



**RÉPUBLIQUE D'HAÏTI**

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)**

**MODULE DE  
SCIENCES SOCIALES  
POUR LA FORMATION  
PROFESSIONNELLE INITIALE DES  
ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL**

**Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT)**

**2008-2014**





**Préparé par :**

**Ricardo NOELIZAIRE**  
**Sterlin ULYSSE**  
**Marie Medly JEAN-BAPTISTE**  
**Clélie AUPONT**  
**Michel-Ange AUGUSTIN**  
**Jean Gabriel Robenson BELUNET**  
**Jean SAINT-VIL**  
**Jean Hérold LEGAGNUER**  
**Marc Kinley EXAVIER**  
**Marie Yolène THEVENIN**

**Sous la Coordination de :**

**Norbert STIMPHIL**  
**Pierre Enocque FRANCOIS**  
**Wilson Fritz SAINT-FORT**  
**Michel-Ange AUGUSTIN**  
**Thierno Hamidou BAH, Consultant International**

**Sous la Supervision de :**

- **La DFP (Etzer VIXAMAR chargé de la FIA et feu WALTER GÉDÉUS)**
- **La Coordination Générale de l'EPT**

**Revu et corrigé en 2014 par (pour la CIEP et la FONHEP):**

**Marie Claudèce JOSEPH**  
**Tony L. CANTAVE**  
**Jean-Marie BALDNER**



## SOMMAIRE

### **I. Les finalités de la formation et de l'enseignement des sciences sociales**

1. Qu'est-ce que les sciences sociales ?
2. Questions de méthode

### **II. Former et se former aux sciences sociales, un cadre didactique**

1. Former et se former en sciences sociales, c'est exercer des choix
2. Des compétences professionnelles pour l'enseignement des sciences sociales à l'école fondamentale
3. Former et se former en sciences sociales : quelques éléments d'épistémologie et d'historiographie

### **III. Former et se former aux sciences sociales, des démarches pédagogiques**

#### **Géographie**

- Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner
- Se former en géographie par une mise en situation de recherche
- Enseigner la géographie, c'est opérer des choix : trois situations d'enseignement
- Activités de classe, progressions et programmations

#### **Histoire**

- Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner
- Se former en histoire par une mise en situation de recherche
- Enseigner l'histoire, c'est opérer des choix : trois situations d'enseignement
- Activités de classe, progressions et programmations

#### **Education à la citoyenneté**

- Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner
- Se former en éducation à la citoyenneté par une mise en situation de recherche
- Enseigner l'histoire, c'est opérer des choix : trois situations d'enseignement
- Activités de classe, progressions et programmations

### **IV. Evaluation**



**I**  
**INTRODUCTION**  
**LES FINALITÉS DE LA FORMATION**  
**ET**  
**DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES**

*« Ayiti se timoun yo k'ap reve de yon bèl avni. »*

Mikaben, *Ayiti Se*, 2001

Sur l'école fondamentale haïtienne pèse une lourde responsabilité : celle de la formation de futures citoyennes et de futurs citoyens dont une partie ne connaîtra pas ou que partiellement les bienfaits des études secondaires, professionnelles et universitaires. Il appartient, entre autres, et plus particulièrement, aux sciences sociales, d'aider les jeunes Haïtiennes et Haïtiens à la construction de soi et à la formation intellectuelle en vue de les préparer à exercer une citoyenneté critique, active et responsable dans la société et la vie de demain.

L'enjeu ne doit pas masquer le corollaire réaliste : le jeune qui quitte l'école fondamentale, après ou au cours de sa scolarité, celui qui ne suit qu'une scolarité partielle, ne doivent pas se retrouver désemparés, sans défense et sans moyen d'agir en citoyens et citoyennes et en hommes et femmes libres, face aux contraintes de la vie et aux réalités économiques, sociales, culturelles et politiques auxquelles ils sont confrontés. C'est une des finalités principales de la formation en sciences sociales.

Pour ce faire, l'enseignement des sciences sociales (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) doit :

- s'ancrer dans la réalité que vivent les élèves, dans ses imbrications locales, nationales et internationales ;

- donner aux élèves les moyens rationnels et scientifiques d'analyser cette réalité dans ses dimensions et ses tensions présentes et passées ;
- les aider à se projeter dans l'avenir comme Haïtiennes et Haïtiens conscients de la place et du rôle d'Haïti dans l'histoire régionale et mondiale ;
- les aider à conjuguer le savoir, le doute critique et l'imagination créatrice au regard de l'histoire et de la géographie de leur pays.

### **1. Qu'est-ce que les sciences sociales ?**

Les littératures scientifiques emploient, quelquefois de façon interchangeable, les expressions « sciences humaines » et « sciences sociales ».

Traditionnellement dans le monde francophone, mais cela peut aussi varier selon les écoles nationales et l'organisation de l'université et de la recherche, on regroupe sous l'appellation « sciences humaines » un ensemble de disciplines, souvent distinguées des sciences de la nature par leur mode de conceptualisation, étudiant les comportements et les actions des hommes, tant individuelles que collectives (psychologie, sociologie, philosophie, histoire, géographie, etc.). Les sciences humaines peuvent ainsi se définir à la fois comme l'étude des régularités des actions humaines et celle de l'homme comme sujet producteur de sens.

Dans une perspective différente concernant le rapport de l'individu au groupe, les sciences sociales couvrent l'ensemble des études sur les hommes organisés en sociétés.

Deux seulement de ces sciences sont enseignées à l'école fondamentale, l'histoire et la géographie. Mais la géographie est aussi un cas particulier, car son histoire est celle d'une longue fréquentation avec les sciences de la nature (géologie, pédologie, climatologie, biologie, etc.) dont elle utilise quelques-unes des méthodes qui relèvent donc de problématiques et d'épistémologies différentes.

L'histoire comme la géographie intègrent aussi des contenus et des outils relevant d'autres sciences et pratiques scientifiques : philosophie, sociologie, économie, anthropologie, ethnologie, psychologie, statistique, cartographie... D'où les débats récurrents sur la conceptualisation et l'écriture dans ces disciplines.

L'éducation à la citoyenneté, qu'elle soit pensée comme instruction civique ou éducation civique, a un statut singulier. Orientée vers un projet qui relève de la finalité de l'école démocratique, elle se définit dans le combat permanent pour une utopie partiellement réalisable : une société de citoyennes et de citoyens conscients, critiques, responsables et actifs, œuvrant pour le bien commun et le bien-être individuel.



Elle s'appuie sur les contenus, les méthodes et les démarches de différentes sciences : sociologie, psychologie, droit, économie, politique, écologie, etc.

Tout en prenant en compte les réalités locales, nationales et internationales, l'éducation à la citoyenneté fait siennes les valeurs nationales et universelles, définies en général dans les déclarations des droits, universelles et nationales, et dans les constitutions nationales.

## **2. Questions de méthode**

L'objectif de ce module est, en s'appuyant sur quelques exemples de contenus, déclinés pour les différentes classes des deux premiers cycles de l'école fondamentale, de conduire l'étudiant-maître à maîtriser sa formation, initiale et continue, dans l'acquisition de compétences spécifiques en sciences sociales par l'attention permanente à quelques interrogations qui traversent les trois disciplines, histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, dans leur questionnement et leur démarche pour rendre intelligible la réalité. L'objectif de ce module est aussi de proposer d'une part un certain nombre de pistes pour continuer et approfondir sa formation tout au long de sa carrière d'enseignant, d'autre part un certain nombre d'exemples pour aider à mettre en œuvre ses cours dans les classes de l'école fondamentale. Ainsi les démarches proposées peuvent être utilisées directement pour construire un plan de séquence et de cours.

Conçu comme une progression dans chacune des disciplines, destinée à la fois à la formation des élèves dans la classe et à la formation initiale et continue des étudiants-maîtres et des enseignants, le module de didactique des sciences sociales a été construit sous forme de chapitres et de paragraphes suffisamment indépendants pour pouvoir être utilisé en continu ou partiellement par les enseignants de l'école fondamentale pour préparer leur cours comme en formation des étudiants-maîtres ou en auto-formation des enseignants de l'école fondamentale en fonction de leurs besoins.

Le choix de la documentation pour la mise en œuvre des chapitres du module a été pensé pour toutes les conditions de formation des enseignants et pour toutes les conditions d'enseignement à l'école fondamentale. Lorsque les lieux de formation et les écoles disposent d'accès à Internet, d'une bibliothèque et de moyens de reproduction, les enseignants et les étudiants-maîtres pourront facilement s'approprier tous les documents cités ; si ce n'est pas le cas, pour chaque exemple ont été proposés des suggestions pour pouvoir construire, au moindre coût, à partir du quotidien, la documentation et les outils pédagogiques nécessaires à la formation et à la préparation des cours.

Quitte à accepter certaines redondances, il a été choisi de proposer des bibliographies adaptées à chaque chapitre et à chaque paragraphe plutôt qu'une bibliographie générale qui aurait noyé les ouvrages correspondants à des besoins spécifiques dans une liste trop importante.

Chaque ouvrage cité est lui-même une source bibliographique à laquelle formateurs, étudiants-maîtres et enseignants de l'école fondamentale pourront se référer en complément des ouvrages cités dans le module.

Enfin, ce module est en cohérence avec tous les autres et s'inscrit dans les choix et les préconisations des modules de didactique générale et de micro-enseignement. Les formateurs, les étudiants-maîtres et les enseignants de l'école fondamentale qui l'utiliseront sont donc conviés à les mettre en permanence en relation.

Chaque proposition de ce module, en référence à la fois au curriculum de la formation des maîtres et aux programmes de l'école fondamentale, s'appuie sur des exemples quotidiens de cours que les étudiants-maîtres pourront préparer, mettre en œuvre et tester sous le regard de leurs pairs ou lors de stages dans toutes les classes des premier et second cycles de l'école fondamentale. Le module est aussi destiné à la formation continue, les enseignants de l'école fondamentale pourront aussi y trouver des idées et des propositions qu'ils pourront tester dans leurs classes, adapter et critiquer.

Dans une démarche similaire à celle qu'il met ensuite en œuvre dans les différentes classes de l'école fondamentale, le module invite l'étudiant-maître à passer de la découverte de l'objet d'étude à la familiarisation nécessaire à une connaissance critique ; puis à une maîtrise didactique intégrant les dimensions épistémologique et historiographique. La démarche, adaptée à chaque fois à un niveau spécifique de l'école, est, de la même façon, destinée à être reprise, développée et approfondie avec les élèves aux niveaux suivants, passant de la découverte, dès les 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> AF, à la familiarisation progressive d'un concept, d'une notion ou d'un objet de connaissance, puis à sa maîtrise intellectuelle et technique et à sa critique, notamment en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> AF.

## II

### FORMER ET SE FORMER EN SCIENCES SOCIALES, UN CADRE DIDACTIQUE

Les histoires de la géographie et de l'histoire font quelquefois remonter ces disciplines à l'Antiquité à travers des auteurs comme :

- Hérodote (v. 484 - v. 420 avant J.-C.), Thucydide (v. 460 - 397 avant J.-C.) et Polybe (v. 208 - v. 126 avant J.-C.) pour l'histoire ;
- Ératosthène (276 - 194 avant J.-C.) et Strabon (v. 57 - v. 25 avant J.-C.) pour la géographie.

