

Evaluer, une tâche complexe...

Copyright Patrick Parodi, 2011

« [...] L'évaluation n'est plus un mécanisme de contrôle terminal de la réussite ou de l'échec de chacun mais bien un processus d'observation des [élèves] (par l'enseignant et par eux-mêmes), intégrant la conception et le but poursuivi, la démarche adoptée, les obstacles rencontrés, le degré de réussite atteint, les savoirs intégrés et le chemin restant à parcourir les échecs ou les manques observés » écrivaient Gérard de Vecchi et Nicoe Carmona-Magnaldi dans *Faire construire des savoirs* (1999, Hachette-Education).

L'évaluation est donc une tâche complexe et difficile pour l'enseignant comme le suggère cette définition. Les changements récents des programmes de collège et lycée et les modifications des épreuves du baccalauréat et celles à venir pour le DNB obligent donc à revenir sur cette question et à préciser les attentes. La Dur@nce propose ce mois-ci quelques pistes de réflexion qui peuvent aider chaque enseignant à remplir cette tâche complexe.

Patrick PARODI, rédacteur en chef de ce numéro

Sommaire

■ Editorial

■ Documents historiques, documents géographiques

■ L'évaluation des compétences du socle

■ Des photographies pour enseigner les mutations sociales en France

■ Evaluation de l'analyse de document en histoire

■ Informations institutionnelles

Responsabilité éditoriale, auteurs, contacts, abonnements

Quelques pistes pour préparer les nouvelles épreuves du baccalauréat

- **Comment prendre en compte la dimension particulière de l'épreuve anticipée ?**

Chaque exercice doit être évalué au niveau de compétence qui est celui d'élèves en fin de première. Bien évidemment, cette épreuve ne peut pas se situer au même niveau d'exigence que celui de l'ancienne épreuve de terminale.

Si trois exercices sont prévus (la composition en première partie comptant à titre indicatif pour 10 points et les deux exercices de seconde partie pour 5 et 5), c'est dans le but de :

- « calibrer » la composition qui doit être réalisée en deux heures environ (en terminale ES et L la composition sera plus longue) ;

- répartir la notation sur deux exercices en seconde partie, compense l'absence de choix.

Le nombre d'exercices à préparer en vue de cette épreuve anticipée du baccalauréat est limité et ceux-ci s'inscrivent dans la logique des apprentissages de base, acquis progressivement au collège puis au lycée : rédaction d'un développement organisé (qui conduit à la composition au lycée), analyse de documents variés, réalisation d'un croquis ou d'un schéma.

- **Quelles sont les attentes de la composition ?**

En histoire comme en géographie, l'exercice laisse le choix entre deux sujets de la même discipline ; ceux-ci portent sur des contenus ayant fait l'objet de plus de deux heures de cours. Ils ne sont pas accompagnés de chronologie en histoire.

Si la composition est désormais un exercice obligatoire, elle ne peut avoir la même ampleur que dans l'ancienne épreuve : le candidat dispose, tout au plus, de deux heures pour la réaliser.

Une courte introduction doit cerner le sujet et annoncer le plan (les différents paragraphes). Le corps de la composition est constitué de plusieurs paragraphes présentant les connaissances essentielles. Enfin, une brève conclusion dégage la portée du sujet et peut ouvrir des perspectives.

- **Comment préparer à l'analyse d'un ou de deux documents ?**

Les exercices peuvent proposer tout type de documents. Leur nombre est limité à deux au maximum par exercice (sans sous-documents). Ils sont choisis pour que chacune des analyses puisse être traitée en une heure environ. En géographie celle-ci comporte assez souvent une carte sans que cela soit systématique.

La consigne est adaptée à la nature du (ou des) document(s). Néanmoins, il est attendu que le candidat explicite le contenu du document au besoin en s'appuyant sur ses références dans la conduite de l'analyse.

Lorsque le sujet comporte deux documents, le candidat doit les mettre en relation.

- **Quelles sont les différences entre le croquis et le schéma ?**

Si croquis et schémas portent toujours sur l'organisation spatiale d'un territoire, les premiers prennent appui sur un fond de carte — qui doit être fourni — tandis que les seconds n'en ont pas. Il n'est pas attendu d'explicitation des choix effectués pour réaliser le croquis, le schéma et leur légende ; le croquis ou le schéma et leur légende doivent se suffire à eux-mêmes. Le croquis est préféré au schéma chaque fois que cela est possible.

Par ailleurs, les candidats peuvent choisir d'intégrer dans leurs compositions des schémas simples (illustrant une organisation spatiale, une notion ou un autre phénomène géographique, y compris des schémas fléchés).

- **Combien de croquis et de schémas peuvent être proposés au baccalauréat ?**

Il ne peut être question de fournir une liste « officielle » ni exhaustive des sujets. Néanmoins, le nombre de croquis et de schémas possibles est finalement assez restreint.

- Exemples de croquis : « potentialités et contraintes du territoire français » ; « mouvements de population et croissance urbaine en France » ; « dynamiques de localisation des activités en

France et mondialisation » ; « *l'organisation de l'espace français dans le contexte européen et mondial* » ; « *l'organisation des réseaux de transports en France et leurs connexions avec l'Europe et le monde* » ; « *disparités et inégalités socio-économiques dans l'UE* » ; « *l'organisation spatiale de la Northern Range* », etc.

- *Exemples de schémas* : « *l'organisation de l'espace de la région étudiée* » ; « *l'organisation de l'espace du territoire de l'innovation étudié* » ; « *Roissy, plate-forme multimodale et hub mondial* », « *l'organisation de l'espace du territoire ultra-marin étudié* » ; « *Paris, ville mondiale* », etc.

Gérald Attali, Jacqueline Chabrol, Jean-Louis Leydet
IA-IPR d'histoire-géographie

[sommaire](#)

documents historiques, documents géographiques

Même si le récit - du professeur comme de l'élève - est largement mis en avant par les derniers textes de référence¹, l'importance du document est également réaffirmée. Mais la définition de celui-ci nécessite d'être clarifiée, certaines dérives scolaires ayant été observées, en particulier l'utilisation abusive de reconstitutions historiques en guise de document, voire de textes produits par l'enseignant lui-même.

D'une manière générale, nos deux disciplines scolaires n'entretiennent par le même rapport au document.

En **histoire**, les pratiques scolaires et universitaires conservent une certaine proximité : il n'est pas rare que nous fassions travailler nos élèves sur des « matériaux » comparables à ceux utilisés par les chercheurs. Le critère discriminant est donc très clairement la **date** : peut être qualifiée de « document historique » toute production ayant été élaborée pendant la période concernée par la leçon. Certes, les historiens utilisent fréquemment des documents très postérieurs à la période étudiée, mais ils se livrent alors à un véritable travail d'archéologue avec identification et exploitation des différentes « strates » d'informations que le document a accumulées au fil des ans. Cette tâche, qui nécessite un haut niveau de formation, est peu accessible pour nos élèves. Il est donc préférable de les faire travailler sur des documents élaborés au plus près de la période concernée par la leçon.

Dans tous les cas, il est indispensable de clairement distinguer les documents historiques des autres supports pédagogiques : une frise chronologique, un organigramme institutionnel, une carte, un texte d'historien ou un film peuvent permettre à nos élèves d'acquérir des connaissances, mais en aucun cas ils ne doivent être traités comme des documents historiques. Sans revenir à une présentation exhaustive du document comme elle se pratique dans le monde universitaire, les élèves doivent connaître le statut du support sur lequel ils travaillent. La confusion vient parfois des manuels qui présentent de la même manière (même typographie, même fond de couleur...) les documents historiques et les productions contemporaines.

En **géographie**, la situation est plus confuse : impossible d'établir un critère discriminant sur la date du support. La pratique scolaire se distingue assez nettement de la recherche en ce qui concerne les documents utilisés. Dans l'épreuve sur documents du Baccalauréat général, on rencontre fréquemment des textes de géographes. Si l'on accepte comme document géographique le texte du géographe, pourquoi refuser le texte de la partie cours du manuel ... ou celui produit par l'enseignant lui-même (qui peut être géographe). Comme support documentaire, nos textes de référence nous incitent à privilégier la carte, représentation spatiale inhérente à la géographie, mais la cartographie n'est qu'un langage.

Toutes les cartes sont-elles également recevables pour une utilisation comme « document » ? A défaut de critère discriminant binaire comme en histoire, comment choisir des supports documentaires en géographie ?

Le « document géographique », au sens scolaire de l'expression, se caractérise davantage par son contenu que par son statut : tout support est potentiellement utilisable comme document à condition qu'il permette à l'élève de **construire** son savoir. Il est donc préférable d'écarter les supports qui fournissent une information « pré-digérée » comme un article d'un dictionnaire de géographie ou une carte de synthèse comme on en trouve à la fin des chapitres des manuels scolaires. On préférera donc les documents qui permettent un travail d'analyse et de construction : une photographie de paysage, une image satellitale, une statistique, une carte avec des données élémentaires, un récit de voyage, un article de presse, etc.

¹ http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/jcms/c_52788/college

Daniel Dalet
Lycée Alexandra David Néel, Digne - et le groupe La Durance

l'évaluation des compétences du socle

Une compétence est un ensemble indissociable de connaissances, de capacités et d'attitudes. Notre mission comme professionnel est de repérer et d'évaluer son acquisition par les élèves que l'Institution nous confie.

La loi de 2005¹ a mis en place un socle commun de diverses compétences pour le collège (palier 3) que le chef d'établissement doit valider à la fin de la classe de 3^e.

Ce socle est composé de sept compétences. Chacune est divisée en domaines, chaque domaine en items. Ce sont ces items qui sont travaillés et évalués par les professeurs en général et les professeurs d'histoire-géographie et éducation civique en particulier dans le cadre de leur enseignement au sens large (la classe, les projets...).

Comment ? De quelle manière ?

