasion de faire comprendre aux élèves un point crucial : l'image seule est très difficile à comprendre.

Enseigner avec l'image c'est donc identifier, dans la prolifération, pour mesurer ce qu'elles apprennent, c'est mettre de l'ordre dans la confusion. Il faut interroger l'histoire des images qui nous sont parvenues et expliquer les représentations iconographiques par des filiations à établir, par étapes, sans se limiter à une méthode générique. Différents axes peuvent le permettre, le film de fiction, l'œuvre d'art, la mise en relation des images ou une programmation construite autour de l'histoire des représentations seront des occasions privilégiées pour pratiquer ce type d'apprentissage.

2. LES HISTORIENS ET LA PHOTOGRAPHIE

a) La photographie, parent pauvre de l'image

Comme nous l'avons vu, cette idée selon laquelle les historiens n'aiment pas les images est une idée fautive, les images ne sont pas des objets nouveaux. Une ancienne tradition utilisait l'image comme source historique, les spécialistes de l'antiquité, du moyen âge et de l'époque moderne en attestent. L'apparition, entre la fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème}, du cinéma et de la photographie de reportage vient pour un temps complexifier le rapport des historiens aux images et certainement induire une méfiance des premiers à l'égard des secondes. Ces images « nouvelles » ne furent, en tous cas, pas immédiatement considérées par les historiens comme des sources potentielles. Les films, comme la photographie, ont été dans la première moitié du XX^{ème} sensiblement moins utilisés par les historiens que les sources traditionnelles, manuscrites ou imprimées. Dès les années 1930, nous l'avons vu, l'École des annales appelait à un élargissement des sources dans le cadre d'une histoire culturelle et sociale du monde contemporain, d'une histoire de ses mentalités, dans cet élargissement, de nouvelles sources documentaires comme la photographie devaient naturellement trouver leurs places. La très grande vitalité des études historiques réalisées à partir de ces « nouveaux objets » comme les sources cinématographiques, le nombre de thèses, de publications scientifiques dans ce domaine nous montrent que l'exhortation de Marc BLOCH, Lucien FEBVRE, puis la Nouvelle Histoire,

ce qu'ils réclamaient, est en grande partie réalisée. Nous avons précédemment insisté sur cette problématique en considérant la trajectoire de l'utilisation de l'image dans l'historiographie et le moyen de l'installer au cœur d'une pratique d'enseignement. Qu'en est-il, précisément, pour la photographie ?

Force est de constater que le bilan est beaucoup plus maigre. Si l'histoire de la photographie est vivace, l'histoire par la photographie demeure infertile. Trop peu d'historiens se consacrent à l'analyse d'archives photographiques et rares sont ceux qui utilisent la photographie au-delà de sa valeur illustrative. S'il faut donc ranger la prétendue aversion des historiens face aux images au rayon des convictions erronées, il importe en revanche de comprendre leur réticence à l'égard de la photographie. En théorie, l'histoire aurait pourtant dû croiser la photographie. Comme le précise Michel FRIZOT, « toute photographie est par nature "d'histoire" »⁵, c'est-à-dire qu'en donnant une forme tangible aux faits, la photographie fabrique du document. Elle enregistre des éléments du passé, un geste, un air, une allure, une tension, dont les autres documents rendent rarement compte. Même si un instantané ne fixe par définition qu'un moment éphémère, les mots peinent à résumer la richesse du contenu. A cet égard, la photographie aurait dû constituer un des matériaux privilégiés de l'historien. Mais la théorie est capricieuse et ce n'est pas la manière dont le chemin de la photographie croisa celui de l'historien.

La rencontre se fait en 1927 lorsque la photographie apparaît comme un modèle théorique pour penser l'histoire ; la volonté de rapporter les faits tels qu'ils ont été correspondait alors à la manière dont la photographie était censée retranscrire la réalité (voir les travaux de Louis DAGUERRE et Léopold VON RANKE). L'historicisme prétendait à la photographie du temps et s'efforçait donc de reconstituer au plus près le continuum temporel, exactement comme la photographie enregistre le continuum spatial. A la lumière des exigences nécessaires repérées précédemment concernant l'utilisation de l'image en général, cette première rencontre entre l'histoire et la photographie n'est donc pas très engageante. Deux ans plus tard commence à paraître l'École des Annales, qui récuse violemment cette idée d'une histoire objective, minutieusement chronologique, puis la Nouvelle Histoire qui défend une approche davantage subjective, discontinue et problématisée. Curieusement, certains des plus fameux acteurs de cette réforme n'hésitent pas, à leur tour, à convoquer le modèle photographique pour décrire leur manière d'envisager l'histoire :

« *L'image, et avant tout spécialement la photo, cet instantané arraché au flux du mouvement permanent, cet échantillon représentatif d'une réalité disparue, est l'analogue, l'analogon, de ce qu'est devenu notre rapport au passé. Un rapport de discontinuité, fait d'un mélange de distance et de rapprochement, d'éloignement radical et de troublant face-à-face [...]. C'est même cela qu'est devenue l'opération historique : la mise en valeur d'une différence dans le mouvement même qui l'abolit. Un long travail souterrain d'érudition, d'exhumation, une longue patience, mais pour, au terme de l'enquête, aboutir à la restitution d'un objet historique, un fait, un moment, une époque, un homme, un groupe, dans toute la force de sa présence. Ce que nous demandons du photographe ou de l'historien est du même ordre : un effet de court-circuit, une hallucination.* »⁶

La photographie n'est pas, en effet, cet appareil enregistreur objectif auquel rêvaient les tenants de l'historicisme. L'intervention du photographe sur la réalité est semblable à celle que l'historien fait subir au passé pour le transformer en histoire. Il faut croire cependant que la perception de la photographie avait évolué parallèlement à la conception de l'histoire pour que ce médium puisse ainsi servir de modèle successivement à l'historicisme et à la Nouvelle

⁵ Michel FRIZOT, *Faire face, faire signe. La photographie, sa part d'histoire*. Paris, Edition Flammarion, 1996, p. 57

⁶ Pierre NORA, *Historiens, photographes : voir et devoirs*. Arles, Actes Sud, 1997, p.48.

Histoire. Plusieurs tentatives marquantes ont été faites, au cours du XX^{ème}, pour penser conjointement l'histoire et la photographie, à tel point qu'il faut se demander si la photographie n'a pas davantage servi à penser l'histoire qu'à l'écrire. Si les considérations théoriques montrent bien qu'il y a un rapprochement essentiel entre l'histoire et la photographie, elles n'expliquent pas pourquoi, dans les faits, les historiens ont si peu utilisé les photographies. De leur côté les photographes n'ont cessé de clamer qu'ils travaillaient pour l'histoire. La chronologie du médium est ainsi régulièrement émaillée, dès ses premières années, de multiples tentatives individuelles ou institutionnelles pour constituer des fonds d'archives photographiques destinées à faciliter le travail des historiens. La première tentative revient en 1855 à Cyrus MACAIRE avec la proposition de créer une section de photographie au ministère d'Etat, conception positiviste de l'histoire qui se résume à la chronique de faits d'armes, ayant pourtant eu le mérite d'exister. La France du Second Empire et de la III^{ème} République dégagent d'autres propositions de ce type. Ces projets institutionnels sont largement supplantés au début du XX^{ème} par des entreprises privées et commerciales (les agences photographiques) qui mettent sans discontinuer à la disposition des historiens les matériaux nécessaires pour faire l'histoire de l'image, ils ont donc des matériaux à disposition. Pour leur part, les médiévistes, comme Jacques LE GOLFF, ont toujours amèrement regretté que la photographie ne soit inventée plus tôt :

« *Le médiéviste que je suis éprouve face à la photographie un sentiment d'admiration et d'envie. Comme notre connaissance du moyen âge serait changée, enrichie et étendue, aussi bien vers l'humble quotidien que vers l'évènement prestigieux, si la photographie avait existé !* »⁷

Parallèlement à la réitération de ces regrets, les historiens multiplient les déclarations d'intention et affirment régulièrement leur bonne volonté à l'égard du document photographique, mais ces prises de position théoriques sont rarement suivies de recherches effectives et la photographie demeure, dans les faits, très rarement employée comme source historique. Etonnant paradoxe en définitive, que celui de l'historien déplorant l'absence de photographies antérieures au XIX^{ème} mais n'utilisant que très peu les deux siècles de documentation à sa disposition. Pour tenter de comprendre cette contradiction, il faut quitter le champ de l'évocation généraliste du médium pour entreprendre l'analyse des problèmes posés par l'utilisation des photographies en histoire.

b) La source de toutes les confusions

Dans une certaine mesure, l'ensemble des difficultés évoquées concernant l'image en général se retrouvent particulièrement amplifiées dans la photographie. Revenons, en considérant une des entrées relevées pour installer l'image au cœur de sa démarche - l'histoire par l'évènement - sur **le cas précis de la Shoah**. Nous avons dit que les photographies avaient participé à brouiller l'évènement et à construire une mémoire erronée, que la documentation photographique abondante avait été pendant de nombreuses années délaissée et que pour cette raison, la mémoire collective s'était fixée sur d'autres types de documents. Prenons l'exemple d'une photographie bien connue, elle représente un alignement compact d'une vingtaine de femmes et d'enfants nus, dans une petite ravine, à l'abri des regards, sauf de celui du photographe. Dans nombre de livres d'histoire, cette photographie est souvent présentée comme « Une colonne de femmes nues et d'enfants envoyés à la chambre à gaz ». Parfois une légende plus précise indique qu'il s'agit de l'entrée dans la chambre à gaz de Treblinka⁸, or cette légende ne correspond pas à ce que représente cette photographie bien que nombre d'indices pourraient le laisser supposer. Il aura fallu le travail d'équipes d'historiens du monde entier qui, pendant des

⁷ Jacques LE GOLFF, *Mirages de l'histoire*, La recherche photographique N°18, 1995, p.44

⁸ Serge KLARSFELD, *Le mémorial de la déportation des juifs de France*, Paris, Edition Beate et Serge Klarsfeld, 1978.

années, ont parcouru un impressionnant nombre d'archives, dans le but de constituer le fonds documentaire du musée de l'Holocauste de Washington, pour que l'origine exacte de cette photographie soit retrouvée et une légende correcte attribuée. Elle ne montre pas l'entrée d'un groupe de femmes et d'enfants dans une chambre à gaz à Treblinka ou d'ailleurs, mais l'attente de leur exécution par balle dans une fosse en Ukraine. Qu'ils aient été exécutés par balle près de Rovno ou asphyxiés par gaz à Treblinka, les victimes sont mortes à cause du même projet génocidaire et la distinction semble infime, évidemment, ces femmes et enfants juifs ont de toute façon été exécutés, mais d'un point de vue historique la différence est considérable. Les documents sur les exécutions de masse en Ukraine et ceux sur les chambres à gaz en Pologne ne sont pas interchangeables, imaginons le scandale que provoquerait dans la communauté historienne une semblable permutation de documents écrits.

Les erreurs de ce type sont pourtant relativement courantes dans les ouvrages sur les camps. Rappelons qu'il ne s'agit pas ici de jeter l'opprobre sur les auteurs de ce qu'il faut bien appeler un mésusage de l'histoire, mais de comprendre les mécanismes de ces contresens dans le but de les intégrer dans une pratique pédagogique pertinente lorsque l'on utilise les photographies en cours d'histoire. Ce que l'exemple nous permet de soulever est un problème crucial, celui de la légende des photographies. Il ne fait guère de doute, qu'à l'origine, ces images étaient correctement légendées, les photographes qui les ont prises devaient évidemment connaître la date, lieu, la prise de vue et ce qu'elles représentaient. Que s'est-il donc passé entre les deux ? Nous touchons ici à un problème majeur concernant la photographie, celui du passage entre la production, moment où la photographie est correctement renseignée, à celui de la réception où elle ne l'est plus.

Pour comprendre le dysfonctionnement du processus de transmission de l'information, il faut interroger le parcours de la photographie dans les archives. Au sein des archives la photographie constitue rarement une priorité, si bien que pour l'historien qui souhaite travailler l'iconographie, les problèmes se trouvent décuplés. Il faut trouver l'archive, puis, dans les fonds, s'y retrouver, ce qui n'est pas chose aisée au regard de la confusion générale qui règne autour des images des camps. Les photographies sont en général mal légendées, quand elles le sont, il est rarement fait lieu de la date, du lieu, des circonstances de la prise de vue, de l'identité du photographe. C'est évidemment ce désordre iconographique qui est à l'origine de tous les contresens qui viennent d'être évoqués, désordre qui montre, une fois de plus, l'hégémonie de l'écrit sur le visuel. Plusieurs raisons expliquent ces phénomènes, tout d'abord « l'objet photographique » est à prendre en compte, la malléabilité du support encourage les multiples duplications et favorise la mobilité de l'image, il n'y a d'ailleurs guère d'autres exemples montrant un corpus photographique autant dupliqué. Dès l'ouverture des camps en 1945, ces images furent l'objet d'une pédagogie de l'horreur et abondamment montrées, reproduites, diffusées et redupliquées à la chaîne, comme si au meurtre de masse ne pouvait répondre qu'une diffusion de masse. C'est moins le principe de cette diffusion que son mode de réalisation qui est problématique. Nombre des entreprises de duplications se sont contentées de reproduire le recto des photographies, l'image, oubliant le verso sur lequel, très souvent, se trouvent les informations nécessaires à l'identification de la photographie et à sa compréhension historique (légende, identité du photographe ou de son commanditaire, datation, etc). De plus, ce revers providentiel porte souvent les traces de l'histoire de l'image : le visa de censure permet de retracer son cheminement officiel, le tampon d'un organisme de presse, le cachet d'un service administratif, qui sont autant de précieux indices nécessaires à une approche historique de l'image. Les campagnes de reproduction, de micro filmage ou de numérisations massives sont donc une double perte d'information. Sans ces renseignements du verso, les photographies deviennent des documents sans qualité, des « images muettes »⁹. A cela, ajoutons que chaque

⁹ Jorge SEMPRUN, *L'écriture ou la vie*, Paris, Gallimard, 1994, p. 262

génération de copie augmente le contraste, réduisant la gamme de gris et les détails qui s'y trouvent, il n'est ainsi pas rare de trouver dans les fonds des copies de 10^{ème} génération dont la lisibilité n'est guère supérieure à une mauvaise photocopie. C'est très probablement ce processus de désinformation qu'aura subi la photographie de la liquidation du ghetto de Mizocz. Les générations successives de copies ont inmanquablement dû couper la photographie de sa source (le contexte et la légende ont été perdus) et il s'est trouvé que les témoignages décrivant le processus d'extermination à Treblinka correspondent à ce que montre l'image (femmes contraintes à se déshabiller et conduites sur un chemin en forme de boyau qui menait à la chambre à gaz), il n'en a pas fallu davantage pour qu'une photographie de Rovno devienne une photographie de Treblinka. Pour éviter ces contresens, il sera nécessaire de retrouver la valeur originelle des photographies qui a été enfouie sous les strates de leurs multiples reproductions. Il faudra entreprendre, en somme, un véritable travail archéologique à travers les archives du document photographique.

L'historien qui utilise des documents écrits préfère généralement travailler sur un texte original, il en va de même pour celui qui s'intéresse aux photographies, le préalable consistera donc à retrouver un tirage de première génération (qui correspondra à ce que le photographe a voulu montrer et au dos duquel des informations précises seront découvertes) ou le négatif de la photographie (on aura alors la certitude d'avoir un état brut de l'image, non-retouché, non-recadré), dans l'idéal les deux à la fois. Toute recherche historique sérieuse qui voudra utiliser les photographies comme supports, comme objets d'étude, ne pourra faire l'économie d'une recherche de la source. Une fois cette racine du document mise à jour, on pourra procéder à son analyse critique.

L'étude de la photographie de Rovno nous aura permis de comprendre en quoi et selon quels mécanismes l'objet photographique peut être la cause de multiples confusions dont l'impact sur la construction de la mémoire collective autour d'un événement est bien réel et pourquoi il est indispensable de vérifier ses sources lorsque l'on s'intéresse aux photographies. Il nous faut donc ici dresser l'inventaire des questions à poser à la source photographique et, une fois celle-ci avérée exacte, distinguer un certain nombre de précautions méthodologiques dont l'historien fait habituellement usage dans l'exercice de son métier mais qu'il oublie régulièrement lorsqu'il aborde les photographies.

c) Quelques éléments pour construire une méthodologie efficace

C'est un lieu commun mais il est important de se le remémorer : une photographie ne se fait pas toute seule. Pour qu'elle existe, et ce point n'est pas du tout évident pour le public, donc a fortiori les élèves, il faut au moins trois éléments : un photographe, un dispositif technique et un sujet. C'est l'analyse des problématiques soulevées par ces trois éléments qui va nous permettre de dégager une méthodologie pertinente.

Le photographe :

L'identité du photographe est un point généralement négligé dans les publications historiques qui contiennent des photographies. Lorsqu'il apparaît, c'est en fin de légende, voire entre parenthèses, comme un acteur superflu. Retrouver l'identité du photographe conduit souvent, par recoupement, à la découverte du négatif ou d'un tirage de première génération. Une fois cette phase archéologique terminée, la connaissance du photographe et de son parcours individuel, notamment certains éléments biographiques, sera d'une aide précieuse pour l'étude de ses photographies. La connaissance de son statut (militaire ou civil), de sa qualification (amateur ou professionnel), permettront d'analyser la manière dont il aborde son sujet avec davantage de profondeur. Il ne faudra pas non plus omettre de s'interroger sur la position du photographe par rapport au sujet - appartenait-il par exemple aux exécuteurs, aux victimes – et, dans une perspective comparable, le point de vue du photographe, c'est-à-dire l'endroit où il est

situé au moment où il prend sa photographie. Cette distinction est fondamentale, il suffit pour cela, si l'on reste dans l'exemple des camps, de comparer des photographies d'expériences médicales à celles prises clandestinement : d'une part tout dénote le dispositif expérimental (le gros plan, la toise, les étiquettes et indications sur la durée de l'expérience), de l'autre la clandestinité, l'impression d'un mouvement fugitif saisi, celui par exemple d'une personne montrant rapidement les marques de ses sévices (tirage argentique, choix d'un emplacement à l'abri des regards, personnage en arrière-plan qui peut faire le guet). Oublier le photographe dans la légende et ne pas s'interroger sur le point de vue choisi, c'est penser que la photographie se fait seule, sans ingérence humaine. On pourra en ce sens montrer différentes photographies face à un sujet similaire, nous aurons alors, pour l'exemple qui nous sert ici, d'un côté le constat efficace et froid d'une expérience médicale et de l'autre un geste désespéré pour produire la preuve des actes odieux perpétrés dans les camps. Ne pas s'intéresser au photographe, c'est négliger l'acte qui a déterminé la prise de vue, c'est-à-dire la raison d'être de la photographie, mésestimer l'importance de l'auteur, c'est en somme risquer de ne pas comprendre ce qu'il a voulu dire ou faire à travers le geste photographique qu'il accomplit.

L'objet photographique :

Après le photographe, l'analyse devra porter sur la photographie elle-même, il faudra tenter de déchiffrer ce qui est inscrit à l'intérieur de l'image. L'aspect de l'image peut être révélateur. Un cadrage hasardeux, la distance, le flou caractérisent par exemple des photographies clandestines, à l'inverse un cadrage soigné une image trop bien éclairée trahira la préparation, la mise en scène. Il faudra ainsi interroger des composantes techniques (focale, film, profondeur de champ), stylistiques (composition, lumière, cadrage), elles seront souvent porteuses d'informations que le texte, le témoignage ou n'importe quelle autre source documentaire, n'auront pas révélées. Il ne s'agit pas non plus de réduire la photographie à un simple rectangle qui contiendrait en son sein l'ensemble des éléments nécessaires à sa compréhension historique, mais il faut comprendre que cette étape doit faire partie de l'analyse car elle peut révéler une somme d'informations qui sont loin d'être négligeables dans la construction de l'interprétation. Chaque photographie possède un contexte dont la connaissance est nécessaire pour approcher le sens de son contenu. Un autre exemple peut illustrer ici notre propos : certaines photographies font partie de séries et il apparaît pour le moins très aventurier de leur donner du sens hors de la série à laquelle elles appartiennent car il faut alors reconstituer la chronologie de la prise de vue et comprendre la logique du photographe. Ce qu'il faut comprendre, plus largement, c'est qu'il faut considérer la photographie dans son ensemble, ne pas oublier qu'elle s'inscrit dans un contexte qui fait sens.

Le sujet :

S'il est important d'analyser le contexte de la photographie, il faut aussi étudier celui de son sujet. Le premier niveau de cet environnement concerne le dispositif technique de la prise de vue, le second concerne le contexte historique de la photographie, il ne manquera pas de modifier la compréhension ou la perception des photographies. L'historien devra donc s'employer à reconstituer le contexte spatial et temporel du sujet photographié. Il devra pour cela sortir du champ strictement photographique pour étudier les autres sources à sa disposition (archives administratives, témoignages, plans architecturaux, études historiques). Par-delà l'analyse de l'objet photographique, de son sujet et de son auteur, l'historien des mentalités et des pratiques culturelles devra dans un second temps étudier le cheminement de la photographie depuis sa mise en circulation jusqu'au moment présent, autrement dit retracer l'itinéraire de la photographie, comprendre pourquoi et comment une photographie devient un symbole et mettre à jour les conditions de possibilité du phénomène s'il souhaite proposer un modèle théorique, le tout en redonnant à la photographie sa fonction documentaire originelle.

On le voit, les principes méthodologiques ici proposés pour se donner les moyens d'une analyse historique et efficace de la photographie diffèrent peu de ceux qui sont habituellement employés en histoire : critique externe, confrontation, recoupement des sources. Répétons-le, ce sont là les outils ordinaires de l'historien, mais adaptés aux particularités de la photographie :

« Ni la critique des témoignages oraux ni celle des photographies ne diffèrent de la critique historique classique. C'est la même méthode adaptée à d'autres documents. Elle utilise parfois des savoirs spécifiques par exemple une connaissance précise des conditions de filmage à une époque donnée. Mais c'est fondamentalement la même démarche que celle du médiéviste face à ses chartes. La méthode critique est une, et c'est [...] la seule méthode propre à l'histoire »¹⁰.

Comment expliquer alors que l'historien, pourtant rompu à cette méthode, semble l'oublier dès lors qu'il s'agit d'aborder la photographie ? C'est en somme revenir à la question initiale, bien que bons nombres d'éléments précédemment abordés participent à la construction de la réponse, celle du sens profond de la réponse, des causes premières, du pourquoi, reste en suspens. Pourquoi donc parmi les sources courantes, parmi lesquelles on compte désormais les images, la photographie a-t-elle été laissée pour compte ? L'historien est somme toute parfaitement équipé pour surmonter la complexité des archives photographiques ; quel est donc ce véritable écueil théorique ?

d) Dépasser le problème de la référentialité

« La photographie emporte la conviction : comment la pellicule n'aurait-elle pas fixé la vérité ? »¹¹.

