

HISTOIRE – GÉOGRAPHIE

I. Orientations pédagogiques

Enseigner l'histoire et la géographie, c'est permettre à l'élève de se construire une vision du monde et une mémoire, c'est l'aider à comprendre et à se situer dans le monde contemporain pour, à terme, agir sur lui de manière responsable.

Les démarches et les outils propres à ces disciplines contribuent à développer des capacités d'analyse et de synthèse indispensables pour lire les espaces et les sociétés dans lesquels nous vivons.

Des références communes à tous les collégiens

La circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998 donne les orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré :

- « les collégiens scolarisés en SEGPA reçoivent une formation qui s'inscrit dans les finalités d'ensemble du collège et qui requiert des démarches pédagogiques adaptées » ;
- « l'histoire et la géographie fournissent des cadres et des repères spatiaux, chronologiques et culturels, facilitent la compréhension du monde, la constitution de l'identité personnelle et l'insertion citoyenne ».

Les pistes de réflexion qui suivent sont destinées à guider les enseignants dans l'adaptation nécessaire des programmes d'histoire et de géographie du collège à des élèves en grande difficulté scolaire.

Les programmes

Les programmes publiés dans les *Bulletins officiels* référencés ci-dessous et les documents d'accompagnement des classes de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e sont la seule référence.

BO du 22 novembre 1995 : programmes de 6^e applicables à la rentrée scolaire 1996.

BO du 10 janvier 1997 : programmes du cycle central 5^e et 4^e applicables à la rentrée 1997 pour la 5^e, 1998 pour la 4^e.

BO du 15 octobre 1998 : programmes de 3^e applicables à la rentrée 1999.

La mise en œuvre de ces programmes nécessite une adaptation, *mais les choix chronologiques et thématiques qu'ils portent en font un ensemble cohérent*. Chaque niveau de classe permet aux élèves de s'approprier de nouvelles références, indispensables à la constitution d'une culture commune et à la structuration du temps et de l'espace.

Consacré à l'histoire du XX^e siècle et à la compréhension du monde d'aujourd'hui, le programme de 3^e est une contribution majeure à la formation du citoyen. La préparation au certificat de formation générale (CFG) ne doit pas priver les élèves de 3^e de l'enseignement adapté du second degré de cette partie du programme.

Les repères chronologiques, spatiaux et culturels

Les repères chronologiques et spatiaux, tels qu'ils sont définis dans le *BO* du 15 octobre 1998, constituent une référence commune. Ces repères ne prennent de sens que dans leur relation à une période, à une culture, à une mémoire collective, à un territoire. Ils ne sont pas seulement des dates et des localisations. Ils sont porteurs de sens et, pour cela, associés aux documents en histoire, à la carte et à l'image en géographie. Leur acquisition progressive est la condition nécessaire à la structuration de l'élève dans le temps et dans l'espace.

Les repères référents s'organisent en histoire par niveau de classe, en géographie par thèmes et renvoient aux contenus étudiés :

Histoire

6e

VIII^e millénaire av. J.-C. : naissance de l'agriculture (Mésopotamie) — IV^e millénaire av. J.-C. : naissance de l'écriture — II^e-I^{er} millénaire av. J.-C. : le temps de la Bible — V^e siècle av. J.-C. : apogée d'Athènes (Périclès, le Parthénon) — 52 av. J.-C. : victoire de César sur Vercingétorix à Alésia — I^{er} siècle : début du christianisme — II^e siècle : apogée de l'Empire romain — V^e siècle : dislocation de l'Empire romain.

5e

496 : baptême de Clovis — 622 : l'hégire (début de l'ère musulmane) — 800 : couronnement de Charlemagne — 987 : avènement d'Hugues Capet — XIII^e siècle : Louis IX (Saint Louis) ; le temps des cathédrales — 1453 : chute de Constantinople — Milieu du XV^e siècle : naissance de l'imprimerie en Occident (Bible de Gutenberg) — 1492 : prise de Grenade ; découverte de l'Amérique — XVI^e siècle : réformes protestantes (Luther, Calvin).

4e

1661-1715 : règne personnel de Louis XIV (Versailles) — Milieu du XVIII^e siècle : l'*Encyclopédie* — Deuxième moitié du XVIII^e siècle : machine à vapeur (James Watt) ; début de l'âge industriel — 1789 : prise de la Bastille ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen — 1792 : proclamation de la République — 1804-1815 : premier Empire (Napoléon I^{er}) — 1815-1848 : monarchie constitutionnelle en France — 1848-1852 : II^e République (suffrage universel ; abolition de l'esclavage) — 1852-1870 : second Empire (Napoléon III) — 1870-1940 : III^e République — 1885 : Pasteur découvre le vaccin contre la rage — 1898 : affaire Dreyfus.

3e

Août 1914 : début de la Première Guerre mondiale — 1917 : révolutions russes — 11 novembre 1918 : armistice — 1929 : collectivisation des terres en URSS — Janvier 1933 : Hitler chancelier — 1935 : lois de Nuremberg — 1936-1938 : grands procès de Moscou — 1936 : lois sociales du Front populaire — Septembre 1939 : invasion de la Pologne — 18 juin 1940 : appel du général de Gaulle — 1944 : droit de vote des femmes — 1945 : Sécurité sociale — Mai 1945 : capitulation allemande — Août 1945 : Hiroshima — 1947 : plan Marshall ; indépendance de l'Inde — 1947-1958 : IV^e République — 1949 : République populaire de Chine — 1954-1962 : guerre d'Algérie — 1957 : traité de Rome — 1958-1969 : les années de Gaulle — 1981-1995 : les années Mitterrand — 1991 : éclatement de l'URSS — 1992 : traité de Maastricht.

Géographie

Grands repères terrestres : équateur, tropiques, cercles polaires. Zones chaudes, tempérées, froides. Continents et océans. Grandes chaînes de montagnes : Himalaya, Andes, Rocheuses, Alpes. Forêts denses (Amazonie, Afrique centrale). Déserts (Sahara). Les grands fleuves : Nil, Congo, Yangzi, Amazone, Mississippi. Les isthmes de Suez et de Panama ; le détroit de Gibraltar.

Populations, états et villes d'Afrique, d'Asie et d'Amérique : les foyers de très fortes densi-

tés humaines, les mégalopoles américaines et japonaises. Les États du Maghreb, l'Égypte. L'Union indienne, la Chine, le Japon, les États-Unis, le Canada, le Mexique, le Brésil. Le Caire, Pékin (Beijing), Shanghai, Bombay, Calcutta, Tokyo, New York, Los Angeles, São Paulo, Mexico.

L'Europe : les mers principales : Méditerranée, mer du Nord, mer Noire, mer Baltique. Les grands fleuves : Volga, Danube, Rhin. Les États de l'Europe. Les États de l'Union européenne et leurs capitales.