Mais la constitution des discours de ces sciences et leur institutionnalisation, notamment à l'université et à l'école, se sont faites au cours des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, selon des modalités différentes d'un pays à l'autre. Par exemple la complémentarité et le « mariage » de l'histoire et de la géographie sont une spécificité de l'aire francophone. Leur histoire est ainsi jalonnée de débats et de controverses, dont beaucoup perdurent, et qu'il faut toujours avoir en tête tant dans la formation que dans l'enseignement, par exemple autour :

- **des méthodes et des procédures de validation scientifique** : l'idée qu'un phénomène peut être expliqué par des causes qui lui sont extérieures (par exemple le déterminisme en géographie) s'inspirant ainsi plus ou moins d'une épistémologie des sciences de la nature ;
- **du rôle social du spécialiste** : l'historien peut-il / doit-il être juge du passé ? peut-il être convoqué au tribunal comme expert ? en quoi consiste sa neutralité ou son objectivité ? la géographie sert-elle à faire la guerre ? doit-elle servir à l'aménagement du territoire ? quel rapport les géographes peuvent-ils entretenir avec les politiques ?
- **de leur légitimité réciproque et de leurs emprunts** : l'érudition des historiens est-elle efficiente sans la généralisation spéculative des sociologues et des philosophes ? l'économie peut-elle servir d'explication en dernier ressort des phénomènes sociaux ?
- **des rapports d'échelle** : quels sont les rapports entre la longue durée et l'événement ? quels sont les rapports entre l'échelle locale et l'échelle mondiale ?

Aujourd'hui, l'interdisciplinarité, l'histoire et la réflexion des sciences sur elles-mêmes (épistémologie et historiographie) valorisent les zones de contact et les objets communs étudiés selon le croisement des points de vue. Quelques ouvrages, comme ceux dirigés par Christian Delacroix, François Dosse et Patrick Garcia en histoire ou par Jacques Lévy et Michel Lussault en géographie (voir bibliographie) permettent d'aborder, puis d'approfondir ces questions, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue et en auto-formation tout au long de la carrière d'enseignant. Les propositions du module y font régulièrement référence au cours des pages qui suivent.

À l'école fondamentale, comme il a été dit en introduction à ce module, l'appellation sciences sociales regroupe trois disciplines dont la finalité, fortement connectée à la réalité présente et aux projets politiques, sociaux et culturels d'avenir, est de contribuer à la formation de citoyennes et de citoyens, conscient de leurs droits et de leurs devoirs, épanouis physiquement et intellectuellement, pleinement intégrés dans la société et dans le monde ; de citoyennes et de citoyens, éclairés, responsables, critiques et actifs œuvrant pour le bien commun. Il ne s'agit pas pour autant de se bercer d'illusions.

L'expérience sociale et la pratique quotidienne participent de la connaissance critique des sciences sociales dans leur ensemble, mais chaque discipline conserve sa spécificité dans les programmes, en fonction à la fois des acquis de la recherche scientifique et des finalités de l'école :

- ✧ **L'histoire** : Longtemps consacrée à l'écriture du « roman national » selon une chaîne causale, l'histoire étudiée aujourd'hui autant le passé des sociétés que la façon dont celles-ci, et elle-même, appréhendent conjointement leur passé, leur présent et leur avenir ; à l'école, la finalité de l'histoire est de permettre à chacun d'expliquer et de comprendre, dans une démarche critique, la réalité contemporaine, de se situer par rapport au passé, au présent et au futur et d'œuvrer à la construction collective dans le respect de la diversité.
- ✧ **La géographie** : Longtemps descriptive et conçue comme le cadre spatial et naturel des phénomènes humains, la géographie étudie aujourd'hui l'ensemble des phénomènes sociaux d'un point de vue spatial ; à l'école, la finalité de la géographie est la formation d'un citoyen conscient et critique de la réalité dans laquelle il vit, responsable et acteur de son environnement, tant du point de vue local et régional que des points de vue national et international.
- ✧ **L'éducation à la citoyenneté** : A la différence des deux précédentes, l'éducation à la citoyenneté, nommée aussi instruction ou éducation civiques, selon les finalités qui lui sont fixées, n'est pas la transposition scolaire d'une science identifiée ;

l'éducation à la citoyenneté est l'étude critique et l'apprentissage de règles, d'attitudes, de comportements, de valeurs qui participent à l'épanouissement physique et mental et à la responsabilisation de la personne, à la formation de citoyennes et de citoyens conscients et actifs, à la construction d'une société démocratique respectueuse des hommes et de l'environnement, par des femmes et des hommes lucides sur les conditions économiques, sociales, culturelles et politiques de la société réelle dans laquelle ils vivent. Son domaine est plus prospectif et impératif qu'analytique.

### **1. Former et se former aux sciences sociales, c'est exercer des choix**

Aussi former et se former aux sciences sociales et les enseigner dans la classe, c'est, en connaissance de l'histoire de ces disciplines comme des interrogations qu'elles développent aujourd'hui sur les sociétés, exprimer, argumenter et exercer un certain nombre de choix scientifiques, didactiques et pédagogiques pour répondre aux préconisations des programmes de l'école fondamentale en s'appuyant à la fois sur une analyse critique des manuels et de la documentation et sur une connaissance approfondie de la réalité :

- choix des objets d'étude, de leur délimitation, du vocabulaire conceptuel, notionnel et spécifique (noms de lieux, de personnages, d'événements...) ;
- choix des sources et de la documentation, des références scientifiques en fonction des questionnements élaborés par le maître ;
- choix des méthodes de la discipline (contexte, description, analyse, synthèse...) ;
- choix des documents, destinés aux élèves, et de leur degré de pertinence par rapport au questionnement ; à cet égard, en l'absence d'une documentation spécifique ou dans l'impossibilité de la reproduire pour les élèves, l'étudiant-maître ne doit pas oublier que tout objet du quotidien, du plus banal au plus complexe (un instrument de cuisine, une pièce de monnaie...), toute perception par l'un des cinq sens (l'air et les paroles d'une chanson, la rugosité d'une pierre au toucher, la dégustation de produits agricoles...), tout rapport observé entre des individus peuvent devenir l'objet et la documentation d'un cours d'histoire, de géographie ou d'éducation à la citoyenneté à condition de leur poser des questions pertinentes ;
- choix des méthodes d'enseignement et de communication : récit par le maître, mise en situation de recherche des élèves, réalisation de croquis, de cartes, synthèse de travaux d'élèves, exposés, portfolios, voire, si c'est possible, utilisation de blogs ou des réseaux sociaux...
- choix de l'évaluation sommative ou formative, de l'auto-évaluation ; ces deux dernières s'intéressant plus particulièrement aux modalités de construction des connaissances et d'une pensée historique, géographique et citoyenne, d'une formation à l'esprit critique.

Ces choix s'exercent au mieux en croisant le plus souvent possible et dans une démarche critique les trois disciplines entre elles et avec d'autres disciplines scolaires ou non.

L'analyse d'un itinéraire quotidien, l'étude et la construction de cartes topographiques et thématiques en géographie introduisent à l'analyse et à la réalisation de cartes géopolitiques et de cartes de synthèse en histoire, de cartes administratives en éducation du citoyen, à l'étude critique de cartes diffusées par les médias (cartes de localisation, cartes satiriques...) ou utilisées par la publicité, de cartes imaginaires ou de cartes intégrées, décrites ou suggérées dans les œuvres littéraires et artistiques (peintures, collages, films, bandes dessinées, dessins animés...).



Figure 1. Haïti, relief et limites administratives © Rémi Kaupp NASA.

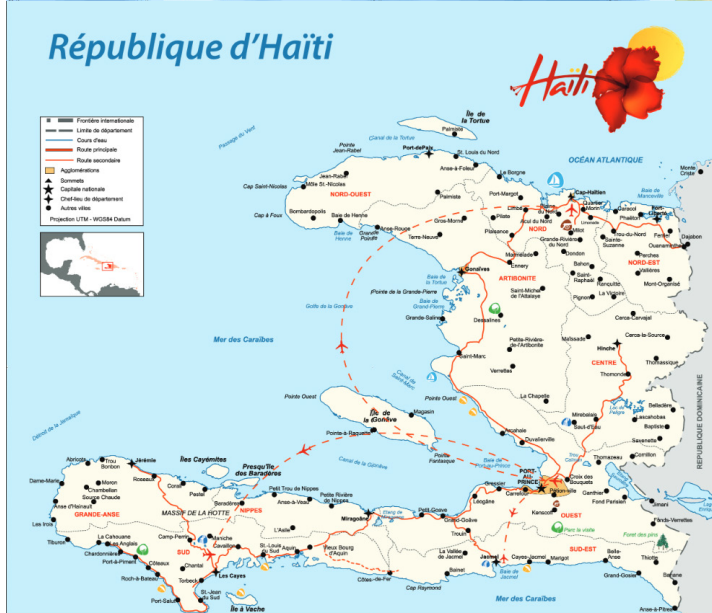


Figure 2. Haïti, carte touristique © Haiti Excursions Guide [www.haititourisme.gouv.ht]

Il s'agit ici, tout en continuant à s'appuyer, sur les documents et exercices proposés par le manuel, si les élèves en disposent, de considérer - et de récolter, ou de faire récolter par les élèves, pour l'utilisation en classe - tout objet de communication cartographique présent dans l'environnement des élèves (timbre, billet, publicité, logo, emballage...) comme matériel didactique et pédagogique, par exemple pour identifier la représentation d'un relief (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> AF), reconnaître la forme et la disposition du territoire national (2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> AF), distinguer les continents (5<sup>e</sup> AF) ou identifier une activité économique (6<sup>e</sup> AF) ; mais aussi pour réfléchir sur l'objet de communication qu'est la carte.



Figure 3. Timbre Famille Alexandre Dumas, 1961  
© Office des Postes d'Haïti [[www.laposte.gouv.ht/](http://www.laposte.gouv.ht/)].

L'étude de l'illustration d'albums de jeunesse, de documents iconographiques dans un manuel, de photographies de presse ou de cartes postales anciennes en histoire conduit en géographie et en éducation à la citoyenneté, tout comme en histoire - et aussi en économie comme en arts plastiques -, à s'interroger sur la matérialité de l'image (format, support, mode physique de production...), sur son origine et son contexte de production et de diffusion (qui l'a faite ? pourquoi ? dans quelles conditions ? avec quel objectif ? sur quels supports a-t-elle été diffusée ? etc.), sur ses réemplois, ses citations, ses détournements (artistiques, politiques, publicitaires, médiatiques et caricaturaux...), sur son public.