Cette question d'Antoine PROST résume bien l'ensemble du problème. Immanquablement, la photographie fascine par son aisance à faire vrai, elle hypnotise par son naturel pouvoir d'authenticité, cet « effet de réel » semble d'ailleurs faire l'objet d'un large consensus commun. Il est en effet difficile et contraire à l'attitude naturelle, en permanence collée à l'existence objective et matérielle du monde, de penser que la photographie peut se concevoir en dehors de ce lien très fort qui l'unit au réel. La réflexion de Roland BARTHES est sur ce point instructif, dès les premières pages de *La chambre claire* il affirme la prédominance du référent dans sa réflexion sur la photographie. Il définit le référent comme étant la chose réelle et antérieure dont la photographie est la représentation, mais aussi par le lien d'extrême contiguïté qui les lie l'un à l'autre :

« On dirait que la photographie emporte son référent avec elle [...] ils sont collés l'un à l'autre. »¹², « Le référent adhère »¹³, « Dans la photographie je ne puis jamais nier que la chose a été là »¹⁴

C'est cette adhérence qui selon lui induit dans l'esprit de celui qui regarde la photographie la conviction qu'une chose nécessairement réelle a dû être placée devant l'objectif pour que la photographie existe. C'est ce « ça a été » qui constitue à ses yeux le noème de la photographie. Une distinction est dès lors à remarquer par rapport à l'image filmique, car bien qu'il y ait dans un film du référent photographique, celui-ci ne revendique pas sa réalité. Cette distinction entre fiction et réalité est centrale par rapport à l'impact du référent, nous pouvons même nous demander si ce n'est pas précisément cette altération propre à la création de l'image

¹⁰ Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 66-67

¹¹ Op.cit., p.66

¹² Roland BARTHES, *La Chambre claire. Note sur la photographie*, Paris, Editions de l'Etoile /Gallimard/Le Seuil/, 1980, p.16

¹³ Op.cit., p. 18

¹⁴ Op.cit., p. 120

cinématographique qui permet au film de se prêter plus aisément à l'histoire que la photographie, et au contraire si ce n'est pas à cause de la fascination qu'elle génère pour le référent que la photographie résiste tant à l'historien. Cet intérêt des historiens pour le référent est effectivement quasi exclusif, on remarque en ce sens l'importance accordée au sujet d'une photographie dans sa légende (les autres informations sont souvent négligées). Bien souvent persuadée que la photographie n'apporte rien d'autre que le « ce qui a été » perceptible dans la dimension réaliste de l'image, la réflexion de l'historien semble hypnotisée par le référent et il ne voit dans la photographie que ce qui est visible. Littéralement envoutés par le pouvoir d'authentification de l'image, de nombreux historiens ne semblent pas percevoir son statut de représentation, d'où les nombreuses études historiques qui prétendent faire l'histoire par la photographie mais qui en fait en font un usage pauvre, captivés par le référent, ils n'abordent l'image que dans sa dimension illustrative : l'écueil théorique est là. Ce problème entre réalité et représentation est dans une certaine mesure celui de l'objet et du sujet, nous pouvons ici regretter que les historiens ne se soient pas davantage inspirés de leurs confrères philosophes pour qui, de l'antiquité jusqu'à la philosophie du langage ordinaire en passant par la phénoménologie, cette problématique entre le réel et la perception, entre l'image et la réalité, est centrale et des plus communes. Cependant, les acquis de la Nouvelle Histoire tendent non plus à raconter l'histoire telle qu'elle a été, exactement, en considérant le fait comme une chose en soi, mais davantage à dégager une posture théorique, une élaboration intellectuelle dans laquelle les faits sont davantage créés par l'historien :

« Les faits, pensez-vous qu'ils sont donnés à l'histoire comme des réalités substantielles que le temps a enfouies plus ou moins profondément et qu'il s'agit de déterrer, de nettoyer, de présenter en belle lumière [...] ? »¹⁵.

Ainsi le fait brut de l'histoire positiviste est remplacé par le fait élaboré de la Nouvelle Histoire et ce changement du statut du fait historique qui est l'une des pierres de touche de la transformation de l'Histoire au XX^{ème} conduit, intrinsèquement, à remettre en cause la toute puissance du référent. Ce renversement idéologique dans lequel on cherche moins à parler des chronologies que des structures, dans lequel il s'agit moins de raconter les choses telles qu'elles se sont déroulées que de les comprendre, somme toute le passage du réel à l'intelligible, remet profondément en cause la référentialité de la photographie et tend à briser ce lien hypnotique. Si la théorie semble donc orientée par un paradigme propre à structurer une utilisation riche de la photographie à l'instar des autres matériaux utilisés par l'historien, dans les faits, cette révolution s'est fait attendre et semble encore, en partie, à réaliser. L'approche référentielle (ou illustrative) est encore abondamment utilisée et conduit à un appauvrissement du document, il est donc indispensable de mettre en œuvre les acquis de la Nouvelle Histoire, de ne plus se contenter de percevoir le référent, de le penser selon les termes de sa légende, sans pour autant le nier. Dépasser la lecture référentielle de l'image, c'est entamer l'analyse du fait photographique en croisant méticuleusement ses éléments constitutifs (auteur, dispositif, sujet) et son contexte historique, c'est-à-dire analyser un fait élaboré, une construction, une représentation. Prise comme simple reproduction de la réalité une photographie ne nous apprend que peu d'information sur cette réalité, lui rendre sa dimension représentative, sa véritable fonction, c'est briser le rapport hypnotique du référent et dégager un horizon réflexif fertile, c'est ne pas faire le détour d'une réflexion sur les conditions de possibilité de la photographie, c'est à ces conditions que la photographie devient à part entière un matériau pour l'historien.

¹⁵ Lucien FEBVRE, *Combat pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1992, p.115-116

CONCLUSION

L'historiographie entretient un rapport singulier à l'image dans la mesure où une distinction nette a caractérisé les rapports entre les médiévistes et les historiens du monde contemporain concernant l'utilisation de l'image. Pour les premiers, l'iconographie est traditionnellement considérée comme une source à partir de laquelle il est possible de reconstruire et d'accéder aux mentalités, aux systèmes de représentation d'une époque et de rendre compte d'une histoire du regard, ce qui dépasse largement le cadre de l'image considérée. Pour les historiens du monde contemporain, il aura fallu attendre l'avènement de l'École des Annales et de la Nouvelle Histoire, autrement dit d'un mouvement dans lequel les représentations et les mentalités soient interrogées pour que l'image et la photographie ne soient plus négligées et considérées autrement que comme une simple représentation de « ce qui a été », c'est-à-dire qu'il a fallu libérer ce type de source jusque-là enfermé dans un usage illustratif, pauvre, positiviste. Bien que cette libération de l'image soit en grande partie réalisée, la photographie peine à s'imposer comme une source courante. D'une part règne dans les archives photographiques la désorganisation la plus complète dans laquelle les sources sont à vérifier, voire à retrouver, d'autre part la photographie pose le problème de sa référentialité, hypnotique, face à laquelle l'historien se doit de prendre un recul contraire à l'attitude naturelle certes, mais vital dans ses investigations. Bien que de nombreuses approches historiques tendent à construire des pratiques d'analyse efficaces, ce problème de la référentialité de la photographie, amplifié et soutenu par l'évolution du monde contemporain, semble dans une certaine mesure encore largement à dépasser.

Michael SCANNAPIECO
Professeur de Lettres Histoire
LP Les côtes de Villebon
Meudon-la-forêt.
Académie de Versailles

BIBLIOGRAPHIE

- Roland BARTHES**, *La Chambre claire. Note sur la photographie*, Paris, Editions de l'Etoile /Gallimard/Le Seuil/, 1980.
- Régis DEBRAY**, *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*, Paris, Gallimard, 1992.
- Christian DELPORTE**, *Images et politique en France au XXème siècle*, Paris, Nouveau Monde, 2006.
- Lucien FEBVRE**, *Combat pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1953
- Michel FRIZOT**, *Faire face, faire signe. La photographie, sa part d'histoire*. Paris, Edition Flammarion, 1996.
- Laurent GERVEREAU**, *Les images qui mentent. Histoire du visuel au XXème siècle*, Paris, Seuil, 1999.
- Serge KLARSFELD**, *Le mémorial de la déportation des juifs de France*, Paris, Edition Beate et Serge Klarsfeld, 1978.
- Jacques LE GOLFF**, *Mirages de l'histoire*, La recherche photographique N°18, 1995.
- Pierre NORA**, *Historiens, photographes : voir et devoirs*. Arles, Actes Sud, 1997.
- Gérard PINSON, Dominique BRIAND**, *Enseigner l'histoire avec des images*, CRDP de Basse-Normandie, Hachette Livres, 2008.
- Antoine PROST**, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- Jorge SEMPRUN**, *L'écriture ou la vie*, Paris, Gallimard, 1994.

SITOGRAPHIE

Des sites pour enseigner avec les images

- *L'histoire par l'image* : <http://www.histoire-image.org>
- *La revue 1895* : <http://www.afrhc.fr>
- *Zéro de conduite* : <http://www.zerodeconduite.net>
- *Téledoc le petit guide télé pour la classe* : <http://www.cndp.fr/tice/teledoc>
- *Ciné club de Caen* : <http://www.cineclubdecaen.com>
- *Educine* : <http://educine.chez-alice.fr>
- *Cliophoto* : <http://cliophoto.clionautes.org>
- *Paris en image* : <http://www.parisenimages.fr/fr/galerie-des-collections.html>
- *INA* : <http://www.ina.fr>
- *Fondation Cartier-Bresson* : <http://www.henricartierbresson.org>

ENSEIGNER L'HISTOIRE PAR LA PHOTOGRAPHIE : La crise de Mai 1968

Cette séance sur la crise de Mai 1968 a été conçue pour enseigner l'histoire par la photographie avec des élèves de BEP pendant l'année de formation à l'IUFM, dans le contexte de production du mémoire professionnel sous la responsabilité de Régis SIGNARBIEUX. L'article précédent présente la réflexion théorique et j'expose ici le travail avec les élèves. La démarche peut être transférée dans une classe de CAP ou de Baccalauréat professionnel, avec la mise en œuvre des nouveaux programmes pour le sujet d'étude sur la Vème République et étudier la situation de Mai 1968.

1. LES ELEVES ET LEURS REPRESENTATIONS DE L'IMAGE ET DE L'HISTOIRE

Avant de commencer la séance, j'ai choisi de proposer aux élèves un questionnaire, cela m'a permis de tester et de faire émerger leurs représentations sur un certain nombre de sujets. Les informations recueillies, par-delà le fait qu'elles répondent aux instructions officielles selon lesquelles il faut partir des représentations d'élèves, furent utiles pour concevoir la séquence, fixer les modalités de cours, ainsi que les objectifs à atteindre, et pour vérifier la pertinence des activités pédagogiques découvertes lors des lectures théoriques. Un bon nombre de questions ont dérouté les élèves, notamment la première : « Selon vous, qui fait l'Histoire ? ». On trouve, en fait, trois types de réponses : la plupart d'entre eux ont répondu « Les hommes » (sans distinguer les hommes ordinaires des grands hommes), deux autres ont répondu « les historiens », alors qu'un élève a proposé de répondre « Le pays et les Héros », et un dernier « La guerre (les soldats) ». Cet échantillon de réponses est assez significatif, on trouve en fait les trois entrées proposées dans la réflexion « Les historiens, l'image et la photographie »

L'évènement (ici derrière la réponse « La guerre »)

Les grands hommes (ou « Héros »)

Les hommes ordinaires (« Les hommes »)

J'ai été assez surpris de constater les différentes représentations que les élèves se font de l'histoire, la réponse « Ce sont les historiens qui font l'histoire » étant, comme nous l'avons vu concernant la nécessité d'une histoire subjective, bien moins naïve qu'il n'y paraît. La seconde question, « Quelles sont les images célèbres que vous connaissez ? » m'a permis de cerner leur champ culturel et ce qu'ils entendent par image, encore une fois l'amplitude des réponses est assez vaste, entre par exemple les réponses de type « le portrait de Mona Lisa, le portrait d'Hitler, le général de Gaulle, Staline » (on remarque ici qu'ils retiennent des images de grands personnages sans se soucier de leur nature : photographie ou peinture) et celles concernant plutôt des évènements comme « Le World Trade Center » (cette réponse est celle qui revient le plus souvent, ce qui est très intéressant lorsque l'on se souvient de la manière dont cet événement planétaire a été suivi, pour la première fois, « en direct » et retranscrit par les caméras du monde entier) ou « Les élections d'OBAMA ». Concernant la troisième question, « Une photographie peut-elle mentir ? », tous sauf un (qui a répondu « je ne sais pas », ce qui est bien différent d'un « non ») ont répondu « oui », certains en apportant des précisions comme « parce qu'ils veulent passer un autre message », « car le photographe est souvent pas la vérité », « on n'a pas le même avis ». J'avoue avoir été assez surpris par ces réponses, m'attendant à des avis bien plus partagés, j'en ai tiré la conclusion qu'il ne faut pas sous-estimer leurs capacités à distinguer représentation

et réalité et tomber dans une excessive simplicité dans le traitement de l'image au cours de la séance.

Je ne vais pas relever tous les éléments de réponses concernant les huit questions, mais tout de même insister sur la septième : « Pourquoi utilise-t-on les photographies en cours d'histoire ? ». Sur ce point, bien que les avis divergent, la plupart des réponses est très révélatrice : « Pour à peu près savoir à quoi ressemblent les personnages que l'on étudie », « Pour montrer l'évolution de l'histoire », « Pour se repérer grâce aux légendes car les photographies montrent l'histoire », « Pour voir approximativement les endroits et les conditions où l'on travaille », « Pour imaginer, être dans le moment », « Pour imaginer », « Pour marquer les esprits ». On remarque que certains envisagent la photographie comme une ouverture sur le monde par l'imagination, d'autres comme un support purement illustratif (référence aux légendes et aux portraits) ou encore comme un repère chronologique ou comme l'objet d'un discours social. Ce questionnaire aura permis de faire émerger une grande amplitude de réponses, amplitude dans laquelle on retrouve cependant les traces de notre réflexion théorique sur l'utilisation de l'image. Au terme de la lecture de ce document plusieurs objectifs ont pu être fixés :

- **Comprendre dans quelle mesure la photographie peut-être considérée comme un document historique** et par extension définir ce qu'est un document historique.
- **Comprendre que les photographies ne contiennent pas plus de vérité, de réalité, qu'un autre type de document**, qu'elles sont construites et résultent d'un choix.
- Renforcer l'idée selon laquelle le contenu de l'image, bien qu'il soit important, **ne dit pas forcément la vérité.**
- **Comprendre que la présence de la source est indispensable.**

2. LA SEANCE : MAI 1968 PAR LA PHOTOGRAPHIE

a) Conception et déroulement de la séance

Plusieurs difficultés se sont posées lors de sa conception de cette séance. Tout d'abord d'un point de vue didactique, un grand nombre de thèmes, abordés durant la première partie de l'analyse, pouvaient être privilégiés. Il ne s'agit pas de faire des élèves de futurs historiens archivistes des images, mais de parvenir à faire comprendre que les images sont à considérer avec précaution, de développer l'esprit critique des élèves face aux images.

Deux objectifs semblaient bien rendre compte de l'ensemble de la démarche à concevoir :

- d'une part, faire comprendre que les photographies ne contiennent pas « en soi » la vérité, parce qu'elles sont des photographies, donc qu'il faut prendre du recul pour les travailler sans risquer de s'égarer dans des interprétations abusives du référent,
- et d'autre part, en déduire que c'est la manière d'interroger un document qui lui confère sa dimension historique, non le type auquel il appartient, et que les photographies n'échappent pas à la règle.

A partir de ce point, j'ai pu réfléchir aux modalités de cours à mettre en place. Le cours dialogué semblait inadéquat, sans être déductif et magistral, il est tout de même difficile de nier qu'il oriente la réflexion des élèves, ne serait-ce que par rapport à l'ordre dans lequel les documents se succèdent, à la formulation des questions (bien qu'il s'agisse d'éviter cet écueil) ou du rapport frontal entre le professeur et le groupe classe. La clef de la séance résidait, me semble-t-il, dans l'autonomie laissée aux élèves, il était important que la séance soit conçue afin qu'ils puissent découvrir ses objectifs seuls, ou encore mieux, en confrontant leurs points de vue, l'idée d'un travail en groupe s'est alors imposée.

Le problème à résoudre était qu'il fallait adapter cette exigence à des objectifs communs, je voulais tout d'abord faire travailler chaque groupe sur les photographies relatives à des sujets différents (par exemple un groupe sur l'évolution de la famille, un autre sur l'évolution des mœurs, etc.), mais la mise en commun risquait d'être longue et la diversité des connaissances restituées auraient certainement fait perdre de vue que le sujet principal de la séance est la photographie elle-même. Dans l'idéal, il fallait donc concevoir une séance dans laquelle les élèves aient la possibilité de travailler différemment un corpus photographique commun, sur un sujet d'étude commun. Restait alors à choisir un sujet qui pouvait s'y prêter et dont la couverture photographique (s'est alors posé le problème de l'accessibilité des photographies) permettrait la construction d'approches convergentes ou divergentes.

Mai 1968 semblait concilier toutes les exigences. Tout d'abord, du point de vue du thème de la séquence, un grand nombre de facteurs différents se répercutent dans ces événements parmi lesquels on trouve des références à l'histoire des mentalités (qui comme nous l'avons vu entretient des rapports profonds avec l'utilisation de l'image), dont Mai 68 constitue un point de rupture, aux évolutions démographiques (jeunesse du baby-boom) ou encore à l'histoire sociale (les ouvriers ont participé au mouvement). Du point de vue de la séance, le sujet permettait tout à fait de considérer l'histoire du point de vue des événements eux-mêmes, des grands hommes au centre du conflit ou encore des hommes ordinaires, ajoutons à cela que les ressources photographiques sur Mai 68 sont assez abondantes et disponibles pour qu'un traitement vaste de l'image puisse être considéré et imaginé, je me suis alors attaché à constituer un dossier photographique assez large sur Mai 68. Il ne serait pas inutile, mais trop long, de revenir sur les motifs expliquant le choix de chacune des photographies, l'idée principale était de réunir des photographies bien différentes pour permettre aux élèves de s'approprier un cheminement original ; on trouve donc des photographies prises sur le vif, des photographies ayant une visée esthétique, des photographies de journalistes, autant de points de vue différents des mêmes événements.

Disposant donc d'une marge de manœuvre assez grande j'ai pu mettre en place une séance de deux heures dans laquelle j'ai tenté de varier les activités dans une logique inductive organisée en quatre phases.

Après avoir constitué les groupes, les élèves sont confrontés, dans une première phase, aux documents bruts, ils découvrent l'ensemble documentaire et sont naturellement intéressés par le contenu des photographies, par son référent, qui arrache une première interprétation. Après cette prise de contact, un tableau leur est distribué, il permet de s'interroger sur les photographies dans une première forme organisée et de dépasser le stade de la sensation provoquée par les images. Dès ce moment, les élèves peuvent échanger leurs réflexions et leurs observations. Deux questions, dont la réponse sera apportée plus tard, sont posées à la suite du tableau à remplir.

Dans la deuxième phase, je distribue aux élèves la suite du dossier, les « éléments sur Mai 68 » permettent de comprendre les origines du mouvement dans une perspective internationale et nationale, alors que la chronologie leur permet de confronter les photographies aux faits, de les replacer et de les comprendre dans un contexte précis. Ce travail de contextualisation et de construction de sens, de réinterprétation des photographies est très important car c'est à ce moment qu'une analyse plus fine de l'image peut se mettre en place. Les élèves voient, à ce moment-là, en se référant aux sources pour replacer les photographies par rapport à la chronologie, que toutes les sources ne distillent pas les mêmes informations (je les ai construites pour que ce constat apparaisse), qu'elles peuvent être manquantes, incomplètes, et qu'il est donc plus difficile de travailler certaines photographies que d'autres. Il leur est alors demandé de choisir en groupe, à l'aide de l'ensemble du dossier, les trois photographies qui, selon eux, permettent le mieux de comprendre les événements de Mai 68 (le texte contenant les « éléments autour de Mai 68 » prend ici toute son importance).

Dans la troisième phase, un élément du groupe, choisi en commun, prend la parole et

vient expliquer au tableau, en utilisant le rétroprojecteur mis à sa disposition, les photographies choisies et les raisons de ce choix au reste de la classe. Je n'avais pas prévu d'évaluer cette phase de mise en commun qui a suscité leur motivation, aussi ont-ils eux-mêmes insisté pour qu'une note vienne sanctionner leur travail (qu'ils imaginaient tous bon). J'ai accepté la proposition et mis en place des critères de réussite qu'ils ont approuvés. Les trois représentants exposent leurs choix durant une dizaine de minutes environ dans un silence intéressé.

Pour finir, j'ai replacé la classe en configuration individuelle pour faire le point sur cette séance. Il s'agissait alors de proposer la problématique du cours (qui est apparue, plus ou moins exactement mais assez justement, selon les formulations des élèves), chacun voulant donner son avis (attitude toute nouvelle dans cette classe). J'ai orienté leur parole pour leur faire formuler des phrases construites et claires, j'ai noté au tableau la problématique d'un élève, expliqué les motivations de ma démarche (notamment le fait qu'aujourd'hui la norme consiste à ne jamais remettre en cause les images, or les images ne sont pas la vérité) et nous avons dialogué un bref moment pour répondre aux deux questions qui succèdent au tableau de la première phase, avant de noter la trace écrite. Le temps de faire part de mon évaluation aux différents groupes avec un petit commentaire sur la qualité de leur travail et de la restitution, le temps qui m'était imparti était déjà dépassé d'une dizaine de minutes.

b) Les différents groupes

J'ai choisi de les faire travailler en groupe pour leur permettre de construire et d'approfondir une réflexion sur un problème collectif à la classe et de susciter des confrontations de points de vue initiaux différents afin de provoquer leur dépassement. L'utilisation des documents est donc inductive et autonome car ils servent de point de départ à la production d'un discours de l'élève, de plus, problématisant, ces documents interrogent les événements en proposant une interprétation. L'écueil de la démarche illustrative dans lequel les documents valident le discours du professeur en ne considérant dans la photographie que le référent est, me semble-t-il, évité ici.

J'ai constitué des groupes de niveaux dans le but de favoriser l'émulation et permettre aux élèves en difficulté de participer activement en sachant que leur parole serait certainement correctement restituée à l'oral (les élèves choisissant naturellement celui qu'ils considèrent comme le « meilleur » d'entre eux pour représenter le groupe). L'entente entre les différents élèves étant excellente, je n'ai eu aucun mal à concevoir les groupes, j'avais donc prévu d'organiser la classe en trois groupes de quatre élèves. Un problème inattendu s'est cependant posé, car bien qu'il n'y ait que très peu d'absentéisme dans cette classe, il manquait trois élèves le jour de la séance (un dans chaque groupe), parmi eux, deux « têtes de classe » sur qui je comptais pour dynamiser deux groupes. J'avais donc deux groupes de trois élèves, un groupe de deux élèves et quatre absents.

LE GROUPE 1 :

Le premier groupe était le plus dynamique et le plus rapide. Après avoir considéré les documents, ils se sont rapidement réparti les tâches pour remplir le tableau. Ce groupe a été celui où les élèves ont le plus communiqué entre eux. Contrairement à mes attentes, ils se sont référés à la source dès le départ, me faisant remarquer par exemple que j'avais oublié de la noter pour une photographie. Ils m'ont posé de nombreuses questions à propos de certaines photographies qui semblaient leur poser problème, notamment celle de savoir si le policier présent sur la photographie N°2 tentait d'arrêter la foule, ou encore si la source « préfecture de police » signifiait qu'il s'agissait d'une enquête, je n'ai pas relevé leurs erreurs d'interprétation, les invitant à attendre la suite de la séance qui leur permettrait de réviser leurs points de vue. Durant la deuxième phase, ils ont plutôt eu tendance à se référer à la chronologie pour comprendre le

déroulement des événements et resituer les photographies dans leur contexte. Les photographies qu'ils ont choisies reflètent cette stratégie, le représentant a successivement présenté la photographie N°3, la N°5, puis la N°6. Il s'agissait pour eux, pour commencer, de montrer qui était le « leader » du mouvement, dans leur discours, ils ont accordé à cette photographie la valeur d'un point de départ, de mettre en avant l'insolence explicite de Daniel Cohn-Bendit face au CRS. Ce choix est intéressant car pour eux les événements s'expliquent en premier lieu par cette posture de défi face à l'autorité. Dans la photographie N°5, ils voulaient montrer la dimension massive des événements et le représentant du groupe a insisté sur la description du contenu de l'image alors que dans la photographie N°6, il s'agissait de montrer l'importance des dégâts. Concernant cette photographie, ils ont eu du mal à percevoir la recherche esthétique du journaliste qui, en prenant son cliché de biais, joue sur les lignes de fuite. Leur démarche a été assez claire : montrer d'où les événements commencent, comment ils se déroulent et quelles sont les conséquences. Durant l'oral, l'élève a fait référence aux sources pour présenter l'image et, bien qu'il ait éprouvé des difficultés pour sortir de la description du référent, il a bien fait ressortir l'idée de la stratégie adoptée par le groupe qui voulait expliquer les événements en choisissant un début, un milieu et une fin. Il a également expliqué qu'ils ont choisi les photographies N°5 et 6 car l'une est prise le 10 Mai et l'autre le 11 au matin, ce qui traduit un effort dans la volonté d'organiser des choix pertinents dans la succession chronologique qu'ils ont adoptée.