La France : les fleuves : Garonne, Loire, Rhône, Rhin, Seine. Les montagnes : Alpes, Jura, Massif central, Pyrénées, Vosges. Les grandes agglomérations : Bordeaux, Clermont-Ferrand, Lille, Lyon, Marseille, Metz, Nancy, Nice, Paris, Strasbourg, Rennes, Rouen, Toulouse. Les régions administratives, les DOM-TOM.

S'y ajoutent un certain nombre de documents dits « patrimoniaux » qui constituent autant de repères culturels. Ils sont choisis par l'enseignant en fonction de sa programmation.

Des approches communes à tous les collégiens

Enseigner avec le document

Priorité des nouveaux programmes du collège, éléments centraux des processus d'apprentissage en histoire comme en géographie, les documents sont les points d'ancrage du sens et des connaissances. Ils enracinent les repères chronologiques spatiaux et culturels dans le réel et l'imaginaire des élèves. Ils sont les supports du questionnement transversal « où ? quand ? comment ? qui ? quoi ? pourquoi ? » qui permet d'observer, de décrire, d'analyser, de synthétiser.

Deux types de documents sont à utiliser :

- les *documents* (textes, images, cartes graphiques...), variés et librement choisis par l'enseignant, sont placés au centre des programmes ;
- les *documents patrimoniaux* référents culturels, cités par les programmes, ont un statut particulier. Prioritaires, ils sont enseignés pour eux-mêmes. Ils sont explicitement une partie de la connaissance transmise et doivent donc être intégrés en tant que tels.

Ainsi, l'étude de la période révolutionnaire permet de confronter les élèves à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, qui constitue un fondement indispensable à la connaissance et à la compréhension de ce thème historique. Toutefois, le nombre des documents proposés par séance doit être limité pour permettre une bonne appropriation des connaissances et éviter la dispersion des élèves.

Rendre l'élève acteur

En histoire et en géographie, dans l'enseignement adapté comme dans l'ensemble du collège, les élèves acquièrent des compétences disciplinaires et transversales à partir des activités centrées sur les priorités suivantes :

- *lire, observer, identifier* → apprendre à s'informer ;
- *mettre en relation* → apprendre à relativiser, à compléter l'information reçue et à croiser les différents langages ;
- *rédigé et cartographier* → apprendre à restituer une information en utilisant différents langages ;
- *mémoriser* → réutiliser des notions.

Ces fondements de l'enseignement de l'histoire-géographie constituent la référence obligatoire de toute activité pédagogique et de tout travail demandé aux élèves.

II. Une adaptation nécessaire

La prise en charge pédagogique de la très grande difficulté scolaire nécessite des ajustements, des aménagements tant dans les contenus que dans les pratiques.

Adapter en faisant des choix

1. Voir III. Propositions de mise en œuvre des programmes.

L'adaptation nécessaire des programmes ne peut se réduire à les alléger de façon aléatoire d'une partie de leurs contenus. Il convient donc de construire une programmation qui couvre la totalité des grands thèmes inscrits dans les programmes du collège¹. Celle-ci doit avoir pour guide les grandes finalités de l'histoire et de la géographie et donc établir des hiérarchies claires. Certes, l'étude de l'Égypte antique en 6^e, par son côté nouveau et dépaysant, peut mobiliser les élèves pendant de nombreuses séquences, mais il ne serait pas souhaitable que la surva-lorisation de ce thème aboutisse, compte tenu de l'horaire imparti, à négliger les grands mythes fondateurs de la culture judéo-chrétienne ou l'empreinte romaine en Gaule.

Adapter en articulant savoirs et savoir-faire

2. Voir III. séquence classe de 5^e.

Il ne s'agit pas d'opposer artificiellement transmission de savoirs et acquisition de savoir-faire. Les exercices faits en classe ne sont pas seulement un moyen de rendre concret le contenu des programmes ; ils ne constituent pas une fin en soi, mais une étape permettant à l'élève le passage d'un type de langage à un autre. Les exercices formels, construction de graphiques ou reproduction de croquis, ne sont formateurs que s'ils s'intègrent dans une démarche d'analyse ou de synthèse².

Adapter en articulant les compétences transversales des programmes

De nombreux liens thématiques peuvent s'établir avec le français, l'éducation civique, les sciences de la vie et de la Terre, les mathématiques ou les arts plastiques, mais ils ne sont pas le seul moyen de mettre en cohérence les apprentissages de l'élève.

Construire l'espace-temps

3. Voir III. séquence classe de 6^e.

Le travail sur un objectif commun à plusieurs disciplines tel que la structuration de l'espace-temps offre la possibilité d'appréhender les apprentissages de l'élève dans leur globalité.

Cette construction, commencée à l'école élémentaire, se poursuit au collège et s'appuie sur les acquis des élèves. La structuration de cette notion transversale se fait par la maîtrise de la langue orale et écrite. L'adaptation consiste donc à construire simultanément ces notions dans des contextes disciplinaires différents.

Ainsi, les étapes de la démarche expérimentale, les indicateurs de temps et d'espace en français, en langue vivante, la construction de frises chronologiques thématiques en histoire permettent à l'élève d'ancrer l'idée d'une continuité historique, de l'irréversibilité du temps et les notions de succession, de simultanéité et d'appréciation objective des durées (temps court, temps long)³.

De même, la maîtrise des notions de cause/conséquence est facilitée par une démarche transversale.

Afin de permettre à l'élève d'envisager l'existence de plusieurs causes pour un même effet, les activités littéraires, scientifiques ou sportives sont parfois mieux appropriées qu'une démarche historique.

Maîtriser la langue

L'histoire et la géographie, par l'importance qu'elles accordent à la lecture et à la production d'écrits variés, se situent par excellence comme des disciplines transversales. Elles offrent des situations de motivations fortes. Les activités de langage sont vécues de manière plus valorisante par les élèves en difficulté, et les amènent à lire et écrire peu à la fois, mais souvent.

Lire et écrire en histoire, c'est :

- apprendre à repérer l'idée principale d'un texte ;
- apprendre à rechercher une ou plusieurs informations dans un texte et à les classer ;
- apprendre à mettre en relation une information trouvée dans un texte avec ses connaissances ;
- apprendre à rédiger en autonomie une ou plusieurs phrases en réponse à une question ;
- apprendre à rédiger un paragraphe en organisant ses idées, ses phrases.

Lire et écrire en géographie, c'est :

- apprendre à lire l'espace pour identifier, nommer des lieux sur des cartes, images, textes ;
- apprendre à repérer les héritages sur des cartes, images, textes : prendre en compte la notion de temps pour appréhender les évolutions et dynamiques ;
- apprendre à relier les lieux, les espaces : mesurer l'espace en utilisant les outils mathématiques ;
- apprendre à écrire l'espace : traduire l'espace sous forme de croquis, cartes, dessins en respectant les codes disciplinaires (titre, orientation, légende, échelle) ;
- apprendre à rédiger en autonomie une ou plusieurs phrases pour expliquer l'idée principale d'une carte, d'une description.