Tout d'abord, il ne s'agit pas d'évaluer à chaque heure la maîtrise d'items par les élèves. En effet, comme le rappelle le vade-mecum des capacités en histoire-géographie et éducation civique, une « évaluation trop fréquente risque de faire perdre de vue l'essentiel : les apprentissages des élèves. On évalue pour mesurer l'efficacité d'un enseignement en termes de formation des élèves, on n'enseigne pas pour évaluer »².

Ensuite, l'évaluation des items peut se faire en cours d'apprentissage sur tout sujet à l'étude et pas seulement en contrôle final. Elle peut prendre des formes très variées, porter sur l'écrit mais aussi sur l'oral. Le professeur peut évaluer ponctuellement quelques élèves et ne pas les évaluer tous au même moment. Il peut par exemple repérer l'acquisition par un élève donné de telle ou telle capacité à travers une tâche donnée.

¹ Loi d'Orientation et de Programme pour l'avenir de l'École. Disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>

² Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique. Ministère de l'Éducation nationale - 8 novembre 2011. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid58268/vade-mecum-des-capacites-en-histoire-geographie-education-civique.html>

Pour permettre une appropriation plus effective des compétences en jeu, il semble nécessaire de construire avec rigueur une progression annuelle des apprentissages. Cela pourra permettre au plus grand nombre de les mobiliser avec succès dans les tâches ou les situations proposés. Plus largement, les items du socle qui ne sont pas spécifiques à une discipline mais en concernent plusieurs sont des capacités ou des connaissances qui peuvent être observées par plusieurs membres d'une même équipe pédagogique. Identifier alors précisément les insuffisances de chaque élève à plusieurs permettra à l'enseignant d'être plus efficace et d'apporter des solutions aux difficultés rencontrées.

Dans nos disciplines, évaluer le socle revient donc à repérer positivement des capacités ou des connaissances dans le cadre de tâches ou situations simples :

- « développer un propos en public sur un sujet déterminé » dans le cadre par exemple d'un exposé (dans le domaine « Dire » de la compétence 1 sur la maîtrise de la langue française)
- « reconnaître les valeurs et les symboles » de notre République après les avoir identifiées dans une image ou dans un texte (dans le domaine « Connaitre les principes et fondements de la vie civique et sociale » de la compétence 6 sur les compétences sociales et civiques).

Mais évaluer le socle revient aussi à repérer des capacités ou des connaissances dans le cadre de tâches ou situations complexes. En effet, comme le rappelle le préambule du décret sur le socle commun : « maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie [...] »³. La tâche ou situation complexe peut se définir comme une situation d'enseignement dans laquelle les élèves apprennent à gérer des situations qui mobilisent simultanément « des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...) »⁴. Elle n'est donc pas le découpage d'une situation en une somme de tâches simples (« effectuées les unes après les autres avec ou sans lien apparent »⁵).

Elle permet aussi de former les élèves à gérer des « situations concrètes de la vie réelle en mobilisant les connaissances, les capacités et les attitudes acquises pour en développer de nouvelles »⁶. Pour autant, en histoire-géographie, il ne paraît pas indispensable de concevoir des consignes ayant un lien avec "la vie réelle". En revanche, il est souhaitable de trouver un questionnement qui suscite intérêt et curiosité. Travailler sous forme de tâche complexe permet également à chacun des élèves de prendre davantage d'initiative, de ne pas le bloquer par un raisonnement imposé et de relever un défi motivant (qui suscite la curiosité devant la « situation problème »).

La tâche ou situation complexe, ce qui ne veut pas dire compliqué, peut alors être :

- une production écrite répondant à une question initiale ;
- une mise en activité dont la consigne conduit à croiser plusieurs items ;
- un travail à partir d'un corpus documentaire⁷ répondant à une problématique claire et bien formulée.

Il n'y a donc pas de modèle de situation complexe.

³ Socle commun de connaissances et de compétences. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 20 juillet 2006, n°29. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

⁴ Livret personnel de compétences. Ministère de l'Éducation nationale – 26 mai 2010. Disponible sur <http://www.eduscol.education.fr/soclecommun>

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ On pourra voir quelques exemples de situation complexe à partir d'un corpus documentaire ainsi que des traces écrites d'élèves sur le site suivant : http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/jcms/c_60903/la-tache-ou-situation-complexe-en-histoire-geographie-definition-et-proposition-de-mise-en-oeuvre

Il paraît judicieux de prendre en compte plusieurs éléments pour sa mise en œuvre :

- une problématique qui doit être claire, opportunément choisie, susceptible de retenir l'attention et d'éveiller la curiosité des élèves ;
- des aides ciblées (ou « coups de pouce ») qui ne doivent pas apporter des réponses aux élèves mais les guider dans leur réflexion ; il s'agit donc d'apports de savoir-faire et/ou de connaissances dont chacun peut bénéficier, au regard de ses difficultés, seulement quand il en a besoin et dans l'ordre qui lui convient ; le rythme d'acquisition sera alors respecté ;
- des compétences et des items observables pour les repérer en réussite ou non ;
- et /ou des documents et/ou des sites, choisis avec soin, adaptés au niveau des élèves, au profil de la classe.

La tâche complexe donne l'occasion d'évaluer positivement des connaissances et des capacités du socle. Tout élève ayant réussi sans « coups de pouce » à réaliser une tâche complexe sera évalué positivement. En revanche, pour l'élève qui a utilisé une aide, on évalue seulement positivement les connaissances et les capacités qu'il a mises en œuvre sans aide.

Bibliographie et sitographie très sélectives sur le socle:

Bibliographie :

- *Compétences et contenus*, François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, Broché, février 2008
- *Un projet pour aborder le socle commun de connaissances et compétences*, Gérard De Vecchi et Michelle Rondeau-Revelle, Paris, Delagrave, 2009
- *Construire des compétences dès l'école*, P.Perrenoud, ESF, 2009

Sitographie :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

<http://www.eduscol.education.fr/soclecommun>

http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-referenc-palier3_169182.pdf

<http://eduscol.education.fr/cid58268/vade-mecum-des-capacites-en-histoire-geographie-education-civique.html>

Dossiers téléchargeables des *Cahiers pédagogiques* : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>

- *Hors-série - Le socle commun... Mais comment faire ?* Coordonné par Raoul Pantanella et Jean-Michel Zakhartchouk, 2007
- N°476 - Travailler par compétences, Coordonné par Anne Hiribarren et Vincent Guédé, 2009
- n°479 - Des débats anciens, toujours d'actualité de Pierre MADIOT février 2010
- n°481 - Le socle commun, pour mieux enseigner, article de Rolande HATEM, 2010

Frédéric Cabras
Collège Olympe de Gouges, Plan de Cuques

Doisneau, témoin de son temps



Les vingt ans de Josette, Gentilly, 1947

Cette proposition s'insère dans le thème 1 du nouveau programme d'histoire de première : **Les mutations sociales en France depuis 1850**. Il est possible d'entrer dans le thème par l'histoire des arts, notamment avec la photographie : « *L'œuvre de Robert Doisneau offre de nombreux clichés reliés au thème : sur le travail ouvrier dans les mines ou aux usines Renault, sur le monde paysan dans plusieurs régions de France, sur la transformation des banlieues etc., de nombreuses photographies sont accessibles sur le site officiel du photographe : www.robert-doisneau.com. Willy Ronis aborde également ces thèmes. Enfin, l'ouvrage de François Kollar, *La France travaille*, réalisé entre 1932 et 1934, présente une vision très complète du monde du travail en France dans les années 1930. »*

Un dossier de six photographies de Robert Doisneau (voir document annexe) a été proposé à une classe de première ES⁸ dans le cadre d'une évaluation⁹ à la fin du chapitre d'Histoire : *Les mutations sociales en France depuis 1850*.

Si la consigne va dans le sens des nouvelles épreuves du baccalauréat, par contre le corpus proposé prend quelques libertés avec le texte officiel. D'une part, il ne s'agissait que du deuxième devoir ; d'autre part, le cours qui précédait s'appuyait sur un documentaire consacré à la ville de Nanterre¹⁰ et sur des photographies de Jacques Windenberger¹¹ sur Sarcelles. Le cours a permis d'étudier les mutations de la population active à partir d'une analyse des paysages, de témoignages d'anciens résidents ; il a montré la transformation d'un espace rural par l'industrie puis le passage à une société post-industrielle, ainsi que l'importance de l'immigration dans la phase des « trente glorieuses » (ce dernier thème étant repris par la suite). Un choix personnel donc de partir des effets sociaux et culturels pour expliquer un phénomène économique (j'ai mobilisé bien

⁸ Les élèves ont eu l'occasion d'utiliser et de travailler le support photographique tout au long de ce premier chapitre.

⁹ L'évaluation proposée est disponible à l'adresse suivante :

¹⁰ Source : *lesite.tv* dans *Correlyce*.

¹¹ Photographe-reporter dont les photographies réalisées depuis 1956 sont déposées aux Archives départementales 13.

sûr quelques statistiques et courbes montrant l'évolution de la population active). L'évaluation reprend cette démarche, mais le dossier est axé sur la période des « trente glorieuses », et exclut la mutation vers une société tertiarisée.

▪ **Doisneau, un photographe, un témoin**

Les images de Doisneau privilégient Paris et la banlieue parisienne. Elles sont, pour le chapitre qui nous concerne, un bon support pour travailler les mutations sociales en France à replacer sur le temps court, la France de la reconstruction, du début des Trente Glorieuses, et le temps long d'une France bouleversée par l'industrialisation et l'exode rural.

Les images de Doisneau révèlent donc de nombreux aspects de ces changements :

- L'industrialisation qui marque les paysages (Renault à Boulogne Billancourt),
- l'urbanisation qui étend et modifie les banlieues,
- les grands ensembles d'habitations qui se développent,
- les immeubles collectifs côtoyant les pavillons individuels, et parfois des bidonvilles, la plupart du temps habités par des migrants venus répondre aux besoins de la croissance,
- l'origine rurale des ouvriers par l'entretien des jardins ouvriers dans les fossés du Fort d'Ivry,
- quelques traces, encore, de lieux de convivialité (le Tabac de Gentilly) dans les anciens noyaux de villages ou petites villes.

