



ÉCHELLES

Collèges
et Lycées
de
l'Académie
de Créteil

CRDP
D'Ile de France-Créteil

CDDP
du
Val-de-Marne

numéro 3
février
1998

Bulletin de liaison des professeurs

Histoire Géographie Éducation civique

Éditorial

“Il est impossible de dire où commence et où finit le document”.

Cette affirmation de l'historien Henri-Irénée Marrou illustre la complexité du document aux yeux de l'histoire savante. Si l'historien s'interroge sur le sens et le rôle du document dans la quête du savoir, ne doit-on pas nous interroger aussi, enseignants d'histoire, de géographie et d'éducation civique, sur la place et la fonction des documents dans nos cours ?

Les nouveaux programmes insistent sur l'utilisation des documents, ... "moyens du travail personnel des élèves et exercice de l'esprit critique...", il nous a semblé essentiel de consacrer le n° 3 d'Échelles au statut et à l'usage des documents.

S'interroger, réfléchir, proposer des pratiques pour mieux utiliser les documents, tels sont les objectifs de ce numéro.

M.C. ANGOT
M. HÉRON

Sommaire — Le document

- P 2/3 Réflexion — Mise au point / **Les documents au centre de nos pratiques**
- P 4/5 Histoire — Expérimenter en 5^e / **Un exemple d'intégration du document patrimonial : Le Roman de Renart**
- P 6/7 Histoire — Expérimenter en seconde / **Module : la monarchie sicilienne, une synthèse culturelle**
- P 8/9/10/11 Histoire — Expérimenter en première / **Idéologies de l'âge industriel**
- P 12 Le magazine : **Quoi de neuf dans les musées parisiens ?**

◆ Illustration de couverture **Mappamondo** — Michelangelo Pistoletto
Collection Lia Rumma / Naples

LES DOCUMENTS AU CENTRE DE NOS PRATIQUES

**Le présent article concernant les documents et leurs usages dans nos pratiques pédagogiques n'est qu'une synthèse partielle des Instructions Officielles et de quelques articles récents relatifs à ce sujet. (Voir bibliographie proposée).
Il n'a d'autre but que de vous informer.**

La mise en place des nouveaux programmes en sixième et en seconde à la rentrée de septembre 1996 a donné un nouveau statut aux documents. Si nos enseignements ne peuvent ignorer l'usage des documents, ils les placent désormais "au centre de nos pratiques."

Il convient, tout comme cela a été fait dans le cadre des Instructions Officielles, de réaffirmer le rôle du ou des documents dans nos enseignements, en collège comme en lycée. Les documents participent de la démarche du questionnement de l'historien ou du géographe mais certains d'entre eux en histoire sont qualifiés de documents patrimoniaux et deviennent de ce fait partie intégrante du programme. Ils doivent donc être traités de façon impérative. "Ce statut nouveau du document invite à une réflexion épistémologique sur le rôle que tiennent les types de documents choisis dans les disciplines". (Voir bibliographie (*1))

Au lycée, "le document est surtout le moyen du travail personnel des élèves et de l'exercice de l'esprit critique. Il n'a de justification que s'il conduit l'élève à formuler des conclusions porteuses de sens, c'est-à-dire s'il constitue une étape de la construction du discours historique ou géographique" (*2).

Cette approche nouvelle des documents dans les deux cycles ne prétend pas reproduire les démarches scientifiques de l'enseignement supérieur; "elle vise à combler l'écart qui existe entre l'histoire qui s'écrit et celle qui s'enseigne" (*3). Donner du sens, tel doit être notre but et nous n'y parviendrons qu'en ayant une réflexion sur les documents que nous utilisons et leurs usages.

De la diversité documentaire

En simplifiant, on peut classer l'ensemble des documents à notre disposition en cinq grands groupes.

- cartes / schémas / graphiques
- images de toute nature
- monuments / vestiges / objets divers
- textes
- statistiques / tableaux / chiffres

Toutefois, il faut admettre que *tout ce qui a valeur de témoignage et d'information* peut être considéré comme un document. "Nous distinguerons les docu-

ments-sources et les documents élaborés à des fins didactiques qui sont surtout ceux que nous utilisons avec nos élèves" (*4).

La diversité documentaire à notre disposition entraîne un certain nombre de précautions d'usage dont la plus importante est de ne jamais perdre de vue que "le document n'est pas le réel, mais une représentation subjective et partielle du réel" (*5). Nombreux sont, dans les manuels, les documents qui ne sont qu'une représentation d'une époque ou d'un courant de pensée... Ils ne sont, de ce fait, pas toujours identiques à la source dont ils proviennent.