Lire et écrire en histoire et en géographie permet de développer des compétences transversales à de nombreuses disciplines. Les compétences mises en œuvre dans ce domaine se construisent dans la durée. Il convient de partir des besoins des élèves et, compte tenu des acquis, d'apporter des réponses adaptées et individualisées.

Adapter en variant les approches pédagogiques

Des finalités énoncées par l'enseignant et comprises par l'élève

Une fiche-guide remise à l'élève en début de progression lui permet de comprendre ce qu'il va faire, pourquoi, et ce que le maître attend de lui⁴.

L'évaluation de ce travail n'aura de sens pour l'élève que si les objectifs de connaissance et les objectifs méthodologiques de l'enseignant ont été clairement exprimés⁵.

La structuration de l'élève dans le temps et dans l'espace nécessite une mémorisation progressive des repères chronologiques spatiaux et culturels communs. Celle-ci peut et doit se faire le plus souvent possible dans le cadre scolaire. Le choix des documents de travail proposés soutient cet effort de mémorisation.

4. Voir III. exemple de fiche-guide 6e.

5. Voir III. séquence classe de 4e.

Des approches pédagogiques variées et des projets communs à la classe

L'organisation thématique des programmes permet de mettre en place des activités dont le but est une production commune⁶.

La constitution de dossiers, la préparation d'enquêtes, de panneaux d'affichage, l'échange de correspondance autour de thèmes historiques ou géographiques, l'organisation de sorties ou de voyages scolaires intégrant des recherches dans ces disciplines, permettent de fédérer

6. Voir III. séquence classe de 5e.

7. Voir III. séquence
classe de 3e.

des activités et de motiver les élèves⁷. Les activités de groupe amènent l'élève à prendre conscience de sa capacité à agir de manière responsable sur le monde qui l'entoure :

- en intégrant les règles qui rendent possible un travail collectif (ponctualité, respect des autres, respect du matériel...);
- en se confrontant aux problèmes de coordination et aux solidarités nécessaires que génère tout travail en commun.

Le travail individuel de l'élève

D'autre part, l'activité individuelle de l'élève en histoire et en géographie est favorisée par la diversité des sources documentaires. La même information repérée dans un récit oral, dans un texte ou dans une image permet d'entraîner dans l'activité de recherche des élèves dont les compétences en lecture/écriture sont fragiles. De même, la production d'écrit peut aisément associer une dimension graphique (construire une carte, un croquis...) à la rédaction d'une ou plusieurs phrases.

Ainsi, la variété des attitudes d'apprentissage est un moyen efficace pour rendre l'élève actif : il écoute un récit, il regarde des images ou un film, il recherche, il confronte, il construit, il rédige.

L'enseignant, lecteur-référent

Si les situations de travail individuel sont indispensables, elles trouvent souvent leur limite d'efficacité. Les situations de lecture analytique pour découvrir un contexte, une argumentation sont vécues comme une contrainte pour les élèves, mais demeurent indispensables à la structuration de la pensée, donc de la langue.

La lecture silencieuse et cursive est souvent source de difficultés. L'enseignant peut tirer profit de ses talents de conteur-lecteur pour y remédier. Le récit suivi, sur quelques séances, d'un document patrimonial des programmes (extraits de *L'Iliade* et de *L'Odyssée*, du *Livre des merveilles du monde* de Marco Polo, des *Misérables* de Victor Hugo...) peut avoir un pouvoir attractif évident et contribuer à mener les élèves au plaisir de la lecture.

Adapter en donnant du sens aux apprentissages

Pour placer l'élève dans une dynamique d'apprentissage, pour le mettre en situation, il est nécessaire de lui donner les signes extérieurs de son statut d'élève.

Le manuel

L'usage d'un manuel de collège paraît donc indispensable. Outre le fort investissement affectif qu'il représente pour l'élève, le manuel d'histoire-géographie constitue une base de données documentaires (cartes, photos, textes, graphiques) nécessaire pour l'enseignant.

Les documents présents dans le livre sont une référence permanente pour les élèves, contrairement aux supports (diapos, cartes) utilisés en classe.

Le cahier

Le cahier permet aux élèves de retrouver les étapes du raisonnement mis en œuvre. Les erreurs et les hésitations sont conservées. Sont aussi pris en compte et respectés le rythme d'apprentissage et le statut de l'erreur dans la construction du savoir : l'élève peut lui-même repérer ses difficultés et ses potentialités.

Le cahier comporte aussi des textes courts de synthèse organisant les connaissances dans le cadre d'un raisonnement construit. Le soin apporté à la rédaction de ce texte est fonda-

mental pour permettre l'appropriation des savoirs. La compréhension de ce texte sera facilitée si les élèves participent à son élaboration.

L'espace-classe

Les affichages dans la classe (frises, photos, cartes...), réalisés par les élèves de façon dynamique, les familiarisent avec les grands repères spatiaux et chronologiques. Leur présence permet à la fois une imprégnation et un recours permanents.

III. Propositions de mise en œuvre des programmes

Principes des choix opérés

La mise en œuvre d'une programmation suppose :

- d'opérer des choix dans les contenus. Le principe retenu ici est le suivant : l'ensemble des repères chronologiques et spatiaux de la classe de référence est respecté par des approches faisant alterner thème diachronique, documents patrimoniaux, cartes... mais opérant des regroupements de thèmes par niveau ;
- de mettre en place, dans l'emploi du temps hebdomadaire, des séances courtes (1 heure), rapprochées ;
- de finaliser les actions dans un temps donné et de s'y tenir : ce n'est pas parce que les élèves sont en grande difficulté scolaire qu'il faut s'attarder sur un même sujet sous le prétexte qu'expliqué en détail, le contenu traité sera mieux compris.

Exemples de mise en œuvre des programmes

Les mises en œuvre proposées ne sont que des exemples d'articulation de thèmes, périodes, documents patrimoniaux qui couvrent, pour chaque niveau, l'ensemble du programme. Dans le tableau ci-après, apparaissent pour les classes de 6^e, 5^e, 4^e, des exemples de programmation, mais l'exemple donné pour la classe de 6^e en histoire pourrait tout aussi bien être :

Un thème diachronique :

- les religions de l'Antiquité, de l'Égypte au début du christianisme.

Une période :

- la Grèce du VIII^e siècle au IV^e siècle avant Jésus Christ.

Deux documents patrimoniaux :

- récits de la fondation de Rome, *L'Énéide* ;
- la ville romaine et ses monuments (en prenant un exemple en Gaule).

Le programme de 3^e réunit les deux disciplines, ce qui permet d'affirmer la similitude des démarches et des finalités. Le croisement de l'approche historique et géographique permet une compréhension plus approfondie du monde dans lequel nous vivons. Pour les raisons évoquées plus haut, les choix se veulent plus restreints mais étroitement liés à l'éducation civique.