Photographies du groupe 1

Photographie N° 3



Daniel COHN-BENDIT devant la Sorbonne, photographie de Gilles CARON, le 6 Mai 1968.

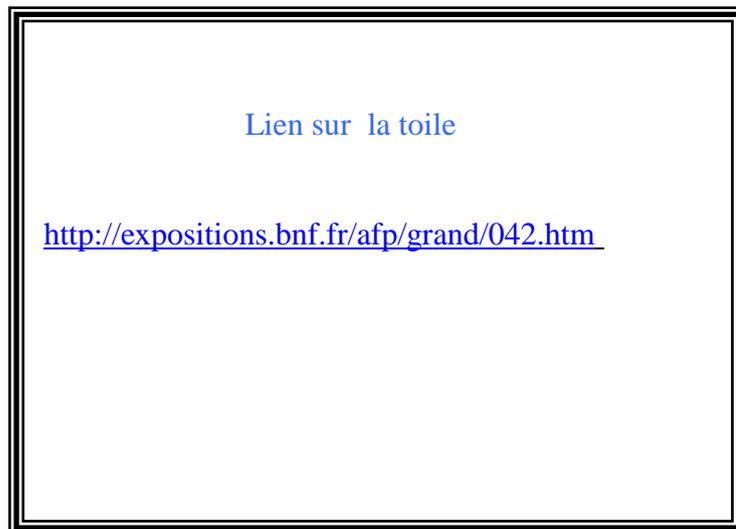
Photographie N° 5



photographie prise le 10 Mai 1968 au Quartier Latin

Une source à consulter : préfecture de police de Paris, Mai 68 vu par la police avec des clichés, des textes parfaitement exploitables.

Photographie N°6



Matin du 11 Mai, quartier latin, rue Gay Lussac, photo AFP

LE GROUPE 2 :

Plus calme, ce groupe a plutôt attendu la seconde phase de la séance pour communiquer et confronter activement leurs points de vue. Des questions intéressantes ont cependant émergé pendant le début du travail, par exemple celle de savoir si la photographie N° 7 était le Sénat, à ce moment d'ailleurs, un élève du groupe 3 répond : « *Ce n'est pas le Sénat, c'est des SDF* ». J'ai laissé ce point en suspens, ces erreurs d'interprétation constituant à mon avis un intérêt pédagogique fondamental pour parvenir à atteindre les objectifs de la séance.

Ce groupe a éprouvé plus de difficultés pour choisir les photographies, bien qu'il ait rempli le tableau avec attention, effectué un travail de contextualisation efficace grâce à la chronologie et lu attentivement le petit texte sur les événements, les élèves peinaient à trouver une stratégie de présentation et à décider définitivement des supports. Finalement, ils ont choisi de laisser tomber la dimension chronologique des faits pour s'intéresser à dégager différents aspects majeurs de Mai 68, ils ont cherché davantage à comprendre le sens des événements. Leur choix s'est alors porté sur la photographie N°1, puis la N°8 pour finir par la N° 12. La première photographie est choisie pour représenter l'aspect violent des émeutes, l'élève décrit les émeutiers et fait référence au point de vue du photographe (il le nomme) qui est situé dans la foule, il insiste sur cette dimension violente des manifestations. La deuxième photographie est choisie pour montrer que le conflit s'est généralisé, radicalisé. L'élève fait à ce moment référence à la chronologie, explique pourquoi le rassemblement a lieu et dit que le pays est dans une crise profonde.

Enfin, dans la dernière photographie, il ne prend pas en compte le fait que le cliché ne soit pas daté, ni la visée artistique de la photographie, mais parle de « *révolution mentale* », de révolution sexuelle. Il reprend l'idée principale du premier paragraphe du document « quelques éléments sur Mai 1968 » et explique que la société change, que les événements sont la preuve d'une volonté de liberté des jeunes qui « *veulent faire bouger les choses* ». Ce groupe s'est donc plutôt attaché à montrer les événements sous différentes dimensions, en incluant des éléments d'histoire culturelle, de l'évolution des mentalités.

Photographies du groupe N° 2

Photographie N° 1



Photographie de Bruno BARBEY, prise le 6 Mai 1968 sur le boulevard Saint-Germain.

Photographie N° 8

Lien sur la toile

http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/mai_68/index.asp

ou

http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/mai_68/manif2-photo.asp

Voir également à « Histoire et patrimoine, « Mai 68 et ses suites législatives immédiates » pour une chronologie avec de

Etudiants et travailleurs en grève, le 27 mai 1968 au stade de Charlety, photographie AFP

Photographie N° 12

Lien sur la toile

http://www.magnumphotos.com/C.aspx?VP3=ViewBox_VPage&VBID=2K1HZO9B3T3T3&IT=ZoomImage01_VForm&IID=2S5RYDWMY2P3&PN=1&CT=Search

ou encore :

http://www.magnumphotos.com/C.aspx?VP3=ViewBox_VPage&VBID=2K1HZO9BJWF7M&CT=Search&DT=Image

Photographie d'Henri CARTIER BRESSON : brasserie Lipp Saint Germain des Près 1969
« tradition et minijupe »

LE GROUPE 3 :

Constitué seulement de deux élèves, ce groupe a parfaitement su gérer le travail demandé. Après avoir pris connaissance des photographies, ils se sont divisés le travail pour remplir le tableau et se sont facilement mis d'accord pour choisir les trois images. Ils m'ont assez peu sollicité et ont bien cerné la séance dans ses différentes étapes. L'un d'entre eux a eu comme première réaction de me demander : « *pourquoi ne voit-on jamais les policiers ?* », ce qui était l'une des clés du choix des photographies sur laquelle je comptais revenir en fin de cours avant la trace écrite, pour montrer que si les images semblent parler d'elles-mêmes, **il ne faut pas perdre de vue que ce sont des documents construits, qui relèvent de choix** et que c'est également le cas pour des associations d'images, que le choix d'une association s'accompagne toujours d'une certaine vision implicite qui, dans ce cas, pourrait être trompeuse et laisser penser que les forces de l'ordre étaient en sous-nombre, écrasées par une foule violente, or le rapport de force était loin d'être aussi déséquilibré : l'élève a su relever cette dimension très rapidement. Après avoir interpellé son camarade du deuxième groupe en lui disant, à propos de la photographie N° 7, « *ce n'est pas le Sénat, c'est des SDF* », cet élève m'interpelle, après avoir pris connaissance de la chronologie, en ces termes « *j'ai compris, ce sont des étudiants, je me suis bien fait avoir* ». Cette intervention m'a permis de comprendre que la séance fonctionnait bien, car c'est l'élève lui-même, sans que j'intervienne, qui a su remettre en cause son point de vue et comprendre qu'il avait été trompé par l'image et finalement, après un effort d'analyse, retrouver le contexte et le sens de la photographie. C'est d'ailleurs en espérant ce type de démarche que j'avais sélectionné cette photographie, son référent seul ne pouvant rien apprendre, c'est également le cas pour d'autres.

C'est certainement le groupe qui a fait preuve de la plus grande autonomie. Ils ont choisi de présenter les photographies N° 3, N° 2, et N° 1. Leur restitution fut la plus aboutie, l'élève a fait preuve de belles qualités orales et a proposé une analyse de l'image très complète dont je fus le premier à être surpris. Tout d'abord, il présente la photographie N°3 en lisant la source, en précisant que la photographie est « prise de derrière », « dans la foule » et qu'elle « nous montre un duel » entre Daniel Cohn-Bendit et un policier. Il revient sur le contexte en disant qu'il passait ce jour là devant une commission de discipline et que cela ne l'a pas empêché de « provoquer, de narguer » l'autorité. Il se déclare admiratif devant ce comportement, qui selon lui serait aujourd'hui sévèrement réprimé. C'est une manière, me semble-t-il, d'essayer de saisir l'originalité de la situation, de l'esprit de ces événements, afin d'accéder à une vue d'ensemble. Il poursuit ensuite son effort d'analyse avec la photographie N° 2, il semble tout d'abord gêné de ne pas pouvoir présenter la source (il n'y en a pas, volontairement), ayant négligé ce paramètre et s'en rendant compte à l'oral, sa prestation commence à vaciller, je l'encourage à continuer en lui affirmant que l'important était qu'il s'en rende compte et qu'il venait de le faire. Il poursuit donc en insistant sur le fait que la photographie est prise derrière un CRS et affirme qu'il doit y en avoir encore beaucoup d'autres (la référence au hors-champ est ici très pertinente), ce CRS fait face « au public qui couvre l'immensité de la photo », à « une foule vraiment grande ». Cette image lui permet de mesurer, quantitativement, le rapport de force.

La dernière photographie est présentée comme « prise parmi les manifestants », après avoir été soulagé de trouver la source et l'avoir lue, il insiste sur la jeunesse apparente des manifestants qui « provoquent », sont « en colère contre l'Etat ». Une attention particulière est portée à l'analyse du contenu dans le sens où « on voit la violence », « c'est un combat dur ». Il situe la photographie dans le temps et par rapport au contexte des événements, mais cette fois non plus quantitativement mais qualitativement, l'idée d'une colère contre l'Etat de la part d'une jeunesse en manque de liberté est clairement affirmée. La démarche était donc assez complète dans la mesure où elle aura permis de faire comprendre au groupe qu'il fallait creuser ce rapport de force engagé entre forces de l'ordre et manifestants et ne pas simplement se contenter de dire

qu'il y a eu des affrontements. L'idée d'une jeunesse en révolte défiant l'Etat a bien été mise en avant, les trois photographies permettent de développer trois points de vue différents mais emboîtés thématiquement. Les autres groupes furent assez impressionnés par la qualité d'analyse de l'élève. Il est également à remarquer l'attitude de l'élève qui, sans vouloir le présenter, ne voulait pas se sentir en dehors de l'exposé. Il est venu de lui-même assister son camarade au tableau en lui faisant passer les transparents et en précisant parfois quelques points, ce groupe a donc été très complémentaire et a produit une réflexion commune d'une très bonne qualité. Les notes ont été de 12/20 pour les deux premiers groupes et de 14/20 pour le dernier.

Photographies du groupe 3

Photographie N° 3



Daniel COHN-BENDIT devant la Sorbonne, photographie de Gilles Caron, le 6 Mai 1968.

Photographie N° 2



La police face aux manifestants (Aucune indication, source, date, auteur, c'est un choix pédagogique dans le contexte de cette séance)

Photographie N° 1



Photographie de Bruno BARBEY, prise le 6 Mai 1968 sur le boulevard Saint-Germain.

Annexe 1

FICHE PEDAGOGIQUE DE LA SEANCE Etude de Mai 1968 par la photographie

Problématique : Les photographies sont-elles des documents historiques ?

Objectifs :

De savoir faire : savoir lire une photographie

- Comprendre que les photographies sont des documents qui en soi ne contiennent aucune vérité historique et qu'il faut donc les analyser d'un point de vue critique.

- Construire la conclusion selon laquelle c'est la manière d'interroger un document qui lui confère sa dimension historique, non le type de document.

De savoirs : les caractéristiques de la crise de Mai 1968 : **crise de société, crise politique**

Rappel du contexte de Mai 1968

Après le boom des années 1960, la France de la « société de consommation » somnole sous de Gaulle et s'ennuie. Dans un contexte propre à la plupart des pays occidentaux, la rentrée universitaire 1967 se passe dans un climat tendu, les étudiants éprouvant le besoin de desserrer l'ordre moral de l'époque. Les revendications passent du plus anecdotique (avoir accès au dortoir des filles) au plus idéaliste (manifestes pour la paix au Viêt-Nam). Précédemment, l'été 67, surnommé le « summer of love », fut aussi un moment-clé de l'histoire de la culture pop (les Beatles, les Doors, Pink Floyd ou Jimi Hendrix font leur apparition, ainsi que la mini-jupe, la libération sexuelle ou la presse alternative). Mai 68 commence à Nanterre, en Mars. Le mouvement du 22 Mars, emmené par Daniel Cohn-Bendit et d'inspiration anarchiste, occupe les locaux administratifs de l'université jusqu'à ce que le doyen décide la fermeture de la faculté. Le mouvement se réfugie alors à la Sorbonne et Mai 68 peut commencer. Les événements de Mai 68 n'ont pas que ce côté spectaculaire de barricades qui brûlent, de chaos dans nos institutions : elles ont entraîné tout un ensemble d'évolutions des mœurs (liberté sexuelle avec la contraception, l'avortement ; évolution des modes musicales et vestimentaires, parole aux jeunes avec l'avancement de l'âge de la majorité de 21 à 18 ans...). Ne négligeons pas l'aspect politique de ces incidents : ils ont sonné le glas du Gaullisme (le 25 Juin 1969, la France dit "NON" à De Gaulle qui démissionne).

Durée : 2 heures

Supports : Dossier comportant douze photographies sur Mai 1968 (chacune est disponible sur transparent), texte indiquant quelques éléments de réflexions autour des événements et chronologie des faits.

Notions : Source, document historique, image.

Activités : Travail en groupe (3 groupes de quatre).

Analyse des photographies, confrontation avec la chronologie, sélection des photographies et justification des choix au rétroprojecteur durant la mise en commun, prise en compte de la parole des autres.

Première heure

Installation des élèves en groupes de trois.

Annonce du thème de la séance et distribution de la première partie du dossier à chaque groupe (c'est-à-dire uniquement les photographies).

1^{ère} phase (20 minutes) Prise de contact et analyse préalable

Les élèves prennent connaissance des photographies et, à l'aide de quelques indications, ils se livrent à l'analyse des photos en portant leur attention sur : le contenu (que voit-on ?), le point de vue (qui prend la photo ? pour qui ?), la source (d'où cette photo vient-elle ?), la visée (dans quel but cette photo a-t-elle été prise ?). Ils peuvent dès le début de l'exercice échanger leurs réflexions et ne sont pas tenus à l'analyse individuelle.

Après ce travail, les élèves doivent distinguer le fait qu'il y a plusieurs types de photos dans le dossier (photos prises sur le vif, photos de journalistes, photos d'artiste) et s'interroger sur la question de savoir si certaines ont un intérêt historique supérieur à d'autres (réponse attendue : les scènes d'émeute ont un intérêt supérieur).

2^{ème} phase (30 minutes) Choix des supports

Distribution aux élèves de la fin du dossier (éléments de réflexion et chronologie). A l'aide de ces nouveaux éléments, ils contextualisent les photos et doivent choisir ensemble les 3 photographies, qui selon eux, ont le plus d'intérêt historique pour expliquer ces événements.

Des critères de réussite sont présentés aux élèves pour guider leur réflexion et leurs préparations (il est important de ne pas préciser ici qu'il n'y a pas de bons ou de mauvais choix de photos).

L'idée est ici que les groupes choisissent des photos différentes et qu'après la mise en commun, le fait que la qualité de l'explication n'est pas liée au choix de la photo, émerge.

Chaque groupe choisit un rapporteur.

Deuxième heure

3^{ème} phase (30 minutes) Mise en commun.

Chaque représentant présente successivement au reste de la classe et au nom du groupe les 3 choix effectués et les raisons de ce choix (sur transparent).

4^{ème} phase (20 minutes) Retour critique sur l'ensemble des travaux.

Fin de travail en groupe et retour à une configuration de travail individuel.

En cours dialogué et selon les éléments de réflexion soulevés par les élèves, faire émerger la problématique de la séance et y répondre.

La trace écrite se compose de 2 parties :

Une trace écrite sur la crise de Mai 1968 pour montrer les aspects de cette crise, une trace écrite pour stabiliser les savoirs et une trace écrite sur la lecture de la photographie pour stabiliser un savoir faire.

Bien qu'elles semblent montrer « ce qui a été », les photographies sont, comme tout type de document, des documents construits. Il faut donc s'interroger sur cette construction, prendre du recul, c'est-à-dire repérer celui qui les prend, quand, pourquoi, pour qui, depuis quel point de vue, dans quel but ? Cette méthode critique permet de ne pas se faire berner par les images en général et en particulier par les photographies. On comprend alors que les photographies ne disent pas plus la vérité qu'un autre type de document. Tout type de document est potentiellement historique, ce qui rend un document historique n'est donc pas son type mais la manière de l'interroger, de le faire parler.

Annexe 2

DOCUMENTS DISTRIBUES AUX ELEVES **La chronologie des évènements de mai 1968**

2 mai - Incidents à Nanterre où les cours sont suspendus.

3 mai - Meeting dans la cour de la Sorbonne. Evacuation par la police requise par le Recteur Roche. Manifestation au Quartier latin, incidents, près de six cents interpellations.

4 mai - Condamnation de personnes appréhendées la veille. Appel à la grève illimitée de L'UNEF et du SNE. Suspension des cours à la Sorbonne.

5 mai - Condamnation de quatre manifestants du 3 mai à la prison ferme.

6 mai - Comparution de Daniel Cohn-Bendit et d'étudiants nanterrois devant la commission disciplinaire. Manifestations, puis premières barricades et violents affrontements avec la police, plus de quatre cent arrestations.

7 mai - Manifestation de Denfert-Rochereau à l'Etoile.

9 mai - Les leaders étudiants annoncent leur intention d'occuper la Sorbonne dès le départ des forces de l'ordre. En réponse, Alain PEYREFFITE déclare que la Sorbonne restera fermée jusqu'au retour au calme.

10 mai - Nuit d'émeutes au Quartier latin où soixante barricades se dressent. Intervention de la police à partir de deux heures du matin. Après ces véritables combats de rue entre étudiants et CRS, on comptera officiellement 376 blessés.

11 mai – Au matin, les Parisiens découvrent un décor de guerre civile. La CGT, la CFDT et la FEN appellent à la grève générale pour le 13 mai. Retour de Georges Pompidou d'Afghanistan qui annonce la réouverture de la Sorbonne pour le 13 mai.

13 mai - La Cour d'appel met en liberté provisoire les condamnés du 5 mai. La Sorbonne est réouverte et aussitôt occupée. Manifestation syndicale de la gare de l'Est à Denfert-Rochereau. Les étudiants continuent jusqu'au Champs-de-Mars.

15 mai - Occupation du théâtre de l'Odéon et de l'usine Renault à Cléon.

16 mai - Le mouvement de grève s'étend dans les entreprises.

17 mai - Grève à l'ORTF.

18 mai - Grève générale, la paralysie économique gagne l'ensemble du pays.

22 mai - Daniel Cohn-Bendit est interdit de séjour. Création du Comité national de défense de la République (CDR). Les syndicats se déclarent prêts à négocier avec le gouvernement.

24 mai - Nouvelle nuit des barricades. Le Général de Gaulle annonce un référendum sur la

participation (entreprises, universités) pour le mois de juin. La Bourse est incendiée. Un commissaire de police est tué à Lyon par un camion lancé par les manifestants.

25 mai - Début des négociations rue de Grenelle, affrontements au Quartier Latin.

26 mai - Le Général de Gaulle donne son accord à Jacques Foccart pour l'organisation d'une grande manifestation pour le vendredi 31 mai (elle aura finalement lieu le 30).

27 mai - Accord sur le protocole de Grenelle entre les syndicats, le patronat et le gouvernement (augmentation de 35 % du SMIC et de 10 % des salaires, réduction des horaires, abaissement de l'âge de la retraite). Meeting de CHARLETY organisé par l'UNEF, le PSU et la CFDT, qui jugent les mesures insuffisantes.

29 mai - Le conseil des ministres est ajourné. Pierre Mendès France se déclare prêt à former un "gouvernement de gestion".

30 mai - A 16h30 le Général de Gaulle annonce la dissolution de l'Assemblée nationale. Une manifestation de soutien au chef de l'Etat réunit des milliers de personnes.

31 mai - Remaniement ministériel. Manifestations de soutien au Général de Gaulle en province.
11 Juin - Après la plupart des villes de province, Paris connaît ses dernières manifestations et ses derniers affrontements.

16 juin - La police fait évacuer la Sorbonne

23 et 30 juin - Les deux tours de l'élection législatives se soldent par un raz-de-marée Gaulliste. Politiquement, mai 1968 s'achève par un échec complet. Mais l'impact social et culturel de ces journées reste inégalé, quarante ans après.

25 juin 1969 – Les français votent « non » au référendum du Général de Gaulle sur la régionalisation, il démissionne dans la foulée.

<p align="center">Etude de Mai 1968 par la photographie <i>Compléter le tableau à l'aide de l'observation des photographies</i></p>					
Numéro de la photo-graphie	Contenu de la photo (Que voit-on ?)	Source (Y en a-t-il une ? Quelles informations peut-on en tirer ?)	Point de vue de la photo (Où le photographe est-il situé lorsqu'il prend son cliché ?)	Visée de la photo (Dans quel but cette photo a-t-elle été prise, pour qui ?)	Genre photographique (de quel genre s'agit-il ici : photo journalisme, portrait, paysage, photo d'art, etc)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Consignes accompagnant l'activité au sein des groupes

1. Lecture de chaque photographie :

- Pensez-vous que certaines de ces photos ont un intérêt historique supérieur à d'autres ?

Si oui, lesquelles sont, selon vous, les plus (ou moins) intéressantes à travailler pour l'historien ?

2. Observez de nouveau l'ensemble des photographies et confrontez-les aux nouveaux éléments du dossier :

- Si vous aviez à présenter et expliquer Mai 1968 à quelqu'un qui ignore totalement ces événements, quelles sont les photographies que vous choisiriez ?

Vous choisirez un élève pour représenter le groupe, il viendra présenter au reste de la classe les trois photos que vous avez sélectionnées.

3. Critères pour réussir la présentation orale :

- Présenter successivement et dans l'ordre les trois photographies
2 points

- Présenter chaque photographie en faisant référence à des éléments du tableau
3 points

- Justifier le choix des photographies
3 points

- Parler au nom du groupe
3 points

- Une phrase de conclusion devra synthétiser le choix des trois photographies.
(bonus de points)

CONCLUSION

Cette séance sur l'approche de la photographie a été l'occasion d'étudier de près un moment clef de l'évolution de la société française, un basculement dans l'histoire des mentalités et des mœurs, un moment de paroxysme, de crise profonde, et de mettre en œuvre une pédagogie de l'image dont l'intérêt dépasse largement le cadre de la classe.

Peut-être aurait-il fallu trouver un moyen différent, lors de la première phase, pour encadrer une analyse des photographies, car le tableau était très long à remplir.

L'ensemble des objectifs, certes modestes, a été atteint. L'évaluation reprend les types de compétences travaillées durant les séances, en particulier dans le relevé de données chiffrées et les conclusions à en déduire, sans pour autant tomber dans l'écueil de la répétition, alors que le document 1 demandait aux élèves de réfléchir sur le contenu en même temps que sur les informations présentes (ou absentes) autour des photographies.