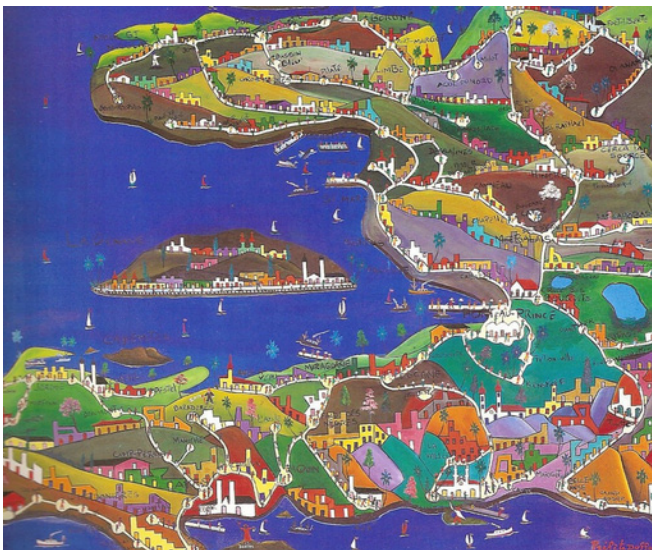


Figure 4. Présfète Duffaut, Haïti, 1995,  
huile sur toile, 80 x 105 cm  
[<http://academics.smcvt.edu/>].

Une image collectée sur un emballage de produit de consommation courante, dans une série télévisuelle ou un dessin animé, dans une bande dessinée ou un album de jeunesse, sur un support publicitaire... constitue un support de choix pour une étude en classe des composantes du paysage (2<sup>e</sup> AF), d'une activité économique régionale (3<sup>e</sup> AF), des secteurs de l'économie haïtienne, de la pollution ou de la politique de préservation des sols (6<sup>e</sup> AF), d'un contexte social, culturel ou politique spécifique. L'image constitue aussi un support de choix pour s'interroger sur les représentations et l'utilisation que font les sciences sociales des images.

L'observation en formation du citoyen d'une pièce de monnaie ou d'un billet de banque (voir le Musée Numismatique de Cap-Haïtien) et l'étude des symboles et des images patrimoniales (forts et citadelles, carte du territoire, drapeau...), des personnages, des événements et commémorations, des référents (République, Constitution, devise, loi, banque nationale...) introduit à l'étude historique, géographique, économique, archéologique et artistique de ces éléments. Elle conduit dans une progression à distinguer l'histoire de la mémoire, l'étude des événements et celle de leur commémoration.



Figure 5.1. Billet de 5 gourdes 1987 représentant le Monument du combat de Vertières, Banque de la République d'Haïti [www.brh.net/].



Figure 5.2. Pièce de 5 gourdes 2011 représentant l'emblème haïtien sur l'avant et les héros de la Révolution sur le revers, Banque de la République d'Haïti [www.brh.net/].

L'observation et l'étude de pièces, de billets, de tickets... invitent aussi à s'intéresser à la littérature et à l'histoire des arts : par exemple, le portrait de Toussaint Louverture et la Constitution de 1801 sur le billet de 20 gourdes [www.brh.net/billets.html] peut être étudié, dans une démarche critique, en correspondance avec de courts extraits de *Histoire de Toussaint Louverture, chef des noirs insurgés de Saint-Domingue* d'Horace Pauléus Sannon (1802, consultable sur <http://ufdc.ufl.edu>), *Moi, Toussaint Louverture...* de Jean-Claude Fignolé (Montréal, Plumes et encres, 2004), *La Deuxième Mort de Toussaint Louverture* de Fabienne Pasquet (Arles, Actes Sud, 2001),



*Fort de Joux, avril 1803. Toussaint Louverture face à Napoléon Bonaparte* d'Éric Sauray (Paris, L'Harmattan, 2003), etc. ou avec les multiples portraits et statues de Toussaint Louverture jusqu'au téléfilm de Philippe Niang (2011).



Figure 6. Billet de 20 gourdes 2001 représentant sur l'avant Toussaint Louverture et sur le revers la Constitution de 1801 [www.brh.net/].

C'est aussi l'occasion de faire remarquer aux élèves, par exemple dans un cours sur l'égalité, que parmi les héros nationaux présentés sur les monnaies, ne figure qu'une seule femme : Catherine Flon de l'Arcahaie sur le billet de 10 gourdes édité en 1988. Le portrait pourra alors être mis en relation avec le tableau de Mompremier Madsen (*Dessalines Ripping the White from the Flag*, 1995, huile sur toile. UCLA Fowler Museum of Cultural History [www.fowler.ucla.edu]). Cette observation invite à réfléchir sur plusieurs points et à étudier, en formation et en classe : la figure féminine de Catherine Flon dans les rapports de l'histoire à la légende et sa réactivation aujourd'hui, par exemple dans le concours de l'Arcahaie ; le rôle joué par les femmes dans l'histoire d'Haïti et plus particulièrement dans la Révolution ; les commémorations (voir plus loin à propos de la commémoration du Jour du drapeau le 18 mai), mais aussi les hymnes et poèmes au drapeau (par exemple Luc Grimard, voir *Fet Drapo Ayiti* sur *Potomitan* [www.potomitan.info/]).



Figure 7. Billet de 10 gourdes 1988 Catherine Flon de l'Arcahaie cousant le drapeau [www.brh.net/].

Objets du quotidien, objets trouvés, articles de journaux, inscriptions murales et tags, publicités et, si l'étudiant-maître ou l'enseignant ont les moyens de les réaliser et de les reproduire, photographies réalisées par eux ou par les élèves et images libres de droit tirées d'Internet, constituent toute une documentation utilisable en formation comme en classe. Dans une démarche qui a quelques affinités avec les artistes contemporains, Marcel Duchamp, Kurt Schwitters, Jean Tinguely... ou plus récemment Celeur Jean Hérard, Ronald Bazile, Jerry Rosembert Moïse ou le K.A.S.A.V. (*Kolèktif Art Street Vizyon Ayiti*), etc., ou encore avec les illustrations des livres pour la jeunesse de Christian Voltz [[www.christianvoltz.com](http://www.christianvoltz.com)], qui font de la récupération et du détournement d'objets du quotidien la base de leur création et de leur discours sur la société, l'étudiant-maître et l'enseignant peuvent ainsi à peu de frais choisir et se constituer un matériel pédagogique original, en permanence mis à jour, tout en questionnant la société dans laquelle eux et leurs élèves vivent.



Figure 8. Peinture murale à Pétionville, septembre 2013 © J.-M.B.



Figure 9. Port-au-Prince, décembre 2013 © J.-M.B.

## BIBLIOGRAPHIE

Célius Carlo Avierl (dir.) (2006), *Haiti - Face au passé / Haiti - Confronting the Past*, *Ethnologies*, Volume 28, N° 1.

Charles Christophe (1980), *La poésie féminine d'Haïti*, Port-au-Prince, Choucoune.

De Certeau Michel (1990), *L'invention du quotidien*, Paris, Folio essais.

Foucault Michel (1966), *Les Mots et les choses*, Paris, Gallimard.

Granger Gilles Gaston (1960), *Pensée formelle et sciences de l'homme*, Paris, Aubier.

Hartog François (2005), *Évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Histoire/géographie, 1. L'arrangement, 2. Les promesses du désordre, *Espaces Temps. Les cahiers*, 66/67 et 68/69/70, 1998.

Leduc Jean, Marcos-Alvarez Violette, Le Pellec Jacqueline (1994), *Construire l'histoire*, Toulouse, Bertrand Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées, réédition 1998.

*L'histoire d'Haïti vue par les peintres* (avril-mai 1981), *Conjonction. Revue de l'Institut Français d'Haïti*, N° 150 et 151.

Lorant-Jolly Annick et Van der Linden Sophie (dir.) (2006), *Images des livres pour la jeunesse. Lire et analyser*, Paris, Éditions Thierry Magnier / Scérén - CRDP Académie de Créteil.

Roumégous Micheline (2002), *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

## 2. Des compétences professionnelles pour l'enseignement des sciences sociales à l'école fondamentale

La formation initiale et continue en sciences sociales s'appuie sur le programme curriculaire de l'école fondamentale. Elle en suppose la maîtrise réflexive et critique des contenus qui prend sens d'une part dans l'acquisition de compétences spécifiques en sciences sociales, d'autre part dans la maîtrise des pratiques d'enseignement. Les compétences attendues des étudiants-maîtres, qu'elles soient acquises en formation initiale, en formation continue ou en auto-formation, peuvent se regrouper en quatre grands ensembles inter-reliés où l'étudiant-maître conjuguera en permanence la situation de formation et la situation d'enseignement : l'aller-retour entre être enseigné et enseigner, apprendre et transmettre.

- ✧ Le premier (connaissances) concerne l'acquisition progressive d'une maîtrise des concepts, des notions, des outils et des sujets abordés à l'école fondamentale. Cette connaissance, qui doit être en permanence actualisée, se nourrit à travers les interrogations, les mises en doute et les recherches que suscitent quotidiennement l'observation attentive de la réalité, la lecture de journaux, de magazines et de revues (y compris de numéros anciens comme ceux de *Boutures*), de sites Internet, la visite de sites ruraux, urbains, archéologiques, patrimoniaux, économiques..., la visite de musées, de galeries et d'expositions, d'art ancien comme d'art contemporain, l'intérêt pour la littérature et l'attention critique à la recherche diffusée dans les principales revues de sciences sociales : *Revue de la Société Haïtienne d'Histoire, de Géographie et de Géologie* ; *Études caribéennes* ; *Sciences sociales et Caraïbe* ; *Rencontre, Revue haïtienne de société et de culture* ; *Conjonction* ; *Les Cahiers des Anneaux de la Mémoire* ; *AlterPresse* ; *Espace créole* ; *Journal of Haitian Studies* ; *Haïti numérique* ; etc. La curiosité et le plaisir en sont les principaux ressorts ; l'imaginaire y est aussi un vecteur de la connaissance.
- ✧ Le deuxième (méthodes) prend acte dans le fait que la formation d'un citoyen éclairé et responsable de lui-même et de son environnement s'exerce à travers la curiosité, l'imagination, le plaisir et le questionnement des élèves, notamment à partir de la réalité quotidienne. Lors de toute formulation d'objectif, de mise en place de toute méthode et démarche d'apprentissage, d'élaboration de toute progression, de toute construction de documents et d'outils, l'étudiant-maître doit garder ces impératifs présents à l'esprit.
- ✧ Le troisième (didactique) concerne la prise de recul. Par la recherche, la sélection, la confrontation, la critique et la mise en doute des connaissances et des représentations, des sources et des documents, l'étudiant-maître apprend à ne pas se reposer sur l'appréhension immédiate ou la transposition directe depuis un manuel scolaire ou

- universitaire. Tout acte d'enseignement repose sur un contrat qui engage autant l'enseignant que ses élèves et qu'il est nécessaire d'explicitier.
- ✧ Le quatrième (épistémologie) consiste à exercer une réflexion critique sur les discours et les récits produits par les historiens et les géographes. Cette critique s'exerce tout autant sur les paroles ou les ouvrages singuliers (l'histoire d'une période, une biographie, une monographie régionale, etc.) que sur les discours de la méthode. Elle prend en compte l'histoire réflexive (historiographie) et celle de l'enseignement des sciences sociales sur les différents sujets abordés à l'école fondamentale (par exemple la façon d'aborder les événements et les biographies dans le récit de l'histoire nationale ou le rôle des décideurs et des populations dans la géographie physique).