Un paysage en géographie présenté dans un manuel n'est pas un paysage mais une photographie de paysage. Il en va de même de l'oeuvre d'art et de ses représentations. Il y a une nécessité pour l'enseignant à faire preuve d'une grande rigueur de lecture du document avant même de présenter et d'utiliser celui-ci avec les élèves. Ceux-ci restent parfois interloqués lorsqu'ils découvrent la réalité du tableau au musée, avec des dimensions impressionnantes (comme les Noces de Cana de Veronèse) ou l'inverse lorsqu'il s'agit d'une miniature. La représentation photographique des manuels ne donne que rarement les informations concernant les dimensions réelles de ces peintures.

Un usage raisonné

A une réflexion universitaire sur ce que sont aujourd'hui l'histoire et la géographie répond une réflexion pédagogique dont un des objets consiste à réfléchir sur le statut du document ; ce qui doit permettre d'en envisager un "usage raisonné" (*6).

Le document n'est pas une fin en lui-même. Certes, il peut servir à illustrer mais il va bien au-delà. Il doit permettre aux élèves à apprendre à construire eux-mêmes leurs savoirs. Le professeur doit "travailler à partir, avec, sur les documents" (*7) en ayant toujours à l'esprit de donner du sens à son enseignement. Le document n'est pas l'accessoire ou l'outil ; il doit s'insérer dans le projet pédagogique du professeur pour permettre entre autres d'analyser et de démontrer. Il importe donc d'avoir un projet et dans ce cadre "enseigner le document, c'est restituer toute son importance à la parole du professeur" (*8).

Sans pour autant remettre en cause la valeur illustrative qu'il peut avoir, le document, de par les approches nouvelles de son statut et de son usage, a acquis une place capitale.

La définition des nouvelles épreuves du baccalauréat en tient compte, c'est dire la nécessité qu'il y a pour nous à mettre en place une réflexion. Celle-ci doit s'organiser autour de nos disciplines, de notre métier, et par là même de nos pratiques et de nos exigences vis à vis des élèves. Toujours intégré à nos activités, le document en devient aujourd'hui véritablement le centre. Il doit permettre à l'élève de construire voire de reconstruire le discours historique et géographique.

M.C. Angot et M. Héron ■

*1 — *Histoire, Géographie, Education civique en classe de 6ème*, CRDP - Orléans-Tours, 1997.

*2 — *Nouveaux programmes d'histoire et de géographie*, BOEN n°12, 29 juin 1995.

*3 — *Construire l'Histoire* de J. Le Pellec, J. Leduc, J. Marcos-Alvarez, 1994.

*4 — *Clés pour l'enseignement de l'Histoire au lycée*, CRDP - Versailles, 1996.

*5 — *La géographie en collège et en lycée*, F. Audigier, Hachette-Education, 1994.

*6,*7,*8 — "*Enseigner le Document*", Revue du CRDP d'Alsace, Le Lien, n°42, 1997, articles de D. Borne; article de J. Geoffroy.

Les ouvrages cités édités par le CNDP et les CRDP sont en vente au CDDP du Val de Marne.

QUELS DOCUMENTS ? POUR QUOI FAIRE ?

D'après les réflexions des stagiaires IUFM — Noisy-Le-Sec

FONCTION DU DOCUMENT	EXEMPLES DE DOCUMENTS	POUR QUOI FAIRE ?	PLACE DANS LA LEÇON	COMPÉTENCES DES ÉLÈVES
Document patrimonial ex : <i>Le roman de Renart</i>	Document obligatoire des programmes de collège	Statut civique : construction d'une mémoire et de références communes Repère indispensable	La référence essentielle	Observer Identifier Repérer Situer dans l'espace et dans le temps Confronter Mettre en relation Rédiger Synthétiser
Document "outil du savoir et du savoir faire"	Tous types de documents	Donner du sens Construire le cours Permettre l'appropriation du savoir Acquérir des méthodes (ex : grille de lecture d'un doc. iconographique ou d'un paysage)	Permanente	Observer, Identifier Situer dans le temps et dans l'espace Repérer, sélectionner Classer, hiérarchiser Confronter, mettre en relation Généraliser Mobiliser des connaissances Rédiger Synthétiser
Document "accessoire" amorce ou illustration	Images — Photos Extrait vidéo Caricature Objet Court texte Témoignage Récit Extrait d'une œuvre littéraire Carte de localisation	amorce : — susciter l'intérêt — repérer les prérequis — faire émerger les représentations — dégager un questionnement	Au début de la leçon 5 à 15 minutes	Observer S'interroger, questionner
		illustration : — construire le cours — faire le lien avec le thème ou le phénomène étudié — argumenter	Dans le déroulement du cours	Mobiliser des connaissances
Document "initiation à la démarche scientifique"	Tous types de documents en particulier les moins habituels (ex : un tesson de poterie ou un obus de la Guerre de 14 !)	Apprentissage de la recherche en Histoire - Géographie à partir de la confrontation à un corpus de documents	En classe ou à la maison (travail de module?)	Mêmes compétences mises en œuvre

UN EXEMPLE D'INTÉGRATION DU DOCUMENT PATRIMONIAL : LE ROMAN DE RENART

Dans la continuité du programme de 6^e, l'une des spécificités du nouveau programme de 5^e est le statut de document patrimonial décerné à un certain nombre de monuments et œuvres littéraires explicitement désignés au BO.