Cela peut paraître dérisoire d'effectuer tout ce travail pour simplement en arriver là, mais si la majorité des élèves comprend qu'il est important de prendre du recul par rapport aux images, de se demander d'où elles viennent et ce qu'il est possible d'en tirer, il me semble que ce rapport hypnotique du référent est annulé en grande partie et que les élèves disposent d'une arme supplémentaire pour décoder les pièges du monde contemporain.

Il est important de développer des outils d'analyse que les élèves puissent appréhender et, bien que la synthèse de l'évaluation soit encore confuse pour de nombreux élèves (les notes s'échelonnent entre 7/20 et 16.5/20), les réponses aux questions ont été très satisfaisantes, cette séquence a donc été le moyen de les faire progresser visiblement dans l'analyse de l'image. Les séquences suivantes sont l'occasion de vérifier la consolidation de ces nouvelles compétences.

Michael SCANNAPIECO
Professeur de Lettres Histoire
LP Les côtes de Villebon
Meudon-la-forêt
Académie de Versailles

ENSEIGNER L'ENJEU ENERGETIQUE EN CLASSE DE BACCALURAT PROFESSIONNEL

Cette séquence des nouveaux programmes de géographie en baccalauréat professionnel a été construite pour des élèves de seconde, en liaison avec ma réflexion sur le Développement Durable, sujet de mon mémoire professionnel dirigé par Suzanne Boudon professeur formateur.

Après avoir évoqué mes stratégies pour la conception de la séquence, je proposerai une analyse de chacune des séances, avant de présenter dans une dernière partie, le projet d'exposition mené avec le professeur d'arts appliqués.

1. STRATEGIES PEDAGOGIQUES POUR LA SEQUENCE

a) Tester les représentations et les pré-requis

Il me restait une séance de cours avant les vacances de février. J'ai donc choisi d'utiliser cette heure pour faire une séance de lancement à ma séquence avec deux objectifs : tester leurs représentations sur la notion de développement durable et réactiver leurs connaissances sur la question des énergies. La séance s'est donc organisée en deux phases.

Dans un premier temps, j'ai demandé aux élèves ce qu'évoquait pour eux le terme de développement durable. J'ai donc inscrit la notion au tableau et j'ai distribué, à chacun, un post-it avec la consigne suivante : « Donnez trois mots qui, selon vous, sont en relation avec ce terme ». J'ai préféré travailler sur cette notion en premier lieu afin de ne pas orienter leurs réponses. Après quelques minutes, nous avons procédé au dépouillement, à l'oral, un élève lisait les mots donnés par ses camarades, un autre les écrivait au tableau. Ce jour-là, 18 élèves étaient présents, le résultat est le suivant :

<ul style="list-style-type: none">- Recyclage (12)- Nature (10)- Écologie (6)- Environnement (4)- Tri sélectif (5)- Terre (2)- Énergie (2)	<ul style="list-style-type: none">-- Évolution- Renouvellement- Panneau solaire (2)- Énergie solaire- Éolienne- Énergie renouvelable- Propreté (2)
--	---

Nous avons, à partir de ces termes, procédé à des regroupements thématiques et constaté qu'ils faisaient presque tous référence à l'environnement ou à l'énergie. Mon enchaînement avec la seconde phase était tout trouvé.

Dans un second temps, j'ai proposé deux affiches extraites des expositions du photographe Yann Arthus-Bertrand (Annexe 1) : « le développement durable pourquoi ? » disponibles dans mon établissement¹⁶. L'analyse de ces photographies de paysage nous a permis de réactiver et stabiliser des pré-requis notionnels indispensables à un travail sur la question des énergies : énergies fossiles, hydrocarbures, énergies renouvelables. Cette mise au

¹⁶ Les deux affiches sont visibles en annexe.

point me permettrait alors de gagner du temps lors de mes séances futures. La confrontation des deux photographies nous a, de plus, offert la possibilité d'amorcer la réflexion sur l'enjeu énergétique en s'interrogeant sur l'importance que revêt la question pour les sociétés actuelles.

Il restait pour moi à tirer les conclusions de cette séance de lancement afin de bâtir la séquence pendant les vacances.

D'abord sur les énergies, bilan satisfaisant : les élèves connaissent les différentes sources d'énergie et leur mode d'utilisation. Les deux photographies ont suscité leur intérêt et activé leur curiosité. Les questions ont été nombreuses (Quel pays produit le plus de pétrole ? Quand n'aurons-nous plus de pétrole ? Pourquoi utilisons-nous l'énergie nucléaire si elle pollue ? Pourquoi n'utilise-t-on pas que des énergies renouvelables ?....) mais je les ai volontairement laissées sans réponse.

Ensuite sur le développement durable, les lacunes de ma première séquence, « Nourrir les hommes », étaient évidentes, je n'avais fait que survoler la notion. Premier constat : les élèves excluent le principe même de développement. Le seul terme proposé qui sous-tend cette idée est le mot « évolution » et il n'est cité qu'une seule fois. Second constat : il semble évident que les élèves ne prennent en compte que la dimension environnementale de la notion puisque 74% des réponses font référence à cette idée (recyclage, nature, écologie, tri sélectif et environnement).

À partir des ces constats, j'ai essayé de construire la séquence de façon à répondre aux exigences du programme sur le thème des énergies, mais aussi à compléter leur acceptation de la notion de développement durable et leur faire prendre conscience des autres dimensions de celle-ci. Il est apparu lors de la séance de lancement qu'il fallait insister sur les deux autres piliers du développement durable, c'est-à-dire la société et l'économie et mettre en évidence l'idée essentielle qui exclut toute éventualité de « stopper » le développement de nos sociétés en vue de préserver la nature et ses ressources.

b) Les choix pédagogiques de la séquence

Mes objectifs étaient donc multiples. Outre celui de compléter l'acceptation de la notion de développement durable, le programme demande, dans le texte d'orientations du thème choisi, l'acquisition et la mise en relation de différentes notions : besoins, gestion des ressources, accessibilité. La définition du champ d'étude prévoit également de souligner les aspects géopolitiques et environnementaux de la question énergétique. Enfin, il y a un certain nombre d'objectifs intermédiaires à envisager, notamment en matière de capacités :

- Mieux percevoir les différentes échelles.
- Relever, trier, classer des informations.
- Confronter des documents, les mettre en relation

La séquence s'organise en quatre séances d'une heure, auxquelles s'ajoutent une heure d'évaluation sommative. Cela dépasse le volume horaire prévu pour chacune des séquences du programme, mais après concertation avec ma directrice, ce choix a été privilégié dans l'intérêt du mémoire. Afin de ne pas dépasser ce temps et de finir chacune des séances dans l'heure impartie (je vois mes élèves par tranche d'une heure), j'ai essayé de limiter le nombre de documents exploités dans chacune des séances. J'ai choisi d'organiser ces séances en adoptant un plan multiscolaire :

La première séance s'intéresse à la question énergétique à l'échelle mondiale et permet notamment de mettre en évidence les espaces grands consommateurs et grands exportateurs d'énergie.

Les deux séances suivantes privilégient l'échelle nationale. Elles sont dédiées à l'analyse de deux des trois situations géographiques proposées par les programmes : la Chine et la Russie. Elles permettent un « zoom » sur les types d'espaces identifiés en première séance et offrent donc une logique dans l'enchaînement des séances.

La dernière séance constitue une analyse à l'échelle locale des enjeux du nucléaire.

La séquence étant testée tardivement dans l'année, j'ai pu proposer de nouvelles modalités de travail à mes élèves. En effet, j'ai eu le temps de prendre mes marques dans l'établissement, de me renseigner sur le matériel disponible et les modalités de réservation, mais surtout de le tester préalablement afin de minimiser les risques de dysfonctionnement au cours des séances. En effet, avec cette classe, je ne voulais pas m'exposer à une telle éventualité, sachant qu'il aurait été difficile de mener de front gestion de classe et gestion des problèmes techniques. Ainsi, les séances 1 et 3 ont un déroulement « classique », les documents sont photocopiés pour les élèves et j'utilise des transparents pour l'exploitation le temps du cours. Les séances 2 et 4 utilisent les TICE : j'ai réalisé deux diaporamas, l'un est vidéoprojeté en classe, l'autre est exploité en autonomie par les élèves en salle multimédia.

2. ANALYSE DES SEANCES

Pour faciliter la lecture de cette rubrique, on peut se référer au tableau de séquence reproduit en annexe 1.

Séance 1

Cette première séance est axée sur l'analyse de la question énergétique à l'échelle mondiale.

Le document de lancement est un tableau chiffré qui présente la population et la consommation d'énergie dans le monde en 1900, 2000 et 2030. Pour moi, il offre 3 avantages :

- Il introduit la prospective, démarche recommandée dans l'Éducation au développement durable.
- Il permet de mettre en relation croissance démographique et explosion des besoins énergétiques, développement et consommation énergétique, comme cela est rappelé dans la définition du sujet d'étude du document ressource.
- En réactivant ce que nous avons vu lors de la séance de lancement (notamment la question de l'épuisement des énergies fossiles), les élèves ont rapidement dégagé la problématique de séance.

Après une première lecture comparative de l'évolution de ces deux données, j'ai demandé aux élèves de calculer la consommation d'énergie par habitant, ce qui m'a permis de les interpeller sur les inégalités. En effet, après avoir effectué les opérations pour les trois années, je leur ai demandé si selon eux chaque habitant de la planète consommait cette quantité. Leur réponse a été immédiatement négative. Nous avons alors mis en évidence qu'il s'agissait d'une moyenne et qu'il existait effectivement des inégalités entre la consommation des pays du Nord et du Sud. Cette constatation allait être confirmée et approfondie par le second document. Nous avons alors rédigé une première trace écrite.

J'ai ensuite rétroprojeté un diagramme en secteurs présentant la répartition de la consommation d'énergie en 2005 par continent. Les élèves ont rapidement identifié les deux plus grands consommateurs, c'est-à-dire l'Asie-Pacifique (32%) et l'Amérique du Nord (27%). L'Europe a surgi dans un second temps, « ne consommant que 19% » de l'énergie totale, elle apparaissait moins nettement dans le diagramme. À cela s'ajoute le fait que le document utilise une gamme de couleur restreinte jouant avec les variantes de tons ce qui

rendait la lecture difficile au rétroprojecteur. J'aurai dû utiliser les avantages qualitatifs du vidéoprojecteur ou bien leur distribuer tout de suite la fiche d'activité sur laquelle j'avais utilisé un système de numérotation. Malgré tout, ce relevé a amené à une réflexion intéressante sur le lien entre croissance et consommation d'énergie et la notion de pays émergent a été citée par plusieurs d'entre eux.

J'ai alors distribué la fiche d'activité de cette seconde phase de la séance. Il s'agissait, à partir du premier diagramme étudié et d'un second sur la répartition de la production d'énergie par continent, de compléter une carte.¹⁷ La réalisation de cette carte a un triple objectif :

- Identifier clairement l'interdépendance entre les territoires sur la question énergétique.
- Travailler sur une des capacités à acquérir en seconde : compléter une carte simple.
- Introduire les deux séances suivantes et l'analyse de deux situations parmi les trois proposées par le programme : la Chine (grand foyer de consommation) et la Russie (grand producteur et exportateur).

J'ai donné la consigne suivante : « à partir du document que nous venons d'analyser et du second présenté sur la fiche, vous devez compléter la carte. Le choix des figurés est libre ». Ce dernier terme n'a pas posé de problème dans la mesure où j'avais proposé une activité similaire lors de la séquence précédente, ce qui m'avait conduit à faire un point sur les différents figurés utilisables en cartographie. J'ai donc laissé les élèves travailler en autonomie. La représentation des grands foyers de consommation a été aisée puisque le travail de repérage avait été fait en amont. En revanche, les questions ont commencé concernant les grands exportateurs. Voyant que le travail n'avancait pas et que la classe commençait à se dissiper, nous avons fait un point. J'ai demandé à un élève que j'avais repéré d'expliquer au reste de la classe sa démarche pour identifier les continents principaux exportateurs à partir des deux diagrammes proposés. Après cette mise au point, les élèves se sont remis en activité. J'avais pensé à cette difficulté lors de l'élaboration de ma séance et je comptais sur quelques élèves qui ont un très bon niveau ; je n'ai pas été déçue. En revanche, j'avais ignoré la difficulté à localiser l'Asie-Pacifique et le Moyen-Orient. J'aurais donc pu proposer en rétroprojection, le même fond de carte avec la localisation des différents espaces.

La troisième phase de cette séance s'est déroulée en cours dialogué et a constitué en l'analyse d'un texte que j'ai distribué avec un questionnaire. Depuis le début de l'année, j'avais souvent des difficultés à terminer mes séances en une heure. Ayant déjà fait l'expérience des problèmes que peut faire naître l'analyse de ce type de document si les questions proposées sont vagues, j'ai donc fait un double choix, afin d'optimiser le temps :

- J'ai volontairement préféré un texte court dans lequel la pensée de l'auteur s'organisait clairement, cette organisation étant matérialisée par la mise en paragraphes.
- J'ai proposé un questionnement bref et précis qui suivait l'ordre des paragraphes.

Le document permet à nouveau d'inclure une démarche prospective et de mettre en évidence les enjeux énergétiques à l'échelle mondiale (évolution possible du coût des énergies fossiles liée à l'épuisement, aux conséquences environnementales, à l'instabilité politique au Moyen-Orient ; utilisation d'énergies alternatives). La rédaction de la trace écrite a été l'occasion d'un travail en autonomie que les élèves ont fini à la maison, la consigne étant de rédiger un paragraphe qui suivait l'ordre des questions/réponses. Pour cela, j'avais noté au tableau le titre de la troisième partie et les mots clés des réponses aux questions.

À l'issue de la séance, mon sentiment était plutôt positif, même si je n'avais pas eu le temps de mener la réflexion prévue sur les énergies alternatives. Les élèves avaient été actifs, la problématique avait surgi rapidement et les défis de la question énergétique avaient été identifiés. De plus, à l'exception d'un élève, tous avaient rendu une carte très satisfaisante.

¹⁷ La fiche d'activité d'un élève est présentée en annexes.

Cependant, après avoir mené à terme la séquence, je me suis rendu compte que certains aspects abordés étaient parfois redondants. Je pense donc que cette séance serait plus intéressante en fin de séquence, elle permettrait ainsi de faire un bilan en se référant aux situations étudiées précédemment. Cela permettrait en plus, après avoir appréhendé les trois dimensions du développement durable au fil des séances, de faire un schéma de synthèse croisant enjeu énergétique et développement durable dans la globalité.

Séance 2

Ayant mesuré, lors de la première séance, les limites de l'utilisation du rétroprojecteur, j'ai choisi d'utiliser le vidéoprojecteur pour la deuxième séance. La qualité de projection qu'il offre est indispensable à l'analyse de certains des documents-supports que j'ai sélectionnés (carte thématique et photographies de paysage). Il est intéressant de préciser ici que le diaporama réalisé n'a pas suscité le même engouement qu'avec la classe de la filière industrielle. Avec cette dernière, les élèves se sont spontanément proposés pour présenter et analyser les documents. Aussi, le cours s'est-il entièrement déroulé en cours dialogué alors que j'avais préalablement prévu d'autres modalités de travail, alternant travail en autonomie et cours dialogué. Les classes de tertiaire sont beaucoup plus familiarisées avec ce genre d'outils, les professeurs d'enseignement des matières professionnelles les utilisent fréquemment.

Cette séance est consacrée à l'étude de la question énergétique en Chine et permet d'aborder aisément la notion de développement durable. Afin d'introduire la situation, je l'ai ancrée dans le contexte de la consommation énergétique mondiale en rappelant ce qui avait été relevé lors de séance 1.

Le document de lancement, diagramme présentant l'évolution de la consommation entre 1980 et 2005, a permis de mettre en évidence le fait que la Chine est confrontée à une spécificité (augmentation de ses besoins énergétiques liée à la fois à la croissance de sa population et à sa condition de pays émergent) et de poser facilement la problématique qui en découle : comment la Chine répond-elle à ses besoins énergétiques croissants ?

La carte thématique proposée en second document a concouru à l'acquisition de savoirs, soulignant, là encore, la spécificité du territoire : une inégalité de développement entre « trois chins », la Chine littorale, la Chine intérieure et la Chine de l'ouest. D'autre part, elle a permis de dégager les deux axes de la stratégie chinoise visant à assurer sa sécurité énergétique : une diversification de ses fournisseurs et une diversification des sources d'énergie utilisées. L'analyse de cette carte a été longue. Les élèves devaient répondre seul à un questionnement avant une mise en commun en cours dialogué. La phase de travail en autonomie s'est avérée laborieuse et j'ai préféré l'écourter prenant conscience que mon questionnement ne guidait pas suffisamment les élèves vers la conclusion souhaitée. J'y ai donc remédié en cours dialogué, mais cela a pris du temps. Afin de ne pas « bâcler » l'étude proposée sur le barrage des Trois Gorges, indispensable dans cette analyse de situation pour appréhender la question du développement durable dans sa globalité, j'ai fait l'impasse sur la diapositive suivante consacrée au problème de la pollution.

Pour cette étude, j'avais d'abord pensé utiliser un documentaire-vidéo extrait de *LE DESSOUS DES CARTES, Une planète en sursis*, réalisé par la chaîne de télévision Arte. Ici encore, je craignais que le temps ne me manque. J'ai donc choisi d'associer, sur une dernière diapositive, une photographie du barrage et un ensemble de données chiffrées extraites de *l'Atlas de la Chine* de Thierry Sanjuan. La photographie a fait l'objet d'un travail minutieux de dénotation en autonomie ce qui a débouché sur la tentative intéressante de trouver le sens dans lequel la photographie avait été prise sur la carte thématique. Enfin, cette diapositive a permis de mettre en évidence les deux piliers que les élèves ne prenaient pas en compte dans

leur appréhension du développement durable : le volet social (diminution du risque de crues et déplacement des populations) et le volet économique (rééquilibrage entre les régions). J'ai choisi pour cela une démarche inductive : après qu'ils ont relevé les atouts et les menaces sur le plan économique, social et environnemental, nous avons complété la définition du développement durable donnée lors de la séance de lancement (« un développement qui permet à la terre de durer »).

Séance 3

L'étude de la situation russe permet au professeur de remplir plusieurs objectifs fixés par les instructions officielles et particulièrement :

- Souligner les aspects géopolitiques de la question énergétique.
- Mettre l'accent sur les acteurs puisque « l'importance accordée aux acteurs est un élément sensible » du renouvellement des programmes¹⁸.

La première partie de la séance a donc été axée sur ces deux aspects de la question énergétique.

L'analyse de la carte thématique sur les hydrocarbures en Russie a fait l'objet d'un repérage géographique des gisements et des voies d'acheminement, notamment terrestres. Ce repérage a induit deux axes de réflexion :

- Les fortes contraintes d'exploitation dues aux conditions naturelles du territoire (climat et immensité)
- Les conséquences géopolitiques : la localisation des oléoducs et gazoducs, en service et en projet, m'a permis d'évoquer « la guerre des tuyaux » et la question de l'Ukraine pour lesquelles j'ai « raconté » les événements de janvier 2006.

La mise en relation de ce premier document avec le deuxième consacré à l'entreprise Gazprom a permis de montrer que la production énergétique joue un rôle majeur dans les exportations russes et contribue à sa puissance économique et politique.

Cette première phase s'est entièrement déroulée en cours dialogué, les élèves ont majoritairement été actifs et ont apprécié, pour certains, de pouvoir mettre en avant leurs connaissances historiques.

La seconde partie de cette séance a privilégié une analyse sous l'angle du développement durable. Lorsque j'ai réalisé la fiche d'activité¹⁹, je me suis fixé 3 objectifs à atteindre :

- Approfondir la notion de DD : les trois piliers, économie, société et environnement, ont été dégagés dans la séance précédente, il s'agit ici de les mettre en interconnexion afin d'appréhender l'idée d'une gestion des ressources qui soit à la fois viable, vivable et équitable.
- Travailler sur une des capacités à acquérir en seconde : relever et classer les informations contenues dans un document selon des critères donnés.
- Faire écrire les élèves : le travail de relevé d'informations dans les deux textes et de classement de ces informations a constitué un écrit intermédiaire à la rédaction de la troisième partie de la trace écrite. Les ressources pour la voie professionnelle invitent en effet les enseignants à « faire écrire les élèves en classe [...] en les initiant à la pratique de l'écrit intermédiaire »²⁰.

¹⁸ *Ressources pour le baccalauréat professionnel - classe de 2^e Histoire – Géographie – Éducation civique : Introduction*, in www.eduscol.education.fr/prog

¹⁹ La fiche d'activité d'un élève est présentée en annexes.

²⁰ . Id.

Préalablement à la mise en activité autonome, j'ai rappelé à la classe que nous venions de mettre en évidence les forces de la Russie en matière énergétique et leur ai dit que je leur proposais maintenant deux textes qui en illustraient les faiblesses en matière de développement durable. Nous avons alors réactivé les acquis de la séance précédente sur la notion, après quoi j'ai rétroprojeté le schéma des trois piliers du développement durable afin d'explicitier les termes viable, vivable et équitable.

Le travail de relevé des informations n'a posé aucun problème, en revanche le classement de ces dernières dans le tableau a mis les élèves en difficulté, à l'exception de quelques très bons éléments. Il m'a donc fallu procéder à un exemple en cours dialogué. Même avec cela, beaucoup n'ont pas été capables de réussir l'exercice en autonomie. J'aurais dû, peut-être, pour cette activité, préférer une démarche inductive qui aurait permis de construire les notions de gestion viable, vivable et équitable des ressources. Pour cela, il aurait fallu, après avoir relevé les faiblesses dénoncées par les deux textes, essayer de les classer selon les trois piliers. Cet exercice aurait permis de voir l'interconnexion qui existe en eux. Par exemple, pour la pollution des déchets radioactifs évoqués dans le second texte, on aurait pu mettre en évidence le fait qu'ils posaient d'évidents problèmes environnementaux mais aussi qu'ils constituaient des risques sanitaires de contamination pour les hommes. Cela aurait alors permis de mettre en évidence la nécessité d'une gestion des ressources qui soit vivable, à la fois pour l'environnement et pour les sociétés.

Séance 4

J'avais décidé d'axer cette dernière sur l'échelle locale et de conduire les élèves vers un débat, prenant pour modèle une séance proposée lors de la formation disciplinaire à l'IUFM. J'envisageais au départ de travailler sur une énergie renouvelable, je pensais à l'éolien en Bretagne. Lors de la deuxième séance sur la Chine et l'analyse de la carte thématique sur la gestion des énergies, les élèves ont constaté l'importance du nucléaire dans la stratégie chinoise de diversification des énergies (la carte mentionne 3 centrales nucléaires en activité et 9 en construction). Ce constat a fait naître des interrogations et un débat dans la classe, auquel j'ai dû très rapidement mettre fin afin de terminer la séance dans l'heure impartie. J'ai donc changé mon fusil d'épaule pour cette dernière séance en proposant d'analyser la question du nucléaire en France au travers de la centrale de Penly en Seine-Maritime.

La séance s'est organisée en trois phases :

- Présentation rapide de la situation : ouverture prévue d'une troisième unité de production dans une centrale nucléaire en Seine-Maritime et mise en place d'un débat public entre mars et juillet 2010 avec 10 réunions.

- Travail de groupe : dans un diaporama, trouver des arguments en fonction du groupe représenté lors du débat. Les groupes sont : des responsables de la société EDF, des représentants de la chambre de commerce, des membres de l'association pour le contrôle de la radioactivité dans l'Ouest, des habitants, la mairie de Penly.

- Tenue du débat.