J'ai retrouvé plus ou moins ces idées dans les copies, de façon souvent maladroites : juxtaposition de description, les images étant traitées une à une, donc des répétitions, peu de mises en relation des photographies et des idées contenues, contextualisation insuffisante. La classe se révèle être d'un petit niveau. La remédiation pourra se faire sur d'autres études de documents : les élèves de première ont encore une année de formation sans le couperet du Bac, un peu castrateur pour les apprentissages.

J'attendais aussi un regard un peu critique sur ces images. C'était probablement en ce début d'année, un peu trop exigeant, même si tout au long de ce premier chapitre nous avons travaillé le support photographique.

▪ **Doisneau, un photographe humaniste**

Robert Doisneau est, avec Henri Cartier Bresson et Willy Ronis, l'un des trois fondateurs du courant qui a marqué la photographie de l'après-guerre jusque dans les années 60 et qu'on qualifie d'humaniste. On peut citer d'autres noms, un peu moins connus car moins médiatisés : Eric Schwab, Georges Dudognon, Jean Lattes, Jean Dieuzaide, Izis (Israël Biderman), et quelques femmes photographes aussi : Sabine Weiss, Edith Gérin, Rose Nadau, Janine Niepce pour les plus célèbres.

Qu'est-ce que la photographie humaniste ?

Une photographie que l'on situe à peu près entre 1945 et 1960 en France (mais elle n'est pas seulement française : des photographes étrangers se sont illustrés dans ce courant, comme Brassai). C'est l'après-guerre, un moment favorable au développement de l'édition, notamment de la presse illustrée, dans un contexte de demande forte de la part des Français. La plupart de ces photographes sont des reporters-illustrateurs, ils connaissent le travail documentaire et s'accommodent très bien de la diffusion par la presse. Il convient aussi de replacer cette photographie dans un courant artistique qui touche d'autres artistes, notamment dans le cinéma (Jacques Tati) ou la littérature et la poésie (Georges Perec, Balise Cendrars, Jacques Prévert).

Une photographie qui place l'homme au cœur du sujet, certainement, « *qui privilégie la personne humaine, sa dignité, sa relation avec son milieu* »¹² ; tous les photographes ayant contribué au mouvement ont un regard bienveillant sur l'humanité même si le style de chacun diffère, avec une dose plus ou moins forte d'innocence ou de critique sévère. Le public à qui elles sont destinées est composé « *moins de chapeaux que de bérets* ». Leur portée est avant tout sociale. Les lieux sont ordinaires et les gens ordinaires, sans voyeurisme ni apitoiement : les photographes humanistes privilégient les lieux de vie, la ville surtout, les lieux du quotidien, les places, la rue, les usines, l'intimité d'un foyer ou celle d'un bistrot ; ils vont au-delà de l'ordinaire pour toucher le sensible, peut-être ce qu'il y a d'extraordinaire dans ce qui semble le plus ordinaire.

Robert Doisneau développe un intérêt pour les milieux populaires (comme Willy Ronis d'ailleurs, dont l'engagement politique était affirmé) et leurs décors de vie qui lui a permis de réaliser des images imprégnées d'un certain réalisme poétique social : « *Photographier des gestes ordinaires, de gens ordinaires dans des situations ordinaires* » lui procurait un certain bonheur : « *Il y a des jours où l'on ressent le simple fait de voir comme un véritable bonheur* »¹³. Cela donne une photographie pittoresque et une vision globalement optimiste de l'être humain.

Ses premières images s'intéressent plus aux décors qu'aux gens, même celles de Paris et de la banlieue dans les années trente ; plus tard, ils seront présents mais encore à distance. C'est dans la période d'après-guerre que Doisneau construit réellement son style, dans ses images de la Libération puis des quartiers populaires de Paris. Si l'on retient d'abord, des images de Doisneau, la poésie, le charme des lieux et des gens captés par son regard, un art de la composition théâtrale, et aussi une bonne dose d'humour, on doit aussi en saisir un certain cynisme, une critique des temps qu'il a traversés.

En 1949, il publie *La Banlieue de Paris*, avec la collaboration d'autres photographes de l'agence Rapho (Ergy Landau, Brassai, Nora Dumas), et de Blaise Cendrars. Il bénéficie d'un contexte favorable : les Français sortant des années noires sont assoiffés d'informations ; 34 quotidiens parisiens sont proposés dans la capitale. Le marché de l'illustration se développe et les photographes y ont leur place.

Les vingt ans de Josette (1947) sera publiée dans le magazine communiste *Regards* mais aussi dans *La vie catholique* avec ce texte : « *Comme la farandole qu'on voit ci-dessus fait s'évanouir l'austérité des grands immeubles, la résurrection du Christ et la vie nouvelle qui nous est donnée renouvellent toute chose.* »¹⁴. Contrairement à un certain pessimisme ambiant, les photographes humanistes célèbrent une forme de bonheur retrouvé. Ils contribuent au renouveau de la France après la guerre, en construisant une sorte de **nouvelle imagerie nationale** (la plupart d'entre eux travaillent sur commande, pour le Commissariat général au tourisme ou pour la Documentation française) voire universelle (l'exposition *The family of man*, présentée d'abord au MoMA à New York en 1955, à laquelle participe 31 photographes français sur 530, doit montrer toutes les composantes universelles de l'humanité), mais une imagerie « exportable » : double rôle en effet car il s'agit de faire entrer les Français dans le futur mais aussi de diffuser cette image à l'échelle internationale ; les clichés "faciles", les sujets universels et les scènes pittoresques (le Français avec la baguette sous le bras de Nico Jesse ou les baisers de Robert Doisneau), vont séduire les Américains puis le monde entier. "L'humanisme à la française", résolument optimiste, permet d'oublier une réalité plus obscure, un passé proche qui a mis à mal la France et les Français. Ainsi construisent-ils « *le vocabulaire iconographique qui, pour la France de l'époque, mais aussi pour l'étranger, définit les qualités propres à Paris, aux Parisiens, aux Français, un ensemble de signes et d'archétypes, voire de lieux communs, qui contribuent à forger l'image de la France d'après-guerre.* ». Les photographes humanistes ne seront pas exempts de critiques : Aragon jugera ces images « trop populistes », d'autres n'y voient que des clichés réducteurs ou accrocheurs, grand public, adaptés à *Life* ou *Paris Match*.

« *La France dans ses représentations photographiques, était un pays un peu mythique, un pays qui correspondait bien aux espoirs des Français eux-mêmes. C'était un regard passéiste quelquefois,*

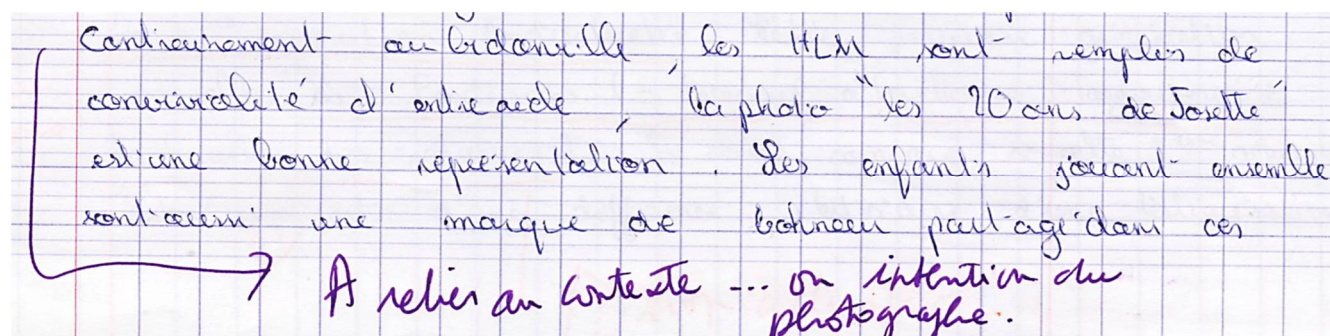
¹² La photographie Humaniste, BNF

¹³ Interviews de Doisneau, <http://www.robert-doisneau.com/fr/robert-doisneau/interviews/>

¹⁴ La photographie Humaniste, BNF

car ce courant photographique d'après-guerre cherchait à renouer avec la solidarité, les bonnes mais vagues valeurs universelles de l'humanisme, celles d'une même nature partagée par tous les hommes »¹⁵.

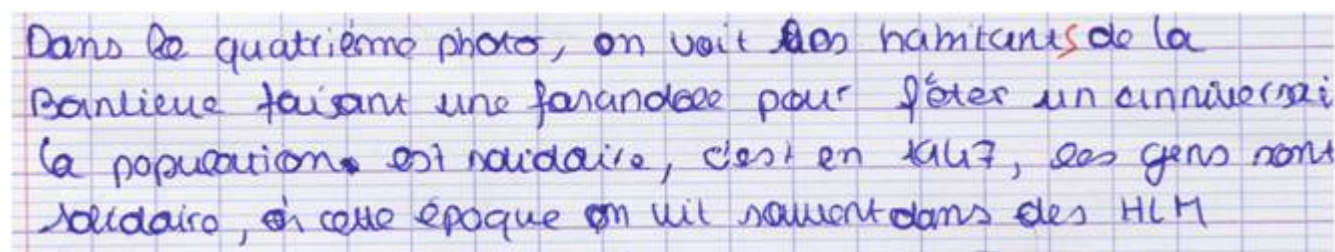
C'est un aspect que quelques élèves ont su repérer sans pouvoir cependant l'expliquer :



Contrairement au bidonville, les HLM sont remplis de concitoyens d'origine arabe, la photo "les 10 ans de Josette" est une bonne représentation. Des enfants jouant ensemble sont aussi une marque de bon voisinage dans ces HLM.