Les documents d'accompagnement de ce programme précisent en page 10 de quelle manière ce statut doit être entendu et quelles pratiques pédagogiques il doit impulser : **“les documents deviennent les points d'ancrage du sens et des connaissances...ils sont explicitement une partie de la connaissance transmise et doivent donc être mémorisés en tant que tels...”**

Parmi les œuvres littéraires ainsi distinguées, le roman de Renart est celle qui remplit le plus aisément sa fonction de point d'ancrage, car elle foisonne de repères susceptibles de composer le fil conducteur de l'ensemble du bloc intitulé la Chrétienté occidentale ; c'est dans cette perspective que nous vous proposons ici une démarche.

Concertons-nous

Cette œuvre est en outre au programme de français ; une concertation précoce avec le professeur de cette matière est donc nécessaire.

Nous devons savoir à quel moment, et selon quels objectifs celui-ci conduira son étude, et lui faire connaître nos propres impératifs de progression, ainsi que notre démarche ; l'idéal, pour nous, serait qu'en abordant le roman en histoire, nos élèves soient déjà au fait de la genèse de l'œuvre, des principaux personnages mis en scène et de leur double appartenance, ainsi que des procédés de la satire et du comique.

C'est aussi avec le professeur de français que sera débattue - et espérons-le, résolue, - la question du support ; il serait évidemment très souhaitable que chaque élève puisse disposer d'un exemplaire du roman ; à défaut de larges et nombreux extraits doivent lui être fournis : les ressources offertes par les manuels ne peuvent suffire à la réalisation de notre propos. (*J'ai moi-même utilisé ici la version de Paulin Paris, publiée chez Gallimard, dans la collection Folio classique, texte intégral.*)

Sur ce point concret, comme aussi sur le fond de la démarche présentée, nous attendons vos observations et le compte-rendu de votre pratique ; notre bulletin est à cet usage : le partage de nos expériences.

Proposition de démarche

On peut procéder comme on l'a suggéré à propos du Mythe d'Isis et d'Osiris dans le programme de 6^e (cf échelles n°1).

— Le professeur sélectionne les aventures du roman de Renart en fonction du thème traité dans chaque séquence. Ainsi, la condition paysanne est-elle évoquée dans les 2^e, 3^e, 13^e, et 50^e aventures notamment.

— En amont de cette séquence, l'élève reçoit pour consigne de lire ces aventures, et de répondre à un questionnaire qui doit faire la part, autant que possible, de l'implicite comme de l'explicite, de ce qui est signifié à travers ce qui est énoncé : on l'exerce ainsi à la pratique du recul vis-à-vis de l'information brute, à la prise en compte des multiples niveaux de lecture, donc, en somme à la critique du document.

Exemple

— Dans la 2^e aventure, en quels termes l'auteur caractérise-t-il la condition matérielle du vilain? Relevez les phrases qui justifient cette appréciation. Comparez à celle-ci la situation du vilain présenté dans la 3^e aventure.

— Dans la 3^e aventure, relevez les termes qui brosent le portrait moral du vilain. Ce portrait est-il flatteur ou injurieux? Recherchez dans la 13^e et 50^e aventures des éléments qui confirment ou infirment ce jugement.

— Donnez votre sentiment sur le comportement de Renart vis-à-vis du vilain tel qu'il est rapporté dans ces aventures. Ce comportement semble-t-il ou non condamné par l'auteur?

Cet exercice - questions, réponses, corrections postérieures, - prend place dans le cahier d'histoire, au même titre que tout autre trace écrite. Cf **“les documents patrimoniaux sont une partie de la connaissance transmise”...**

Mise en œuvre

C'est au cours de la séquence, au fur et à mesure que la progression les appelle, que les réponses sont sollicitées, validées, en même temps qu'elles sont croisées avec les autres documents, littéraires ou iconographiques, que l'on estime pertinents : cette mise en perspective est indispensable à l'estimation de la valeur documentaire de l'œuvre.

▼ Ainsi, alors que la condition matérielle du paysan apparaît communément précaire - cf - la quasi-totalité des documents proposés par les manuels, - la réponse à la première question ouvre une brèche dans cette unanimité. Le roman de Renart prend le parti de montrer des “vilains fort à l’aise”. Il en existe donc... Et pourquoi ce choix ? Méconnaissance de la réalité, mauvaise foi, de la part d’écrivains urbains qui s’adressent à un public urbain, astuce destinée à rendre les exactions de Renart plus acceptables ? Ces hypothèses s’apprécient au fur et à mesure que l’on progresse dans l’étude.