### **2.1. Former et se former en sciences sociales : des objectifs pour enseigner**

Ces compétences sont appuyées sur le référentiel de compétences de l'enseignant et sur le *Référentiel de Compétences pour une formation de l'Enseignant à l'École Fondamentale 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Cycles* coordonné par Tony Cantave. Pour répondre aux questions essentielles que pose l'enseignement des sciences sociales à l'école fondamentale, à savoir la place et le devenir de l'acteur, individuel et collectif, dans une société historiquement et géographiquement située, ces compétences sont précisées et déclinées à travers un certain nombre d'objectifs de formation, illustrés ci-dessous pour différentes classes.

**a) Maîtriser, dans les deux langues de l'enseignement, les contenus d'enseignement** inscrits au programme de l'école fondamentale. La maîtrise des contenus ne s'attache pas seulement à la connaissance de ce que le maître doit enseigner aux élèves. Le maître doit être non seulement capable d'articuler et de croiser les connaissances dans les trois disciplines, mais aussi, dans chacune d'entre elles, de s'intéresser aux principales questions épistémologiques et aux grands débats historiographiques (par exemple production et légitimation du savoir, statut de la recherche et de la synthèse, de l'écriture scientifique et de l'écriture de vulgarisation, diffusion des connaissances).

L'étudiant-maître doit avoir la volonté d'analyser et de critiquer les discours que les sciences sociales et les disciplines scolaires portent sur le monde dans lequel lui et ses élèves vivent, comment elles interrogent et construisent le passé à partir de questions présentes et le présent en s'appuyant sur des questions du passé, quelle est la place et le rôle à l'école de ces questions. Pour ne retenir qu'un exemple dans chacune des disciplines enseignées et dans le monde francophone :

- **En histoire**, en 4<sup>e</sup> AF, pour réfléchir sur la préparation d'un cours sur « La colonisation française d'Haïti », l'étudiant-maître pourra s'intéresser au renouvellement de l'historiographie des esclavages et des traites et des débats qu'il entraîne (voir par exemple, Myriam Cottias, Élisabeth Cunin et António de Almeida Mendes, *Les Traités et les esclavages. Perspectives historiques et contemporaines*, Paris, Karthala, 2010), comme à la littérature de fiction et aux récits de vie qui montrent comment les esclaves ont contribué à l'invention de formes de résistance et à la création de sociétés métissées (voir Catherine Coquery-Vidrovitch & Éric Mesnard, *Être esclave. Afrique-Amériques XV<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*, Paris, La Découverte, 2013) autant qu'à la pédagogie de cet enseignement (voir Éric Mesnard, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage*, Paris, Scérén - CRDP Académie de Créteil, 2007).
- **En géographie**, en 3<sup>e</sup> AF, pour réfléchir sur la préparation d'un cours sur « L'espace géographique. Les caractéristiques d'une grande ville et la localisation des villes d'Haïti », l'étudiant-maître pourra en parallèle se livrer à une étude de cas de la ville où se trouve le centre de formation ou l'école où il exerce et s'intéresser à quelques approches théoriques sur la ville (par exemple Thierry Paquot, Michel Lussault & Sophie Body-Gendrot (dir.), *La ville et l'urbain : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000 ; Yves Grafmeyer & Joseph Isaac (dir.), *L'École de Chicago*, Paris, Champ urbain, 1979) qui lui permettront de préparer l'observation et de penser l'organisation des principales villes d'Haïti (Port-au-Prince, Carrefour, Delmas, Cap-Haïtien, Pétiion-Ville, Gonaïves, Saint-Marc, Les Cayes, etc.) en termes de rapport densité/diversité, d'accessibilité, de continuité et de contiguïté de l'espace, d'urbanité, de réseau urbain.

L'étude théorique sur la ville sera complétée par l'analyse de la vision des écrivains (voir par exemple *Le Port-au-Prince des écrivains*, *Conjonction* N° 208, 2003) ainsi que par celle des artistes, peintres (voir par exemple les « villes imaginaires », inspirées de Jacmel, peintes par Prêfête Duffaut), photographes, vidéastes, réalisateurs et metteurs en scène... Ces images de la ville pourront aussi être croisées avec l'étude de quelques photographies éditées en cartes postales, visibles sur Internet, par exemple celles de Mauger et Brierre (*Jérémie*, années 1900), H. Pohlmann (*Port au Prince*, années 1910), Thérèse Montas (*Port au Prince*) et comparées à des cartes postales récentes ou à des dessins et des prises de vues par l'étudiant-maître ou les élèves.



Figure 10 : Un paysage urbain à comparer aux tableaux de Préfète Duffaut : Pétienville et le quartier de Jalousie, Port-au-Prince, septembre 2013 © J.-M.B.

- **En éducation à la citoyenneté**, en 5<sup>e</sup> AF, pour réfléchir sur la préparation d'un cours sur « Culture et société. Les éléments constitutifs de la culture haïtienne », en lien avec le programme d'éducation artistique et culturelle, on pourra s'intéresser à quelques œuvres emblématiques de l'histoire de la peinture haïtienne (Pétion Savain, Hector Hyppolite, Philomé Obin, Préfète Duffaut, Lucien Price, Max Pinchinat et Dieudonné Cédor, Jean-Claude Garoute / Tiga, Frankétienne, Marilène Phipps, Stivenson Magloire, etc.) dans un double dialogue avec l'histoire politique et l'histoire littéraire (voir par exemple l'histoire de Clarisse dans le roman de Jean Métellus, *La vie en partage*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000), à croiser avec quelques extraits, accessibles sur Internet, d'André Malraux (*La Métamorphose Des Dieux : III L'intemporel*, Paris, Gallimard, 1977), Michel Philippe Lerebours (*Haïti et ses peintres de 1804 à 1980. Souffrances & Espoirs d'un Peuple*, Port-au-Prince, 1989), Gérald Alexis (*Peintres haïtiens*, Paris, Éditions Cercle d'Art, 2000), etc.

Ces différents documents pourront être mis en relation avec les principaux textes nationaux et internationaux qui définissent les droits économiques, sociaux et culturels, les droits civils et politiques, les droits de la femme et de l'enfant, eux-mêmes mis en correspondance avec les outils de communication et les publicités des organisations gouvernementales et non-gouvernementales et avec les revendications individuelles et collectives peintes sur les murs des villes. Sans bien sûr jamais se détacher de la réalité économique, sociale, politique et culturelle dans laquelle vivent les élèves (voir figure 9).

**b) Concevoir les rapports complexes** entre les objets, les démarches et les outils des chercheurs en sciences sociales et les contenus, les méthodes et les démarches d'enseignement. Par exemple, en 3<sup>e</sup> AF, on pourra réfléchir, à propos des Taïnos, sur les différences entre les reproductions d'objets et les restitutions dans un manuel, la présentation des mêmes objets dans un musée national ou étranger (Musée du Quai Branly à Paris [[www.quaibrantly.fr](http://www.quaibrantly.fr)]), les problématiques scientifiques développées dans un catalogue d'exposition, les sources et le corpus des chercheurs qui l'ont rédigé, les relations dans des livres anciens (par exemple extrait du *De Orbe Novo* de Pierre Martyr d'Anghiera, téléchargeable sur Gallica) pour proposer une synthèse plausible sur la société Taïno au moment de la conquête espagnole. Mais aussi imaginer et rêver à propos de cet objet.



Figure 11. Grenouille en pierre, Taino Museum Cap-Haïtien [<http://tainomuseum.org/>]. On pourra aussi s'intéresser au logo du musée. Au-delà de l'approche scientifique, l'objet peut être abordé avec les contes d'ici ou d'ailleurs qui évoquent des grenouilles ou avec des textes évoquant ce type d'objet, voir par exemple Marie Sellier (2005), Arts primitifs entrée libre, Nathan.

**c) Maîtriser les langages, les méthodes et les outils** les plus courants des sciences sociales et des disciplines scolaires qui leur sont liées, construire certains de ces outils : analyse contextuelle (date, auteur, condition de production, de conservation et de circulation d'une source ou d'un document), analyse et comparaison de documents (archives et objets muséographiques ou architecturaux, textes, cartes à différentes échelles, données statistiques, diagrammes, systèmes d'information géographique, photographie, images satellite, images animées...), recherche bibliographique, réalisation de cartes topographiques et thématiques. Au-delà, il s'agit aussi d'acquérir une liberté critique par rapport aux méthodes et aux langages des sciences sociales.

**d) Maîtriser la complémentarité et l'interchangeabilité partielle** entre les langages et les registres textuels, graphiques, photographiques.

**e) Choisir des contenus et des méthodes** respectant le programme de l'école fondamentale et suscitant d'une part, en formation, la réflexion sur des situations en résonance avec la pratique de l'étudiant-maître, d'autre part, en classe, la mise en activité des élèves en adéquation avec le contexte dans lequel ils vivent.

**f) Interroger et mettre positivement en doute les connaissances** acquises ou en voie d'acquisition, les synthèses élaborées, les récits et les argumentaires construits.



**g) Choisir, rassembler dans l'environnement local, et produire une documentation et des outils appropriés** (par exemple croquis, carte, photographie... d'une vallée en 2<sup>e</sup> AF, sans oublier la littérature de jeunesse, par exemple Claude Ponti (1998), *Ma vallée*, L'École des Loisirs) au sujet traité et aux capacités des élèves, susceptibles d'étayer l'acquisition de connaissances, la synthèse et la communication autant en formation initiale et continue qu'en auto-formation.

**h) Tisser en permanence des liens avec les autres sciences** (archéologie, économie, démographie, sociologie, anthropologie...) et avec les autres disciplines enseignées au même niveau à l'école fondamentale, par exemple à travers l'étude de documents statistiques et graphiques (mathématiques), de plans (technologie), de systèmes d'information géographique (sciences expérimentales), de textes littéraires (créole et français), la visite (éducation physique et sportive) et l'étude de reproduction d'objets, d'architectures et de pratiques patrimoniaux, d'œuvres d'art (éducation esthétique et artistique).

**i) Construire une évaluation adaptée**, continue et finale.

**j) Adopter et argumenter une attitude éthique** par rapport aux sujets traités.

## BIBLIOGRAPHIE

### Bibliographie générale

Bailly Antoine, Ferras Robert (1997), *Éléments d'épistémologie de la géographie*, Paris, A. Colin.

Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick & Offenstadt Nicolas (2010), *Historiographies. Concepts et débats*, Paris, Folio histoire.

Leduc Jean, Marcos-Alvarez Violette, Le Pellec Jacqueline (1994), *Construire l'histoire*, Toulouse, Bertrand Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées, réédition 1998.

Lévy Jacques et Lussault Michel (dir.) (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.

Pierre Louis Naud (2007), *Les recherches en sciences sociales et les mutations socio-politiques et économiques*, Paris, L'Harmattan.

Roumain Jacques (1942), *À propos de la campagne antisuperstitieuse*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, repris in *Sur les superstitions* (2005), Montréal, Mémoire d'encrier.

Roumégous Micheline (2002), *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Théodat Jean-Marie (2004), « Haïti, le français en héritage », *Hermès, La Revue* 3/2004 (n° 40), p. 308-313.

### **Bibliographie littéraire**

Alexis Jacques Stephen (1955), *Compère Général Soleil*, Paris, Gallimard réédition 2011.

Alexis Jacques Stephen (1959), *L'espace d'un cillement*, Paris, Gallimard, réédition 1983.

Depestre René (1979), *Le mât de cocagne*, Paris, Gallimard, réédition Folio 1998.