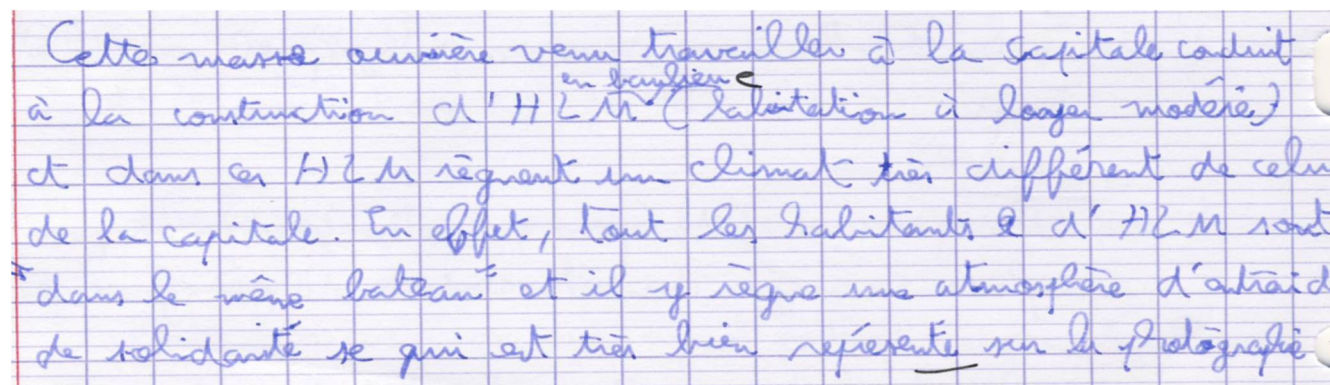
A relier au contexte ... on intention du photographe.

(Victor)



Dans la quatrième photo, on voit des habitants de la Bonlieue faisant une farandole pour fêter un anniversaire. La population est soudoise, c'est en 1967, les gens sont solidaires, à cette époque on vit souvent dans des HLM.

(Alessia)



Cette masse ouvrière venue travailler à la capitale conduit à la construction d'HLM (habitation à loyer modéré) et dans ces HLM règne un climat très différent de celui de la capitale. En effet, tout les habitants d'HLM sont "dans le même bateau" et il y règne une atmosphère d'entraide et de solidarité se qui est très bien représentée sur la photographie.

(Lucas)

Les élèves n'ont certes pas vu l'intention du photographe ni dans quel courant il s'inscrit ce qui est justifié : nous n'avons pas travaillé la photographie humaniste des années 50-60 mais les mutations sociales. Et pour repérer un sens au-delà du contenu, dans le style de l'artiste, il est nécessaire d'avoir quelques connaissances sur cette période de floraison créative, notamment sur le plan de la photographie.

¹⁵ La photographie Humaniste, BNF

▪ Propagande ou réalisme ? Un photographe de la mise en scène

Peut-être aurait-il mieux valu que l'on ne sache pas que les photographies des « amoureux de Paris » constituaient une série de "faux baisers". Joliment composé et superbement mis en scène avec la complicité d'amoureux figurants. Et pour les autres photographies ?

« *J'ai pris un malin plaisir à mettre en lumière les laissés pour compte, aussi bien parmi les humains que dans le choix des décors.* » Les décors de la ville : la rue est pour le photographe une scène de théâtre, il y capte des décors sur lesquels évoluent les femmes et les hommes.

Doisneau travaillera sur commande (*Vogue*, *Point de vue*) mais réalisera la plupart de ses clichés librement « *en glanant des instants* » lors de ses promenades. Il ne cache pas sa stratégie, attendre le bon moment pour déclencher, en ayant au préalable bien pensé sa composition : "*La qualité d'un photographe doit être l'espoir du miracle contre toute logique. Une espèce de foi dans l'heureux hasard. N'importe quoi peut arriver au coin d'une rue. Je me fais un décor, un rectangle et j'attends que des acteurs y viennent jouer je ne sais pas quoi.* »

Et d'autres propos encore, magnifiques :

« *J'accumule les décors, et puis j'y retourne. C'est une opération qui tient de la foi, de la folie. Tous les sens jouent, l'odorat, le toucher. Et chaque fois, oui, il se passe quelque chose. Deux heures, et ça y est. C'est uniquement instinctif, mon truc. C'est animal. Un photographe intelligent, il est foutu. Il ne va pas sentir, très vite, que là il va se passer quelque chose. Il faut qu'il s'amuse et qu'il flaire... Il y a un côté divinatoire chez le type qui fait des images. N'importe où il y a toujours quelque chose en préparation, il suffit de regarder longtemps pour que le rideau daigne s'ouvrir. Paris est un théâtre où l'on paie sa place avec du temps perdu. L'ennui maintenant c'est que les gens ne savent plus flâner. Alors, quand on reste, comme ça, aux aguets, on a l'air louche. Mais s'il ne reste qu'un badaud, je serai celui-là ! Pas plus tard qu'hier, je me baladais porte de Vanves. Pour animer un mur d'immeuble, devant un terrain vague, on a peint des papillons immenses de trente mètres de haut. Je me suis dit "que c'est beau, cet endroit !" Et je n'ai pas pu m'empêcher d'attendre : "Ce n'est pas possible. Personne ne viendra se mettre là-dedans ?" Et est arrivé un couple avec des jumeaux. Deux petits machins blancs, deux choux fleurs posés dans une voiture d'enfant... c'était fantastique.* »¹⁶

Les photographies des *Vingt ans de Josette* ou celle des enfants sur les *barricades des HLM* sont des **misés en scène** : même si elles n'utilisent pas ici des comédiens, les immeubles en arrière-plan servent de décor, celui du théâtre urbain de la banlieue qui efface la laideur de ces ensembles, pour nous faire sourire. Un élève me posait la question au moment du contrôle : « *Madame, c'est qui Josette ? Je ne comprends pas ce qu'ils font...* ». Je lui ai répondu : « *Tu mets le doigt – ou ton œil – sur quelque chose d'essentiel : si tu arrives à répondre pourquoi Josette et la farandole, tu sais alors nuancer ta réponse à propos de la photographie de Doisneau.* » J'avoue que je devais alors en rajouter un peu dans la confusion...

Une élève seulement a utilisé l'expression de mise en scène et grand bien lui a valu !

¹⁶ Interviews de Doisneau, <http://www.robert-doisneau.com/fr/robert-doisneau/interviews/>

texte difficile de l'après guerre. Néanmoins, les photographies, comme les articles de journaux (par exemple), racontent des faits réels, souvent vécus par l'auteur, mais qui peuvent être modifiés par des mises en scène, ce qui en fait un support subjectif. Aussi, même si l'on retrouve dans ses photographies des faits connus de tous, on ne peut pas dire de Robert Doisneau qu'il est un témoin de son époque, car un témoin se doit d'être objectif, ce qui va à l'encontre d'un support comme la photographie.

(Juliette)

De Josette ou des HLM, vers qui, vers quoi porter d'abord son regard... ? Vers les deux, un joli mélange de « réel inspiré »...

- **La photographie comme point de vue**

J'attendais au moins cette idée dans les copies, elle était un peu présente, pas assez.

La photographie est une **portion de la réalité** : tous les élèves sans exception, ont affirmé que Doisneau était un témoin de son temps : « il montre la réalité de son époque », « il a photographié les changements », « ses photographies servent à connaître comment était la banlieue parisienne ». Ils n'ont pas tort : l'image est ici le témoin d'une réalité urbaine... et le reflet d'un courant artistique qui témoigne aussi de son époque.

et lors, Victor, on peut dire que Robert Doisneau est témoin de son temps mais seulement sur le milieu de vie de la classe moyenne et des classes pauvres (1 seule photo représentant les bidonvilles). Cependant ce qui pousse la question pose est que Robert Doisneau ne montre pas assez les conditions de l'existence des hommes dans les centres et ne croquent pas non plus, tout en parlant

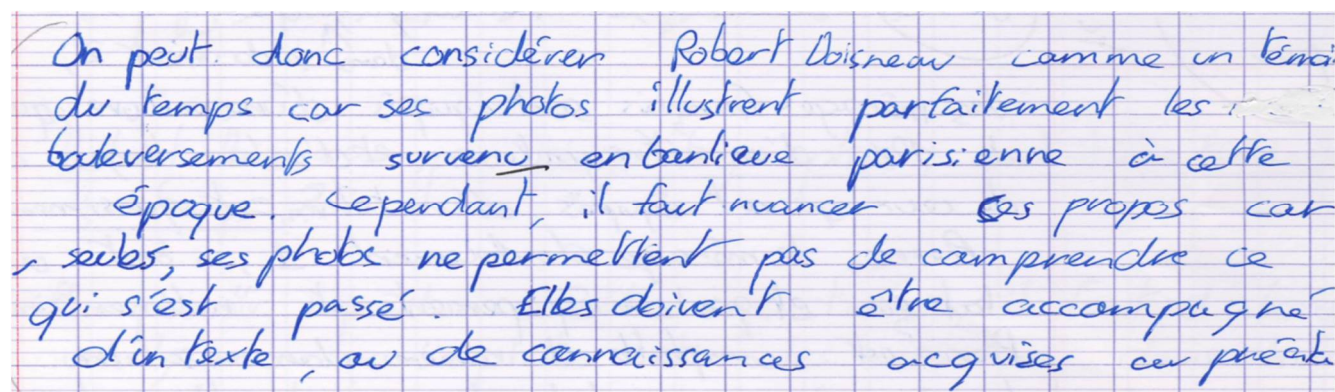
(Victor)

Les remarques de cet élève sont intéressantes : « une seule photo de bidonville ». N'oublions pas que les images de ce dossier sont passées par **plusieurs filtres** : celui du photographe (qui montre « la classe moyenne ou la classe pauvre »), certes, mais aussi de l'enseignant qui a sélectionné ces images.