On remarque cependant que, même sous cette plume iconoclaste, les critères de l’aisance sont bien conformes aux données classiques, c’est-à-dire révélateurs de la précarité ambiante : la richesse se mesure aux réserves de nourriture...

▼ La deuxième question concerne les représentations dont le vilain fait les frais, et donc son statut dans la société. Les élèves ne peuvent manquer d’être sensibles au caractère uniformément injurieux - cf. *l’effet de répétition d’une aventure à l’autre* - de ces portraits marqués au coin d’un écrasant mépris, un mépris qui s’affiche. Pour accabler le vilain, en effet, point n’est besoin de l’artifice du travesti animal, si pratique lorsqu’il s’agit de moquer la noblesse ; voilà qui dit bien sa condition humiliée : il est celui dont on a rien à redouter.

▼ Avec la troisième question enfin, on appréhende la violence “ordinaire” que subit le vilain, et la perception dont celle-ci est l’objet : critique amortie des auteurs à l’égard des seigneurs ? - puisque c’est là le rang de Renart... Mais ces comportements maintes fois répétés ne prêtent qu’à rire... Les malheurs du vilain n’inspirent pas la pitié. Cruauté non déguisée des rapports sociaux.

Un fil conducteur

Toute autre séquence du bloc envisagé peut trouver des points d’ancrage.

— Le monde des seigneurs, bien sûr, qui est le sujet des 43^e, 46^e, 47^e et 48^e aventures : lignage, château, cérémonial de la vie quotidienne, rituel de la chasse ; les rapports d’homme à homme sont exposés dans la 3^e aventure ; les relations complexes de la noblesse et du roi sont abordées dans les 28^e, 45^e aventures.

— Au croisement avec le thème de l’affirmation de l’État dans le royaume de France, le problème

récurrent d’une paix civile toujours menacée par les tentations de justice privée se manifeste dans les 5^e, 31^e et 38^e aventures, tandis que les formes de la justice royale occupent les 32^e, 38^e, 43^e et 45^e sans parler du fameux duel judiciaire de la 56^e à la 59^e aventures.

— Le matériau concerne aussi l’Église, sous l’angle de son enracinement social. L’imprégnation religieuse de la société se lit partout, et notamment dans les 3^e, 43^e, 45^e, 55^e, 60^e aventures : formes de la dévotion populaire, fonction sociale du monastère, de la croisade sont présentées assorties d’un humour ravageur.

Un bilan

1 — A travers ces renvois successifs au roman, souvent aux mêmes aventures, à force de manipulations donc, l’on obtient que la trame du roman soit connue, sa qualité de source d’histoire reconstruite, la nature même d’une source historique mieux comprise : l’appropriation par l’élève a lieu, l’objectif est donc rempli d’une “**connaissance intime et critique à la fois**” du document patrimonial (cf. page 10 des compléments de programme).

2 — Du sens est dispensé : au lieu que soient délivrées des connaissances cloisonnées, ce retour régulier à un récit dans lequel elles prennent vie les intègre les unes aux autres, au sein d’une certaine vision du monde - qui pour autant n’est pas donnée pour un absolu.

3 — La perception des mentalités du Moyen-Age occidental par nos élèves s’enrichit : à travers le bref parcours précédent, on perçoit déjà fort bien que l’intérêt de ce roman pour notre enseignement ne se limite pas aux informations factuelles qu’il dispense sur les structures socio-politiques du temps. La force satirique qui s’y affirme témoigne d’une liberté d’esprit, d’une gaieté et d’une vitalité robustes, qui tranchent avec bonheur sur les images plutôt hiératiques que nous avons tendance à en transmettre.

4 — Les différents niveaux de lecture énumérés dans les documents d’accompagnement en pages 11 et 12 : lecture documentaire, analytique, et surtout individuelle, cursive et silencieuse de longs extraits, sont pris en compte. Par là, nous pouvons espérer contribuer à développer chez nos élèves le goût et le plaisir de lire.

Monique TESTON
Professeuse au Collège Saint-Exupéry
94 VINCENNES

LA MONARCHIE SICILIENNE, UNE SYNTHÈSE CULTURELLE

1 / Présentation de la démarche

Il s'agit d'étudier deux représentations du roi Guillaume II (1166-1189) sur une mosaïque d'inspiration byzantine de la cathédrale de Monreale (Manuel Hatier, p.75) et dans un texte du voyageur andalou Ibn Jobayr, rédigé en 1185 (in *Voyageurs arabes*, La Pléiade, 1995, p.345-347).

Ce module dure une heure. Les élèves travaillent en petits groupes et répondent aux questions par écrit. Il suffit d'avoir présenté en cours l'installation des Normands en Sicile. Les élèves doivent se référer à la première partie du chapitre sur la monarchie féodale, l'empereur byzantin et le calife musulman, afin de comprendre l'aspect syn-

crétique (et fascinant !) de la monarchie sicilienne.