Roumain Jacques (1931), *La montagne ensorcelée*, Port-au-Prince, Imprimerie E. Chasaing, réédition *La montagne ensorcelée (récit paysan) suivi de Griefs de l'homme noir*, Port-au-Prince, Éditions Fardin, 2004.

Roumain Jacques (1946), *Gouverneurs de la rosée*, Paris, Éditeurs français réunis, réédition Le Temps des Cerises, 2000.

Trouillot Lyonel (2004), *Bicentenaire*, Arles, Actes Sud, réédition Babel, 2006.

## 2.2. Former et se former en sciences sociales : un référentiel de compétences pour enseigner

Les remarques précédentes dessinent un ensemble de compétences spécifiques à acquérir, en sus des compétences du référentiel général de compétences de la formation des maîtres, pour enseigner les sciences sociales, dont il convient d'organiser et de programmer l'auto-évaluation tout au long du module et en fin de formation. Il peut se résumer dans le référentiel suivant. Pour des exemples de mise en œuvre, on se reportera à la partie III, Former et se former en sciences sociales : des démarches pédagogiques.

1. Choisir des questionnements et des thèmes en sciences sociales adaptés à l'environnement social et culturel de l'étudiant-maître et des élèves en accord avec le référentiel de compétences de la formation des maîtres et le référentiel de compétences des élèves.
2. Définir et établir une progression et une programmation en cohérence entre les sciences sociales et avec les autres disciplines de l'école fondamentale.
3. Identifier les besoins d'information de façon à : <ul style="list-style-type: none"><li>➤ établir un questionnement et élaborer une stratégie de recherche,</li><li>➤ identifier, rechercher et maîtriser les connaissances nécessaires pour répondre au questionnement,</li><li>➤ identifier, rechercher et maîtriser les ressources nécessaires à l'analyse des connaissances recueillies,</li><li>➤ identifier et rechercher les sources permettant de constituer une documentation adaptée sur le thème ou produire la documentation nécessaire à l'exploitation en classe.</li></ul>
4. Choisir une situation d'enseignement adaptée au questionnement, au thème et à l'environnement social et culturel des élèves.
5. Mettre en place une situation d'enseignement ouverte sur l'actualité et la réalité que vivent les élèves.
6. Organiser une évaluation formative.

## BIBLIOGRAPHIE

*Référentiel de Compétences pour une formation de l'Enseignant à l'École Fondamentale 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Cycles* coordonné par Tony Cantave (2012), Port-au-Prince, Groupe de Recherches et d'Interventions en Éducation Alternative.

### **3. Former et se former en sciences sociales : quelques éléments d'épistémologie et d'historiographie**

Les sciences sociales ne sont pas un domaine réservé à l'école. Dans l'espace public, les sciences sociales sont aussi un objet de consommation. Avec les demandes patrimoniales et mémorielles, le tourisme écologique et historique, la multiplication des romans, des films, des séries télévisées, des bandes dessinées, des jeux vidéo... à thèmes historiques ou géographiques, la publicité, l'attribution de noms d'hommes ou de lieux célèbres aux places, aux rues, aux monuments, les frontières semblent parfois devenues bien poreuses entre la recherche et l'enseignement en sciences sociales, la culture de loisirs et la vie quotidienne.

À la croisée des sciences et de la culture populaire, la formation initiale et continue de l'étudiant-maître, comme son auto-formation, s'inscrivent donc dans une double perspective réflexive et historique où l'enseignant se doit prendre au sérieux les temps et les espaces des acteurs ; où il doit saisir aussi bien l'historicité des sociétés qu'étudient les chercheurs en sciences sociales – « la façon dont celles-ci appréhendent leur passé, leur présent, leur futur » (Delacroix, Dosse, Garcia, Offenstadt, p. 17) - que l'historicité de son travail pour acquérir compétences et connaissances et pour enseigner aux élèves.

#### **3.1. Les sciences sociales comme mode objectif de connaissance et d'enseignement ?**

La formation comme l'enseignement des sciences sociales requièrent une réflexion critique sur la délimitation des sciences et de leur objet, leurs relations et leurs emprunts, leurs principes, leurs démarches et leurs méthodes, leurs sources ainsi que leur collecte, leur traitement, leur communication.

La même réflexion est à poursuivre sur les résultats et les critères de légitimité de ces sciences, sur leurs modes de communication entre chercheurs et leur diffusion dans le public y compris scolaire, enfin sur leur rapport au pouvoir.

« L'histoire dit vrai ; mais ses vérités ne sont pas absolues » (Prost 1996, p. 287). L'assertion peut être étendue à toutes les sciences sociales. Les vérités - le pluriel est constitutif - en sciences sociales « sont relatives et partielles ».

D'une part, les objets étudiés par ces sciences « sont toujours pris dans des contextes » (ibid., p. 288). S'il est souhaitable, possible et heuristique de les comparer, afin de faire apparaître des régularités, des notions, des idéaltypes, des concepts, il est nécessaire de prendre en compte qu'un contexte n'est jamais le même qu'un autre, il est tout au plus similaire. La convention qu'utilisent notamment certains économistes, « toutes choses égales par ailleurs » ne vaut que pour la démonstration, non pour la réalité.

D'autre part, lorsque l'historien, le géographe, l'économiste, le sociologue, l'anthropologue, l'ethnologue..., construisent leur objet, rédigent leur démonstration ou leur récit, sous forme d'intrigue, ils sont eux-mêmes impliqués dans un contexte social et culturel où leur questionnement fait sens. Participant à leur sujet, ils tendent à l'objectivité mais elle reste un horizon inatteignable pour eux. C'est la raison pour laquelle les chercheurs qui ont réfléchi à ces questions parlent plutôt de posture intellectuelle caractérisée par l'impartialité. Ils entendent par là que leurs recherches n'ont d'autres objets qu'elles-mêmes, que la connaissance ; qu'elles n'ont pas pour objectif de servir à des fins morales, politiques, juridiques... D'où le débat récurrent sur l'intervention des historiens, par exemple dans les procès de crimes de guerre pour apporter des preuves à charge ou à décharge (voir à ce sujet Dumoulin Olivier, *Le rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel, 2003) ; d'où celui, non moins récurrent, sur l'appel au conseil des géographes à propos de décisions d'aménagement du territoire ou au soutien de décisions géopolitiques.

Plus que de vérité scientifique, il sera donc question de régime de vérité. Les chercheurs ont ainsi mis en évidence des méthodes d'investigation (collecte, critique et questionnement des sources, conclusions appuyées sur des preuves) et de systématisation (extension des conclusions à partir d'indicateurs) qui caractérisent ce régime de vérité et permettent l'établissement de faits et de causalités probables.

Mais historiquement, la fonction sociale des sciences sociales reste souvent ambiguë, notamment dans la constitution d'écoles nationales d'histoire, de géographie, d'ethnologie... qui intègrent parfois des préoccupations politiques, identitaires et mémorielles. L'étudiant-maître en prendra la mesure en consultant régulièrement les publications actuelles de ces sociétés ainsi que des associations locales d'archéologie, d'histoire, de géographie, d'ethnologie, des associations professionnelles d'enseignants, mais aussi en consultant les numéros anciens des revues de ces sociétés et associations, par exemple :

- le *Bulletin de la Société d'histoire et de géographie d'Haïti* (mai 1925) devenu en 1926 *Bulletin de la Société haïtienne d'histoire et de géographie* [<http://shhgg-1923.org>] ;
- l'exposition en ligne *Trésors photographiques de la Société de Géographie* [<http://expositions.bnf.fr/socgeo/index.htm>].

Dans le monde scolaire, cette ambiguïté est évidemment constitutive. La finalité de l'enseignement des sciences sociales est à la fois :

- de développer des compétences pour former un citoyen critique, actif et responsable ;

- de connaître et comprendre la façon dont les sociétés ont conquis et organisé leur milieu et leurs relations dans le temps et l'espace pour se construire et se développer ;
- d'expliquer et de comprendre la réalité ;
- de connaître la formation et l'histoire de la société et de l'État-nation haïtiens, dans le contexte régional et mondial, et d'en respecter les valeurs, la mémoire et le patrimoine.

L'étudiant-maître doit donc transposer les acquis de la recherche en sciences sociales en les adaptant aux finalités et aux objectifs de l'enseignement tels qu'ils sont définis dans les programmes. Pour ce faire, il doit garder en permanence à l'esprit quelques questionnements déontologiques lorsqu'il fait des recherches pour bâtir et nourrir ses cours comme pour constituer sa documentation :

- la laïcité, la neutralité bienveillante et l'impartialité de l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions, notamment à l'égard des explications théologiques ou déterministes (tout fait social a des causalités multiples, à différentes échelles spatiales et temporelles) ou pour ce qui regarde ses opinions politiques ;
- la critique et la mise en doute positive permanentes des sources, de la documentation et de l'information quelles qu'en soient l'origine et le mode de diffusion ;
- la reconnaissance que tout fait social étudié est pris dans un contexte ; on peut cependant le comparer à d'autres faits similaires appartenant à d'autres contextes ;
- la reconnaissance que tout état d'une question dépend de l'état de la recherche et du régime de vérité à un moment donné, qu'il a une histoire et a donc vocation à être réinvesti et révisé ;
- la réflexivité : la conscience que l'enseignant de sciences sociales est lui-même impliqué dans un contexte social et culturel où son enseignement fait sens.

### **3.2. Une nécessaire attention à l'historiographie et à l'histoire de l'enseignement des sciences sociales**

Dans sa démarche de formation aux sciences sociales, comme dans sa pratique d'enseignement de celles-ci, l'étudiant-maître doit être capable de situer les débats et d'éclairer leurs enjeux. Le manuel, universitaire ou scolaire, est le premier objet sur lequel peut s'exercer la double démarche réflexive et historique précédemment évoquée.

### Exemple de démarche pour l'analyse de manuels

La démarche, décrite pour l'utilisation en formation ou en auto-formation est adaptable à des classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> AF, sur un objet historique ou géographique particulier, en supprimant les 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> étapes.

❖ **Première étape.** Constitution d'un corpus de manuels anciens (plusieurs manuels anciens peuvent être téléchargés sur Internet) et récents. Rédiger une fiche bibliographique pour chaque manuel, comprenant : auteur, titre, lieu de publication et éditeur, date de dépôt légal ou première édition et date de l'édition consultée, nombre de pages, illustrations, frontispice et colophon ou « achevé d'imprimer », présence de sommaire, de tables, d'index..., disponibilité (bibliothèque ou adresse Internet). S'inspirer des fiches des bibliothèques locales, des bibliothèques et des centres de documentation des lieux de formation et des universités, des sites de bibliothèques nationales ou du catalogue de l'OCLC (Online Computer Library Center : [www.worldcat.org](http://www.worldcat.org)).