Cette séance s'est avérée assez chaotique pour plusieurs raisons. J'avais d'abord divisé la classe en cinq groupes de quatre élèves que j'ai à nouveau divisés en sous-groupes pour qu'ils puissent travailler de façon efficace sur poste informatique. J'aurais donc dû prévoir un temps de mise en commun par groupe de représentants. La salle multimédia est petite et installée en U, la promiscuité a contribué aux bavardages qui ont ralenti le travail de recherche des arguments. Enfin, mener le débat s'est avéré très difficile avec vingt élèves déjà bien agités pour les raisons évoquées précédemment et par la perspective de la fin de journée

(la séance a eu lieu pendant la dernière heure de cours de la journée). Si je devais refaire cette séance avec la classe, je proposerais une version papier du diaporama, ce qui éviterait le changement de salle et la subdivision en sous-groupes. D'autre part, je choiserais moi-même la répartition des groupes.

L'évaluation

Pour l'évaluation, j'ai fait le choix d'une étude de documents sur la question du Moyen-Orient, troisième situation proposée par les programmes. Nous avons au fil des séances souvent parlé des hydrocarbures et évoqué ce territoire, les élèves ne seraient donc pas décontenancés en voyant l'intitulé du sujet. D'autre part, beaucoup d'entre eux avaient émis le souhait de présenter un travail sur le pétrole pour le projet d'exposition, je pensais que cela faciliterait la tâche. Le corpus documentaire contient quatre documents de nature variée, le questionnement invite à un relevé d'informations et à une mise en relation des documents.

Les résultats montrent que les élèves ont bien acquis les notions (besoins, ressources, accessibilité) et les enjeux liés à la question énergétique (interdépendance des pays, aspects géopolitiques et environnementaux...).

La dernière question invitait au même exercice que celui proposé en séance 3 : « Le cas du Moyen-Orient permet d'aborder la notion de développement durable. À partir des deux réponses précédentes, dites ce qui compromet un développement viable et équitable ». Les élèves ont majoritairement répondu à cette question indiquant que les conflits perturbaient la vie des sociétés et que l'augmentation du prix du pétrole renforçait les inégalités (endettement de certains pays). Cette réponse montre que la prise en compte du pilier économique et du pilier social dans la notion de développement durable est intégrée. En revanche, elle met en évidence les lacunes identifiées dans l'analyse critique de la séance 3. Les élèves n'ont pas entièrement acquis les notions de développement viable, vivable et équitable.

3. LE PROJET D'EXPOSITION POUR LA SEMAINE DU DEVELOPPEMENT DURABLE

L'idée de l'exposition est née lors d'une discussion avec ma collègue d'arts appliqués. Le voyage en Angleterre, organisé par des collègues chevronnés et présents dans l'établissement depuis longtemps, approchait. Nouvelles toutes les deux dans le métier, nous regrettions de n'avoir pas pu proposer à nos classes des sorties pédagogiques dans la mesure où les projets devaient avoir été soumis en début d'année scolaire. Et le début de l'année scolaire avait été pour nous consacré à d'autres préoccupations.... Parallèlement, nous constatons toutes les deux dans nos classes communes que la motivation déclinait et nous trouvions cela regrettable au vu du dynamisme et de la curiosité d'un bon nombre d'élèves. Nous avons donc décidé de joindre nos efforts afin de « rassembler nos troupes » autour d'un projet visant d'abord à réactiver la motivation. Nous avons choisi de proposer une exposition qui serait présentée au lycée dans le cadre de la semaine du développement durable. Ma collègue organiserait un travail de création de logo *Google* autour des thèmes de l'écologie et des énergies (le thème du développement durable était exclu à cette période dans la mesure où je n'avais pas commencé ma séquence). Ces logos viendraient s'ajouter à des panneaux exposant la question de l'énergie dans le monde. Je me chargerais du contenu pendant mes heures de cours, elle s'occuperait de la mise en affiche pendant les siennes.

Je me suis fixé comme but de mettre cette réalisation au service de l'approfondissement d'une capacité méthodologique : l'exploitation et l'analyse du document. Cette capacité est l'une des quatre à acquérir dans le cycle Baccalauréat Professionnel. Or, j'avais pu constater qu'en exigeant une rigueur constante dans la présentation des documents

exploités en cours, la capacité « identifier la nature, l'auteur et les informations accompagnant le document »²¹ était acquise. En revanche, trop peu d'élèves maîtrisaient les autres. Mes objectifs étaient donc de travailler avec eux ces dernières et plus particulièrement²² :

- Relever les informations essentielles contenues dans un document et les mettre en relation avec ses connaissances.
- Résumer à l'écrit l'idée essentielle d'un document et lui donner un titre.

Au cours de la séquence, j'avais demandé à mes élèves de réfléchir à ce qu'ils aimeraient présenter pour l'exposition, les thèmes qu'ils souhaiteraient aborder et je leur demandais de m'en faire part. À partir des thèmes proposés, j'ai recherché un ensemble de documents qu'ils pourraient exploiter.

Une fois la séquence achevée et l'évaluation faite, j'ai consacré deux heures à la réalisation du contenu de l'exposition. J'ai organisé la classe en groupes en fonction des grands thèmes que chacun préférait aborder, chaque grand thème constituant une affiche de l'exposition. Une fois les groupes constitués, j'ai distribué un corpus documentaire à chacun. Chaque élève devait alors choisir un document et l'analyser. La consigne étant de rédiger un paragraphe qui présenterait le document et en résumerait l'idée essentielle. Les élèves avaient à disposition leur cahier. L'exercice s'est avéré difficile à faire en autonomie ; devant la difficulté de la tâche, une grande partie des élèves n'a pas adhéré à l'activité et la classe s'est rapidement dissipée. J'ai rebondi en leur proposant de faire l'exercice à deux et donc d'éliminer une partie des documents choisis. Cette alternative a eu un double avantage : les remobiliser autour de l'activité proposée et me permettre de les aider avec plus de facilité puisque je devais circuler entre 10 groupes et non plus entre 20 élèves travaillant en autonomie. L'exercice a donc finalement pris une heure.

Leurs premières productions se sont révélées de bonne qualité. J'ai donc fait une correction de chacune en proposant des consignes d'amélioration personnalisées (consignes liées à l'analyse du document et consignes liées à la qualité de l'expression, une collaboration avec le professeur de lettres n'étant pas envisageable par manque de temps). La deuxième heure s'est déroulée au CDI afin que les élèves puissent avoir des usuels de français à disposition. Les groupes avaient pour objectif d'améliorer leur paragraphe à l'aide des consignes que j'avais rédigées et de lui donner un titre. Ma crainte était alors que l'activité proposée leur semble redondante et ennuyeuse dans la mesure où je leur demandais de travailler non seulement sur le même document mais en plus de faire un retour sur leur production. L'approche de la date d'exposition a ici joué en ma faveur. À cela s'ajoutait leur désir de montrer un travail abouti, dont ils pourraient être fiers.

La seconde phase, de mise en forme, s'est déroulée en cours d'arts appliqués. J'ai assisté à la dernière séance afin de corriger d'éventuelles confusions dans la répartition des documents par affiches.

Cette exposition m'a demandé beaucoup de travail. Le projet s'est décidé tard dans l'année, il exigeait que je termine ma séquence avant de l'entamer. Il s'est donc réalisé pour ma part dans la précipitation. J'ai dû notamment dactylographier moi-même l'ensemble les productions des élèves ; par manque de temps, il m'était impossible de prévoir une séance sur poste informatique. La recherche des documents a été longue, la difficulté étant de trouver suffisamment de documents que mes élèves puissent exploiter en autonomie, même si j'étais là pour les guider dans leur tâche. J'ai essayé de proposer des documents de nature variée en excluant toutefois les textes. Dans la mesure où l'activité se déroulait au mois de mars, nous avons abordé, au cours des séquences précédentes, un large panel de documents (graphiques, diagrammes, photographies, tableau chiffré...), pour lesquels j'exigeais à chaque fois une

²¹ Programme d'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, BO spécial n°2 du 19 février 2009.

²² Je reprends ici les capacités à acquérir en 2° Bac Pro citées dans les Instructions Officielles.

présentation rigoureuse et rappelais les moyens d'analyse. J'en retiens les enseignements et tâcherais les prochaines années de m'organiser plus tôt, en gardant en mémoire que les professeurs d'arts appliqués sont souvent très ouverts à un travail en pluridisciplinarité.

Malgré ces petits désagréments, j'en garde une impression très positive ne serait-ce que pour la satisfaction que mes élèves ont manifestée lorsque l'exposition a été installée dans le hall du lycée. De plus, mon objectif a été atteint, les élèves ont travaillé à l'acquisition des compétences que je visais. Ils ont rédigé un paragraphe qui résumait l'idée essentielle d'un document en y ajoutant parfois des connaissances acquises au cours de la séquence, afin de compléter les informations relevées et lui ont donné un titre.²³ Après la réorganisation des modalités de travail (passage du travail en autonomie à un travail en binôme), les élèves se sont mis en activité rapidement et de façon efficace.

CONCLUSION

Cette séquence, « l'enjeu énergétique », qui peut être réalisée en seconde bac pro aborde la question des ressources, thématique inscrite dans les différents champs du développement durable. En effet, les énergies sont étudiées sous l'angle de leur utilisation par les sociétés, de leur répartition et de leur partage. La question de l'épuisement des ressources invite à une démarche prospective et sensibilise à une solidarité intergénérationnelle, le lien établi entre développement et consommation et les inégalités qui en découlent sensibilise à une solidarité entre les territoires, la question du choix des énergies consommées invite au débat et donc sensibilise au principe de gouvernance participative. Cette séquence permet donc de réaliser une approche globale du développement durable et d'éduquer au DD. La difficulté majeure de cette séquence a été celle qui a parcouru toute cette année de stage, constamment dans l'urgence, de questions récurrentes : qu'enseigner et avec quel degré d'approfondissement ? Convient-il de transmettre des savoirs établis ou de sensibiliser à des démarches de recherche et à l'incertitude ? Sur cette dernière question, l'EDD invite aux deux....

La séquence représente un volet d'un programme entièrement consacré au développement durable. L'objectif est de construire progressivement cette notion transversale au programme de géographie de seconde professionnelle. Il s'agit de bâtir la notion, d'en assembler les diverses parties... c'est un vrai travail d'architecte autant dans l'abstrait que dans le concret. L'idée corollaire est, d'abord, celle de progression ; des étapes doivent être franchies et un travail filé doit être mené, c'est-à-dire que le développement durable doit trouver une résonance dans chaque thème, au niveau de la démarche disciplinaire. Le but est donc de distiller chez les élèves, le concept de DD, de les en imprégner. Cette séquence m'a permis de remédier aux faiblesses de la première et le travail amorcé s'est poursuivi dans une troisième sur les risques.

La transversalité du DD à travers le programme de géographie permet d'approfondir l'approche disciplinaire de la question, mais elle invite également à envisager la discipline comme fédératrice autour de projet pluridisciplinaire. Ce mémoire m'a donc permis de mesurer l'ampleur des possibilités qu'offre la généralisation de l'enseignement au développement durable. Elle incite à mener des projets en pluridisciplinarité. La réalisation d'une petite exposition pour la semaine du développement durable a été une expérience très enrichissante et m'a fait prendre conscience de l'intérêt de la pédagogie de projet dans la

²³ Une photographie d'ensemble de l'exposition ainsi que deux paragraphes accompagnés des documents-supports sont présentés en annexe.

motivation des élèves. Ce projet a été mené tardivement dans l'année scolaire, il aurait pu être une solution aux problèmes de canalisation et de motivation rencontrés avec cette classe dès le début de l'année. Construit en plus en amont, mené dans une dimension plus large, inscrit dans le territoire des élèves, un projet réalisé dans le cadre de l'EDD offre des perspectives de travail intéressantes.

Virginie BEVIÈRE
Professeure de Lettres Histoire
Lycée Professionnel Simone Weil
Conflans Sainte Honorine
Académie de Versailles

Annexe 1

TABLEAU SYNOPTIQUE DE SEQUENCE : L'ENJEU ENERGETIQUE

Cours dialogué

Séances	Problématique	Objectifs	Notions	Supports	Activités des élèves
<u>Séance de lancement</u> 1h	Qu'est ce que le développement durable ?	Identifier les représentations des élèves sur la notion de développement durable. Identifier les grandes sources d'énergie. S'interroger sur l'importance que revêt la question de l'énergie pour les sociétés actuelles.	Développement durable Énergies fossiles, nucléaire et renouvelables	Mots des élèves inscrits au tableau Photographies d'un champ pétrolier en Californie et du parc éolien de Middel-grunden au large de Copenhague, Danemark	Citer 3 mots qui font référence au terme développement durable Lire et confronter deux photographies de paysages
<u>Séance 1 : L'énergie dans le monde</u> 1h	Quels sont les défis énergétiques mondiaux ?	Identifier le lien entre développement et consommation d'énergie. Repérer les déséquilibres dans la consommation et la production d'énergie. Identifier les enjeux énergétiques à l'échelle mondiale.	Besoins énergétiques Ressources Accessibilité	Tableau chiffré : Évolution de la population et de la consommation d'énergie dans le monde (1950-2030) Diagrammes en secteurs : Consommation et production d'énergie en 2005 (par continent) Texte : J.-M. Martin-Amouroux, <i>L'énergie de demain</i> , EDP Sciences Les Ulis, 2005	Analyser et comparer les deux évolutions. Calculer la consommation d'énergie par habitant. Remplir une carte à partir des informations relevées dans les diagrammes Relever des informations dans un texte
<u>Séance 2 : Énergie et développement durable en Chine</u> 1h	Comment la Chine répond-elle à ses besoins énergétiques ? A-t-elle le souci de développement durable ?	Montrer le rapport entre développement (du littoral vers l'intérieur) et augmentation des besoins énergétiques. Montrer les choix énergétiques chinois.	Sécurité énergétique Gestion des ressources Développement durable	Diagramme : l'évolution de la consommation d'énergie en Chine entre 1980 et 2005 Carte thématique : la gestion de l'énergie en Chine Photographie du paysage (pollué) de Benxi près de Shenyang accompagné d'un texte décrivant les effets de la pollution en Chine	Lire un diagramme en barres Lire une carte thématique Lire une photographie et repérer l'espace sur une carte. La mettre en relation avec un texte

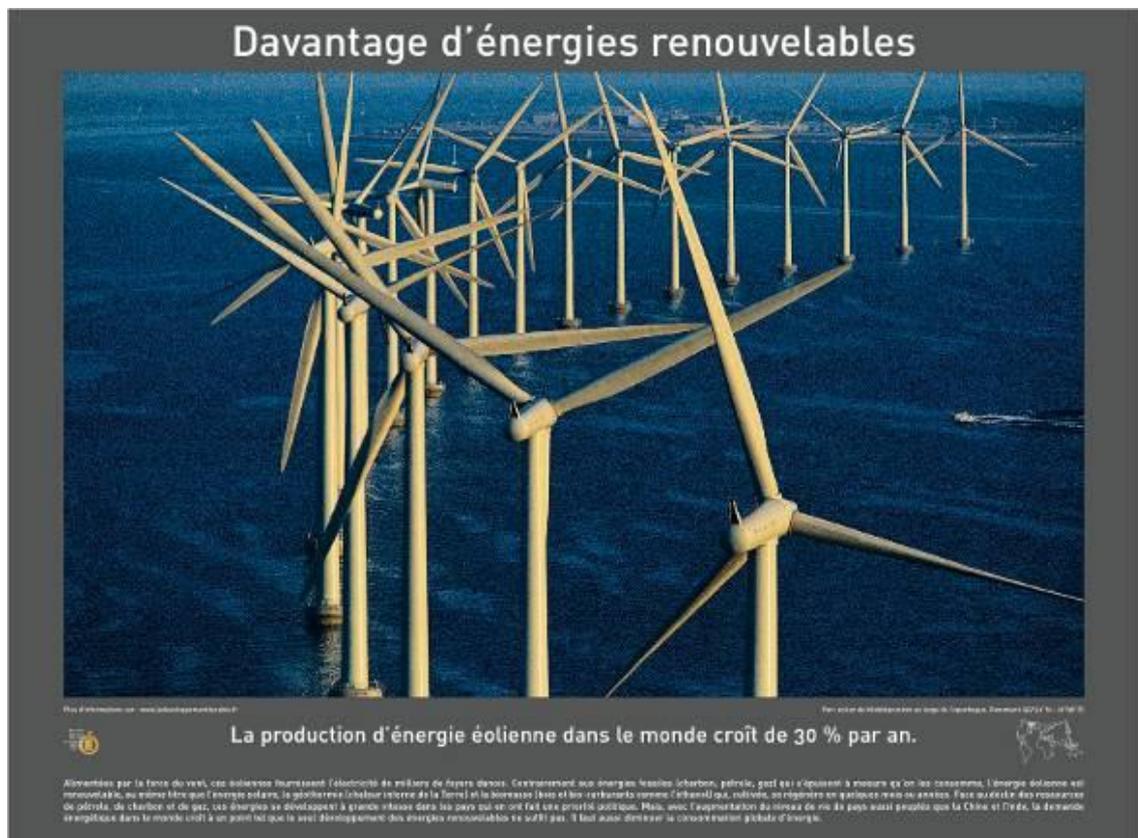
Séances	Problématique	Objectifs	Notions	supports	Activités
				Photographie du barrage des Trois Gorges accompagnée de données chiffrées (taille du barrage, production, populations déplacées ou menacées...).	Lire une photographie et repérer l'espace sur une carte. Relever des informations dans un tableau et les classer.
<u>Séance 3 : La question énergétique en Russie</u> 1h	Comment l'énergie contribue-t-elle à la puissance de la Russie ?	Montrer que les ressources énergétiques sont facteurs de puissance politique et économique.	Ressources Exportations Développement durable	Carte thématique : Les hydrocarbures en Russie Iconographie : Couverture d'un numéro du <i>Courrier International</i> « l'Empire Gazprom » avec légende explicative. Texte : J. Vercueil, « Les hydrocarbures en Russie, entre promesses et blocages », 2005, in www.Géoconfluences.fr Texte : P.Marchand, <i>Atlas géopolitique de la Russie</i> , Éditions Autrement, 2007.	Lire une carte thématique Lire une image et exploiter sa légende Relever informations contenues dans les textes et les classer dans un tableau.
<u>Séance 4 : Le projet Penly 3 en Haute Normandie</u> 1h	L'énergie nucléaire est-elle une réponse satisfaisante au défi énergétique ?	Trouver des arguments dans un corpus documentaire afin de participer à un débat	Énergie nucléaire	Carte : Les centrales nucléaires en France Carte IGN de la commune de Penly Carte du site nucléaire de Penly Carte des risques nucléaires en Seine Maritime. Extraits des différents cahiers d'acteurs réalisés en vue du débat public.	Relever des informations dans un ensemble de documents en fonction du groupe représenté lors du débat. Débattre et argumenter
<u>Évaluation Étude de situation- Le Moyen-Orient</u> 1h	Pourquoi l'exploitation des hydrocarbures au Moyen-Orient est-elle un enjeu mondial ?	Relever les informations essentielles dans des documents et les mettre en relation avec ses connaissances	Ressources Accessibilité Développement durable	Carte thématique : Les hydrocarbures au Moyen-Orient Diagramme en secteur : Répartition géographique de la production mondiale de pétrole Texte : P. Lorot, « Géopolitique des hydrocarbures », Questions internationales, n° 24, mars-avril 2007 Graphique : L'évolution du prix du baril de pétrole entre 1900 et 2010.	Analyser des documents et les mettre en relation Mobiliser ses connaissances

Annexe 2

SUPPORTS DE LA SECONDE PHASE DE LA SEANCE DE LANCEMENT :



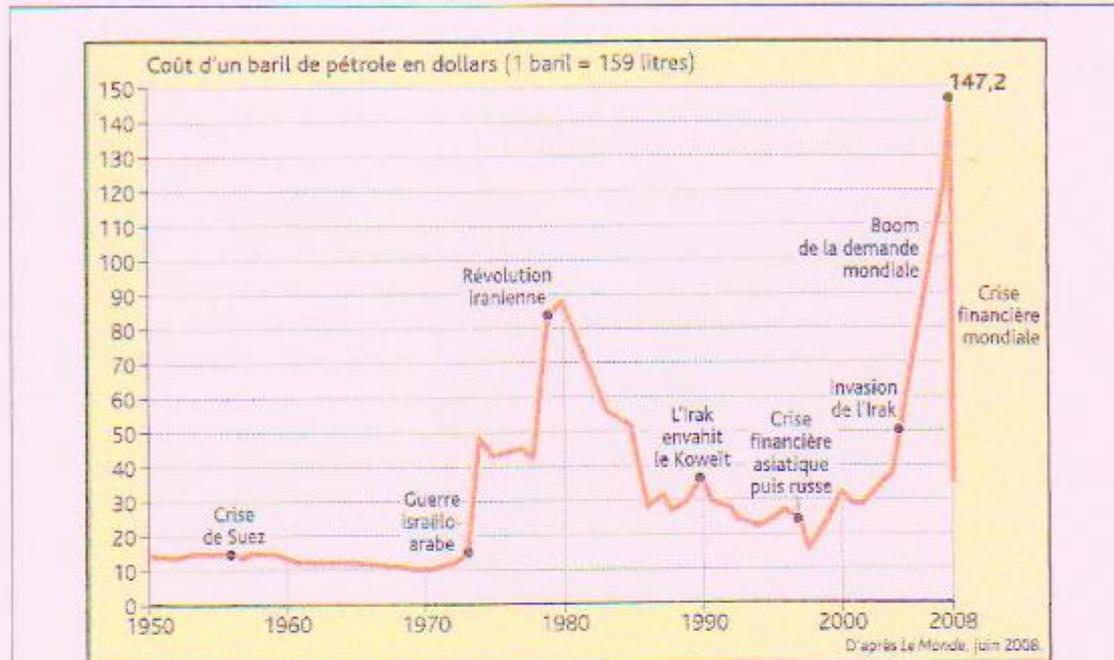
Photographies de Yan Arthus Bertrand 2008 : L'énergie (3^e édition)



Photographies de Yan Arthus Bertrand 2006 : Le développement durable (1^e édition)

Annexe 3

Paragraphe réalisé pour l'affiche intitulée « Une énergie fossile : le pétrole ».



L'INSTABILITÉ DU COÛT DU BARIL DE PÉTROLE

Le graphique est extrait du journal *Le Monde* de juin 2008. Il présente les évolutions du coût d'un baril de pétrole de 1950 à 2008. On peut voir deux grandes phases, la première entre 1950 et 1973 et la seconde depuis 1973. Entre 1950 et 1973 le prix reste constant aux alentours des 10 dollars. À partir de la guerre israélo-arabe, le prix du baril est très instable. Les conflits au Moyen-Orient influent sur les cours mondiaux du pétrole. Plus récemment, le pic jusqu'à presque 150 dollars et la chute brutale à moins de 40 dollars sont liés à d'autres facteurs : le boom de la demande pour l'augmentation et la crise financière mondiale de 2008 pour la baisse. Cette instabilité du prix du baril de pétrole pose des problèmes pour tous les pays industrialisés qui sont des grands consommateurs de pétrole.

S.D., A.C.

Annexe 4

PARAGRAPHE REALISE POUR L'AFFICHE INTITULEE « COMMENT AGIR POUR PRESERVER LA PLANETE ET SES RESSOURCES ? »

Électricité produite à partir de :	Coût moyen en euros par MWh* 2005 (bleu clair) / 2030 (bleu foncé)	Émissions de CO ² en kilo par MWh	Inconvénients de la source d'énergie utilisée	Ordre de grandeur
Gaz naturel	48 / 58	440	Infrastructures coûteuses	1 000 MWh Production d'une centrale nucléaire pendant une heure. 
Pétrole	75 / 85	550	Réserves limitées	*1 MWh 1 000 000 Wh Production d'une éolienne pendant une heure. 
Charbon	40 / 58	800	Forte pollution	
Nucléaire	42 / 42	15	Problème des déchets	0,6 MWh Consommation moyenne annuelle d'une famille de 4 personnes. 
Bois et Biomasse	55 / 50	30	Dégradation de l'écosystème	
Éolienne	98 / 85	20	Production intermittente	
Hydroélectricité	60 / 58	12	Variations pluviométriques	
Solaire	285 / 160	100	Coût élevé, rendement faible	

D'après Commission européenne 2007.