La photographie est bien un point de vue : c'est la réalité telle que le photographe la perçoit. Cadrée, composée, c'est un cliché et un temps arrêté (il y a un avant et un après le déclenchement) : « De la même manière qu'il n'y a pas de vérité du regard, (il reste toujours une perception singulière, sous un certain angle), il n'y a pas de vérité photographique. La photographie

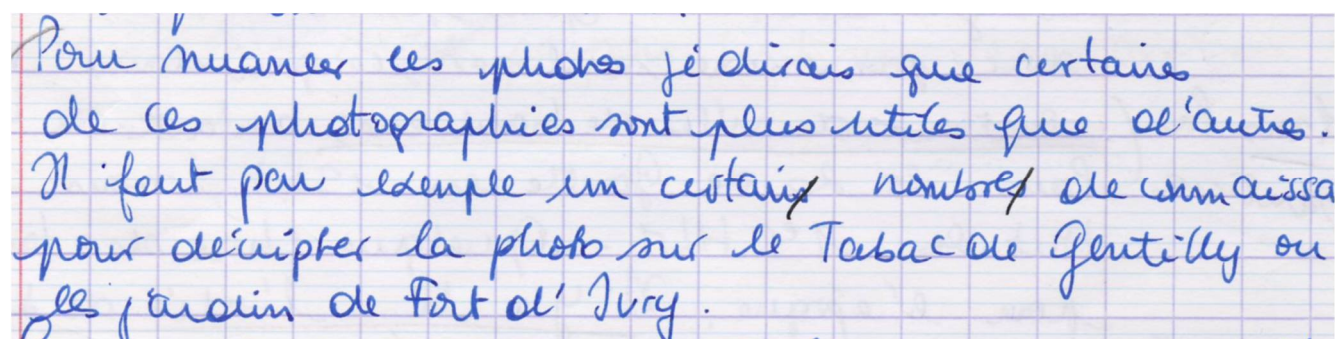
n'est jamais neutre. Comme la peinture, elle est une construction du réel. »¹⁷. De plus, le dossier répond à un choix de six photographies dépendant de mes objectifs. Juliette (voir précédemment) le sait : « un témoin se doit d'être objectif, ce qui va à l'encontre de la photographie. ».

Quelques-uns se sont rappelés des remarques, des précautions que j'avais évoquées dans mes propos en cours.



On peut donc considérer Robert Doisneau comme un témoin du temps car ses photos illustrent parfaitement les bouleversements survenus en banlieue parisienne à cette époque. Cependant, il faut nuancer ces propos car seuls, ses photos ne permettent pas de comprendre ce qui s'est passé. Elles doivent être accompagnées d'un texte, ou de connaissances acquises au préalable.

(Charles)



Pour nuancer ces photos je dirais que certaines de ces photographies sont plus utiles que d'autres. Il faut par exemple un certain nombre de connaissances pour décrire la photo sur le Tabac de Gentilly ou le jardin de Fort d'Ivry.

(Martin)

Est soulignée l'**importance de la légende** : dans les manuels, et c'est regrettable, elle en dit souvent plus que l'image au regard de la question posée. Trop souvent, l'image n'est pas questionnée pour elle-même mais pour ce qu'on veut bien lui faire dire. Et à défaut, la légende est élaborée comme un double support documentaire au regard de la question posée.

La nécessaire contextualisation est aussi relevée. Elle est essentielle et suppose que soient alors mobilisées un certain nombre de connaissances acquises, la difficulté résidant alors dans la mise en relation entre ces savoirs et les propos du document.

Au final, l'expérience m'est apparue intéressante. Placée en début d'année, je ne devais pourtant pas attendre des élèves une prise de recul suffisante pour analyser les images au regard du courant artistique qu'elles représentent. Elles méritent donc, au moment de la correction, que l'on complète cette éducation du regard par quelques apports supplémentaires. Ou alors, de placer ce dossier au cœur même de la leçon et non en évaluation, en enrichissant son analyse par une dimension histoire des Arts plus prononcée.

L'évaluation proposée est en ligne à l'adresse suivante :

http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/jcms/c_123493/evaluation-robert-doisneau-témoin-de-son-temps

¹⁷ Laurent Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images*, 2004

Sitographie

<http://www.robert-doisneau.com/fr/>

<http://expositions.bnf.fr/humaniste/index.htm>

http://www.annelaurejacquart.com/rencontres_willy-ronis-et-la-photographie-humaniste-quels-enseignements_3132

Bibliographie

Robert Doisneau, Jean Claude Gautrand, Taschen, 2003

1945-1968, La photographie humaniste, BNF, 2006

Les Photographes Humanistes : Doisneau, Boubat, Izis et les autres, N°9, Les Cahiers de la Photographie, 1983

Temps de pause, 40 ans de photographie documentaire, 1958-1998, Jacques Windenberger, Bik et Book Edition, 1999

Willy Ronis, Pour la liberté de la presse, Reporters sans frontière, 2001

Ce jour-là, Willy Ronis, Folio, 2008

Histoire du visuel au XXe siècle, Laurent Gervereau, Points Histoire, 2003

Voir, comprendre, analyser les images, Laurent Gervereau, La découverte, 2004

La vérité par l'image, Christian Delage, Denoël, 2006

Brigitte Manoukian
Lycée Vauvenargues, Aix-en-Provence

[sommaire](#)

évaluer l'analyse de document en histoire

L'analyse d'un document constitue la nature même de la recherche historique. Dans le secondaire, le document est pour le professeur la manière la plus efficace et la plus directe de faire de l'histoire avec les élèves en les plaçant au contact des sources historiques.

Les nouvelles épreuves du baccalauréat en histoire-géographie en 1^e S comportent une analyse de documents en histoire et en géographie : « *L'exercice d'analyse de document(s), en histoire comme en géographie, comporte un titre, un ou deux documents qui peuvent être de nature diverse et des notes explicatives si nécessaire. Il est accompagné d'une consigne visant à orienter l'analyse du ou des documents*¹⁸. » L'élève doit être à même de « *dégager le sens général du*

¹⁸ Bulletin officiel n°5 du 3 février 2011.Enseignements primaire et secondaire

document en relation avec la question historique à laquelle il se rapporte » et de montrer « l'intérêt et les limites éventuelles du document pour la compréhension de cette question historique. »

Une des principales difficultés de cette nouvelle épreuve est que l'élève est désormais confronté à une consigne générale qui accompagne le ou les deux documents.

L'épreuve suppose donc, outre une maîtrise des connaissances et une qualité d'expression, que l'élève arrive à dégager le sens général et synthétique du document et fasse preuve d'esprit critique.

L'évaluation présentée ici a été donnée dans une classe de 1^{re} L : elle s'inspire du modèle de la nouvelle épreuve d'analyse de documents en histoire-géographie proposée au baccalauréat en 1^{re} S pour la session 2012.

L'évaluation clôt le chapitre intitulé **Les mutations des sociétés depuis 1850** dans le thème 1 du nouveau programme d'histoire de première. Il porte en partie sur le thème consacré à **l'immigration et à la société française au XX^e siècle**. La séquence d'histoire a débuté par un sujet d'étude sur l'immigration italienne en France de la fin du XIX^e siècle aux années 1940 à partir d'une étude de documents qui étaient contextualisés dans un second temps. La séquence avait deux objectifs : il s'agissait de s'interroger, au travers de l'exemple de l'immigration italienne, sur la place et le rôle de la main-d'œuvre étrangère dans la croissance et l'industrialisation de la France et de voir dans quelle mesure elle a pu constituer un facteur de flexibilisation du marché du travail dans les régions françaises les plus actives sur le plan économique. Elle avait également pour but de comprendre le processus d'intégration, un processus complexe, long, fluctuant soumis aux aléas de la conjoncture économique et étroitement lié à la construction de la Nation. Les documents choisis permettaient de cerner notamment comment la vie syndicale pouvait constituer un vecteur d'intégration. En cours, cet aspect avait été étudié à partir d'un document évoquant les manifestations sur le port de Marseille à la fin du XIX^e siècle qui réunissaient côte à côte Italiens et Français. L'objectif était de montrer comment les périodes de crise à la fin du XIX^e siècle pouvaient engendrer des tensions mais aussi des expériences de solidarité entre Italiens et Français: le social faisant alors reculer le national même si le discours xénophobe restait latent.

L'évaluation choisie est une analyse d'un document, un extrait d'un journal local, *La voix du Nord*, daté du mois de mars 1914 évoquant l'immigration massive dans la région du Nord de la France. Le document est précédé du thème d'étude **l'immigration et à la société française au XX^e siècle** et est accompagné de la consigne suivante : *Après avoir présenté le document (auteur, nature du document) et l'avoir replacé dans son contexte, montrez comment il illustre les caractéristiques de l'immigration en France et la vision qu'en ont les Français au début du siècle. Vous montrerez les limites du document.*

S'agissant de la seconde évaluation de l'année, la consigne est encore explicite et détaillée. Il est précisé aux élèves que les citations courtes, pertinentes et intégrées dans une phrase seraient valorisées. En revanche, la paraphrase du texte serait pénalisée.

Outre la maîtrise des connaissances sur la question, plusieurs capacités issues du tableau des capacités et méthodes qui accompagne le nouveau programme d'histoire-géographie de première,¹⁹ sont évaluées ici :

- Identifier un document : l'auteur, sa fonction et la nature du document. Il s'agit en

¹⁹ Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

l'occurrence d'un article paru dans le journal, *le réveil du Nord*, écrit par un journaliste Alex Witt. Ici, l'identification de l'auteur et la nature du document se justifie car elle est mise au service d'une analyse critique du document dans un second temps. L'objectif n'est donc pas de revenir à une présentation systématique et formelle du document mais à un questionnement adapté en fonction du document choisi par l'enseignant qui permet à l'élève d'identifier « *des éléments retenus en fonction de ce qui servira à la conduite de la réponse à la consigne*²⁰. »

- **Identifier à l'aide de ses connaissances le premier thème du document (paragraphe 1)** : le recours de la France à une main d'œuvre immigrée pour répondre aux besoins économiques du pays, ici dans le secteur minier. Souligner également qu'il s'agit d'une immigration de proximité : Belges, Italiens et Espagnols.