❖ **Deuxième étape.** Choisir un chapitre, par exemple dans les manuels d'histoire : « La période française ». Dans le chapitre, étudier pour chaque manuel d'abord l'aspect formel :

- **composition de la page ou de la double-page** : colonnes, place et dimension des visuels, blocs de texte (texte d'auteur du manuel, documents textuels et citations, questions ou exercices, résumés...);
- **typographie** : fonte et police de caractères, styles, chasses et graisses (romain, italique, gras...) et leur utilisation, « hauteur d'x » (ou « hauteur d'œil »), utilisation des caractères à empattement (sérifs) et sans empattements (sans-sérifs), utilisation de lettrines, interlignage, crénage, etc. ;
- **titraille** : hiérarchie, typographie... ;
- **illustration** : couleur / noir et blanc, photographies, gravures d'après photographie ou dessin, cartes, graphiques... ;
- **repères visuels** : étiquettes, caractères non alphabétiques ou symboles... ;

Puis, dans un deuxième temps, étude des contenus à partir des champs lexicaux, des modalisateurs (verbes : pouvoir, devoir, vouloir... ; temps des verbes : futur, conditionnel... ; adverbes ; adjectifs, notamment les adjectifs évaluatifs) et des termes de jugement et d'opinion, des connecteurs (premièrement, ensuite, pourtant, ainsi, parce que...). Les éléments collectés permettent une première comparaison des manuels.

- ❖ **Troisième étape.** En s'appuyant sur l'étude des ouvrages cités en bibliographie, qualifier, puis comparer dans divers manuels :
  - le discours scientifique des auteurs, le ou les courants historiques, géographiques, sociologiques, économiques... qui le sous-tendent à travers les choix explicites et implicites des auteurs et de l'éditeur (ne pas oublier le choix de l'iconographie) ;
  - le ou les discours didactiques et pédagogiques, notamment la place et les rapports du texte et de l'image, du texte des auteurs, des documents et des exercices.
- ❖ **Quatrième étape.** Rechercher dans la bibliographie récente, notamment les revues scientifiques, et dans l'actualité (comptes rendus dans la presse, expositions...) les mentions de débats, de nouvelles problématiques sur le sujet qu'il est possible de confronter au matériel recueilli.
- ❖ **Cinquième étape.** En formation, la démarche est étendue aux questions d'épistémologie et d'historiographie qui traversent les diverses sciences sociales. De petits groupes d'étudiants-maîtres, disposant chacun d'extraits d'ouvrages d'historiens, de géographes, de sociologues... (la plupart des ouvrages d'historiographie présentent des recueils d'extraits), les analysent, les exposent et les confrontent. Ils les rapportent éventuellement à l'analyse précédente des manuels.
- ❖ **Évaluation.** Dans le cadre de la formation initiale ou continue, les étudiants-maîtres ou les enseignants en formation proposent sous forme d'exposé, de portfolio ou d'article critique une analyse de manuel scolaire ou universitaire.

Si l'on dispose des moyens nécessaires, notamment dans le cadre de la formation, la démarche est partagée en ligne sous forme de blog ou sur les réseaux sociaux en régulant autour de quelques mots-dièses (*hashtags*) comme #IconographieManuelHistoire, #ExercicesManuelGeographie, #HaitiEducationCitoyen, etc.



## BIBLIOGRAPHIE

Anglade Georges (1976), *La géographie et son enseignement*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.

Berdoulay Vincent (1995), *La formation de l'école française de géographie*, Paris, Comité des Travaux Historiques et Scientifiques.

Charlier Étienne D. (1954), *Aperçu sur la formation historique de la Nation haïtienne*, Port-au-Prince, Presses libres.

Delacroix Christian, Dosse François & Garcia Patrick (1999), *Les courants historiques en France*, Paris, Folio histoire, 2007.

Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick & Offenstadt Nicolas (2010), *Historiographies. Concepts et débats*, Paris, Folio histoire.

Hurbon Laënnec (2001), *Pour une sociologie d'Haïti au XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Karthala.

Lacoste Yves (1976), *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Paris, Petite collection Maspero.

Ledan Jean (1996-2006), *À propos de l'histoire d'Haïti, saviez-vous que-*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.

Leduc Jean (1999), *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Points Histoire.

Leduc Jean, Marcos-Alvarez Violette, Le Pellec Jacqueline (1994) *Construire l'histoire*, Toulouse, Bertrand Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées, 1998.

Lévy Jacques et Lussault Michel (dir.) (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.

Lorant-Jolly Annick et Van der Linden Sophie (dir.) (2006), *Images des livres pour la jeunesse. Lire et analyser*, Paris, Éditions Thierry Magnier / Scérén - CRDP Académie de Créteil.

Prost Antoine (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.

Trouillot Michel-Rolph (1977), *Ti dife boule sou istwa d'Ayiti*, New York, Koléksion Lakansièl.

Trouillot Michel-Rolph (1995), *Silencing the Past: Power and the Production of History*, Boston, Beacon Press.



### III

## FORMER ET SE FORMER EN SCIENCES SOCIALES, DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES GÉOGRAPHIE

### G.1. Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner la géographie

**En géographie**, le programme de sciences sociales offre un éventail très large de concepts, de notions générales et spécifiques. Pour expliquer et comprendre la réalité de la vie des hommes en société, dans un territoire, pour expliquer et comprendre la complexité des interactions de l'exploitation et des contraintes de la nature, il est nécessaire en permanence d'articuler les dimensions locales, régionales, nationales et mondiales.

Chez lui, dans sa rue, à l'école, l'élève est constamment confronté à la pluralité et à l'interdépendance des échelles de la réalité. La question peut être très facilement abordée en formation et parallèlement dans la classe par l'observation d'une rue et par l'émission de quelques hypothèses sur les constructions, les produits qui y sont échangés et les publicités, les véhicules qui l'empruntent, etc., en posant la question des origines géographiques des matériaux et des produits finis - par exemple par l'analyse des étiquettes et des informations sur le produit -, des lieux de leur fabrication et de leur mise en œuvre, de leur commercialisation, de leur utilisation.

L'intérêt de ces questionnements géographiques à partir du quotidien est l'élaboration progressive de concepts, de notions et d'outils pour expliquer et comprendre le monde. Mais dans les sciences géographique, démographique, économique, géologique, météorologique... de référence, comme en didactique et en pédagogie de la géographie, il est quelquefois difficile de distinguer les notions des outils. Pour ne prendre qu'un exemple, la cartographie et la carte peuvent à la fois être considérées comme des notions, voire des concepts quand le géographe teste des modèles spatiaux, elles sont aussi des outils pour se situer et se diriger, pour prendre une décision d'aménagement (route, immeuble, barrage, usine, commerce...) et des supports de communication dans les instances de décision, les journaux, à la télévision, voire des instruments de propagande.

Les géographes comme les didacticiens de la géographie utilisent ainsi de nombreux concepts et de nombreuses notions qui appartiennent à des registres différents et ont souvent des origines diverses :

- ✧ Les concepts et les notions de la géographie ne prennent pas toujours la forme de termes savants créés pour l'occasion, ils s'expriment dans des mots, souvent polysémiques, du quotidien. Dans un cadre pluridisciplinaire (par exemple en français ou en créole : *source, échelle, âge...* ; en mathématiques : *ligne, espace...* ; en sciences expérimentales : *circulation, environnement...*), il peut donc être particulièrement formateur de comparer dans un dictionnaire les sens courants d'un mot et le sens retenu dans le cours de géographie, par exemple : *agent, bouclier, campagne, centre, circulation, communication, distance, dorsale, étendue, faciès, glacis, lieu, maillage, marché, milieu, périphérie, réseau...*
- ✧ Les géographes attribuent aussi des sens spécifiques à des termes, des concepts et notions empruntés à d'autres champs scientifiques, notamment les sciences de la nature (géologie, météorologie, biologie, etc.), ou à des termes aussi utilisés par d'autres sciences humaines et sociales, par exemple : *agglomération, axiome, classe, densité, discrétisation, écoumène (ou œcoumène), interface, isotropie, marché, transition démographique...* D'une science à l'autre, le sens des mots peut aussi quelquefois varier.
- ✧ Les géographes empruntent des termes à des langues de différents pays dans lesquels les phénomènes ont été décrits ou correspondent à des formes particulièrement typiques : *aber, caldeira, cañon, cuesta, dyke, fjord, openfield...*
- ✧ Enfin, les géographes créent des termes pour exprimer des concepts et des notions proprement géographiques par exemple : *coprésence, cospatialité, déterritorialisation, géosynclinal, géotype, interspatialité, périurbain...* Certains de ces termes ont été repris par d'autres sciences avec quelquefois un sens un peu différent

La maîtrise de ces différents termes, tant pour l'étudiant-maître que pour l'élève, ne peut se faire que progressivement. Un des premiers outils de l'enseignement de la géographie est donc le *carnet de vocabulaire géographique*, papier ou électronique selon les moyens dont dispose l'étudiant-maître. Chaque page, consacrée à un terme ou une notion, comprend la définition courante, la définition géographique collectée dans un dictionnaire ou une encyclopédie de géographie sous forme d'une brève citation et surtout la définition, rédigée par l'étudiant-maître, qui sera opératoire pour préparer ses cours ainsi que une ou plusieurs définitions adaptées aux élèves et qu'il donnera en fonction de leur âge, cette définition pouvant être complétée et approfondie au fur et à mesure que les élèves passent d'une classe à l'autre.

Sur chaque page de vocabulaire, le terme défini sera accompagné, selon les moyens dont dispose l'étudiant-maître, d'un croquis (qui, au besoin pourra être reproduit sur le tableau de la classe), d'une photo réalisée si possible dans l'environnement proche, d'un visuel découpé dans un journal ou une revue... donnant à voir concrètement une forme géographique (par exemple la pente d'une montagne, un cours d'eau, un port), une notion ou un concept (par exemple une photo de centre ville pour signifier la densité urbaine ou la coprésence).

Dans la mesure du possible, la page comprendra un extrait de carte permettant de situer un exemple.

Enfin la page de vocabulaire sera complétée par quelques références bibliographiques tenues à jour pour approfondir ou actualiser la formation et les cours.

Comme il vient d'être dit pour le carnet de vocabulaire, parmi les meilleurs outils pour enseigner la géographie figurent le carnet de croquis et l'appareil photographique. Pour l'étudiant-maître, il s'agit, dès le début de sa formation, et tout au long de sa carrière, de se constituer des collections de documents visuels (paysages, roches, couvertures végétales, zones urbaines, industrielles, agricoles, bâtiments d'habitat, administratifs, économiques, etc.) qui lui permettront de réfléchir et d'étayer ses cours.

Enfin autres outils indispensables pour enseigner la géographie, les statistiques et les graphiques démographiques, économiques, etc. et surtout les cartes. Dès le début de sa formation, l'étudiant-maître se constituera une collection de documents statistiques et cartographiques qu'il complétera et mettra à jour au fur et à mesure de ses besoins. Cette collection concerne tout type de cartes : il s'agit bien sûr des cartes de localisation (cartes topographiques à grande échelle, cartes d'atlas, etc.) et des cartes thématiques (cartes géopolitiques, traitement cartographique de données, etc.), mais aussi de toutes les cartes utilisées dans la publicité, en caricature, par les artistes, etc.

Pour aider à l'approche de ces éléments, quelques-uns sont précisés à titre d'exemple :

### **Circuit économique**

La notion recouvre des réalités différentes selon qu'elle concerne les échanges internationaux (commerce de la Caraïbe en 5<sup>e</sup> AF), les marchés (l'exportation des denrées agricoles en 4<sup>e</sup> AF) ou les comptes nationaux, les marchés locaux (activités économiques, métiers et professions de la communauté en 3<sup>e</sup> AF) ou les circuits d'un bien spécifique. Le circuit économique est un outil, en général statistique et calculé en termes monétaires, représentant la circulation, dans un espace donné, de flux de richesses depuis la production (matière première, énergie, main d'œuvre) jusqu'à la consommation.