* MWh : 1 million kilowattheure

Source : Manuel Foucher

COMPARAISON DES SOURCES D'ÉNERGIE POUR PRODUIRE DE L'ÉLECTRICITÉ

Le document est un tableau de synthèse fait à partir des chiffres de 2007 de la Commission européenne. Il montre la diversité des sources d'énergie qui permettent de produire de l'électricité. Le tableau présente le coût moyen en euros par en 2005 et le coût prévu en 2030, les émissions de CO² et les inconvénients de chaque source d'énergie utilisée. On peut donc faire une comparaison entre ces 8 sources d'énergie. Pour l'instant, le charbon est le moins cher, mais il est très polluant (800 kilos de CO² /MWh). Les énergies fossiles, qui sont les plus polluantes, vont coûter plus cher en 2030. Le nucléaire émet peu de CO², il est le moins coûteux, mais il produit des déchets radioactifs. Les énergies renouvelables sont aujourd'hui les plus chères, mais leur prix va baisser. Elles sont peu polluantes, mais ont aussi des inconvénients (le solaire restera cher et a un rendement faible, l'éolienne a une production intermittente et l'hydroélectricité dépend des variations pluviométriques). Aucune énergie n'est parfaite. Chaque pays doit donc adapter son « panier énergétique » en fonction de sa situation économique et géographique. Par exemple, la zone tropicale à fort ensoleillement est propice à l'énergie solaire.

S.D. S.G.

Annexe 5

FICHE D'ACTIVITE DE LA SEANCE 3 : LA QUESTION ENERGETIQUE EN RUSSIE

Consigne : Relevez et classez les informations contenues dans un document selon des critères donnés

III- UNE GESTION ENERGETIQUE PEU DURABLE

Document 4 : La consommation des hydrocarbures en Russie

La Russie est le deuxième consommateur de gaz mondial derrière les États-Unis. Sa consommation de pétrole est particulièrement élevée comparativement à son PIB et l'intensité énergétique* de sa production industrielle est l'une des plus fortes du monde. [...] Les autorités doivent compter cependant avec les conditions climatiques particulières du pays, qui imposent une gestion prudente des modalités d'accès au chauffage - c'est-à-dire, en Russie, au gaz - de la population. Confrontées au délabrement de leurs logements, les franges les plus vulnérables de la population dépendent de manière vitale de la fourniture d'énergie à très bas prix. Les projets d'augmentation des prix domestiques du gaz doivent tenir compte de l'insolvabilité d'une partie de la demande privée, par un transfert des dépenses nécessaires vers le système de protection sociale.

J.Vercueil, 2005, in www.Geoconfluences.fr

* Mesure de l'efficacité énergétique, obtenue en calculant le rapport entre l'énergie consommée et la production réalisée (intensité forte = faible efficacité)

Document 5 : Déchets industriels dans la nature

De 1948 aux années 1960, le centre [d'industrie nucléaire] de Tcheliabinsk 65 aurait déversé trois fois la quantité de radioactivité émise lors de l'accident de Tchernobyl dans la rivière qui le baigne. Déchets radioactifs et réacteurs usagés de sous-marins nucléaires ont été immergés en nombre dans les mers arctiques, [...]

Un terme a été mis à un certain nombre de ces éléments. Le rééquipement de tout un appareil industriel est cependant long et coûteux. Or, dans la décennie passée, beaucoup d'entreprises n'ont pas eu les moyens d'investir.

Par ailleurs, les informations sur l'extraction pétrolière en Sibérie montrent qu'il n'est pas certain que les pratiques aient beaucoup changé. Entièrement tournés vers le pompage et l'exportation, les pétroliers négligent les réseaux de conduites. Les ruptures et autres accidents aboutiraient au déversement de quelques millions de tonnes dans la plaine chaque année. Les cours d'eau de Sibérie occidentale figurent parmi les plus pollués du pays. La société civile a donc encore à s'affirmer en Russie...

P.Marchand, *Atlas géopolitique de la Russie*, Editions Autrement, 2007,

Soulignez dans les textes, les faiblesses de la Russie en matière énergétique. À partir de ces éléments, complétez le tableau suivant :

	Gestion VIABLE (économie/environnement)	Gestion VIVABLE (environnement/société)	Gestion ÉQUITABLE (économie/société)
Compromise par	<ul style="list-style-type: none"> - l'énergie est mal utilisée (gaspillage) la Russie produit beaucoup mais consomme énormément aussi. - le rééquipement est long et coûteux - le climat et les conditions particulières du pays imposent une gestion prudente des modalités d'accès au chauffage. 	<ul style="list-style-type: none"> - la pollution : déversement de plusieurs tonnes de pétrole dans la plaine. - déchets radioactifs 	<ul style="list-style-type: none"> - l'argent gagné grâce à l'énergie n'est pas reversé à la société ("les projets [...] insolvabilité") - le pays est pauvre malgré leur richesse dans l'énergie.

Annexe 6

L'EXPOSITION PRESENTEE DANS LE HALL DU LYCEE POUR LA SEMAINE DU DEVELOPPEMENT DURABLE



Photographie de l'exposition



Logos Google réalisés en cours d'arts appliqués sur le thème des énergies

ENSEIGNER VOYAGES ET DECOUVERTES EN CLASSE DE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL

Cette séquence sur « Voyages et Découvertes », nouveau programme de seconde baccalauréat professionnel, a été présentée à l'IUFM, en juin 2010, dans mon mémoire professionnel dirigé par le professeur formateur Régis Signarbieux.

Tout d'abord, il est nécessaire et utile de replacer cette séquence dans le cadre annuel de la progression que j'ai choisie pour aborder l'ensemble des objets d'étude d'histoire. En effet, elle intervient suite à l'étude menée sur le premier sujet d'étude portant sur l'Humanisme et la Renaissance, amenant les élèves à appréhender les bouleversements culturels qui touchent l'Europe au 15^{ème} siècle, ce qui leur permettait donc d'être déjà familiarisés avec cette période historique et en particulier avec l'impact de l'humanisme sur les sociétés européennes et sur le regard porté par les Européens sur les Amérindiens. Au moyen âge, centré sur la religion et sur un livre, la Bible, succède la Renaissance qui « redécouvre » l'Homme et le met au centre de ses préoccupations. La planète devient accessible à une compréhension basée sur l'expérience humaine et non plus par la seule lecture des Écritures Saintes. L'homme est au centre des préoccupations des humanistes mais les caractéristiques de l'homme sont remises en cause par la brusque extension du monde et la découverte par l'Europe des Amérindiens. La controverse de Valladolid, traitée comme situation lors de cette séquence, car montrant les limites de l'humanisme, se penche sur cette question et tranche : les Amérindiens appartiennent au genre humain. Un(e) européen(ne) et un(e) amérindien(ne) peuvent avoir des enfants et les Amérindiens ont une âme.

La durée du travail mené sur ce sujet d'étude est de 8 heures. Cette séquence se compose de cinq séances dont trois séances de cours, une séance consacrée à une étude de cas portant sur le premier voyage de Christophe Colomb en 1492 et une dernière séance consacrée à l'évaluation de la compréhension du sujet d'étude. J'ai axé mon étude sur la découverte de nouveaux territoires par les Européens mais aussi sur la découverte de nouvelles cultures et de nouvelles espèces animales et végétales, ce qui permettait d'aborder le double impact des découvertes au niveau politique et au niveau sociétal. Mes élèves sont en section hôtelière et ces découvertes ont eu des répercussions dans notre alimentation.

1. LE LANCEMENT DU SUJET D'ETUDE

J'ai consacré une quinzaine de minutes au lancement de la séquence (tableau de séquence annexe 1). Il s'agissait à la fois de présenter le sujet d'étude et la première séance en définissant les enjeux et la problématique.

Pour ce faire, je me suis servi de deux cartes produites à deux époques différentes et éloignées à savoir une carte d'Henricus Martellus datant de 1489 et un planisphère actuel datant de l'année 2000. Les élèves devaient comparer ces deux représentations du monde, l'une datant d'avant les Grandes Découvertes et l'autre d'après. J'aurais pu éventuellement introduire une troisième carte datant du début du 17^{ème} siècle pour faire saisir la progressivité de la découverte du monde par les Européens mais j'ai préféré m'abstenir par un souci de simplicité. Dans un premier temps, j'ai projeté la carte d'Henricus Martellus montrant le monde tel que les savants européens se le représentaient avant le mouvement des grandes découvertes. Cette carte de la fin du 15^{ème} siècle a permis aux élèves de voir qu'à cette période la connaissance du monde par les Européens était extrêmement lacunaire même si des éléments nouveaux y apparaissent comme la représentation du Cap de Bonne-Espérance à l'extrémité méridionale du continent africain. En effet, cette carte minimise considérablement les mers et les océans qui sont largement sous-représentés par rapport aux terres émergées. De

même, les élèves ont pu constater que certains continents comme l'Amérique, l'Océanie et l'Antarctique étaient absents de la carte et que la connaissance de l'Afrique était avant tout une connaissance côtière. Cette carte est le produit des connaissances scientifiques et en particulier cartographiques de l'époque. Puis, j'ai projeté un planisphère de la fin du 20^{ème} siècle représentant le monde actuel afin que les élèves affinent leur compréhension et leur analyse de la carte de Martellus en leur demandant : quelles différences apparaissent entre ces deux cartes et que peut-on en déduire quant à l'évolution de la représentation du monde depuis la fin du 15^{ème} siècle ? Cette comparaison a permis aux élèves de voir que la représentation du monde par les Européens a énormément évolué depuis la fin du 15^{ème} siècle et que la connaissance du monde au début de la période étudiée était parcellaire.

Une fois ces deux cartes analysées, j'ai demandé aux élèves : que s'est-il passé pour que l'on passe d'un monde tel que le représente Martellus à un monde tel que le représente un planisphère actuel ? Certains élèves ont répondu spontanément que ce sont les voyages et les découvertes qui ont permis ce changement de représentation. Cette question devait permettre aux élèves de comprendre que la période des voyages et des découvertes est une période charnière dans le changement de représentation des Européens sur le monde.

Dans un second temps, il m'est apparu intéressant d'interroger les élèves sur leurs représentations et leurs connaissances de cette période. Ces questions servaient à faire le point sur les acquis et les non acquis des élèves car, s'ils ont des lacunes lors de leur arrivée en seconde professionnelle, ils ne sont pas pour autant vierges de tout savoir historique, mais aussi à préciser le « projet d'enquête ». À la question : que connaissez-vous de cette période ? Plusieurs élèves ont répondu spontanément : le voyage de Christophe Colomb et la découverte de l'Amérique par ce dernier en 1492, alors que les autres ne semblaient pas parvenir à mobiliser leurs connaissances sur le sujet. J'en ai alors profité pour situer cet événement dans la période sur laquelle porte le thème en expliquant que le voyage de Christophe Colomb en effet est un des premiers voyages de découverte et d'exploration de la planète et qu'il est un des points de départ de la découverte du monde par les Européens. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de soumettre des questions permettant d'avancer dans l'élucidation du problème posé et pointant les renseignements indispensables. Les élèves ont proposé des questions très pertinentes comme « que découvre-t-on ? », « pourquoi découvre-t-on certaines parties de la planète à une époque donnée et pas à une autre ? », « qui découvre quelles parties du monde ? », « quelles sont les motivations des différents acteurs ? », « quelles parties du monde ont été découvertes en premier et par la suite ? » ou encore « quelles sont les conséquences de ces découvertes sur le monde de l'époque et sur le monde contemporain ? ». Ces questions ont permis de préciser le projet d'enquête et de construire une problématique de séquence avec les élèves sous la forme suivante : comment et pourquoi l'Europe se lance-t-elle à la découverte du monde à la fin du 15^{ème} siècle ?

2. LA SEANCE 1 : LE MONDE AU 15^{EME} SIECLE AVANT L'EXPANSION EUROPEENNE

Une fois la problématique de séquence élaborée, j'ai proposé aux élèves d'étudier dans une première séance le monde au 15^{ème} siècle afin de faire un état des lieux de la situation mondiale et particulièrement européenne avant le mouvement des voyages et découvertes ce qui permettait d'aborder les contextes mondiaux et européens préalables aux premières grandes expéditions.

Cette séance s'étale sur une heure avec comme objectif principal de réaliser un croquis de synthèse qui contienne les caractéristiques principales de ce qu'est l'ancien monde avant les Grandes Découvertes : foyers majeurs de population, présence d'une zone centrale d'échanges liée aux routes de la soie et des épices et les parties de la planète connues et

inconnues. Les élèves devront construire une légende simple et trouver un titre à ce croquis qui est noté sur dix. Le travail n'est pas très difficile à réaliser et permet donc à des élèves qui ont été en difficulté lors de l'étude des précédentes séquences de bien démarrer celle-ci, à partir de la carte de Martellus et des trois documents suivants : une carte des densités au 15^{ème} siècle, une carte sur le commerce et les routes commerciales de l'ancien monde et une carte du monde politique représentant les grandes entités politiques au 15^{ème} exception faite de l'Europe. C'est l'occasion de faire saisir aux élèves que ce sont les hommes qui font l'histoire et que s'il n'y a pas de hasard, il n'y a pas non plus de scénario écrit d'avance. Si l'Europe « découvre » et explore le monde de la fin du 15^{ème} siècle, c'est que cela est lié à un contexte technique, économique, politique et religieux que l'on regroupe sous le terme de Renaissance.

Pour ce faire, j'ai privilégié la démarche du cours dialogué par une activité fondée sur une étude orale de ces trois documents afin de faire ressortir les principales informations dans l'optique de la réalisation du croquis de synthèse. Chaque document fait l'objet d'un court échange questions/réponses/commentaires entre l'enseignant et les élèves pour établir ce qui est important et ce qu'il convient de garder dans chaque document pour la réalisation du croquis de synthèse.

Concernant la carte de Martellus, l'information principale à conserver est la connaissance du continent asiatique et de l'Afrique côtière et la méconnaissance du continent américain, de l'Antarctique et de l'Océanie.

L'étude de la carte des densités dans le monde à cette époque, doit aboutir à repérer les trois grands foyers mondiaux de l'ancien monde que sont le foyer européen, indien et chinois qui s'opposent aux faibles densités du reste de la planète.

La carte des routes commerciales met en évidence l'importance des échanges entre la zone méditerranéenne et l'Asie et la prédominance des routes maritimes notamment celles passant par la mer Méditerranée. L'Afrique occidentale et orientale s'intègre dans les circuits commerciaux mondiaux mais dans une moindre mesure du fait de la barrière saharienne qui constitue un frein important aux échanges entre l'Afrique et le reste du monde. Les échanges entre l'Europe et l'Asie portent notamment sur l'exportation de textiles et de métaux par les Européens en Asie et sur l'importation de produits comme la soie et les épices. Les élèves ont été particulièrement sensibles au fait que les esclaves faisaient partie intégrante du commerce mondial en étant considérés comme des produits au même titre que des objets ou des plantes.

Enfin, la carte du monde politique montre le rôle charnière/barrière que joue le monde musulman depuis l'invasion de l'empire byzantin au milieu du 15^{ème} siècle. En effet, pas de route terrestre vers les Indes qui n'y passe. À ce propos, un élève a soulevé une question intéressante à savoir : « pourquoi le monde musulman était un obstacle au commerce entre l'Europe et l'Asie ? ». Cette question m'a amené à relater brièvement le contexte politico-religieux de la fin du moyen âge et le fort antagonisme entre les puissances chrétiennes et musulmanes.

Une fois l'analyse des documents terminée, les élèves travaillent sur un schéma (schématisation du monde avec les continents) et disposent d'une quinzaine de minutes pour compléter ce dernier. La légende est établie collectivement. De manière à rendre compte de l'apport de chacun des documents, les élèves doivent, sur leur schéma, insérer les foyers majeurs de population, les mettre en relation par une double flèche indiquant des échanges, faire apparaître le rôle de carrefour du monde musulman et modifier la nature des traits représentant les différents continents en fonction du degré de connaissance qu'en ont les Européens.

À la fin de la séance, je reprends les enseignements fournis par la carte de synthèse et certaines données passées sous silence jusqu'alors comme le rôle des puissances maritimes européennes. Puis, la trace écrite est alors formulée collectivement afin de répondre à la problématique. Elle met en évidence le triple contexte dans lequel s'inscrivent les découvertes

à savoir un contexte géo-économique avec l'arrivée d'une puissance montante, l'Empire turc, qui réduit considérablement le commerce Europe/Asie ; un contexte démographique avec une forte concentration de population en Europe et un contexte technique avec l'amélioration des moyens de navigation qui n'a pas été abordé par les documents mais à propos duquel certains élèves ont apporté leurs connaissances en expliquant notamment l'apparition de la caravelle et de la boussole. J'insiste bien sur le fait que le scénario des grandes découvertes n'est pas écrit d'avance et que l'Europe n'était pas prédisposée à dominer le monde en évoquant notamment le fait que les premiers voyages de découverte étaient l'œuvre de la Chine de l'Empire Ming qui, au début du 15^{ème} siècle, part à la découverte de la planète par l'intermédiaire de l'explorateur Zheng He et qui renonce à ce type d'expéditions du fait de menaces intérieures au nord qui mobilisent toute l'attention et toutes les forces chinoises.

Les résultats de la réalisation des schémas par les élèves sont très bons notamment dans la représentation des phénomènes observés précédemment. Les plus grandes difficultés ont été rencontrées dans la formulation d'un titre synthétique et dans une moindre mesure dans l'élaboration d'un schéma soigné. Seule une élève n'a pas eu la moyenne car elle est très lente et elle a refait le schéma sur une copie ce qui lui a pris du temps.

3. LA SEANCE 2 : LA DECOUVERTE DU MONDE (1488-1788)

Cette séance dure deux heures. Pour le lancement, j'ai projeté dans un premier temps une carte simplifiée des principaux voyages de découvertes et d'explorations de la période étudiée afin que les élèves aient une vision d'ensemble des régions concernées. Puis, sur des transparents autonomes, les principaux voyages sont présentés un à un aux élèves par ordre chronologique : celui de Magellan en 1488, le premier voyage de Christophe Colomb en 1492, celui de Vasco de Gama en 1498, celui de Jacques Cartier en 1534, ceux de James Cook entre 1768 et 1779 et celui de Bougainville entre 1766 et 1769.

Les différents lieux et les différentes étapes de la découverte du monde sont rendus visibles et explicites. Avec les élèves, plusieurs constats sont faits. Premièrement, au 16^{ème} siècle tous les continents ne sont pas connus : l'exploration de la planète par la mer se fait sur trois siècles. Les explorateurs cherchent des terres encore inconnues mais aussi des routes et passages maritimes. Ce constat permet d'aborder les motivations des différents acteurs qui n'ont pas été abordés dans la séance 1. Enfin, les principales puissances actrices des voyages de découverte sont identifiées : les Portugais, les Espagnols au début de la période, puis par la suite les Français et les Anglais. Ces constats permettent de préciser le projet d'enquête en formulant collectivement le titre et la problématique suivante : Quels sont les motifs des différents voyages qui ont poussé les Européens à partir à la découverte du monde?

Cette séance embrasse tout l'espace temporel défini dans le sujet d'étude. L'objectif est donc d'amener les élèves à se repérer dans le temps long. Pour cela, il m'est apparu nécessaire de leur faire réaliser un travail qui produise du sens à savoir la réalisation d'une frise chronologique qui nécessite un découpage par période et la caractérisation de chacune d'elles afin de les amener à périodiser ce mouvement qui s'étale sur trois siècles.

Après avoir clarifié le projet d'enquête, c'est le temps de la mise en activité des élèves. Cette dernière se fait à l'écrit sur deux documents que les élèves ont en leur possession à savoir un extrait de la *Chronique de la découverte de la Guinée* d'Eanes de Azurara de 1453 (annexe2) relatant les motivations des explorations portugaises à l'époque d'Henri le navigateur et les instructions de Louis XV à Bougainville du 26 octobre 1766 qui apparaissent dans l'introduction au *Voyage autour du monde de Bougainville* de 1771 (annexe 3). Le choix de ces documents est lié à l'évolution des motivations des voyages de découvertes entre la fin du 15^{ème} siècle et le 18^{ème} siècle. Ces deux textes sont lus à voix haute par deux élèves qui se sont portés volontaires, suit une seconde lecture individuelle. Les élèves déduisent rapidement

le thème abordé par ces documents à savoir la question des motivations des différentes puissances européennes dans le lancement d'expéditions de découvertes. Ce moment de lecture est assez court. Ensuite vient un moment de réflexion collective à partir d'un questionnement simple.

L'analyse porte, dans un premier temps, sur le texte d'Azurara qui précise les raisons qui poussent les Portugais à partir à la découverte de l'Afrique. C'est un texte organisé très simplement puisque les motifs sont présentés un à un, ce qui permet de montrer à certains élèves en difficulté que l'on peut s'appuyer sur l'organisation d'un texte pour en retirer des informations. Les élèves doivent présenter la source et le thème de ce texte ainsi que lister les motivations des explorations portugaises selon Azurara. Les motifs avancés ont été relevés de manière exhaustive par les élèves qui ont mis en avant les motifs de nature religieuse, économique, géopolitique et celui lié à une soif de connaissance. Pour étayer leur réflexion, les élèves s'appuient sur les documents de la séance 1 qui permettent de relayer la position de verrou occupé par le monde musulman et de localiser les îles Canaries. D'autre part, les élèves sont amenés à s'interroger sur les raisons avancées par Henri le navigateur et sur le non-dit du document. Le chroniqueur n'omet-il pas le désir de puissance de la couronne portugaise et le poids des rivalités entre les différentes puissances européennes ? De plus, ce n'est pas l'Infant qui part à l'aventure. Les explorateurs peuvent avoir d'autres motivations que les rois. Ce texte permet ainsi de dégager l'intérêt et les limites du document et de mettre en relation un texte et son auteur.

Puis une réflexion s'engage autour du document extrait du récit de voyage de Bougainville. Pour visualiser les étapes de ce voyage, les élèves sont renvoyés à la carte sur les voyages de découverte et d'exploration de la séance 1. De la même façon que le premier texte, il présente les motivations de la royauté en matière de voyage de découvertes mais de manière plus complexe et moins organisée, ce qui permet aux élèves de faire appel à un esprit de synthèse en hiérarchisant et en triant les informations. Les élèves doivent relever les motivations de la royauté française prévalant au voyage de Bougainville et les comparer aux motivations portugaises du 15^{ème} siècle. L'objectif est d'amener les élèves à différencier les motivations du début et de la fin de la période étudiée. Les points communs et les différences entre les deux expéditions sont relevés par les élèves. Ces derniers mettent en évidence la constance des motivations économiques au travers des siècles et la nouveauté d'un esprit scientifique au 18^{ème} siècle. Je leur explique alors que le scientifique se dégage du religieux et devient un élément majeur dans les voyages du 18^{ème} siècle. De plus, les élèves soulignent le fait que la motivation politique apparaît explicitement dans le second texte. Cette motivation paraît complètement assumée au 18^{ème} siècle car les principales puissances européennes sont déjà à la tête d'empires et qu'il serait vain de vouloir ignorer cette réalité. Enfin, les élèves sont amenés à réfléchir autour de la spécificité du voyage de Bougainville en s'appuyant sur le paratexte qui présente de manière succincte la composition de l'équipage. L'objectif est de mettre l'accent sur la motivation scientifique puisque le paratexte indique la présence d'un cartographe, d'un astronome et d'un naturaliste au sein de l'équipage, ce qui souligne la volonté de faire l'inventaire du monde. Cette activité type du cours dialogué aurait pu être complétée par la réalisation d'un tableau synthétique de la part des élèves avec deux colonnes présentant les motivations des voyages de découverte au début de la période et au 18^{ème} siècle afin de mettre en évidence davantage l'évolution des motivations. Ces dernières sont toutefois reprises et formulées collectivement dans une trace écrite.