- **Mettre en relation un document avec la situation historique étudiée** : il était demandé également aux élèves de contextualiser le document qui datait du mois de mars 1914 à l'aide de leurs connaissances. Le professeur attendait que les élèves rappellent que la France constitue une exception en Europe depuis la seconde moitié du XIX^e siècle puisqu'elle est une terre d'immigration. Touchée par une stagnation démographique, elle devient à partir de cette période une terre d'accueil pour les étrangers dont le nombre passe de 379 000 en 1851 (+1% de la population totale) à plus d'un million en 1911 soit près de 3% de la population totale. Cette forte croissance de la population étrangère coïncide avec une accélération de la croissance économique et l'entrée définitive de la France dans l'économie industrielle et capitaliste moderne.

- **Evaluer la capacité de l'élève à faire preuve d'une distance critique vis-à-vis d'un document.** L'élève doit comprendre que ce texte qui se veut informatif ne se résume pas un simple constat mais est rempli de préjugés concernant les immigrés arrivés en France au début du XX^e siècle (2^e paragraphe). Cela suppose que les élèves aient suffisamment de recul par rapport au document pour repérer un thème récurrent dans la presse française dès la fin du XIX^e siècle, le thème de « l'invasion ». L'étranger soupçonné de vouloir prendre la place de l'autochtone suscite méfiance, peur et rejet en raison de la différence de langue, de coutumes ou de l'apparence misérable des premiers immigrés. Le travailleur voit dans l'immigré un concurrent sur le marché du travail, l'homme de la rue craint l'étranger qui manque d'hygiène ou le délinquant. Les stéréotypes nationaux amènent à classer les étrangers en « type ». Ce genre d'article a pu contribuer à alimenter un courant xénophobe et être à l'origine d'une montée des tensions et de sursauts d'hostilité à l'encontre des étrangers surtout dans un contexte de crise économique coïncidant avec une montée du sentiment national. Ce thème a été étudié en classe à partir d'un extrait d'un journal local, *Le Petit Marseillais*, datant du 20 juin 1881 et évoquant les Vêpres marseillaises.

- **Evaluer la capacité de l'élève à cerner les limites du texte** en montrant à l'aide de ses connaissances qu'un lent processus d'intégration se met en place même s'il faut attendre l'entre-deux-guerres pour que la question de l'intégration se pose véritablement en France. « *Pour que l'étrangeté des immigrés apparaisse à la conscience collective* », rappelle Gérard Noiriel, « *il fallait que les Français se perçoivent eux-mêmes comme un tout homogène, un collectif ayant des intérêts à défendre*²¹ ».

L'évaluation a été donnée à une classe de 34 élèves de 1^{re} L dont le niveau est moyen. L'analyse des copies permet de mettre en évidence un certain nombre de points. La quasi-totalité des élèves a réussi à repérer l'auteur de l'article, sa fonction de journaliste et la nature du document. Deux élèves n'ont pas réussi à faire la distinction entre l'auteur de l'article et l'historienne, Jeanne Ponty, qui est à l'origine du recueil de documents paru en 2003 dont était extrait le document. La majeure

²⁰ Préparer ses élèves aux épreuves anticipées du bac en 1ère S http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_487212/preparer-ses-eleves-aux-epreuves-anticipees-du-bac-en-1ere-s?onglet=onglet3&portal=sites_10587&cid=sites_10536

²¹ Gérard Noiriel, *Population, immigration et identité nationale en France XIX^e- XX^e siècle*. Hachette, 1992.

partie des élèves ont aussi identifié le premier thème : l'arrivée des immigrés dans le Nord de la France répondant à l'appel des compagnies minières françaises.

Certains élèves comme Alexandre ont été plus loin et ont réussi à réinvestir des connaissances extraites du cours dans leur paragraphe en soulignant la pénibilité des tâches confiées aux immigrés ou sur le fait qu'ils soient perçus comme des rivaux sur le marché du travail ce qui dans un contexte de renforcement du sentiment national pouvait déboucher sur de graves incidents en France à la fin du XIX^e siècle : l'élève fait allusion aux Vêpres Marseillaises de 1881.

main d'œuvre. L'illustration illustre surtout les caractéristiques de l'immigration. Les étrangers font le travail le plus pénible et le plus dangereux dans les mines. Tout ceci amène de la curiosité chez les français mais surtout de la concurrence, ce qui amène entre italiens et français des rixes et des affrontements similaires comme les vèpres de Marseille en 1881. Les français vivent dans la

Extrait de la copie d'Alexandre

De son côté, Tiphaine évoque aussi, en utilisant des citations pertinentes même si elles restent maladroitement introduites, les conditions de travail difficiles des immigrés qui accomplissent les tâches les plus pénibles, délaissées progressivement par les nationaux dans les mines notamment pour un salaire dérisoire.

Alex Witt dans cet article nous expose la raison de la venue de ces immigrés (la main d'œuvre étant ~~souhaitant~~ insuffisante à cette époque, ici les mines sont évoquées), leur vie (un salaire bas, un travail très dur "la mine les dévora", des conditions de vie difficiles "la saleté de la plupart des étrangers", et des conséquences de leur venue (augmentation des conflits, de la violence...)). La vision des

(Tiphaine)

En revanche, une grande partie des élèves ont eu du mal à replacer le document dans son contexte historique. Outre le fait que les repères chronologiques ne sont pas maîtrisés puisqu'un

bon nombre d'élèves font débuter, comme Elise, le premier conflit mondial en mars 1914, il est intéressant de noter que les élèves se focalisent sur la date « 1914 » et font référence au contexte politique, information qui pourtant ne présente pas un intérêt direct pour éclairer le document. Ils n'identifient pas l'autre repère chronologique situé au début du texte faisant allusion à la vague d'immigration qui s'intensifie en France depuis la fin du XIX^e siècle. Ils omettent enfin, de faire référence précisément au contexte économique et démographique caractéristique de la France depuis la seconde moitié du XIX^e siècle pourtant étudié en cours. Elise rappelle brièvement et maladroitement que la France est une terre d'immigration.

111 Felix Wirt a écrit un article paru dans le journal
Le Recueil de Nord publié en 1914 les étrangers dans le Pays
le Noir. Cela se passe durant la 1^{re} guerre mondiale et
1914-18 le début du XIX^e siècle où la France est un pays
99 dit immigration. C'est une nouvelle vague migratoire.
1 L'article parle de l'immigration car il y avait une
main d'œuvre peu suffisante au début du XIX^e siècle
(immigrés belges) alors il y en a eu d'autres appelés aux
2 immigrés "Allemands", "Italiens" et "Espagnols". A
voir des "laies pleines" donc une main d'œuvre
à bon marché.

(Elise)

Une dizaine d'élèves dans la classe n'ont pas pris suffisamment de recul par rapport au texte : si certains repèrent les termes employés par l'auteur qu'ils qualifient de « péjoratifs », ils reprennent les propos de l'auteur à l'encontre des étrangers en paraphrasant le document.

Tiphaine fait partie des élèves qui réussissent à prendre plus de distance par rapport au document et à repérer les stéréotypes. En faisant appel à ses connaissances, elle cherche à montrer les limites du document et à le nuancer en montrant que l'intégration des immigrés dans la société française se fait progressivement. Elle reprend, pour cela, un exemple étudié en classe évoquant les manifestations sur le port de Marseille à la fin du XIX^e siècle où Français et Italiens manifestent côte à côte pour obtenir des augmentations de salaires.

Les limites de ce documents sont le fait qu'il ne parle pas de la raison de l'arriv du départ de ces étrangers, de leur dur@ travail alors qu'ils sont très qualifié et plus acharné) 21 que les Français et que de ce fait ils présentent une menace & pour eux dans le milieu professionnel c'est une des raisons pour qu'il y ait tant de conflits, l'auteur ne parle pas donc de la raison de ces sixes, du fait que parfois les étrangers et les Français s'unissent (manifestation ouvrière sur le Vieux Port de Marseille Italiens et Français côte à côte) et de l'intégration de ces étrangers.

progressive

(Tiphaine)

Valentine évoque, quant à elle, la loi de naturalisation de 1889 mais ne rappelle pas les circonstances dans lesquelles cette loi est votée. Quant à Agnès, elle rappelle que les relations entre Français et Italiens s'établissent au travail (apprentissage de la langue) ou au quotidien et évoque le rôle des bals musettes sur les bords de la Marne auquel il avait été fait allusion en cours qui ont pu rapprocher les composantes françaises et italiennes du monde ouvrier et être à l'origine de mariages mixtes. Reste qu'une grande partie des élèves n'ont pas répondu à la question sur les limites de document.