Dans ma progression annuelle, ce module est déterminant.

Auparavant, les élèves ont extrait des informations d'un seul document pour remplir un tableau à double entrée. Ils doivent ici construire un tableau à double entrée qui leur permet de comparer et de classer les diverses informations nécessaires à la rédaction d'une synthèse simple. Il s'agit donc d'une première initiation à l'épreuve d'étude de documents d'histoire au baccalauréat.

2 / Les questions posées aux élèves

1 - Quels sont la nature des deux documents, les auteurs et leur point de vue sur ce roi ?

2 - Réalisez un tableau afin de comparer les informations tirées de ces deux documents : les types de bâtiments évoqués, les références culturelles, la tenue vestimentaire du roi, la langue utilisée par le roi, la manière d'évoquer Dieu ou la religion, la religion citée, l'origine du pouvoir du roi, les pouvoirs exercés par le roi, le modèle monarchique évoqué.

3 - Donnez un titre à ce tableau.

4 - Synthèse : Quels sont les trois modèles monarchiques du roi de Sicile Guillaume II ?

3 / Les compétences évaluées

Entre parenthèses, le numéro de la question correspondant à chaque compétence

- Identifier la nature des documents (1)
- Extraire des informations pertinentes (2)
- Comparer des documents différents (2)
- Trier (2)
- Comparer des informations différentes (2)
- Dégager l'idée générale (3)
- Mobiliser les connaissances du cours (4)
- Produire une synthèse (4)

4 / Les réponses écrites attendues

1 - Nature des documents : Une mosaïque sur fond d'or d'inspiration byzantine représentant le roi Guillaume II comme un empereur byzantin. Un témoignage d'un voyageur musulman décrivant le même roi Guillaume II comme un souverain musulman. Ces deux documents offrent un point de vue byzantin et un point de vue musulman sur le dernier roi normand de Sicile Guillaume II le Bon

2 - Titre du tableau : Les caractéristiques du règne de Guillaume II de Sicile (1166-1189)

INFORMATIONS	MOSAÏQUE	TEXTE DE IBN JUBAYR
Types de bâtiments	Église de Monreale	Palais, jardins
Références culturelles	Mosaïque byzantine	Science arabe
Tenue vestimentaire du roi	Empereur byzantin	
Autres personnages cités		Caïds, eunuques, esclaves, vizirs
Évocation de la religion	Marie + la main de Dieu	Louange à Dieu, autant qu'Il le mérite
Langue utilisée	Latin	Arabe
Religions citées	Orthodoxie + catholicisme	Islam
Origine du pouvoir du roi	Dieu	Dieu (Allah)
Pouvoirs exercés par le roi	Pouvoir d'origine religieuse	Tous les pouvoirs
Modèle monarchique	Empereur byzantin	Calife musulman

3 - Le roi de Sicile Guillaume II se réfère à trois modèles monarchiques.

— Il s'inspire des califes musulmans car il parle l'arabe, il respecte l'Islam et la science arabe. Comme eux, il exerce tous les pouvoirs et il vit dans de somptueux palais dans la région de Palerme.

— Il s'inspire aussi du modèle byzantin puisqu'il

se fait représenter comme un empereur byzantin orthodoxe sur les mosaïques de la cathédrale de Monreale.

— Enfin, il utilise le modèle de la monarchie féodale française par la référence à la religion catholique latine et son prénom Guillaume rappelle que sa famille venait de Normandie.

5 / Documents

Le roi de Sicile Guillaume II le Bon (1166-1189) selon un voyageur arabe

Le roi de Sicile est admirable en ceci qu'il a une conduite parfaite ; il emploie des Musulmans comme fonctionnaires et utilise des officiers castres et tous, ou presque, gardent leur foi secrète et restent attachés à la loi musulmane.

Le roi a pleine confiance dans les Musulmans et se repose sur eux pour ses affaires et ses travaux les plus importants. Même l'intendant des cuisines est un Musulman ! Le roi possède une troupe d'esclaves noirs musulmans qui est commandée par un des leurs. Ses vizirs et ses chambellans sont des eunuques dont un grand nombre font partie de son gouvernement (...).

Ce roi possède de grands palais et des jardins merveilleux surtout dans la capitale de son royaume, al-Madina. C'est le souverain de la Chrétienté qui mène le train le plus somptueux et qui est le plus opulent. Il ressemble aux souverains musulmans : comme eux, il plonge dans les délices du pouvoir, établit ses lois, règle ses modalités, répartit les dignités parmi ses hommes, exagère la pompe royale et l'étalage de son appareil.

Son autorité est très grande. il a des médecins et des astrologues, car il s'en préoccupe grandement et y tient tant que, lorsqu'il apprend qu'un médecin ou un astrologue est de passage dans son royaume, il ordonne qu'on le retienne et le comble de tant de moyens d'existence qu'il en oublie sa patrie.