La deuxième activité porte sur la réalisation d'une frise chronologique à partir d'une chronologie simplifiée de l'exploration de la planète que nous avons présentée collectivement. Les élèves doivent découper l'ensemble de la période étudiée en distinguant et en caractérisant en haut de la frise plusieurs périodes spécifiques dans le mouvement de découverte et d'exploration. De plus, ils doivent aussi faire apparaître les principales dates des

voyages de découverte au bas de la frise. L'objectif est que les élèves mettent en évidence le fait que l'exploration de la planète a demandé beaucoup de temps et que sur trois siècles de découvertes, d'explorations, de quêtes, les lieux concernés par les activités des explorateurs changent.

Pour répondre à la consigne, les élèves doivent repérer les dates des périodes suivantes : découvertes des mers, océans et continents ; exploration et colonisation des terres découvertes et l'exploration et la quête d'une terre que l'on suppose exister. Puis, les élèves doivent préciser pour chaque période ce qui la caractérise (découverte/exploration et colonisation/exploration et quête) ainsi que le continent et l'océan concernés et les puissances européennes actrices. Les élèves ayant éprouvé les pires difficultés à comprendre la consigne, il m'a semblé plus judicieux de compléter la frise collectivement pour la première période, afin de les guider, ce qui leur a permis de réaliser individuellement le reste de la frise. Enfin, le travail effectué a été mis en commun par l'envoi d'élèves désignés au tableau afin de compléter la frise. Les élèves ont pu ainsi comprendre que l'on pouvait découper les trois siècles de voyages de découvertes en trois périodes distinctes : la première, allant jusqu'aux années 1520, se caractérisant par la découverte de l'Amérique et l'exploration de l'océan Atlantique par des explorateurs au service de la couronne d'Espagne et celle du Portugal ; la seconde, allant jusqu'à la fin du 17^{ème} siècle, se caractérise par l'exploration et la colonisation du continent américain par les Espagnols et les Portugais dans la partie sud et par les Français et les Anglais dans la partie nord ; une troisième, couvrant le 18^{ème} siècle, se caractérise par la quête d'un continent austral supposé et l'exploration de l'océan Pacifique par la France et l'Angleterre. Je tiens à dire que dans l'optique de refaire ce cours, je modifierai certainement la chronologie proposée aux élèves qui me paraît après coup trop complexe pour une classe de seconde bac pro malgré le bon niveau d'ensemble de la classe.

4. SEANCE 2 : LA SITUATION SUR LE PREMIER VOYAGE DE C. COLOMB

Le choix de traiter cette situation avec les élèves est lié au fait que ces derniers ont déjà des connaissances sur cet événement historique et que ce dernier est un moment fondateur dans le mouvement des voyages de découverte. Cette séance s'étale sur trois heures. L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves du rôle des hommes dans les voyages de découvertes en étudiant un acteur majeur. Elle se décompose en deux parties à savoir une première partie d'une heure fondée sur l'analyse de documents et une deuxième partie sur le visionnage de la première partie du film de Ridley Scott « 1492 : Christophe Colomb » sorti en 1992. Ce choix se justifie par la volonté d'aborder cette situation historique par la combinaison d'une analyse traditionnelle fondée sur des documents historiques et la volonté de mettre en images ce voyage fondateur afin de le rendre davantage captivant, vivant et réel aux yeux des élèves.

Dans un premier temps, nous avons étudié trois documents avec, comme objectif final, la réalisation d'une synthèse afin de réinvestir les connaissances acquises par les élèves et la compréhension de ce phénomène historique. Ces documents sont de nature variée. Le premier est une carte représentant le trajet de C. Colomb dans un monde tel qu'il se le représentait. L'étude de cette carte permet aux élèves de localiser les différentes étapes du voyage de C. Colomb et de confronter les lieux de découvertes réels à ceux que pensait découvrir le marin génois. Je raconte les difficultés d'organisation du voyage de C. Colomb (annexe 4) ce qui permet d'étudier le contexte européen et en particulier espagnol dans lequel s'inscrit l'expédition et l'enjeu que constituait un tel périple pour les institutions religieuses et politiques de l'époque. Je mets l'accent sur les conditions et les moyens de l'expédition. Le second document est un texte d'Amerigo Vespucci (annexe 5) extrait de l'ouvrage *Mundus Novus* écrit en 1504 et relatant les conditions de navigation auxquelles les marins de l'époque

étaient confrontés. L'intérêt de ce document est qu'il est l'œuvre d'un marin de l'époque de C. Colomb qui a pris la suite de ce dernier en connaissant la gloire puisqu'il a donné son nom au continent découvert par le marin génois. Ce document permet de faire prendre conscience aux élèves que la traversée de l'Atlantique était une traversée difficile pour les équipages aussi bien sur le plan physique que sur le plan psychologique et ce, d'autant plus que le voyage de C. Colomb, contrairement à celui d'Amerigo Vespucci, était un voyage vers l'inconnu avec tout ce que cela implique de stress et de désespoir pour l'équipage. Le quatrième document est une gravure (annexe 6) représentant le débarquement de C. Colomb et de son équipage sur l'île d'Hispaniola. Ce document permet d'étudier la découverte d'un nouveau territoire et les premiers contacts entre l'équipage et un nouveau peuple ainsi que les grandes motivations des voyages de cette période. De plus, il permet d'aborder la subjectivité de ce document qui offre une représentation glorifiée du débarquement de C. Colomb sur l'île d'Hispaniola. Après avoir étudié ces documents, les élèves doivent synthétiser les informations émergées par un récit d'une quinzaine de lignes de la découverte de l'Amérique par C. Colomb en intégrant l'organisation et les conditions du voyage, l'arrivée dans les Antilles, les motivations des acteurs et le bilan de cette expédition.

Dans un second temps, est vidéo projetée la première partie du film sur le premier voyage de C. Colomb. Le visionnage s'étend sur une heure et demie environ. Pendant la diffusion, je n'hésite pas à expliquer certaines informations, à la demande des élèves mais aussi de mon propre chef, afin d'améliorer la compréhension du film. C'est notamment le cas lors du passage abordant le contexte intérieur espagnol et en particulier le mouvement de *Reconquista* qui s'achève en 1492 par la prise de Grenade par les Espagnols aux Musulmans ou encore lors du passage montrant l'utilisation par C. Colomb d'un instrument de navigation essentiel : l'astrolabe.

Suite au visionnage de la première partie du film, je distribue aux élèves un questionnaire (annexe 7) afin de vérifier la compréhension de cet événement historique. Les questions soumises aux élèves portent sur des éléments pratiquement absents de l'étude de documents comme la vie de C. Colomb, les différents acteurs ayant participé à l'élaboration du voyage et au voyage lui-même, le contexte intérieur auquel est confrontée l'Espagne à la fin du 15^{ème} siècle, l'héritage des travaux antiques et médiévaux sur lesquels s'appuient C. Colomb. Le film permet ainsi de compléter les informations fournies par les documents ce qui donne une vision plus globale de cette situation historique. Elles reprennent aussi des éléments abordés précédemment comme les conditions d'organisation du voyage, le trajet, les conditions de navigation ou encore l'arrivée dans l'espace Caraïbe et les premiers contacts avec les Amérindiens ce qui permet aux élèves de réinvestir ce que l'on avait traité en classe. Parmi les questions, il est demandé aux élèves de comparer les informations apparaissant dans le film à celles des documents étudiés antérieurement afin qu'ils puissent confronter les apports de ces deux types de support. Je tiens à souligner que si j'avais à refaire une analyse filmique, je donnerais le questionnaire (annexe 7) avant le début de la projection tout en le présentant car les élèves ont eu des difficultés à mobiliser les informations données par le film afin de répondre aux questions.

5. SEANCE 4 : LE BILAN DES VOYAGES DE DECOUVERTES

Cette séance se déroule sur une heure et a pour objectif principal de faire un bilan des voyages de découvertes en étudiant leurs impacts sur l'organisation du monde et les sociétés européennes de l'époque moderne mais aussi sur le monde d'aujourd'hui. Pour lancer cette séance, j'ai choisi de présenter aux élèves un menu standard, que j'ai élaboré, composé de produits provenant du continent américain qui font aujourd'hui partie de notre quotidien ou que l'on retrouve dans la grande majorité des restaurants. Ce choix m'est apparu pertinent car partir du quotidien et du vécu des élèves permet de leur montrer que les voyages de découvertes ont un impact sur nos modes de consommation actuels. De plus, ces élèves se destinant, pour la grande majorité d'entre eux, à être cuisiniers ou serveurs, il est intéressant pour eux de connaître l'origine des produits qu'ils vont retrouver de manière récurrente dans leur profession. Le menu est alors présenté collectivement. Il comporte un apéritif sous la forme de jus de fruits exotiques, diverses entrées comme une salade de tomates et de maïs, deux plats (un à base de poisson et un de viande), des accompagnements à base de pomme de terre et de riz et des desserts à base de chocolat et de vanille. Les élèves doivent ensuite répondre à la question suivante : parmi ces plats proposés lesquels étaient déjà connus des Européens avant les voyages de découvertes ? Après quelques hésitations, certains élèves expliquent que ce sont les viandes et les poissons alors que les autres plats sont issus du continent américain. Ce document permet de mettre en évidence les découvertes scientifiques portant sur la flore ainsi que l'un des effets de la première mondialisation à savoir la mise en circulation de plantes, de produits inconnus au 15^{ème} siècle hors des Amériques. La problématique est alors posée : quel bilan peut-on faire des trois siècles de voyages de découvertes ?

La première partie de cette séance aborde les conséquences politiques de la découverte du monde par les principales puissances européennes qui ont créé des empires en s'appropriant les territoires découverts. L'étude porte sur la conquête de l'empire Inca par les *Conquistadores* espagnols. Pour mener à bien cette étude, une carte de l'empire Inca est projetée et commentée succinctement afin que les élèves puissent localiser l'espace étudié. Une fois l'espace identifié, les élèves travaillent sur une gravure de Felipe Guaman Poma de Ayala tirée de son œuvre *El primer nueva cronica y buen gobierno* datant de 1615 et représentant l'exécution de l'empereur inca Atahualpa en 1533 (annexe 8). Ils doivent identifier la nature du document, la source et le thème abordé. C'est l'occasion de mettre en relation une œuvre et son auteur. Ce dernier est un chroniqueur indigène du Pérou qui adresse une longue supplique au roi d'Espagne par des dessins décrivant les conditions dans lesquelles s'est effectuée la conquête et les conditions de vie des indigènes après cette dernière. Par la suite, les élèves doivent décrire la gravure et présenter les conditions dans lesquelles fut exécuté l'empereur inca. Les élèves éprouvent des difficultés certaines à comprendre la gravure. J'en profite alors pour raconter les conditions dans lesquelles s'est produite l'exécution de l'empereur inca par H. Cortes. De plus, les élèves me demandent la signification des termes situés sur la partie supérieure de la gravure. Je leur explique alors que cet écrit est composé d'un mélange de termes d'espagnol fort peu académique et de langues indigènes comme le Quechua du fait de l'origine de l'auteur. Enfin, la trace écrite est formulée. Elle met en évidence l'appropriation par les puissances européennes des territoires contrôlés par les Amérindiens et l'héritage actuel de ces conquêtes au travers notamment des langues parlées en Amérique.

La seconde partie traite des conséquences économiques des voyages de découvertes. Elle a pour objectif de mettre en évidence l'enrichissement de l'Europe par l'exploitation des ressources minières du nouveau monde. Les élèves travaillent sur un graphique en bâtons représentant l'arrivée de métaux précieux en Espagne entre 1500 et 1640 évaluée en millions

de pesos. Ils doivent décrire l'évolution des arrivées d'or et d'argent et distinguer trois périodes. Les élèves distinguent assez aisément les trois périodes : une première allant des années 1500 aux années 1540 caractérisée par une faible arrivée de métaux précieux (environ 4 millions de pesos), une seconde allant des années 1540 aux années 1600 caractérisée par une progression constante et importante avec un pic de 35 millions de pesos dans les années 1590 et une troisième au 17^{ème} siècle caractérisée par une baisse constante de l'arrivée de métaux précieux. Une fois les trois périodes distinguées, il leur est demandé d'expliquer, à partir de leur connaissance et d'une certaine logique, les raisons de l'évolution de l'arrivée de métaux précieux en Europe. Les raisons de l'évolution d'arrivée en métaux précieux en Espagne sont rapidement mises en évidence par les élèves à savoir que la première période est une période d'exploration du continent et de ses richesses et la seconde une période d'exploitation massive des mines découvertes notamment celles situées dans l'empire inca. Par contre, les élèves ne comprennent pas pourquoi l'arrivée d'or et d'argent est en diminution à partir de la fin du 16^{ème} siècle. Je leur explique donc que cette évolution est liée à l'épuisement des ressources minières. Une trace écrite est alors formulée. Elle met en évidence l'exploitation économique des territoires colonisés par les Européens et la mise en place d'un réseau mondial d'échange dominé par les puissances coloniales européennes qui constitue une première mondialisation.

La troisième et dernière partie traite de l'influence des découvertes sur les sociétés européennes par le biais de l'introduction de plantes tropicales sur le « vieux continent ». Les élèves disposent de deux lettres de Mme de Sévigné écrites à Mme de Grignan (Annexe 9) évoquant le recours à deux plantes tropicales que sont le thé et le chocolat et les vertus médicinales qui leur sont prêtées. L'intérêt de ce document est qu'il permet d'étudier l'impact des voyages de découvertes sur les modes de consommation d'une certaine partie de la population européenne au travers d'un genre littéraire particulier qu'est le genre épistolaire. La dimension littéraire de ce texte permet de faire le lien avec le cours de français même. Les élèves doivent expliquer la fonction de ces deux plantes dans les modes de consommation de l'époque et la diffusion de ces produits dans la société. Le chocolat est considéré comme un produit améliorant la digestion et diminuant la sensation de faim alors que le thé soignerait ou apaiserait des maladies telles que la fièvre. Les élèves mettent en évidence le caractère élitiste de ces deux produits qui étaient réservés, à l'époque, aux plus hautes couches de la société du fait de leur prix inaccessible à une grande majorité de la population ; mais aussi la forte implantation de ces plantes aujourd'hui consommées à grande échelle dans les sociétés européennes. Une trace écrite est alors posée évoquant la curiosité scientifique des voyages de découvertes, notamment ceux du 18^{ème} siècle, aboutissant à l'introduction progressive en Europe de plantes tropicales qui vont transformer la vie quotidienne des Européens. De plus, j'explique que les sociétés européennes sont aussi influencées par la confrontation à de nouvelles cultures et la découverte d'autrui qui constitue le début d'un métissage de la population mondiale.

6. ÉVALUATION FINALE

L'évaluation sommative s'étale sur une heure. Elle comporte trois parties distinctes. La première porte sur deux définitions vues en classe à savoir celle de naturaliste et celle de conquistador. Un point est attribué pour chaque définition. Elle permet de vérifier l'acquisition de deux notions essentielles pour comprendre l'évolution des voyages de découvertes entre le 16^{ème} et le 18^{ème} siècle. La seconde partie est une étude de documents portant sur les expéditions de James Cook dans la seconde partie du 18^{ème} siècle. C'est la partie la plus importante en termes de points puisqu'elle vaut douze points. L'objectif est d'étudier un acteur essentiel des voyages de découvertes du 18^{ème} siècle. Cette étude de

documents comporte quatre documents de natures variées afin de mobiliser des compétences différentes chez les élèves.

Le premier document proposé est une carte du monde en couleurs extraite du manuel Hachette technique de 2009 représentant les trois voyages de James Cook et leurs principales étapes. Cette carte est accompagnée d'une légende indiquant les dates des voyages de l'explorateur anglais. La compréhension de ce document est évaluée par l'intermédiaire de trois questions. La première porte sur la présentation des trois voyages de James Cook puisque les élèves doivent présenter chaque voyage en donnant la date et les principales étapes. Toutes les informations figurent de manière explicite sur la carte et la légende. C'est donc un travail de relevé d'informations temporelles et spatiales. L'objectif est que les élèves comprennent que ces expéditions sont des expéditions anglaises de circumnavigation et qu'elles adoptent un itinéraire propre. La deuxième question porte sur le lieu où est mort James Cook. Contrairement à la première question, l'information n'est pas donnée de manière explicite par la carte. Cette question demande à l'élève d'interpréter le caractère non abouti de la dernière expédition et de relever le lieu où elle se termine. Cette question permet à l'élève de comprendre le caractère aventurier et dangereux des expéditions de cette époque. La dernière question invite les élèves à cerner la spécificité spatiale de chaque voyage en donnant une zone précise d'exploration pour chacun d'entre eux. Pour ce faire, les élèves doivent s'appuyer sur les grands éléments géographiques comme les continents et les océans concernés. L'objectif pour les élèves est de comprendre que chaque voyage correspond à une zone d'exploration précise.

Le second document est une carte de la Nouvelle-Zélande dessinée par John Weber en 1769-1770 représentant les reliefs de l'île. Ce document fait aussi l'objet d'un questionnement tripartite. La première question invite les élèves à localiser la Nouvelle-Zélande au sein d'un ensemble géographique. Pour ce faire, les élèves peuvent se reporter à la première carte qui met en évidence la localisation de cette île dans le Pacifique au sud-est de l'Australie. La deuxième question porte sur la fonction occupée par John Weber au sein de l'équipage. Pour y répondre, les élèves disposent du titre du document qui fait référence au dessin de John Weber. Ils peuvent aussi réinvestir le cours sur la portée scientifique des expéditions au 18^{ème} siècle et notamment le document faisant référence aux différents types de scientifiques, dont le cartographe, composant l'équipage. Enfin, la troisième question porte sur l'apport de ce document en terme de connaissance maritime. L'île étant coupée en deux, les élèves ont dans l'ensemble parfaitement compris que cette carte permet de visualiser le passage maritime et les lieux propices à un débarquement des navires sur les côtes.

Le troisième document est un dessin de Sidney Parkinson représentant un kangourou. Les élèves doivent répondre là encore à trois questions. La première concerne, comme dans le document précédent, le rôle de naturaliste et de dessinateur de Parkinson dans l'expédition dirigée par James Cook. Pour y répondre, les élèves peuvent s'appuyer, outre sur ce document, sur le cours et sur la définition de naturaliste dans la première partie. La question suivante porte sur l'apport de ce document sur les motivations de l'expédition. Les élèves ont dans l'ensemble bien compris que ce document montre l'intérêt scientifique de l'expédition qui s'attache à connaître la faune et la flore des terres découvertes. La dernière question invite les élèves à citer un autre élément qu'aurait pu dessiner Parkinson. Les élèves ont deux solutions pour répondre à cette question. Soit ils disent que Parkinson aurait pu représenter une plante ou un indigène, soit ils font appel à leurs connaissances personnelles en citant une espèce animale ou végétale particulière originaire de l'espace Pacifique.

Le dernier document est un extrait du récit de voyage de James Cook écrit à Tahiti lors de son premier voyage le 17 janvier 1770. Deux questions sont proposées aux élèves. La première invite les élèves à présenter la coutume du sacrifice évoquée par le texte. Ce travail permet aux élèves de sélectionner et de trier les informations présentes dans le texte. La

deuxième question porte sur l'intérêt de ces informations pour les Européens à savoir qu'elles permettent à ces derniers de mieux connaître et appréhender des cultures et des sociétés très différentes des leurs.

La dernière partie prend la forme d'une synthèse problématisée dressant le bilan des expéditions dirigées par James Cook. L'objectif est que les élèves réinvestissent les informations et les notions vues dans les deux premières parties mais aussi les informations traitées dans le cours en les restituant dans une brève synthèse comportant une quinzaine de lignes. Les élèves doivent évoquer les terres découvertes et explorées et les motivations des acteurs de l'expédition. Pour ce faire, les élèves s'appuient sur les deux premières parties et notamment sur les documents. De plus, la consigne invite à distinguer ce type d'expédition de celles du 16^{ème} siècle en s'appuyant sur les documents mais aussi et surtout sur le cours et notamment sur la situation portant sur le voyage de C. Colomb qui permet de différencier deux types d'expéditions à deux siècles d'intervalle. Dans l'ensemble, les synthèses ont été correctes même si cet exercice est de loin l'exercice pour lequel les élèves éprouvent le plus de difficultés car il est nécessaire de structurer sa pensée et son analyse mais aussi et surtout de bien connaître le cours en ayant révisé auparavant ce qui est le cas d'une minorité d'élèves.

Dans l'ensemble, cette évaluation a été réussie par les élèves, la moyenne générale de la classe dépassant onze sur vingt.

CONCLUSION

Thème majeur du secondaire, les voyages de découverte sont abordés en lycée professionnel selon un traitement particulier qui diffère sensiblement de ce qui a été fait précédemment au collège et de ce qui est proposé dans la voie générale. La principale différence réside dans l'appréhension du temps long ce qui permet aux élèves de baccalauréat professionnel en 3 ans d'avoir une vision d'ensemble des voyages de découverte. De plus, l'approche de ce thème en lycée professionnel doit permettre à l'élève d'acquérir des savoir-faire particuliers comme celui de rendre compte à l'écrit d'une situation historique de manière structurée ou de mettre en perspective un document historique en confrontant l'auteur et la période historique. L'objectif est de donner des outils aux élèves qui leur permettent de mieux décrypter les enjeux de notre société en les rendant plus autonomes par le développement d'un esprit critique.

L'intérêt de cette étude réside aussi dans l'appréhension d'une période historique majeure dans la construction du monde contemporain. En effet, l'interrelation entre les différentes parties du globe, le métissage des peuples, la correspondance entre le monde et la planète, l'uniformisation des modes de consommation dans le monde, les langues utilisées sur le continent américain et sur les terres du Pacifique tirent leur origine des voyages de découverte. De plus, cette période historique est à la fois ancienne mais en même temps très actuelle dans ses enjeux tels que la découverte et le respect de l'autre. L'étude de ce thème en classe de seconde baccalauréat professionnel contribue donc à la formation citoyenne de l'élève. Le programme d'histoire de seconde professionnelle et à fortiori le thème de l'étude menée s'articule autour de deux axes de réflexion « Qu'est-ce que le monde ? » et « Qu'est-ce qu'un homme ? ». L'Europe « invente » l'individu et en fait une personne à qui sont attachés des devoirs et des droits. Dans la confrontation avec d'autres peuples et civilisations née de l'extension du monde la question de la définition de l'homme se pose à de maintes reprises.