La France est le seul pays d'immigration. L'intégration se fait progressivement, grâce au travail (pratique du français), et aux bals musette. Ils sont rassemblés dans des quartiers (le Vieux Port à

(Agnès)

Au final, le bilan de l'évaluation est mitigé :

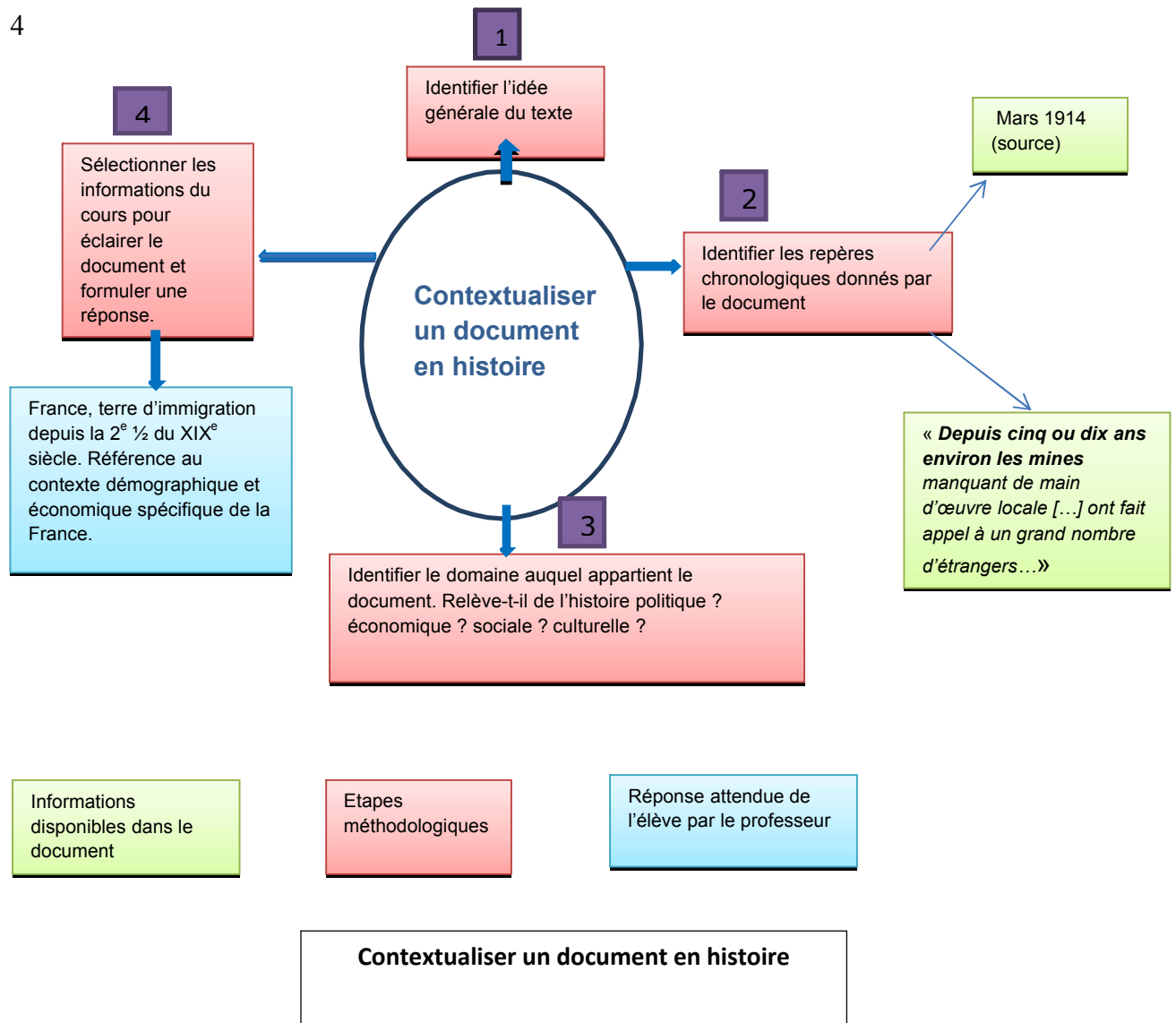
S'agissant de la seconde évaluation de l'année, les critères d'évaluation étaient souples et la consigne de l'exercice encore détaillée. Les élèves ont fait dans l'ensemble des efforts pour prélever les informations et éviter de paraphraser le texte même si cela reste l'un des principaux écueils. L'utilisation de citations plus courtes, le plus souvent pertinentes a été notée par rapport à la première évaluation mais elles sont encore maladroitement introduites.

L'analyse de document en histoire et en géographie doit reposer sur une progressivité des apprentissages dès l'année de 2^e en s'appuyant sur les acquis de collège et se poursuivre tout au long de l'année de première. Toute la difficulté est de rendre l'élève plus autonome et de l'amener à se poser des questions sur le document : quand et pourquoi est-il pertinent de connaître l'auteur, sa fonction ? En quoi ces informations peuvent-elles être utiles pour comprendre le texte ?

Mais une des tâches les plus difficiles est d'amener les élèves à replacer le document dans son contexte : cela suppose qu'il dispose de repères chronologiques solides et qu'il arrive, là encore, à s'interroger, à identifier le domaine dont le document relève puis à sélectionner dans ses connaissances le type d'informations concernant la vie politique, économique, sociale, culturelle qui lui permettra d'éclairer le texte.

L'exercice de remédiation proposé, à la suite de l'évaluation, a eu pour principal objectif de souligner les dangers de la paraphrase surtout dans le cas d'un document qui reprend un discours xénophobe et de revenir sur la contextualisation du document. L'exercice consiste à décomposer les étapes à franchir par l'élève (cf. schéma) pour l'amener à replacer le document dans son contexte. Les élèves disposaient de leur cahier d'histoire.

4



L'exercice a permis aux élèves qui n'avaient pas réussi ou qui avaient évité cette partie de l'exercice de rédiger quelques lignes. Mais savoir contextualiser un document est une capacité sur laquelle il faudra travailler régulièrement avec les élèves tout au long de l'année.

Plutôt que d'utiliser une grille d'analyse « prête à l'emploi » pour l'étude de document, grille que les élèves appliquent trop souvent sans en comprendre toujours l'intérêt, c'est la construction progressive d'une fiche récapitulant les différentes phases d'apprentissage au cours de l'année qui est aussi privilégiée. Elle est complétée à l'issue d'une étude de document en cours ou d'une évaluation.

Au final, si l'étude de documents est au cœur de notre enseignement d'histoire-géographie et de nos pratiques pédagogiques, la maîtrise des compétences par les élèves nécessite de les familiariser avec différents types de sources et suppose un apprentissage progressif avec d'incessants allers retours sur des acquis qu'il faut renforcer. Faire alterner des temps d'apprentissage qui demandent de recourir à une étude de document accompagnée d'un questionnaire de guidage détaillé permettant à l'élève d'acquérir ou de conforter certaines compétences et des temps où l'élève est confronté à une consigne plus complexe qui l'amène à être plus autonome, à s'interroger et à mobiliser différentes capacités peut s'avérer une démarche judicieuse.

« 20 fois sur le métier remettez votre ouvrage. » Boileau, *L'art poétique*, (1674)

Texte ayant servi de support pour l'évaluation :

« Depuis cinq ou dix ans environ, les mines manquant de main-d'œuvre locale pour leurs exploitations toujours grandissantes, ont fait appel à un grand nombre d'étrangers venus parfois de bien loin. La Belgique, ce réservoir d'hommes pour nos entreprises agricoles et industrielles, apporta un formidable contingent. Ce n'était pas encore assez. Alors les compagnies s'adressèrent par-delà les monts, par-delà les mers, à toutes les races pauvres et malheureuses qui, à l'instar des lapins, ont multiplié leurs rejetons sans souci de possibilité de les nourrir. Et les Allemands, les Italiens, les Espagnols arrivèrent de leurs contrées sans fortune vers nos plaines du Nord et du Pas-de-Calais où la mine les dévora. [...]

Quel contraste frappant avec nos mineurs français si soucieux de la propreté qui se savonnent dans leur cuve au retour de la mine et ne sortent qu'après avoir fait "peau neuve". C'est un étonnement unanime dans les corons que la saleté de la plupart de ces étrangers, surtout des gens venus du Midi¹. [...] La venue de ces étrangers a coïncidé avec une recrudescence des rixes et des incidents de violence. [...] Il faut jeter un coup d'œil sur les salles d'audience des tribunaux de la région minière : Béthune, Douai, Valenciennes. On y voit fréquemment des gens à silhouette exotique assis sur les bancs des prévenus. La police de la région minière devient une des plus difficiles qui soit à assumer. Les vols se multiplient, les gardes des compagnies n'osent plus intervenir dans certains cas, de peur de cruelles représailles. »

Alex Witt, « Les étrangers dans le Pays Noir », article paru dans le journal *Le Réveil du Nord*, mars 1914 (cité par Janine Ponty, *L'Immigration dans les textes, France 1789-2002*, Belin, 2003).

1. Le Midi désigne ici le Sud de l'Italie, pauvre et rural.

Christine Colaruotolo
Lycée Marseilleveyre, Marseille

Depuis la rentrée scolaire 2009, de nombreux changements sont intervenus (et sont encore en cours) à la fois dans les programmes scolaires de collège et de lycée, mais aussi dans nos pratiques avec la mise en place ou la confirmation de l'enseignement de l'histoire des arts ou du socle commun de compétences. L'objectif des lignes qui suivent est donc de faire un point institutionnel sur les différents textes et ressources publiés tant pour le collège que pour le lycée. Nous commencerons par envisager les changements intervenus en collège, avant d'évoquer ceux intervenus en lycée.

- **Le collège** est marqué, depuis la rentrée 2009, à la fois par un profond renouvellement des programmes d'histoire-géographie-éducation civique et par la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences, ainsi que l'enseignement de l'histoire des arts (nous vous renvoyons au dernier numéro de La Durance dans lequel un point complet a été réalisé sur ce sujet).

- ✓ Tout d'abord, les nouveaux programmes d'histoire-géographie-éducation civique du collège sont mis en application depuis la rentrée 2009 pour le niveau Sixième, la rentrée 2010 pour le niveau Cinquième, la rentrée 2011 pour le niveau Quatrième. En ce qui concerne la classe de Troisième, le nouveau programme entrera en application à la rentrée 2012 : en histoire, le programme s'intitule « Le monde depuis 1914 » et est divisé en quatre parties (« Un siècle de transformations scientifiques, technologiques, économiques et sociales », « Guerres mondiales et régimes totalitaires, 1914-1945 », « Une géopolitique mondiale » et « La vie politique en France »); en ce qui concerne la géographie, le programme s'intitule « La France et l'Europe dans le monde d'aujourd'hui » et comprend, également, quatre parties (« Habiter la France », « Aménagement et développement du territoire français », « La France et l'Union européenne » et « Le rôle mondial de la France et de l'Union européenne »); enfin, le programme d'éducation civique (« La citoyenneté démocratique ») est divisé en trois parties (« La République et la citoyenneté », « La vie démocratique » et « La défense et la paix »). Vous pouvez retrouver tous ces programmes de collège dans le BOEN spécial numéro 6 du 28 août 2008 :

<http://www.education.gouv.fr/cid22116/mene0817481a.html>

- ✓ Pour chacun de ces programmes déjà entrés en application (Sixième, Cinquième et Quatrième) des fiches ressources pour faire la classe sont associées. Ces dernières abordent plusieurs thèmes comme les « problématiques », les « supports d'étude », les « pièges à éviter », « L'histoire des arts », ainsi qu'une bibliographie et une sitographie permettant d'éclairer les différentes parties du programme. En outre, certaines fiches (intitulées « Démarches et capacités ») font le point sur des notions ou concepts clés de notre enseignement.