	HISTOIRE	GÉOGRAPHIE
6e	<p>Un thème diachronique : – la naissance de l’agriculture et de l’écriture (en prenant appui sur l’Égypte)</p> <p>Une période : – l’Empire romain au II^e siècle ap. J.-C. (en insistant sur la romanisation de la Gaule)</p> <p>Trois documents patrimoniaux (extraits) : – <i>L’Iliade</i> et <i>L’Odyssée</i> – la Bible (Ancien et Nouveau Testaments)</p>	<p>Un thème : – la répartition de la population mondiale</p> <p>Les grands repères géographiques : – à travers les planisphères climatiques, biogéographiques, du relief</p> <p>Les grands types de paysages : – 2 paysages urbains – 2 paysages ruraux – 2 paysages de faible occupation humaine</p>
5e	<p>Un thème diachronique : – les monuments du Moyen Âge à la Renaissance : châteaux, églises</p> <p>Une période : – le royaume de France X^e-XVI^e siècle</p> <p>Trois documents patrimoniaux (extraits) : – le Coran – le <i>Livre des merveilles du monde</i> de Marco Polo – le <i>Roman de Renart</i></p>	<p>Un thème : une région, deux États. – le Maghreb – la Chine – le Brésil</p> <p>Les grands repères géographiques : – à travers les cartes des États, de la répartition de la population, des villes d’Afrique, d’Asie, d’Amérique</p>
4e	<p>Un thème diachronique : – l’âge industriel 1815-1914 : techniques, économie, société</p> <p>Une période : – la période révolutionnaire 1789-1815</p> <p>Trois documents patrimoniaux : – la Déclaration des droits de l’homme et du citoyen – <i>Les Misérables</i> de Victor Hugo – <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> de Molière</p>	<p>Un thème : un État, deux régions. – un État européen au choix – deux régions françaises au choix (celle de l’élève est à privilégier)</p> <p>Les grands repères géographiques : – à travers les cartes du relief, de la population, des États ou régions, des villes de l’Europe et de la France</p>
3e	<p>Une période en histoire : – la Seconde Guerre mondiale : nazisme et génocide</p> <p>Deux thèmes diachroniques en histoire : – la société française de 1914 à nos jours – la décolonisation</p> <p>Un document patrimonial : – la Déclaration universelle des droits de l’homme</p>	<p>Un thème diachronique en histoire-géographie : – la construction européenne</p> <p>Un thème en géographie : – une puissance économique majeure : les États-Unis</p> <p>Les grands repères géographiques : – à travers les cartes de la France en Europe, la France dans le monde</p>

Propositions de séquences

Les propositions qui suivent s'intègrent dans les contenus disciplinaires du collège. Elles suggèrent des pistes d'adaptation :

- en 6^e, en histoire, comment aborder dans les enseignements adaptés l'étude d'un document patrimonial ? Un exemple de fiche-guide élève est donné.
- en 5^e, comment articuler des séances de géographie dans un projet commun de classe ?
- en 4^e, en histoire, quelles modalités d'évaluation utiliser ?
- en 3^e, en géographie, comment créer une situation motivante permettant la confrontation représentations mentales/savoirs nouveaux des élèves ?

Programme de 6^e d'histoire : un document patrimonial, *L'Odyssée*

Les documents patrimoniaux tels qu'ils sont définis dans les instructions officielles et dans les compléments de programmes des classes de collège ont un statut particulier. Distingués par les historiens mais aussi par les générations précédentes, gratifiés d'un sens particulier ou exemplaire, ils font partie intégrante de la culture commune. Tous les élèves doivent y être confrontés sous peine de se trouver exclus des référents communs qui fondent l'intégration sociale. C'est à ce titre qu'ils doivent être enseignés pour eux-mêmes.

L'Odyssée fait partie de ces documents :

« Vers le milieu du VII^e siècle et peut-être même avant, est née une de ces œuvres majeures du patrimoine littéraire de l'humanité. De son auteur on ne sait rien, sinon qu'il s'appelait Homère et était originaire d'Ionie, cette terre orientale occupée par les Grecs au cours des siècles obscurs. Mais, depuis, *L'Illiade* et *L'Odyssée* n'ont jamais cessé d'être apprises, récitées et chantées avec ferveur, utilisées et commentées par des générations dont l'enthousiasme n'a jamais faibli. Pour le monde grec antique, c'était par définition le texte fondateur de toute culture, dans lequel les écoliers apprenaient à lire ; c'était aussi un réservoir inépuisable de thèmes artistiques, dans la sculpture tout autant que dans les vases peints ou les reliefs. Surtout, au bout de presque trois mille ans, le charme reste intact. » (Cl. Mossé, A. Schnapp-Gourbeillon, *Précis d'histoire grecque*, Armand Colin, 1993.)

L'adaptation proposée dans cet exemple de mise en œuvre explore trois pistes :

- la piste de la transversalité des objectifs d'apprentissage ;
- la piste de la variété des supports d'apprentissage ;
- la piste de la différenciation des activités autour d'objectifs et de supports communs.

Objectifs

Le travail, en histoire, sur un texte littéraire relève par définition d'une démarche transversale histoire-français. Aussi est-il intéressant que les objectifs disciplinaires et transversaux se complètent. Dans cette séquence, le travail sur la chronologie se fait à deux échelles : temps court autour de la logique du récit, temps long pour replacer ce récit dans son contexte historique.

• Objectifs disciplinaires

Savoirs :

- connaître le thème de *L'Odyssée* ;
- connaître quelques épisodes de *L'Odyssée* ;
- comprendre l'importance de *L'Odyssée* pour les Grecs.

Savoir-faire :

- construire le temps court en travaillant sur la chronologie des épisodes présentés ;
- construire le temps long : Homère raconte une histoire qui est censée s'être déroulée plusieurs siècles auparavant ; les jeunes Grecs du V^e siècle av. J.-C. apprennent à lire dans *L'Odyssée* ; des céramiques du VI^e ou du V^e siècle av. J.-C. représentent des épisodes de *L'Odyssée* ;
- repérer les éléments historiques dans un texte mythologique.

• Objectifs transversaux

- écouter et lire des textes patrimoniaux ;
- associer lecture de textes et d'images ;
- retrouver la logique d'un récit ;
- rédiger un récit, une description, une légende autour d'une image.

Supports

- Textes extraits de *L'Odyssée* dans une version adaptée : celle proposée dans la collection « Classiques abrégés » de L'École des loisirs peut servir de base aux récits de l'enseignant.
- Reproductions photographiques de céramiques grecques représentant les épisodes de *L'Odyssée* étudiés : disponibles dans de nombreux manuels de 6^e.
- Frise chronologique murale de la classe.