## Échelle

Outil de base des géographes, l'échelle exprime un rapport de taille entre des réalités géographiques. Elle est une des caractéristiques de l'espace qui met en évidence des seuils et des niveaux où comptent la distance autant que le changement de contenu : à taille égale, une région et un État ce n'est pas la même chose, des territoires à faible et à forte densité de population non plus (par exemple 6<sup>e</sup> AF : *Les grandes puissances mondiales et les principales caractéristiques des pays du Tiers Monde*).

### Échelle cartographique

Exprimée sous forme graphique par un segment de droite gradué (mathématiques : *Mesures* 2<sup>e</sup> AF) ou par une fraction (mathématiques : *Opérations et Mesures* 6<sup>e</sup> AF), l'échelle cartographique indique le rapport de réduction de la réalité à sa reproduction. L'analogie ne fonctionne que pour les longueurs sur les cartes à grande échelle peu affectées par la projection du globe sur un espace plan.

L'outil ne fonctionne pas pour les surfaces. La projection de la sphère terrestre sur un plan impose un choix entre les longueurs, les angles et les surfaces. Sur une mappemonde, l'échelle peut varier selon les latitudes, exagérant par exemple, dans les projections Mercator, les surfaces aux hautes latitudes (voir « Planisphère »).

Sans aborder dans le détail les mesures d'échelle, l'étudiant-maître peut s'intéresser, et, s'il dispose du matériel adéquat (projections accessibles sur Internet, atlas papier, cartes topographiques, plans de villes...), familiariser ensuite ses élèves, aux questions posées par l'échelle cartographique, par exemple :

- ❖ **En 2<sup>e</sup> AF (mathématiques : *Mesurer et comparer des longueurs*)**, faire comprendre la fonction de l'échelle et la distance-temps : faire tracer un itinéraire (par exemple pour une sortie de classe) sur un plan de ville à partir d'une prise de repères (points de départ et d'arrivée, bâtiment officiel, place, nom de rue...). Reproduire l'unité de l'échelle (100 m, 1 km) sous forme d'un ruban de papier. Mesurer approximativement la distance à parcourir. Attribuer au ruban-échelle un temps de parcours (par exemple 2 minutes pour 100 m ou 20 minutes pour 1 km), mesurer approximativement le temps de parcours. En fonction du temps de parcours faire argumenter sur le moyen de transport utilisé : marche à pied, voiture. Faire observer tout autour de l'école les distances-temps du quotidien et leurs variations pour un même mode de transport.
- ❖ **En 4<sup>e</sup> AF**, mesurer des polarités en recherchant les distances d'un point (par exemple l'école) aux principaux services administratifs ou commerces.

## **Environnement**

Ensemble des réalités extérieures à une configuration sociale qui interagissent avec elle (3° AF : Espace géographique). La dimension plus spécifiquement biophysique du terme est aujourd'hui très souvent étendue à des dimensions socio-spatiales et économique-spatiales (par exemple 3° AF : *Environnement social et économique : l'organisation de la communauté* ; 6° AF : *Environnement social et économique : les facteurs du sous-développement*) et à des dimensions politiques plus ou moins liées à des associations ou à des partis écologistes. Il est donc important de se tenir régulièrement informé de leur publications concernant les zones étudiées en géographie mais aussi les comportements en éducation à la citoyenneté.

## **Globe**

Représentation cartographique de la terre sur une sphère.

## **Hémisphère**

Division du globe terrestre en deux moitiés égales, le plus souvent séparées par l'équateur.

## **Paysage**

Pour le géographe, « le paysage est très précisément et tout simplement ce qui se voit » (Brunet 1992, p. 337-340). C'est affirmer d'emblée sa complexité : le paysage est ainsi un arrangement d'objets réels (relief, sol, sous-sol, formes végétales, formes d'habitat et d'exploitation...) perçus, à un moment donné, par un sujet qui l'observe, le découpe et le représente avec ses valeurs collectives et individuelles, son affectivité, ses objectifs.

Comme objet d'étude du monde réel, il est la résultante de contraintes ou de caractéristiques naturelles et d'une histoire dont les contextes non synchrones des pratiques des sociétés l'ont marqué de traces enchevêtrées. L'étude scientifique du paysage, observé selon un point de vue ou représenté, peut être conduite à partir d'un ensemble de questions inter-reliées :

- quoi (les objets observables) ?
- où (pourquoi est-ce là et pas ailleurs / pourquoi est-ce là et ailleurs ?)
- quand (le moment de l'observation et les traces historiques et contemporaines) ?
- comment (les phénomènes naturels et l'action des acteurs?)
- par qui et pour qui (les acteurs individuels et collectifs) ?

Cadre de vie construit, le paysage relève autant des arts que de l'aménagement, mais aussi des pratiques quotidiennes. Il est un patrimoine à protéger (éducation du citoyen, éducation artistique et culturelle 3<sup>e</sup> AF).

L'étude du paysage, qu'elle se fasse sur le terrain ou face à une vue, en général une photographie, à hauteur d'œil ou oblique, peut s'aborder en trois étapes, décrire ses formes, identifier ses fonctions et comprendre son organisation, déclinées de la façon suivante :

- ✧ prendre conscience du point de vue choisi et de l'orientation du regard avec une boussole : sur le terrain en se déplaçant, sur la droite, sur la gauche, muni d'un cadre en carton ou en bois, tenu à bout de bras, qui fait entrer les objets (pente, immeuble...) des différents plans (premier plan, second plan..., arrière plan) dans le champ ; en classe en proposant plusieurs photographies (par exemple un plan d'ensemble et un plan rapproché) du même paysage ;
- ✧ l'observer dans une approche sensible mobilisant les autres sens, notamment l'ouïe et l'odorat, et distinguant le permanent de l'éphémère (un nuage, le passage d'un véhicule particulier, un bruit ou une odeur liés à une exploitation agricole ou industrielle, à une route où circulent de nombreux véhicules) ;
- ✧ le décrire avec un vocabulaire adapté aux localisations : centre / droite / gauche, premier plan / arrière plan, ligne d'horizon, etc. ; chaque langue étant porteuse de conceptions différentes de l'espace, à travers notamment les prépositions, il est utile de comparer celles-ci dans les deux langues de l'enseignement, en relation avec les modules de français et de créole : mitan / dwat / gòch, devant / dèyè, etc.
- ✧ en produire des représentations, photographies, croquis sur le terrain ou en classe d'après photographie, qui eux-mêmes permettent d'aborder la question de la réalité observée et représentée par un sujet (hauteur d'œil, point de vue, angle de vue, perspective) ;
- ✧ l'analyser méthodiquement en classant les formes et les objets le composant : lignes (voies de communication, cours d'eau, lignes électriques...), surfaces occupées par la végétation, le bâti et formes de celui-ci, éléments remarquables, relief ;
- ✧ mettre en correspondance les éléments observés et leur représentation sur une carte à grande échelle, ce qui permet de le situer par rapport à d'autres éléments régionaux identifiables (chaîne de montagne, côte, ville...), de l'orienter en utilisant une boussole (points cardinaux 2<sup>e</sup> AF, coordonnées géographiques 3<sup>e</sup> AF) et par rapport à des éléments extérieurs (points remarquables) et d'intégrer ses composantes invisibles (éléments masqués par le relief, la végétation) ;



- ✧ mettre en relation formes et fonctions du paysage et les analyser avec un vocabulaire adapté relevant de différentes disciplines (géologie, biologie, architecture, urbanisme...);
- ✧ réaliser un croquis du paysage, formuler des hypothèses sur les relations entre ses éléments, son organisation, son histoire et les questions qu'il pose aujourd'hui et dans l'avenir.

L'évaluation prend la forme d'un croquis de synthèse.

Faute de pouvoir faire une sortie sur le terrain, une première étude du paysage peut être conduite à partir de ce qu'on voit à l'extérieur des bâtiments d'enseignement ou par leurs ouvertures, portes et fenêtres. Mais il est toujours utile de comparer ce qu'on perçoit du paysage environnant avec différentes représentations paysagères, représentant le même espace ou le même type de formes paysagères, collectées en fonction des moyens dont on dispose :

- photographies personnelles selon différents points de vue et angles de prise de vue ;
- photographies collectées dans des journaux, des revues, des encyclopédies ou sur Internet ;
- cartes postales (en lien avec l'histoire, pour aborder l'évolution du paysage : localiser précisément des cartes postales anciennes, rechercher le même point de vue aujourd'hui et comparer) ;
- reproductions photographiques sur des calendriers, des objets ou des dépliants et des affiches publicitaires ;
- extraits ou photogrammes de films ;
- photographies, peintures, gravures, sculptures, vidéos, installations d'artistes ;
- illustrations d'albums de jeunesse, de bandes dessinées, de dessins animés ;
- descriptions scientifiques ou littéraires, romans, poèmes, littérature de jeunesse, etc.

## Planisphère

Représentation à plat du globe terrestre, le planisphère ne doit pas être confondu avec la mappemonde qui est la projection du globe terrestre en deux hémisphères représentés côte à côte.

Le passage du rond au plat n'est pas sans poser de nombreux problèmes, notamment ceux de la déformation des angles entre parallèles et méridiens, des distances et des surfaces : sur un planisphère, l'échelle peut varier selon les latitudes, exagérant par exemple, dans les projections de type *Mercator*, les surfaces aux hautes latitudes, ou, dans les projections de type *Peters*, l'allongement en latitude des formes des continents dans l'hémisphère sud. Les échelles linéaires qui accompagnent les planisphères dans les atlas indiquent généralement ces variations d'échelle référées aux distances sur l'équateur. Contrairement à ce que l'on entend souvent, il ne s'agit pas de cartes plus au moins justes, mais d'une question de choix en fonction des objectifs d'information et de communication de la carte. Les premières questions à poser devant une carte sont donc : qui l'a réalisée ? à destination de qui ? avec quel objectif ? D'où l'intérêt de se constituer des collections de planisphères (atlas, projections accessibles sur Internet, voir notamment l'atelier de cartographie de Sciences-Po [<http://cartographie.sciences-po.fr>], publicités, etc.) accompagnés pour chacun d'entre eux d'une réponse plausible à ces questions, après les avoir comparés à un globe.