Que Dieu préserve les Musulmans, de par sa Bienveillance, de la tentation exercée par ce roi sur eux ! Le souverain a une trentaine d'années. Que Dieu épargne aux Musulmans son désir d'expansion hostile !

Un autre fait admirable qu'on rapporte à propos de sa personne, c'est qu'il lit et écrit l'arabe ; d'ailleurs son paraphe, d'après ce que nous en dit un de ses serviteurs particuliers, est ainsi formulé en arabe :

"Louange à Dieu, autant qu'Il le mérite" (...).



Guillaume II, roi de Sicile présente à Marie la maquette de la Cathédrale de Monreale.
Manuel Hatier p.75

Nous avons appris qu'il y avait eu dans cette île un séisme (en 1179) qui avait fait trembler la terre et effrayé ce roi polythéiste. Il parcourait son palais et entendait ses femmes et ses eunuques invoquer le nom de Dieu et celui de son Prophète. Comme ils conçurent quelques craintes en voyant le roi, celui-ci leur dit pour les rassurer :

"Que chacun évoque son Dieu et Celui à qui il croit".

Ibn Jubayr - Relation de voyage (1184-1185), in Voyageurs arabes, La Pléiade, 1995, p. 345-347.

Didier Cariou
Professeur au Lycée Jacques Brel
93 - La Courneuve ■

Idéologies de l'âge industriel

1 / Présentation de la démarche

Elle s'inscrit dans les perspectives de la nouvelle épreuve du baccalauréat de juin 1999, afin de familiariser progressivement les élèves à l'étude de documents telle qu'elle a été définie par le BO du 20 mars 1997. Elle permet aussi de rendre les élèves plus autonomes pendant le cours, en les obligeant à réfléchir par eux-mêmes sur des textes relativement complexes, proposés majoritairement dans leur manuel, en répondant aux questions simples du professeur.

Les textes prennent ainsi une place essentielle

dans l'élaboration du savoir.

Ils permettent de réinvestir les contenus des leçons précédentes ; les élèves ont pu, avant de les aborder, saisir le hiatus existant entre croissance économique et innovation d'une part, et progrès social d'autre part, ce qui a permis de définir l'expression de "question sociale".

Ils permettent de ce fait de privilégier le débat fondamental sur la "question sociale" avant 1929, et d'envisager, même très partiellement, la position du catholicisme romain face au monde moderne.

2 / Organisation de la séquence, en 3 heures en 1^{ère} S

1 - Première séance de 55 minutes — Mise en activité des élèves.

Travail individuel sur une série de textes issus de leur manuel concernant les débats sur la "question sociale". (Histoire 1^{ère}, Nathan, édition 1997, collection J. Marseille).

Objectifs de compétences — identifier la nature des documents,
— extraire des informations pertinentes.

Ce travail est évalué par le professeur.

- ◆ **Texte 3 page 47 - Adam Smith (1776)**
 - ◆ Question 1 - Quelle loi fondamentale du capitalisme retrouve-t-on ici?
 - ◆ Question 2 - Quels sont les deux rôles dévolus à l'Etat selon l'auteur?
- ◆ **Texte 4 page 47 : Malthus (1798).**
 - ◆ Question 1 - Quelles sont les origines de la misère de certains, selon l'auteur?
 - ◆ Question 2 - Quelles menaces feraient peser sur la société toute entière le partage des richesses ou pour le moins l'aide apportée aux plus pauvres ?
 - ◆ Question 3 - Quelle(s) solution(s) peut recouvrir l'expression de la ligne 6 : " ...il est de trop. " ?
- ◆ **Texte 2 page 98 : Léon XIII (1891).**
 - ◆ Question 1 - Le pape est-il favorable à un partage des richesses ? Quels sont ses arguments ?
 - ◆ Question 2 - Quels sont selon lui les devoirs de l'ouvrier ?
 - ◆ Question 3 - Quels sont aussi les devoirs du patron envers l'ouvrier ?
- ◆ **Texte "Le socialisme révolutionnaire". Marx et Engels (1848).** (Texte page 11)
 - ◆ Question 1 - Quelle est l'opposition fondamentale caractérisant toute société depuis l'Antiquité ? Quelle est sa forme à l'âge industriel?
 - ◆ Question 2 - Quel est l'objectif des plus pauvres ? Par quels moyens peuvent-ils y parvenir ?
- ◆ **Textes A et B "Le point de vue des réformistes".** (Textes page 11)
Les réformistes en Allemagne et en France (1864 et 1903)
 - ◆ Question 1 - Quel est le cadre politique dans lequel peut se réaliser le progrès social, selon ces deux documents?
 - ◆ Question 2 - Quelle est la différence essentielle de ce point de vue avec la voie préconisée par le document 3, précédent ?