La démarche d'adaptation passe dans un premier temps par la présentation des mêmes informations sous des formes différentes : récit oral, textes, images. Cependant, l'enseignant doit toujours être soucieux de proposer, dans la mesure du possible, des documents de référence communs à tous, même si les activités proposées diffèrent selon les compétences réelles des élèves. Il respecte ainsi le désir des plus faibles de ne pas se démarquer du reste du groupe et s'épargne un travail de recherche documentaire inutile dans la mesure où la plupart des documents peuvent être abordés à des niveaux de lecture très différents.

Déroulement

Au cours de la séance précédente, *L'Illiade* et son auteur ont été évoqués.

La proximité des élèves avec les histoires de *L'Odyssée* (elles servent de fond à de nombreux dessins animés, dans des versions expurgées du contexte historique), leur facilité d'accès, leurs aspects merveilleux constituent autant d'arguments pour privilégier le plaisir d'écouter une histoire racontée ou lue par l'enseignant.

Cependant, l'appropriation de ces récits ne peut se réaliser sans mise en œuvre d'activités de reformulation.

• Première séance

L'enseignant rappelle brièvement les circonstances de la guerre de Troie et présente le personnage d'Ulysse en racontant l'épisode du cheval de Troie.

Il raconte ensuite l'histoire d'Ulysse et du Cyclope. Le dialogue entre Ulysse et le Cyclope Polyphème, puis celui entre ce dernier et ses congénères sont distribués aux élèves, qui les lisent d'abord silencieusement puis à voix haute après répartition des rôles par le maître.

Un questionnement oral du maître permet aux élèves de repérer qui sont les principaux personnages, d'expliquer comment Ulysse s'y prend pour s'échapper de la grotte et d'expliquer pourquoi les Cyclopes ne poursuivent pas Ulysse. Cet échange est indispensable pour permettre aux élèves d'entrer dans la logique du récit.

Sur le cahier

Les élèves reconstruisent l'enchaînement logique de l'épisode. Un résumé leur est proposé dans lequel les différentes parties de l'histoire ont été mélangées. Selon le niveau de la classe, les parties constituées par le maître seront plus ou moins longues, plus ou moins complexes, plus ou moins nombreuses. Elles peuvent tout à fait se réduire à une phrase simple. La reproduction d'une céramique présentant un épisode de l'histoire est également fournie aux élèves.

L'adaptation consiste à proposer des activités différentes aux élèves dont les compétences en lecture peuvent être très hétérogènes. Pour un même savoir – connaître un épisode de *L'Odyssée* –, pour un même savoir-faire – construire le temps court –, les élèves devront, selon leurs possibilités :

- recopier les différentes parties du récit dans un ordre logique de manière à reconstituer l'histoire

– coller sur le cahier la reproduction de céramique et rédiger une phrase de légende
ou

– découper les différentes parties du récit et les recoller dans l'ordre sur le cahier. Coller sur le cahier la reproduction de céramique et recopier en légende la partie du résumé qui correspond le mieux à l'image

ou

– coller sur le cahier la reproduction de céramique. Choisir la partie du résumé qui correspond le mieux à l'image et la recopier en légende.

• Deuxième séance

Une séance suivante peut permettre d'organiser le même type d'exercice avec l'histoire d'Ulysse et les sirènes en mettant l'accent sur la rédaction autonome des élèves. La simplicité de ce récit s'y prête bien. L'histoire est racontée par l'enseignant, mais il est nécessaire d'en faire reformuler l'essentiel par les élèves, soit oralement, à l'aide d'un questionnaire approprié, soit éventuellement sous forme de saynètes en répartissant les rôles dans la classe afin que chacun s'imprègne de la logique du récit.

Sur le cahier

Les élèves reconstruisent la logique du récit mais l'activité est cette fois centrée sur la rédaction. Le maître fournit aux élèves la reproduction d'une céramique illustrant l'histoire.

L'adaptation s'inscrit à nouveau dans une démarche de différenciation des activités des élèves autour de supports communs. Ceux-ci pourront donc, selon leurs compétences à l'écrit :

– coller la reproduction sur le cahier ; construire en autonomie quelques phrases racontant l'histoire que cette céramique illustre

ou

– décrire une reproduction de céramique illustrant ce thème en la situant dans le récit (que s'est-il passé avant cette scène ? que va-t-il se passer après cette scène ?)

ou

– rédiger une phrase de légende sous une reproduction de céramique illustrant ce récit ; identifier les personnages.

• Troisième séance

Une troisième séance permet d'évoquer le retour d'Ulysse et de conclure en insistant sur l'importance de *L'Illiade* et de *L'Odyssée* pour les Grecs. Il s'agit alors de s'inscrire dans le temps historique long.

L'époque dans laquelle est censé évoluer Ulysse, celle d'Homère et celle où les artistes s'inspirent de son œuvre, celle où les écoliers grecs apprennent à lire dans *L'Odyssée* sont remises en perspective.

L'influence d'Homère sur les générations suivantes est soulignée (on peut évoquer la fascination d'Alexandre pour les exploits d'Achille).

Le maître distingue nettement les éléments qui relèvent de l'histoire de ceux qui s'apparentent au mythe.

Sur le cahier

– Les reproductions de céramiques précédemment collées sont précisément datées et leur lieu de conservation est indiqué, leur nature est précisée : il s'agit de les considérer désormais comme des donneurs-sources historiques et non comme les parties prenantes du mythe.

– Dans les textes et les résumés fournis ou construits par les élèves au cours des séances précédentes, les éléments qui relèvent du merveilleux (monstres, dieux...) et ceux qui racontent la vie des Grecs (éleveurs de moutons, marins...) sont surlignés de couleurs différentes.

– Une phrase de conclusion explicite cette distinction et replace l'œuvre d'Homère dans le temps historique.

Sur la frise chronologique murale de la classe

Les différentes périodes repérées sont placées sur la frise.

Évaluation

L'évaluation ne peut prendre sens pour les élèves que s'ils ont compris ce que l'enseignant attend d'eux, si les objectifs à atteindre ont été clairement énoncés. Une fiche-guide remise à l'élève en début de séance pourrait se présenter, sur le thème de *L'Odyssée*, de la manière suivante.

- Je suis capable de raconter :
 - le thème de *L'Odyssée*
 - deux histoires tirées de *L'Odyssée*
- Je sais qui sont :
 - Homère
 - Ulysse
 - Pénélope
- Je peux dater :
 - l'époque d'Homère
- Je peux expliquer :
 - pourquoi les poèmes d'Homère sont importants pour les Grecs
 - pourquoi ils ne reflètent pas la réalité historique.

L'évaluation proprement dite doit tenir compte de la double dimension historique et mythologique du thème abordé.

On pourra demander aux élèves par exemple :

- d'expliquer pourquoi les poèmes d'Homère ne racontent pas la réalité historique en donnant deux exemples précis ;
- de placer sur une frise chronologique l'époque d'Homère ;
- d'indiquer la nature, de proposer un titre ou de décrire une céramique représentant un des épisodes abordés.

Programme de 5^e de géographie

Comment articuler des séances de géographie dans le cadre d'un projet commun de classe autour d'un thème : le Maghreb.