<http://eduscol.education.fr/pid23208/histoire-geographie-education-civique-ecjs.html>

- ✓ Enfin, les professeurs de collège doivent évaluer les compétences dans le cadre du socle commun (décret du 11 juillet 2006 traduit en livret personnel de compétences ou LPC du palier 3 par l'arrêté du 14 juin 2010, paru au BOEN numéro 27 du 8 juillet 2010). Ce LPC a une double fonction : « outil institutionnel attestant la maîtrise des sept compétences du socle commun, il est aussi un outil pédagogique au service du suivi personnalisé des élèves ». L'attestation du palier 3 correspond « au niveau de maîtrise du socle comme

attendu en fin de scolarité obligatoire ». Tout comme l'attestation du palier 2, elle fait état des sept compétences qui constituent le socle commun. En application de l'article L.332-6 du code de l'Éducation et de l'arrêté du 9 juillet 2009, le diplôme national du brevet atteste la maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3. En outre, il faut souligner que « l'acquisition et l'évaluation des compétences du socle commun sont progressives et s'effectuent tout au long du parcours scolaire ; elles requièrent la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, chaque discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences ».

Pour aider à l'évaluation des sept compétences (et notamment de la compétence 5 : « culture humaniste »), des grilles de références fournissent des précisions sur ce qui est attendu. Ainsi, ces grilles reprennent tous les items des sept compétences et explicitent ce qui est attendu d'un élève. Elles fournissent également des indications pour aider les enseignants à évaluer l'acquisition des items ; elles se présentent sous la forme de tableaux à 3 colonnes (colonne 1 : « Items », colonne 2 : « Explication des items », colonne 3 : présentation d'exemples de situations pédagogiques à mettre en œuvre). Pour la compétence 5, la grille de références peut être complétée par le document d'appui intitulé « Contribution des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste ». De plus, un vade-mecum des capacités en histoire-géographie a été publié afin d'aider les professeurs dans l'évaluation des compétences du socle commun : il est composé de huit fiches différentes (« Les programmes d'histoire-géographie-éducation civique et le socle commun », « Localiser, situer en histoire-géographie », « Décrire en histoire-géographie », « Expliquer en histoire-géographie », « Raconter en histoire-géographie », « Lire et pratiquer différents langages en histoire-géographie », « Porter un regard critique/Exercer un jugement en histoire-géographie-éducation civique » et « Réaliser un croquis en histoire-géographie »). Chacune d'entre elles propose une définition de la capacité, explicite sa progressivité et donne un repère intermédiaire de l'acquisition au niveau Cinquième ; des situations d'apprentissage et d'évaluation complètent la fiche.

Vous pourrez trouver toutes les précisions nécessaires sur le socle en consultant les adresses ci-dessous :

<http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html>

<http://eduscol.education.fr/pid25742-cid58268/vade-mecum-des-capacites-en-histoire-geographie-education-civique.html>

http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf

http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-referenc-palier3_169182.pdf

http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/74/7/socle-C5-Contribution-des-disciplines_161747.pdf

<http://eduscol.education.fr/cid48735/histoire-geographie-education-civique-6e-5e-et-4e.html>

• **Le lycée** est, lui aussi, marqué par un profond renouvellement des programmes d'histoire-géographie-ECJS et des épreuves du baccalauréat.

- ✓ Après celui de Seconde à la rentrée 2010, c'est le programme de Première qui est entré en application à la rentrée 2011. Vous pouvez retrouver les programmes des séries générales et des séries technologiques aux adresses indiquées ci-dessous :

<http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>

<http://www.education.gouv.fr:80/cid55414/mene1104163a.html>

Par ailleurs, l'arrêté du 23 décembre 2010 (paru au Journal Officiel du 15 janvier 2011) prévoit la modification des épreuves du baccalauréat général. Ainsi, pour le tableau des épreuves obligatoires de la série scientifique, est ajoutée à la liste des épreuves anticipées, l'épreuve écrite d'histoire-géographie d'une durée de quatre heures (coefficient 3). Ces dispositions sont applicables à compter de la session 2013 du baccalauréat général et prennent effet pour les épreuves anticipées de cette session, soit en 2012.

De plus, la note de service n°2010-267 du 23 décembre 2010 fait le point sur l'épreuve obligatoire d'histoire-géographie de la série S applicable à compter de la session 2012 des épreuves anticipées de l'examen. Cette note détaille la structure de l'examen qui comprend deux parties.

<http://www.education.gouv.fr/cid54850/mene1033350a.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid54851/mene1033347n.html>

La note de service n°2011-176 du 4 octobre 2011 (parue au BOEN n°39 du 27 octobre 2011) définit l'épreuve anticipée d'histoire-géographie dans les séries STD2A, STI2D et STL du baccalauréat technologique. Cette épreuve entre en vigueur à compter de la session 2013 de l'examen, dont les épreuves anticipées ont lieu en 2012. Après un rappel du règlement d'examen (épreuve orale de coefficient 2, d'une durée de vingt minutes précédée d'une préparation de vingt minutes), cette note rappelle les objectifs de l'épreuve avant de mettre l'accent sur l'élaboration des sujets et le déroulement de l'épreuve. Ainsi, « les cinq "sujets d'étude" étudiés en classe durant l'année scolaire figurent sur une liste qui est mise à la disposition de l'examineur avant l'épreuve, de sorte que l'examineur dispose d'un temps suffisant pour préparer l'épreuve ». L'épreuve se compose de deux parties : la première porte sur une « question obligatoire » et la seconde sur un « sujet d'étude » parmi ceux indiqués sur la liste mise à disposition de l'examineur. Pour plus de précision, vous pouvez consulter l'adresse suivante :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58028

Enfin, à la rentrée 2012, c'est le nouveau programme de Terminale qui entrera en application. Le programme d'histoire des séries ES et L s'intitule « Regards historiques sur le monde actuel ». Il est divisé en quatre thèmes (« Le rapport des sociétés à leur passé », « Idéologies, opinions et croyances en Europe et aux États-Unis de la fin du XIXe siècle à nos jours », « Puissances et tensions dans le monde de la fin de la Première Guerre mondiale à nos jours » et « Les échelles de gouvernement dans le monde de la fin de la Seconde Guerre mondiale à nos jours ») qui sont déclinés en dix questions. Le programme de géographie, quant à lui, s'intitule « Mondialisation et dynamiques géographiques des territoires » ; il comporte huit questions organisées en trois thèmes (« Clés de lecture d'un monde complexe », « Les dynamiques de la mondialisation » et « Dynamiques géographiques de grandes aires continentales »). Le programme d'ECJS porte sur des « questions de société » et propose quatre thèmes (dont deux au moins doivent être abordés au cours de l'année) : « la bioéthique », « pluralisme des croyances et des cultures dans une République laïque », « argent et société », « violence et société ».

Le programme de l'enseignement facultatif d'histoire-géographie de la série scientifique a pour titre : « Des clés historiques et géographiques pour lire le monde ». Ce programme est divisé en quatre questions (dont trois au choix sont à traiter) : « La mondialisation en fonctionnement », « Enjeux et recomposition géopolitique du monde », « Représenter le monde », « Innovations et sociétés ».

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57575

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo57574

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo57527

- ✓ Comme en collège, des fiches ressources pour faire la classe sont disponibles pour les programmes de Seconde et de Première ainsi que pour l'ECJS. Ces fiches ont les mêmes caractéristiques que celles déjà présentées pour le collège.

<http://eduscol.education.fr/pid23208-cid52286/ressources-pour-la-classe-de-seconde.html>

<http://eduscol.education.fr/pid23208-cid56538/ressources-pour-la-classe-de-premiere.html>

<http://eduscol.education.fr/pid23208-cid56547/ressources-pour-l-ecjs-au-lycee-general.html>

[sommaire](#)

Responsabilité éditoriale, auteurs, contacts, abonnements

La Dur@nce est réalisée sous la responsabilité éditoriale de l'Inspection pédagogique régionale d'Aix-Marseille.

- Fondateur : Jean Sérandour
- Direction : Gérald Attali, Jacqueline Chabrol, Jean-Louis Leydet (IA-IPR)
Coordination : Patrick Parodi (professeur)
Mise en page : Daniel Gilbert (professeur)
Abonnement et diffusion : Yves Tardieu (professeur)
Comité éditorial, "groupe Dur@nce" : Alain Chaplet, Christine Colaruotolo, Daniel Dalet, Stéphane Gallardo, Daniel Gilbert, Brigitte Manoukian, Claude Martinaud, Murièle Massé, Guillaume Papouin, Patrick Parodi, Frédérique Platania, Dominique Santelli, Yves Tardieu, Béatrice Tinelli, Fabrice Touboul.
- Pour contacter les différents auteurs, un lien est disponible à l'adresse suivante :
http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/jcms/c_58637/le-comite-editorial-de-la-revue
- Tous les liens externes ont été testés à la date de diffusion de ce numéro, leur contenu n'engage pas la responsabilité des auteurs de ce bulletin. Les anciens numéros de La Dur@nce ainsi que les procédures d'abonnement et de désabonnement se trouvent sur le site académique.
http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/jcms/c_55286/s-abonner-a-la-durance