2 - Deuxième séance de 110 minutes consécutives

Objectifs de compétences — **comparer des textes différents,**
— **confronter et hiérarchiser des informations différentes,**
— **généraliser et produire une synthèse.**

◆ **2.1 - Reprise du travail** effectué par les élèves par le professeur afin de leur faire définir :

*l'enjeu du débat : selon ces différentes idéologies, le système social peut-il connaître un principe régulateur, et si oui lequel ?

*les acteurs possibles : les patrons, les ouvriers, l'Etat.

◆ **2.2 - La réflexion se poursuit** par l'élaboration en commun d'un tableau, à partir du "fil conducteur" précédemment défini : quel régulateur ? Quel(s) acteur(s) ? (*voir le tableau au verso*)

2.2.1 Les élèves remplissent d'abord les lignes 1, 2, 3 du tableau.

Les notions suivantes sont ainsi réutilisées, précisées ou mises en place :

*malthusianisme, liberté économique,
paternalisme, syndicalisme chrétien,
syndicalisme réformiste, syndicalisme révolutionnaire,
lutte des classes, socialisme, communisme, dictature du prolétariat,
collectivisation des moyens de production,
social-démocratie, législation sociale.*

2.2.2 Les élèves constatent au cours du travail la variété des positions des théoriciens, les positions les plus extrêmes et à contrario les points d'accord possible entre ces idéologies.

2.2.3 Dernière activité guidée pour remplir la ligne 4 du tableau.

Deux questions sont posées sur deux périodes chronologiques, extraites du manuel.

► chronologie page 45, tensions sociales et progrès social, 1850-1939

Question 1 : relever pour la France, la Grande-Bretagne et l'Allemagne, la première avancée notable de la législation sociale et sa date.

► chronologie page 221, la Russie, 1917-1922

Question 2 : relever les mesures marquant le passage de la Russie à l'abandon du capitalisme libéral et à la dictature du prolétariat.

3 - Evaluation finale

◆ **3.1 - Rédaction d'une synthèse de 300 mots environ sur ce thème de la "question sociale", à la maison, en temps libre. Cette rédaction à la maison permet ainsi aux élèves d'assimiler et d'investir positivement le travail fait en classe durant cette semaine, à leur rythme.**

◆ **3.2 - On peut éventuellement leur donner ce même travail de synthèse en temps limité, en classe, comme contrôle final, la semaine suivante.**

*Danièle Marois
Professeur au Lycée Léon Blum
94 - Créteil ■*

LES DÉBATS SUR LE MONDE INDUSTRIEL – LA QUESTION SOCIALE (1848 / 1928)

	La tradition libérale	CRITIQUES et PROPOSITIONS		
		le libéralisme social	le socialisme réformiste	le socialisme révolutionnaire
	Doc 3 et 4 p 47 A.Smith 1776 Malthus 1798	Doc 2 p 98 - Léon XIII (1891)	1864 — 1903	MARX et ENGELS
1- Principe régulateur				
2 - Solutions				
3 - Acteurs				
4 - Réalisations				

Texte – LE SOCIALISME RÉVOLUTIONNAIRE

L'histoire de toute société jusqu'à nos jours est l'histoire de luttes de classes. Homme libre et esclave, patricien et plébéien, baron et serf, maître de jurandes et compagnon, bref oppresseurs et opprimés, en opposition constante, ont mené une lutte ininterrompue, tantôt ouverte, tantôt dissimulée, une lutte qui finissait toujours soit par la transformation révolutionnaire de la société tout entière, soit par la disparition des deux classes en lutte...

La société bourgeoise... n'a fait que substituer de nouvelles classes... à celles d'autrefois. ... La société entière se scinde en deux grandes classes qui s'affrontent directement : la bourgeoisie et le prolétariat. ...

Les communistes proclament ouvertement que leurs buts ne peuvent être atteints que par le renversement violent de tout l'ordre social passé. ... Les prolétaires n'ont rien à y perdre que leurs chaînes. Ils ont un monde à gagner.

PROLÉTAIRES DE TOUS LES PAYS, UNISSEZ-VOUS !

*Karl Marx et Friedrich Engels
"Manifeste du parti communiste", 1848.
in manuel Bordas 1^{ère} - Édition 1997.*

Textes – LE POINT DE VUE DES RÉFORMISTES

A - En Allemagne

Au Reichstag*, lors des lois d'assurance et de protection ouvrière, de vifs débats se sont engagés dans le groupe pour savoir si nous garderions notre attitude négative, ou si nous voterions pour les lois qui nous sembleraient les moins mauvaises. La dernière opinion l'a emporté. La propagande n'en a pas souffert et nous avons très bien pu faire comprendre aux camarades quelles raisons nous avaient déterminés.