L'enseignement d'une région du monde, c'est la transmission d'une culture à des fins d'éducation. Pour les uns, la connaissance permettra de construire et d'accepter la pluralité, pour d'autres, la reconnaissance d'une culture familiale les aidera à se construire une identité. Étudier le Maghreb, c'est l'occasion de dédramatiser des situations d'incompréhension, d'intolérance, et d'empêcher des sentiments ou des comportements d'exclusion et de repli. La géographie, c'est transmettre aux élèves le sens du relatif et du complexe, et le croisement avec l'histoire permet de comprendre la construction des territoires dans une démarche citoyenne.

Ce thème se prête donc particulièrement bien à un projet de classe, par exemple la production d'une exposition. Le résultat obtenu permet de valoriser tous les élèves selon leurs compétences et tient lieu d'évaluation formative. Il appartient cependant à l'enseignant de veiller au degré d'implication de chaque élève : la complémentarité entre la production commune et le travail sur le cahier reste nécessaire.

Objectifs

Le projet repose sur une articulation savoirs / savoir-faire finalisée par une action (affichages, exposés, exposition).

• Savoirs

Il s'agit de comprendre l'organisation de l'espace au Maghreb selon les trois composantes du milieu (littoral, montagne, désert), les trois héritages historiques (la berbéricité, la culture arabo-musulmane, la colonisation française) et les trois entités politiques (Maroc, Algérie, Tunisie).

Références aux programmes :

Géographie : le Maghreb, appartenance au monde méditerranéen et au monde musulman, liens avec l'Europe, contrastes littoraux, intérieurs, déserts, les problèmes démographiques.

Histoire : le monde musulman, Mahomet, le Coran et la diffusion de l'Islam et sa civilisation.

– Carte : le monde musulman au VIII^e siècle.

– La chrétienté occidentale, l'expansion de l'Occident médiéval, la 1^{re} croisade.

Éducation civique : l'égalité, le refus des discriminations.

Les convergences disciplinaires d'un tel thème sont multiples : étude d'œuvre en enseignement artistique, de techniques (maîtrise de l'eau) en technologie, de problèmes d'environnement en SVT (désertification). Ici, seuls les thèmes du programme d'histoire, géographie et éducation civique sont volontairement évoqués.

• **Savoir-faire**

La situation « connaître un lieu et le faire connaître » permet de développer à la fois l'accès aux savoirs, l'utilisation de méthodes documentaires et la communication orale et écrite. À chaque étape, il faut développer la curiosité de l'élève pour explorer le temps et l'espace et mettre en place une démarche scientifique, précise et méthodique.

Supports

Il convient de mettre à la disposition des élèves quelques manuels de géographie de 6^e. L'évocation nécessaire de la colonisation au XIX^e siècle et de la décolonisation après 1945 peut se faire à travers des manuels d'histoire de 4^e et de 3^e. Loin d'être une difficulté pour les élèves, le recours à des manuels de classes supérieures valorisera leur travail et fera oublier la consultation souvent indispensable du livre de 6^e. Outre l'avantage de mettre en place la continuité des apprentissages, cette situation de recherche démontre la nécessité de mémoriser des connaissances.

Documents utilisés

Un atlas, des manuels d'élèves de géographie de 6^e, de géographie et d'histoire de 5^e, d'histoire de 4^e et de 3^e. Cartes murales d'Afrique : carte de la répartition de la population, des États et grands ensembles régionaux.

Conduite du travail

Les élèves ont découvert en 6^e la complexité des rapports entre zones de fort/faible peuplement, les grands ensembles de relief et les zones climatiques et biogéographiques. On veillera à réactiver ces acquis tout au long de la progression.

Les séances décrites sont d'une durée d'une heure, hebdomadaires, volontairement limitées dans les contenus et les supports utilisés. Elles laissent le plus souvent possible les élèves en phase de recherche individuelle et/ou en groupe. Les questions soulevées ne trouvent pas toutes des réponses dans la même séance, les tâtonnements, les erreurs sont prises en compte.

Par l'étude croisée de cartes, paysages et la mise en relation des phénomènes, les élèves élaborent des documents cartographiques de synthèse en vue d'un affichage.

Questions et hypothèses : où, pourquoi, qui, quoi, comment, que faire ?

- recherche de l'information : documents choisis par l'enseignant, autodocumentation des élèves ;
- analyse et traitement de l'information, recherche des explications, des interrelations ;
- productions individuelles et collectives.

À chaque séance, la mise en œuvre suit les étapes suivantes :

En recherche documentaire, en utilisant les acquis de l'école élémentaire et de 6^e, faire établir des fiches d'identité des trois États mentionnant superficie, nombre d'habitants, capitale... Ces fiches serviront à la fois de base documentaire pour les élèves et s'enrichiront progressivement des connaissances acquises par le groupe.

Identifier et localiser les trois États du Maghreb sur des cartes à différentes échelles (Afrique et Maghreb) et les fiches d'identité des États.

Phase de recherche à deux, mise en commun sous la conduite du maître; faire constater: trois États au nord de l'Afrique, aux tailles différentes, dont deux États littoraux et petits à deux façades maritimes (Maroc et Tunisie) encadrant un État plus vaste, plus continental, à façade maritime unique. Un nom de région, le Maghreb, qui renvoie à une réalité historique: *el Maghreb*, ou Couchant, évoque l'Ouest de l'aire arabo-musulmane.

Production des élèves: au choix des élèves, phrases de synthèse, croquis, tableau à double entrée, fond de carte à remplir. La diversité des productions est à conserver pour induire la complémentarité des informations, permettre l'individualisation du travail. Chaque élève choisit une stratégie de production et la porte sur son cahier dans la partie travail individuel.

Des frontières historiques, non naturelles, partagées, contestées? Les frontières héritées du colonialisme, non contestées par les nouveaux États africains. En Afrique, en créant des États à partir de la côte vers l'intérieur, alors que les grandes zones bioclimatiques et les modes de vie ruraux se distribuent en bandes latitudinales, la colonisation a légué aux nouveaux États un problème capital illustré par les conflits ethniques actuels.

Sur un fond de carte du Maghreb mentionnant les montagnes, recherche individuelle: faire repasser les frontières terrestres et constater le dessin géométrique des frontières de l'Algérie saharienne, les pointillés de la frontière séparant le Maroc et le Sahara occidental, le tracé qui chevauche des montagnes, indiquer les noms des États limitrophes en rappelant les codifications disciplinaires.

Confrontation avec un texte sur les enjeux passés et actuels des frontières.

Production des élèves: carte et phrase de synthèse sous la conduite du maître.