Michael Raynaud
Professeur de Lettres Histoire
LP Hôtelier des Coudraies Etiolles

Annexe 1

**LES SUPPORTS DOCUMENTAIRES DE LA SEQUENCE VOYAGES ET
DECOUVERTES**

Séance 1	Le monde avant l'expansion européenne	
	Problématique	Pourquoi l'Europe ?
	Objectifs	Cerner le contexte géo-historique de l'ancien monde avant l'expansion européenne
	Supports	Carte de Martellus Carte des densités au 15 ^{ème} siècle Carte des routes commerciales de l'ancien monde Carte du monde politique au 15 ^{ème} siècle hors Europe Carte schématique à remplir pour montrer le système « Ancien monde »
Séance 2	La découverte du monde 1488-1788	
	Problématique	Quels sont les motifs des différents voyages qui ont poussé les européens à partir à la découverte du monde ?
	Objectifs généraux	Se repérer dans le temps long. Connaître les pays impliqués dans le mouvement des découvertes. Connaître les motivations des voyages Savoir périodiser les découvertes en fonction des espaces touchés et des motivations.
	Supports	Carte des voyages de découverte et d'exploration Chronologie simplifiée de l'exploration de la planète
Séance 3	Christophe Colomb et la découverte de l'Amérique	
	Problématique	Dans quelles conditions Christophe Colomb se lance-t-il à la découverte des Indes ?
	Objectifs généraux	Etudier un acteur majeur des grandes découvertes Connaître les conditions de voyage à la fin du 15 ^{ème} siècle Comprendre les motivations des navigateurs et le regard porté sur les Amérindiens
	Supports	Carte du trajet du premier voyage de Christophe Colomb Annexe 2 : texte sur les motivations des explorations portugaises « Chronique de la découverte de la Guinée, Eanes de Azurara en 1482 sur les difficultés d'organisation Annexe 3 : extrait de l'introduction au voyage autour du monde de Bougainville 1771 Annexe 5 : texte de Vespucci, sur les conditions de navigation 1504 Annexe 6 : gravure sur l'arrivée de Christophe Colomb à Hispaniola, gravure de Théodore de Bry, 16 ^{ème} siècle, BNF Annexe 7 : questionnaire pour regarder la première partie du film « 1492 : Christophe Colomb » film de RIDLEY SCOTT
Séance 4	Le Bilan des voyages et découvertes	
	Problématique	Quel est l'impact des découvertes sur l'Europe ?

	Objectifs généraux	Comprendre l'aspect culturel et scientifique des voyages et découvertes Comprendre l'impact des découvertes sur l'organisation du monde et les sociétés européennes
	Supports	Document d'accroche : un menu standard Texte sur les rivalités européennes de H Staden Annexe 8 : gravure sur l'exécution de l'empereur inca de L de Leyde Graphique sur l'arrivée d'or et d'argent en Espagne aux 16 ^{ème} et 17 ^{ème} siècles Annexe 9 : extraits de lettres de Mme de Sévigné à Mme de Grignan
Séance 5	Evaluation	
	Supports	Corpus de documents sur les expéditions de James Cook

Annexe 2

SEANCE 3

Document : Les motivations des explorations portugaises

« L'infant Dom Henrique désirait savoir quelles terres il y avait au-delà des îles Canaries car jusqu'à cette époque, personne ne savait quelles terres il y avait au-delà. La deuxième raison fut que, si en ces terres se trouvaient des chrétiens, ou quelques ports on aborderait sans danger, on pourrait en rapporter beaucoup de marchandises bon marché. La troisième fut qu'il s'ingénia à envoyer des gens en quête de renseignements, pour savoir jusqu'où aller la puissance des infidèles. La quatrième raison fut qu'il désirait savoir si, en ces régions là, il y aurait quelques princes chrétiens assez fort pour l'aider contre ces ennemis de la foi. La cinquième raison fut son grand désir d'augmenter la sainte foi de Notre Seigneur Jésus Christ et d'amener à elles toutes les âmes désireuses d'être sauvées. »

chronique de la découverte de la Guinée d'Eanes de Azurara en 1453

1. De quoi parle ce document? Quelle en est la source?

Azurara est un homme portugais du 15^{ème} siècle qui dirige les archives nationales de Lisbonne. C'est aussi un écrivain qui consacra plusieurs ouvrages aux expéditions portugaises en Afrique. Il y séjourna en 1463.

2. Listez les motivations des explorations portugaises selon Azurara.(écrit)

Motifs avancés:

Religieux: convertir des païens à la religion chrétienne et prendre contact avec d'éventuels royaumes chrétiens.

Économique: faire du commerce

Politico-religieux: connaître la puissance des « infidèles »

Connaissance du monde:

3. Sont-elles les seules? Le chroniqueur n'omettrait-il pas d'autres motivations d'ordre politique? (à l'oral)

Comme celle d'être plus puissant, plus renommé que ses voisins.

De plus, ce n'est pas l'infant qui part à l'aventure. Les explorateurs peuvent avoir d'autres motivations que les rois.

On peut ainsi insister sur l'intérêt et la limite d'un document historique qui est le fruit d'un auteur pas forcément neutre et objectif.

Annexe 3

SEANCE 3

Document : l'extrait de l'introduction au voyage autour du monde de Bougainville 1771

En traversant pour se rendre en Chine, le sieur Bougainville(1) reconnaîtra dans l'océan Pacifique (...) les terres gisantes entre les Indes et la côte occidentale de l'Amérique (...). C'est dans ces climats que l'on trouve les métaux riches et les épiceries. Le sieur de Bougainville en examinera les terres, les arbres et les principales productions; il rapportera des échantillons et des dessins de tout ce qu'il jugera pouvoir mériter attention. (...) Aussitôt que le sieur Bougainville aura atteint ces lieux inconnus, il aura soin de faire planter en différents endroits des poteaux et d'en dresser des actes de prise de possession au nom de Sa Majesté.

Introduction au *Voyage autour du monde de Bougainville*, 1771

(1): Bougainville (1729-1811) entreprend en 1766, comme capitaine de vaisseau, un tour du monde pour lequel il embarque à son bord l'ingénieur cartographe Romainville, l'astronome Véron et le naturaliste Commerson.

1. De quoi parle ce document? Qui en est l'auteur?

Il parle des instructions données par le roi de France Louis XV à Bougainville pour son voyage.

2. Quelles sont les motivations de Louis XV pour ce voyage? Sont-elles de même nature que celles du roi du Portugal au 16^{ème} siècle?

La soif de connaissance est primordiale tout comme les motivations économiques et politiques. Le scientifique se dégage du religieux.

3. Quelle est la spécificité de l'équipage du voyage dirigé par Bougainville?

La spécificité est la présence de nombreux scientifiques dans cet équipage ce qui n'était pas le cas lors des voyages du 16^{ème} siècle.

3. Décrivez le trajet de C. Colomb. Quelles terres découvre t-il?

Il part d'un petit port d'Andalousie nommé Palos, passe par les îles Madère et les îles Canaries puis il arrive aux Antilles et plus précisément dans l'île actuelle des Bahamas. Il passe ensuite par Cuba et par l'île d'Hispaniola aujourd'hui Saint Domingue. Il ne met donc pas le pied sur le continent américain

Annexe 4

SEANCE 3

Récit aux élèves sur les difficultés d'organisation et de préparation du voyage de Christophe COLOMB, d'après cette information :

Consultée, une commission de savants espagnols rend à l'unanimité un avis défavorable. Christophe Colomb sous-estimerait la taille de la Terre et condamnerait son équipage à mourir de faim et de soif. Les marins refusent de s'engager et les armateurs de louer leurs vaisseaux. Devant ces oppositions, les monarques prennent deux décisions déterminantes:

- deux caravelles sont confisquées à leur propriétaire
- une amnistie (1) est accordée « à toutes les personnes, quelles qu'elles soient, qui iront sur lesdites caravelles ».

Colomb finit par convaincre un armateur de fournir le troisième vaisseau. L'expédition peut enfin partir, le 3 août 1492.

(1) Amnistie: annulation de la peine d'un condamné

Annexe 5

SEANCE 3

Document : Une navigation périlleuse

Sur les traces de Christophe Colomb, Amerigo Vespucci effectue plusieurs voyages vers le nouveau monde. Il témoigne de l'audace des marins et des risques d'expédition.

« Nous naviguâmes deux mois et trois jours avant qu'une terre nous apparût. Ce que nous subîmes dans ce désert marin, quels dangers de naufrage, quelles souffrances physiques nous affrontâmes, quelles angoisses nous accablèrent l'esprit, je te laisse deviner à ceux qui, par expérience, savent le mieux ce que signifient la quête de l'inconnu et la recherche de ce dont on ne sait si il existe. La terreur grandit en nous au point de nous faire pratiquement abandonner tout espoir de survivre ».

Amerigo Vespucci, *Mundus Novus*, 1504

1. Présentez l'auteur de ce texte en vous servant du paratexte et de vos connaissances. Quel rôle a-t-il joué dans le mouvement des découvertes?

A. Vespucci effectue plusieurs voyages dont le premier en 1499 vers le nouveau monde suite aux voyages de C. Colomb. Il est considéré comme l'homme qui a découvert le continent américain. Il donne d'ailleurs son nom au nouveau continent découvert.

2. Dans quelles conditions les marins naviguent-ils?

Les marins naviguent sur une caravelle dans des conditions difficiles. Vespucci présente le voyage comme une souffrance physique (peu de nourritures et d'eau potable; on se lave à l'eau de mer; températures chaudes au mois d'août) dû aux conditions de navigation (mer agitée) et surtout mentale (« angoisse », « terreur ») car le voyage est long, plus de deux mois, et on voyage quasiment dans l'inconnu sans savoir si on arrivera jusqu'au continent supposé.

L'angoisse devait d'ailleurs être plus importante lors du voyage de C. Colomb car l'équipage ne savait pas si il existait une terre alors que Vespucci pouvait s'appuyer sur les premiers voyages de Colomb.

Annexe 6

SEANCE 3

Document : C Colomb débarque à Hispaniola



1. Quelle est la nature du document?

C'est une gravure représentant l'arrivée de Colomb et de son équipage à Hispaniola..

2. Décrivez la scène (lieux, personnages et actions). Montrez que l'on y retrouve présents les acteurs et les grandes motivations des voyages.

À l'arrière plan, on voit les 3 navires de l'expédition dirigée par C. Colomb accostant une terre peuplée d'indiens. L'équipage de C. Colomb débarque sur cette terre. Des hommes plantent une croix à l'extrémité de cette terre ce qui évoque la motivation religieuse de ce voyage à savoir étendre le christianisme sur de nouvelles terres. Au premier plan, C. Colomb, entouré de deux soldats, et vêtu de l'habit traditionnel du noble espagnol (bas, lance), rentre en contact avec les peuples indigènes de cette terre. Les indiens sont quasiment nus et tendent des objets en or et notamment des bijoux à C. Colomb ce qui était une motivation majeure du voyage.

3. Quelle vision cette gravure donne t-elle de la découverte?

Cette gravure donne une vision idyllique de la découverte puisque les Amérindiens y accueillent l'équipage de Colomb de manière accueillante en leur tendant des objets en or. De plus, elle donne une image morale de la découverte car les indigènes se tiennent courbés face à un C. Colomb droit comme si ils se soumettaient à ces nouveaux arrivants.

Annexe 7

SEANCE 3

Questionnaire sur le film « 1492 »

1. Que représente la scène durant le générique du début?

Elle représente l'arrivée de Colomb dans l'île d'Hispaniola (gravure).

2. Que dit le film sur C. Colomb (origine, fonction)?

Il est d'origine italienne et plus particulièrement de la région de Gênes (un des principaux ports d'Europe).

Il est marin depuis 1473. Son projet est refusé par le roi du Portugal.

3. Quels sont les autres personnages principaux?

- sa famille

Ses deux frères, Giacomo et Bartholomé qui est cartographe. Ils font partie du voyage.

Ses fils dont l'un, Fernando rédigera un ouvrage sur la vie de son père après sa mort.

Béatrice qui est la deuxième femme de Colomb.

- trésorier du roi: Santangel

Il a eu un rôle décisif dans l'organisation du voyage de Colomb. Il défend le projet de Colomb lors de la commission et intervient auprès de la reine.

- la reine de Castille: Isabelle qui finance le projet de Colomb.

- pinson: compagnon de Colomb, commandant de la Nina

4. Que sait-on sur le contexte en Espagne en 1492?

L'Espagne reconquiert son territoire au dépens des Maures. L'année 1492 est une année importante car c'est l'année où l'Espagne prend la ville de Grenade en Andalousie qui était le bastion des Maures. De plus, cette période est marquée par des procès religieux par le tribunal religieux de l'inquisition.

5. À quel voyage ancien fait référence C. Colomb?

Il fait référence au voyage de Marco Polo au 13^{ème} siècle en Chine.

6. Quel avis rend la commission de savants réunis à Salamanque? Sur quoi se fonde t-elle? Est-elle suivie par la reine?

Elle rend un avis défavorable car on estime qu'il faut un an de navigation pour rejoindre la partie est de l'Asie. Elle se fonde sur les dires d'Aristote et de Ptolémée qui étaient deux philosophes de l'antiquité.

7. Quelles sont les motivations de Colomb? Et celles de la Couronne d'Espagne?

Les motivations de Colomb sont d'ordre religieuse (étendre la foi chrétienne), économiques (ouvrir une nouvelle voie vers l'Asie) et surtout un esprit d'aventure. Celles de la Couronne sont avant tout d'ordre économiques (or et épices).

8. Quelles sont les exigences de Colomb auprès de la Couronne d'Espagne?

Il exige d'être fait vice roi des Indes et gouverneur général des terres. De plus, il exige d'être fait noble tout comme ses enfants.

9. Comment se passe le voyage (navires, durée, moral de l'équipage)? Avec quel instrument Colomb s'orientait-il?

Il est plus long que prévu. La démoralisation devient importante au fur et à mesure que le voyage dure. Il s'orientait avec un astrolabe appelé cadran.

10. Comment se passe la rencontre avec les Amérindiens? Trouvent-ils de l'or?

La rencontre se passe de manière pacifique. Les Amérindiens considèrent les arrivants comme des dieux. Les Amérindiens leur donne une faible quantité d'or sous forme de bijoux et de masque.

11. Que ramène C. Colomb en Espagne?

Il ramène un peu d'or, des Amérindiens.

Annexe 8

SEANCE 4

Document : L'exécution de l'Empereur inca Atahualpa en 1533



1. Quelle est la nature du document? Et que représente t-il?

C'est une gravure représentant l'exécution de l'empereur Inca Atahualpa par les Espagnols en 1533.

2. Décrivez l'image. Que nous apprend t-elle sur les conditions dans lesquelles fut exécuté l'empereur inca?

On voit des soldats espagnols qui sont entrain d'attacher des liens aux pieds et un collier de fer au cou de l'empereur inca qui tient une croix dans sa main gauche car il s'est converti au christianisme peu avant sa mort. Cette conversion lui a vraisemblablement fait éviter le bûcher. Il est garrotté (étranglé) dans sa cellule par l'ordre de F. Pizarro. Cette exécution est condamnée par l'empereur Charles Quint.

Annexe 9

SEANCE 4

Document : Nouvelles plantes, nouveaux usages

« J'ai voulu me raccommo-der avec le chocolat. J'en ai pris avant-hier pour digérer mon dîner afin de bien souper et j'en ai pris hier pour me nourrir afin de jeûner jusqu'au soir: il m'a fait tous les effets que je voulais.

Mme de Sévigné, lettre du 28 octobre 1671 à Mme de Grignan

« La princesse prend tous les jours douze tasses de thé (...). Cela, dit-elle, la guérit de tous ses maux. Elle m'assura que son neveu en prenait quarante tous les matins (...). Il était mourrant, cela le ressuscitait à vue d'œil. »

Lettre du 4 octobre 1684 à Mme de Grignan

1. Quelle est la nature du document?

Ce sont deux extraits de lettres écrites par Mme de Sévigné à Mme de Grignan dans la seconde moitié du 17^{ème} siècle.

2. Quelles plantes ont particulièrement influencé la vie quotidienne des Européens à partir du 16^{ème} siècle? Pourquoi?

Les plantes qui ont eu un gros succès et une grosse influence sur la vie quotidienne des Européens à partir du 16^{ème} siècle sont le chocolat et le thé. On leur prêtait des vertus médicales importantes. Le chocolat est considéré comme un bon produit pour la digestion et pour couper la faim. Quant au thé, il est considéré comme un produit soignant ou apaisant des maladies telles que la fièvre. L'effet anti-stress et relaxant du thé est prouvé. Il est d'ailleurs un des produits de base de la médecine chinoise. Aujourd'hui, le thé est la seconde boisson la plus consommée au monde après l'eau.

3. Citez une autre plante qui fut consommée à grande échelle dès le 16^{ème} siècle?

Le tabac qui était réputé traiter les migraines. C'est Jean Nicot qui le ramena à la cour de France au milieu du 16^{ème} siècle.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de référence

- Alain Boulaire et Christian Le Corre**, « *L'explorateur et l'indigène, regards croisés* », édition Ouest-France, coll. Histoire, 2006
- J. Delumeau** « *Une histoire du monde aux temps modernes* », Bibliothèque historique, 2005
- J. Favier** « *Les grandes découvertes* », Le livre de poche, 1993
- J. Favier** « *D'Alexandre à Magellan* », Fayard, 1991
- Havard-Vidal** « *Histoire de l'Amérique française* », Flammarion, 2003
- J. Heers** « *1492-1530: La mémoire des siècles, la ruée vers l'Amérique. Le mirage et les fièvres* », Complexes, 1992
- J. C. Lamy** « *Les grands voyages de découvertes: 15^{ème}-18^{ème} siècle* », Scéren-Cndp, 1980
- F. Lebrun** « *L'Europe et le monde* », A. Colin, 2007
- F. Mauro** « *L'expansion européenne: 1600-1860* », PUF, Nouvelle Clio, 1996
- J. Meyer** « *L'Europe et la conquête du monde: 16^{ème}-18^{ème} siècle* », A. Colin, 1996
- J. Meyer, J. Tarrade, A. Rey-Goldzeiguer** « *Histoire de la France coloniale tome 1: Des origines à 1914* », A. Colin, 1991
- E. Taillemite**, « Les découvreurs du Pacifique (Bougainville, Cook, Lapérouse) », collection Découverte Gallimard n°21
- Revue **L'histoire**, « *1492: La découverte de l'Amérique* », n° 146, 1991

Manuels

- Ouvrage collectif « *Histoire géographique: nouveaux programmes bac pro 3 ans (2^{nde} et 1^{ère})* », Nathan technique, 2009
- Ouvrage collectif, « *Histoire Géographie éducation civique: 2^{nde} professionnelle* », Hachette Technique, 2009
- E. Roger, J.P.Gadler**, « Histoire Géographie Éducation la citoyenneté en seconde professionnelle », Bertrand Lacoste, Paris, 2009
- Sous la direction de L. Blanès et J. Michelin, « Histoire, Géographie et éducation civique en seconde professionnelle », Foucher, Vanves, 2009
- F. Bouron, G. Carnel, C. Durand**, « Histoire Géographie et éducation civique: 2^{nde} bac pro », Casteilla, 2009

SITOGRAFIE

- P. Mitrano et R. Gimeno, « *Les Grandes Découvertes et le premier partage du monde* », extrait du n°14 de la revue Questions internationales: mers et océans, juillet-août 2005, p.7, <http://www.diploweb.com/Les-grandes-decouvertes-et-le.html>
- Musée national de la Marine, service culturel, Paris, 2008, http://ac-reims.fr/datice/lettres_histoire/Bacpro3/ressources/docs_2nde/hi
- Académie de Nantes, Lettres-Histoire-géographie, groupe ressources histoire-géographie, septembre 2008, « Les Européens et le monde », <http://www.ac-nantes-lettres-histoire.fr/groupe-ressources/hi>
- Académie de Lille, Lettres-histoire, <http://www2.ac-lille.fr/hcfq-avion/L-ABougainville/Bougainville.htm>
- Valérie Legallicier, Voyages et découverte du 16^{ème} au 18^{ème} siècle, Académie de Paris <http://www.ac-paris.fr/.../voyages-et-decouvertes-du-xvieme-au-xviiieme-siecle-nouveaux-programmes-bac-pro>

SUR LE NET

LE SITE LETTRES-HISTOIRE
DE L'ACADEMIE DE VERSAILLES

Consultez les anciens numéros d'*interlignes*

-

**Informez-vous sur le CAP, le baccalauréat
professionnel**

Un clic

<http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr>



Adieu

Notre collègue et amie, Joëlle Brouzeng-Lacoustille, qui avait animé l'équipe du site pendant sept ans, est décédée le 21 février des suites d'une cruelle et douloureuse maladie.

Elle avait été l'âme de ce site, y apportant sa compétence et son énergie, nous entraînant à toujours plus d'exigence et de rigueur.

Collaboratrice au bulletin pédagogique *interlignes*, coordinatrice du numéro sur Baudelaire, elle avait toujours un œil critique sur les articles et était une précieuse relectrice. Son esprit caustique, ses interventions sans détour, sa convivialité, sa bonne humeur et sa gentillesse, ont marqué les réunions du bureau.

Elle s'est battue pendant de longs mois. Sa force, sa combativité légendaire nous avaient laissé penser qu'elle gagnerait contre la maladie.

L'équipe du site et d'*interlignes* s'associe à la douleur de sa famille, de ses amis, de ses collègues du lycée hôtelier de Guyancourt et de tous ceux qui ont eu le bonheur de travailler auprès d'elle.

Adieu, Joëlle...

interlignes

Présidente

Françoise GIROD

IA- IPR

Rectorat de Versailles

Tél. 01 39 51 00 00

Vice présidente

Françoise BOLLENGIER

Professeure

Présidente d'honneur

Maryse BOSSUET

IEN

Rédactrice

Suzanne BOUDON

Professeure

Trésorière

Chantal DONADEY

Professeure

Secrétaire

Christiane ROUYER

Professeure

Chargé des relations

Pierre BRUNET

Professeur

Le comité de rédaction d'interlignes 2010-2011

Françoise **ABJEAN**
Professeure
LP Paul Belmondo,
23 av de la Division Leclerc, 91290 ARPAJON

Edith **BIREAUD**
Professeure retraitée

Françoise **BOLLENGIER**
Professeure retraitée

Suzanne **BOUDON**
Professeure retraitée

Georges **BENET**
Professeur
Lycée professionnel A. Perret,
avenue de la liberté , 91000 EVRY

Elise **BRULTEY**
Professeure
Lycée professionnel Louis Girard
85 rue Louis Girard, 92240 MALAKOFF

Pierre **BRUNET**
Professeur
Lycée professionnel A Perret
avenue de la liberté, 91000 EVRY

Annie **COUDERC**
IEN Académie de Versailles

Catherine **DONNADIEU**
Professeure
Lycée professionnel A Perret
avenue de la liberté, 91000 EVRY

Chantal **DONADEY**
Professeure formatrice IUFM de Versailles ,
Université Cergy Pontoise
Et Lycée professionnel Henri Matisse
55 rue de Montfort, 78110 TRAPPES

Ingrid **DUPLAQUET**
Professeure formatrice
Lycée professionnel Léonard de Vinci,
5 rue Henri Barbusse, 92220 BAGNEUX

Christine **ESCHENBRENNER**
Professeure-formatrice
LGT F. et N LEGER
7 allée F. et N. Léger
95104 ARGENTEUIL

Françoise **GIROD**
IA-IPR
Académie de Versailles

Sylvain **HUET**
Professeur formateur
LP Jules Verne, 2 rue de la Constituante
78500 SARTROUVILLE

Francine **LABEYRIE**
Professeure formatrice
Lycée professionnel
25 rue Louis Dardenne, 92170 VANVES

Jeanne-Marie **LECAS BOCKSTAL**
IEN Académie de Versailles

Dominique **LE NUZ**
Professeure formatrice
LPO E de Breteuil, 3 rue du Canal
78180 MONTIGNY LE BRETONNEUX

Maryse **LOPEZ**
Professeure formatrice IUFM de Versailles
Université Cergy Pontoise
Site : 26 avenue Léon Jouhaux
92167 ANTONY Cedex

Christiane **ROUYER**
Professeure retraitée

Michèle **SENDRE**
IEN Académie de Versailles

Régis **SIGNARBIEUX**
Professeur formateur IUFM de Versailles
Université Cergy Pontoise
Et Lycée professionnel Valmy,
130 boulevard Valmy
92700 COLOMBES

Ce numéro a été mis en forme au :
**Lycée Robert Doisneau
Avenue Jean Jaurès
91107 CORBEIL ESSONNES**

**Par les classes de Baccalauréat Professionnel Secrétariat
sous la responsabilité
de leurs professeures
Agnès CHARRUYER et Safia BOUHASSOUN**

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