* **Reichstag** : chambre des députés en Allemagne

*Le congrès de Dresde, sept 1903
in 16^e cahier de la Quinzaine
(Paris, oct. 1903, pp61 et 113)*

B - En France

Que veut la bourgeoisie démocratique que nous ne voulions comme elle avec la même ardeur ? Le suffrage universel dégagé de toute entrave ? Nous le voulons. La liberté de la presse, de réunion, régies par le droit commun ? Nous les voulons. La séparation complète de l'Eglise et de l'Etat, l'équilibre du budget, les franchises municipales ? Nous voulons tout cela...

Que voulons-nous plus spécialement qu'elle, ou du moins plus énergiquement, parce que nous y sommes plus intéressés ? L'instruction primaire gratuite et obligatoire, et la liberté du travail.

*Manifeste des soixante,
in "L'Opinion nationale" du 17 février 1864
cité in Voilliard, Cabourdin, Dreyfus, Marx
(ibid, pp.26-27).
in Paul Silvestre "Le mouvement ouvrier
jusqu'à la 2^e guerre mondiale" A. Colin 1970*

Quoi de neuf dans les musées parisiens ?

Les musées de la ville de Paris offrent des possibilités souvent inconnues. Une brochure pour les groupes scolaires est disponible sur demande écrite au Service de l'Action Pédagogique et Culturelle des musées de la ville de Paris — 37 rue des Francs-Bourgeois 75004 Paris (tel : 01 42 76 65 86).

Ce service a également pour mission de sensibiliser le public au patrimoine urbain de la capitale. Des "carnets de poche du piéton parisien" sont distribués gratuitement. On peut se les procurer à l'Office de Tourisme de Paris — 127, avenue des Champs-Élysées 75008 Paris. Pour plus de renseignements il faut contacter le 01 42 76 47 42.

"Marianne-Germania"



MARIANNE

"La France a reconquis ses nobles couleurs aux trois journées mémorables de 1830"

Merry-Joseph
BLONDEL

BEAUVAIS — Musée
départemental de l'Oise
Crédit photographique :
© Archives de l'Oise

Jusqu'au 15 février 1998, le musée du Petit Palais présente l'exposition "*Marianne Germania — Un siècle de passions franco-allemandes 1789-1889*". L'exposition retrace un siècle de rapports historiques et culturels entre les deux pays à travers trois cent cinquante œuvres notamment de Goethe, Heine, Chateaubriand, Mme de Staël, Hugo, Delacroix et les romantiques comme le peintre Friedrich ou le musicien Wagner...

Si la Révolution Française provoqua une attirance des deux pays, leurs rapports subissent les contrecoups du nationalisme. L'exposition en témoigne et présente dans une version plus réduite que celle de Berlin en 1996 une comparaison et une évaluation des phénomènes de transferts culturels qui existèrent entre les deux pays au XIX^e siècle

Rédaction :

Marie-Claude ANGOT – lycée Léon-Blum – Créteil

Michel HÉRON – collège Rabelais – Saint-Maur

Maquette-composition : Claire CHATEL

Impression-diffusion :

B. BROCKER • J.-P. CHENET • G. MARX

Tirage : 2000 exemplaires

Directeur de la publication : Gérard STOLTZ

© CDDP du Val de Marne / ISSN 1282-0466

c'est à dire à l'époque où se développait l'idée nationale.

Cette exposition qui mérite d'être visitée nécessite l'élaboration d'un parcours pédagogique auquel nos collègues de lettres, d'arts plastiques, d'éducation musicale et pourquoi pas de philosophie devraient prendre part si nous voulons que nos élèves en tirent tout le bénéfice souhaité.

Pour les groupes il est nécessaire de réserver au 01 42 65 12 73 poste 117. Les groupes ne doivent pas dépasser 25 personnes dont deux accompagnateurs lorsqu'il s'agit de scolaires.

"La gloire d'Alexandrie"

On annonce du 6 mai au 26 juillet 1998 une exposition au titre prometteur "*La gloire d'Alexandrie - L'Égypte d'Alexandre à Cléopâtre*". À l'aide des résultats les plus récents des fouilles sous-marines et terrestres ainsi que d'œuvres inédites des musées du Caire et d'Alexandrie et d'œuvres provenant de Paris, Vienne et New-York, la cité d'Alexandrie, lieu d'une civilisation brillante et reflet de la rencontre des mondes égyptien et grec, s'offrira au public.

Dès le 2 février 1998 il sera possible de réserver les visites pour les groupes.

"Vigny et les artistes du XIX^e siècle"

Le musée de la vie romantique 16 rue Chaptal 75009 Paris présente jusqu'au 1^{er} mars une exposition intitulée "*Vigny et les artistes du XIX^e siècle*". En collaboration avec nos collègues il y a sans doute, à cette occasion, matière à organiser une réflexion collective sur le romantisme et l'unité d'inspiration qui rapprochait Vigny et nombre d'artistes qu'il a connus mais ceux aussi qui sont venus après lui.

Les renseignements et les réservations s'obtiennent au 01 45 84 32 02.