Identifier et localiser les trois capitales littorales sur la carte élaborée, sous forme d'un point, d'un nom, à l'aide de cartes d'échelles différentes. La possibilité de représenter le nombre d'habitants des trois villes peut être soulevée à cette séance, renvoyer les élèves aux différents modes de représentations (cercles, carrés proportionnels) dans les manuels et les laisser choisir une stratégie pour une séance ultérieure. La confrontation des cartes du monde antique, livre de 6^e, pour évoquer Carthage, du monde musulman au VIII^e siècle, livre de 5^e, carte des empires coloniaux en Afrique en 1914, permet de compléter les informations de la séance précédente: des territoires au même lien historique, aux capitales héritées du colonialisme.

Production des élèves: frise chronologique et phrase de synthèse.

Les hommes et la diversité des milieux, les trois composantes du milieu (le littoral, la montagne, le désert) ne sont pas un facteur premier d'explication de l'organisation de l'espace au Maghreb, elles n'ont donc pas constitué un préalable à l'étude de cette région. Les élèves en 6^e ont approché le thème des relations des sociétés au milieu: il convient donc de vérifier l'acquisition du vocabulaire de description et leur capacité à envisager la multicausalité en termes d'atouts et de contraintes. Pour montrer la spécificité des milieux et leur complémentarité, trois groupes travaillent chacun sur un thème différent:

Le littoral: importance du littoral, comment mesurer les façades maritimes pour les comparer? eaux méditerranéennes, atlantiques: différences, points communs, atouts, contraintes, quelles activités économiques? pêche, une activité longtemps négligée, aujourd'hui en plein essor; le tourisme international littoral au Maroc, en Tunisie, un tourisme national? ports commerciaux, exportation des hydrocarbures.

Les spécificités de la montagne: identification, localisation, altitude: de quel type de montagne s'agit-il?, zone instable de l'écorce terrestre (tremblements de terre, El-Asnam 1954-1980, Agadir 1960), utiliser les documents des livres de géographie de 6^e. Un village de l'Anti-Atlas marocain: quelles adaptations à la pente, au climat? régions berbérophones, montagnes refuges (Kabyles), zones traditionnelles d'émigration, aujourd'hui zones marginalisées à l'échelon national, zones de guerre civile en Algérie.

L'intérieur désertique : les suds ont longtemps été considérés comme des espaces inutiles (contraintes climatiques, faible occupation humaine). Quelle occupation humaine ? agriculture irriguée en oasis ; désenclavement des territoires du sud par la construction de routes sahariennes. Les bassins sédimentaires sahariens riches en pétrole et en gaz sont groupés dans la moitié Est du Maghreb : l'Algérie est un grand producteur et exportateur vers l'Europe, pas en direction du Maroc voisin.

Documents communs : cartes des grands ensembles régionaux, carte murale de la répartition de la population en Afrique, fiches d'identité des États.

Cette séquence longue nécessite plusieurs séances pour finaliser le travail.

Production des élèves : chaque groupe doit choisir des modes de représentation cartographique, préparer une argumentation orale, les exposer dans la classe et répondre oralement aux questions des autres élèves qui doivent être formulées sous la forme : où, quand, qui, quoi, pourquoi, comment ? L'enseignant aide à mettre en cohérence les différents croquis, recueille les réponses à partir desquelles il établit la synthèse écrite.

Exposition

Les affichages définitifs à l'intention des autres classes constituent l'entrée géographique de l'exposition qui comprend également les autres thèmes choisis.

Programme de 4^e d'histoire : l'âge industriel

Des modalités d'évaluation adaptées

Dans le cadre de l'enseignement adapté, les modalités d'évaluation doivent s'inscrire le plus souvent possible dans un contexte de réussite de l'élève. Pour cela, il est nécessaire de recouvrir des situations d'évaluation formative et sommative qui tiennent compte du niveau de capacité des élèves à lire, à écrire et à mémoriser.

Les autres exemples de séquences proposent des modalités d'évaluation différentes :

- pour la classe de 6^e, une fiche-guide permet aux élèves de connaître les objectifs du maître ;
- pour la classe de 5^e, un exemple d'évaluation du produit final d'un travail réalisé en commun (exposition) ;
- pour la classe de 3^e, un exemple d'évaluation d'expression orale.

Les quatre exemples d'évaluation qui suivent s'inscrivent dans des séquences consacrées aux transformations de l'âge industriel dont les objectifs étaient les suivants :

• Savoirs

- Connaître et comprendre les changements intervenus dans le domaine de la production de la fin du XVIII^e siècle au début du XX^e en insistant sur leur importance mais aussi sur leurs limites.
- Connaître les conséquences des transformations sur :
 - l'organisation du travail ;
 - les structures économiques ;
 - les paysages ;
 - la vie matérielle quotidienne ;
 - la géographie économique mondiale.

• Savoir-faire disciplinaires

- Situer dans le temps et dans l'espace les changements et les évolutions.
- Sélectionner des informations dans une frise chronologique.
- Rechercher une ou plusieurs informations dans un texte et les classer.

1. Une évaluation formative en fin de séance

Les élèves ont repéré sur des documents iconographiques et textuels, à l'aide d'un questionnaire approprié du maître, les différences entre un atelier et une usine.

L'objectif de cette évaluation rapide, en fin de séance, est de mesurer l'implication des élèves et leur compréhension des savoirs étudiés.

Ce type d'évaluation, fait en classe, permet d'ancrer les savoirs et facilite leur mémorisation ultérieure.

Je connais les différences entre un atelier et une usine, et je complète le tableau :

	Atelier	Usine
Taille		
Nombre d'ouvriers		
Utilisation de machines		
Énergie employée		

2. Évaluation sommative différée

Au cours des séances précédentes, les élèves ont progressivement appris un vocabulaire économique.

Des évaluations intermédiaires et partielles ont été réalisées.

L'objectif de cette évaluation finale vise à s'assurer de l'acquisition de ce vocabulaire et de la capacité à l'utiliser dans un contexte donné.

Cette évaluation peut déboucher sur une note pour l'élève dans un contexte de réussite. Les enseignants pourront proposer des exercices appropriés, où la contrainte de l'écriture sera limitée, et où apparaîtront des indicateurs linguistiques permettant d'accéder au sens.

3. Évaluer un savoir-faire

Il s'agit, à partir des frises chronologiques données dans le manuel sur l'âge industriel, de sélectionner les informations concernant le thème et de les replacer sur une frise support.

Exemples : les moyens de transport, l'énergie...

Cette situation sécurise les élèves grâce au recours au manuel. La difficulté à mémoriser écartée, l'évaluation peut donc porter sur un objectif complexe lié à la structuration du temps.

4. Une évaluation différenciée

À la fin des séances sur l'âge industriel, les évolutions techniques sont replacées dans leur contexte social et économique. L'évaluation porte sur la capacité à analyser des textes courts et à sélectionner des informations pertinentes.

Je sais comparer et je fais la liste des avantages et des inconvénients des machines.

• Consignes

1. Lis les trois textes de la page suivante.
2. Choisis au moins un texte sur lequel tu soulignes (en rouge) les avantages que procure l'utilisation des machines, (en bleu) les inconvénients.
3. Si tu as le temps, fais le même travail sur les autres textes.

L'évaluation proposée prend en compte les différents niveaux de lecture et la capacité des élèves à comprendre les contenus. L'enseignant propose des modalités d'évaluation différenciée.

- Je sais trouver *un avantage et un inconvénient* dans un, deux ou trois textes.
- Je sais trouver *deux avantages et deux inconvénients* dans un, deux ou trois textes.

Texte n° 1

«L'invention de la machine à peigner la laine a pour effet de réduire la main-d'œuvre. Les peigneurs constatent qu'une seule machine, surveillée par une personne adulte, et servie par quatre ou cinq enfants, fait autant de besogne que trente hommes travaillant à la main selon l'ancienne méthode. L'introduction de ladite machine aura pour effet de priver de leurs moyens d'existence la masse des artisans.» (Pétition des peigneurs de laine, *Journal de la Chambre des communes*, 1794.)

Texte n° 2

«L'irrégularité et le manque de soins des travailleurs [...] ont donné une incitation croissante à la demande de machines automatiques, grâce auxquelles il est possible de se passer du travail manuel dans lequel on ne peut avoir confiance. Les machines ne sont jamais ivres ; les excès ne font pas trembler leurs mains ; elles ne sont jamais absentes ; elles ne font pas la grève pour demander une hausse des salaires...» (J. Nasmyth, 1808-1890.)

Texte n° 3

«La machine par le bon marché et la vulgarisation de ses produits mit à la portée des plus pauvres une foule d'objets d'utilité, de luxe même et d'art, dont ils ne pouvaient approcher [...]. Toute femme portait jadis une robe bleue ou noire qu'elle gardait dix ans sans la laver, de peur qu'elle s'en allât en lambeaux. Aujourd'hui, son mari, pauvre ouvrier, au prix d'une journée de travail, la couvre d'un vêtement de fleurs.» (J. Michelet, *Le Peuple*, 1846.)

Programme de 3^e de géographie : les États-Unis, première puissance mondiale

Pour certains élèves de 3^e de SEGPA en fin de scolarité au collège, les difficultés persistent. Il est nécessaire de mettre en place des situations motivantes pour permettre l'engagement de tous dans les apprentissages.

En classe de 3^e, le thème de la puissance américaine se prête bien à la confrontation des représentations mentales sur la culture de ce pays à des connaissances distanciées.

La notion de puissance à dimension mondiale est abordée par les aspects culturels bien connus des adolescents comme les séries télévisées, le *fast food* ou le *jeans* mais le lien avec des indicateurs simples – superficie – population – productions – et des outils variés tels les cartes, les graphiques ou les textes permet d'envisager la notion dans sa globalité.

Objectifs

• Savoirs

– Les différents aspects de la puissance américaine.

• Savoir-faire

– Sélectionner des informations pertinentes en utilisant un questionnement approprié.
– Prendre la parole devant la classe.

• Savoir-être

Porter un regard critique sur les informations tirées de son environnement médiatique.

Une situation d'apprentissage adaptée

Pour pallier le sentiment de lassitude des adolescents face à des situations d'apprentissage classiques, les élèves sont associés étroitement à la conduite du travail.

Pour contourner les difficultés de lecture et d'écriture encore décelables à ce stade de la scolarité, les élèves utilisent principalement des documents tirés de leur environnement médiatique.

Des supports attrayants

Les différentes composantes de la puissance américaine sont introduites par le biais d'entrées aussi variées que des films, séries télévisées, documentaires, magazines, BD... dont l'attrait immédiat est éminemment perceptible chez les élèves en raison de :

- la place accordée à l'image et au son ;
- le plaisir de choisir ses propres supports ;
- la liberté de traduire ses sentiments et convictions personnels ;
- la possibilité de restituer au groupe-classe son argumentation.

La conduite du travail

Première séance : en phase collective, les élèves, sous la conduite du maître, dégagent la notion de puissance à travers son caractère multiforme.

Les thèmes touchant aux grands domaines de la puissance américaine sont inventoriés :

- la conquête spatiale ;
- les mégalo-poles ;
- les industries de pointe ;
- la grande entreprise ;
- l'automobile ;
- l'agriculture ;
- les interventions militaires (ONU, OTAN)...

Les élèves choisissent un thème et s'engagent dans des recherches personnelles. Ils doivent, à l'aide de la fiche d'analyse fournie par l'enseignant, repérer dans leur environnement médiatique les informations s'y rapportant.

• Exemple de fiche d'analyse d'un document

Thème : la conquête spatiale

Document :

- titre ;
- nature ;
- lieu ;
- date ;
- destinataire.

Analyse

Quelles informations techniques et géographiques fournit le document sur :

- le matériel utilisé ;
- la base de lancement ;
- les centres de commandement ?

Sur le document, quels sont les objectifs de la conquête spatiale pour les États-Unis ?

Synthèse à l'aide de documents complémentaires (manuel, CDI) :

- de quel type de puissance s'agit-il ?
- quel rang mondial occupent les États-Unis dans ce domaine ?
- quelles sont les autres puissances qui participent à la conquête spatiale ?

Critique du document

Le document choisi montre-t-il bien la puissance américaine dans ce domaine ?

Est-il objectif ?

Deuxième séance : travail par petits groupes autour d'un thème commun.

Les élèves confrontent les informations recueillies. Ils établissent une fiche de synthèse commune la plus précise possible et répartissent le temps de parole de chacun pour l'exposé.

Troisième séance : séance collective.

Chaque groupe expose le résultat de son travail. C'est sans doute dans le travail en petits groupes sur un thème donné que les échanges entre élèves sont les plus productifs. Mais il

est essentiel que la classe tout entière devienne un lieu de confrontation qui rend possibles les interventions, les propositions, les réserves ou les critiques. Les élèves sont amenés à prendre conscience des limites des documents par rapport à l'appropriation des connaissances.

C'est dans le cadre de la classe entière que l'enseignant propose, au moment opportun, l'outil nécessaire (carte, graphique,...), l'élément d'information ou le document de référence qui permet, quand le besoin s'en fait sentir, de débloquer la situation et de faire progresser le débat. C'est au cours de cette étape décisive de confrontation avec d'autres documents fournis par l'enseignant ou le manuel que se font les structurations nécessaires, l'élève organisant sa pensée par lui-même et par rapport à celle des autres.

Une synthèse est élaborée par l'enseignant et copiée sur le cahier. Elle met en évidence les idées-forces peu nombreuses mais bien choisies, qui sont autant d'indicateurs pertinents de la puissance américaine dans le monde.

Évaluation

La capacité de l'élève à s'exprimer oralement avec clarté et logique devant le groupe-classe est l'objectif évalué.

Chaque groupe doit organiser la répartition du temps de parole pour l'exposé. Le maître a ainsi la possibilité d'évaluer chaque élève.