Sans aborder dans le détail ces problèmes, l'étudiant-maître peut s'intéresser, et, s'il dispose du matériel adéquat (on peut récupérer de nombreuses projections différentes dans les publicités) familiariser ses élèves aux questions posées par l'outil de communication planisphère dans le passage du rond au plat, à travers quelques comparaisons et manipulations simples, par exemple :

- ✧ À partir de la 2<sup>e</sup> AF, reconnaître les mêmes surfaces (continents, pays) sur un globe et différents planisphères, notamment des cartes muettes à colorier, en montrant que l'orientation du nord vers le haut ou la centration sur l'Atlantique ne sont que des conventions : dans l'espace, il n'y a pas de haut et de bas, de droite et de gauche ;
- ✧ En 3<sup>e</sup> AF, comparer des superficies proches d'objets géographiques différents (États, îles...) sur divers planisphères, là encore des cartes muettes à colorier offrent une meilleure efficacité : par exemple les surfaces respectives occupées sur différents planisphères par l'île d'Ayiti (république d'Haïti et République dominicaine) et l'Irlande, par la République d'Haïti, le Burundi, l'Albanie, la Belgique et le Spitzberg ;

✧ Choisir des planisphères adaptés à la cartographie d'événements (courses transatlantiques et autour du monde, trajets aériens..., Orientation en 3<sup>e</sup> AF), de configurations naturelles (Continents et mers en 5<sup>e</sup> AF), de phénomènes géopolitiques et économiques à l'échelle mondiale (cartes des États du monde, population mondiale, développement et sous-développement en 6<sup>e</sup> AF) ; pour ne prendre que quelques exemples, on aura intérêt à choisir des cartes qui prennent en compte « les phénomènes de distance, de proximité et de répartition » (*L'espace mondial en 50 cartes*, Presses de Sciences Po) en fonction de l'information communiquée (toutes les projections citées sont disponibles et libres de droit pour l'utilisation pédagogique sur l'atelier de cartographie de Sciences-Po [<http://cartographie.sciences-po.fr/>] :

- Pour suivre le trajet d'une course à la voile autour du monde, un fond de carte où les océans apparaissent en continu, comme la projection *Atlantis* de John Bartholemew, quitte à déformer les distances sur les océans.
- Pour représenter des statistiques démographiques ou économiques, des flux (migrations de populations, trafic international de marchandises...), un fond de carte qui respecte les formes et les superficies des continents, quitte à déformer plus ou moins les océans, comme les projections de Jacques Bertin ou de Richard Buckminster Fuller.

#### Différentes projections cartographiques

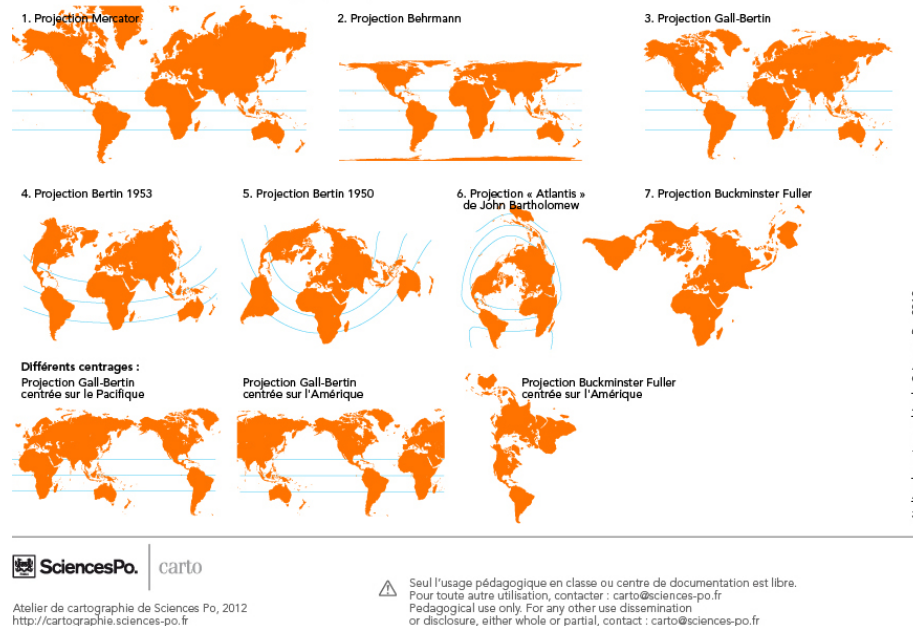


Figure 12. Sciences Po. Atelier de cartographie, Différentes projections cartographiques [<http://cartographie.sciences-po.fr/>].

- Pour représenter les fuseaux horaires et leurs limites adaptées aux États et aux régions et en proposer l'étude aux élèves, sous forme de différents exercices (horaires aériens et temps de vol, diffusion directe ou différée d'événements sportifs selon les régions où ils se déroulent, variation des durées du jour et de la nuit selon les saisons dans différentes régions du monde, etc.), en s'inspirant de la situation problème proposée en micro-enseignement sur les temps de vol aller-retour entre Paris et Port-au-Prince, une projection de type *Mercator* compensée.

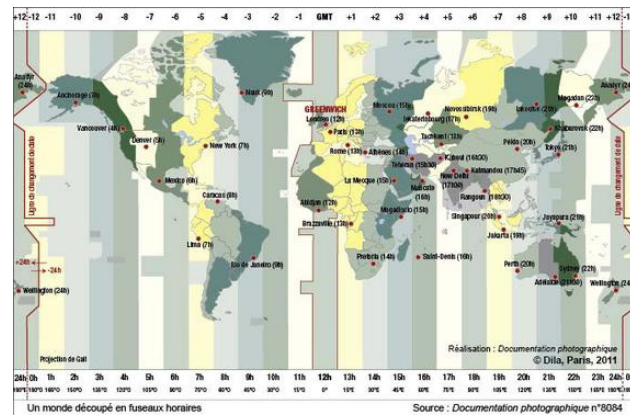


Figure 13. Christian Grataloup, "Un monde découpé en fuseaux horaires", Représenter le monde, La documentation photographique, n° 8084, 2012 [<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/cartes/>].

La collecte et l'étude de reproductions de mappemondes anciennes, d'œuvres d'artistes (Joachim Torres Garcia, Wim Delvoye, Alighiero e Boetti...) et de publicités utilisant le planisphère ou les cartes est aussi le moyen de faire percevoir que la représentation et le choix de la projection (le passage du rond au plat) sont des questions de fonction, d'objectif de communication et de public cible : qui a dessiné le planisphère ? pourquoi et dans quelle intention ? à quoi la carte sert-elle ?

### Système d'information géographique

Combinaison informatique de différents types de données pour étudier, représenter et gérer un espace géographique à différentes échelles.

## Territoire

En géographie le territoire se définit comme un espace localisé et délimité, mesurable, auquel des individus sont liés collectivement, soit par la proximité et la continuité (le quartier, le village, la ville...), soit par une dépendance administrative, juridique ou politique (la commune, le département, l'État géopolitique...). Le territoire est ainsi une construction sociale qui se caractérise par une appartenance et une appropriation. L'appartenance se manifeste par des images, des sentiments, une identité, des modes d'appréhension qui impliquent des solidarités et des exclusions. L'appropriation se manifeste par des signes (limites, frontières...) et la nomination (Le Berre Maryvonne, « Territoires », in Bailly, Ferras, Pumain 1992, p. 617-638).



Figure 14. Sciences Po. Atelier de cartographie, Amérique centrale, de la Floride à l'Amazonie [<http://cartographie.sciences-po.fr/>].

## Ville

Concentrant une forte densité (population, bâti, services) et une grande diversité, la ville se définit par l'accessibilité de tous les points d'un territoire continu et contigu. La comparaison de plans de villes de pays développés ou de pays du Tiers Monde (6<sup>e</sup> AF) montre que le degré d'urbanité, ainsi défini, varie cependant fortement selon l'environnement socio-économique des pays.

## BIBLIOGRAPHIE

Anglade Georges (1982), *Atlas critique d'Haïti*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Groupe d'études et de recherches critiques d'espace.

Bailly Antoine, Ferras Robert, Pumain Denise (dir.) (1992), *Encyclopédie de géographie*, Paris, Economica.

Béguin Michèle, Pumain Denise (2010), *La représentation des données géographiques. Statistique et cartographie*, Paris, Armand Colin Cursus.

Brunet Roger (1987), *La carte mode d'emploi*, Paris - Montpellier, Fayard / Reclus.

Brunet Roger, Ferras Robert, Théry Hervé (1992), *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, Paris et Montpellier, Reclus – La documentation Française.

Clary Maryse, Dufau Guy, Durand Raoul, Ferras Robert (1987), *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier, Reclus.

Fontanabona Jacky (2000), *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris, INRP.

Grataloup Christian (2009), *L'invention des continents. Comment l'Europe a découpé le monde*, Paris, Larousse.

Jacob Christian (1992), *L'empire des cartes. Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*, Paris, Albin Michel.

*Les mots de la carto* [[http://cartographie.sciences-po.fr/fr/mots\\_de\\_la\\_carto](http://cartographie.sciences-po.fr/fr/mots_de_la_carto)].

Lévy Jacques et Lussault Michel (dir.) (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.

*Mappemonde* [<http://mappemonde.mgm.fr/>]. Voir entre autres Théodat Jean-Marie (1998), « Haïti-Quisqueya : une double insularité », *Mappemonde*, 51 1998-3. p. 7-11.

Monmonnier Mark (1991), *Comment faire mentir les cartes. Du mauvais usage de la géographie*, Traduction Denis-Armand Canal, Paris, Flammarion. 1993.

Retaillé Denis (1997), *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po.

Théodat Jean-Marie (2003), *Haïti - République Dominicaine. Une île pour deux 1804-1916*, Paris, Karthala.

Tiberghien Gilles A. (2007), *Finis terrae. Imaginaires et imaginations cartographiques*, Paris, Bayard.

## **G.2. Se former en géographie par une mise en situation de recherche.**

Chaque réalité géographique peut être pensée comme la résultante de l'action, présente et passée, des hommes dans un espace naturel et humain. D'une façon générale, l'enseignement de la géographie peut alors se décliner selon quelques questions posées à la réalité observée : qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? En formation, dans un groupe de travail, les étudiants-maîtres, coopérant et s'observant mutuellement, répondent à une situation-problème ou une situation de recherche, proposées par un formateur ou par l'un d'eux, visant à expliquer et à comprendre des situations et des localisations géographiques (par exemple : pourquoi le centre ville se trouve-t-il là et pas ailleurs ?), des réalités proches (par exemple : pourquoi a-t-on construit là un barrage ? implanté là un centre touristique ?) et lointaines (par exemple : pourquoi certaines industries mondialisées, comme le textile, s'implantent-elles dans des pays qui souffrent de graves problèmes de développement ?). En formation continue et en auto-formation, ce type de questionnement peut donner lieu à des recherches et à des propositions individuelles partagées par les étudiants-maîtres et les enseignants, dans une même école ou, lorsqu'ils y ont accès, par exemple dans les centres de formation, sur les réseaux sociaux. Le questionnement dans une situation de recherche peut ensuite être décliné pour la préparation de cours adaptés à des niveaux scolaires différents, par exemple une même photographie de centre ville ou de périphérie peut être questionnée, avec des exigences différentes, en 1<sup>er</sup> AF (*Identifier différents types de maison de sa localité*), en 4<sup>ème</sup> AF (*Identifier les caractéristiques de la capitale nationale*) et en 6<sup>ème</sup> AF (*Déduire à partir de la situation d'un lieu par rapport à l'autre le(s) type(s) de moyens de transport pouvant y conduire*).

Sur une séance de formation ou de réflexion en commun, la situation-problème « Pourquoi est-ce là et pas ailleurs ? », conduit à observer et décrire l'espace à différentes échelles et à s'interroger sur l'espace en société. La formulation de quelques hypothèses, l'élaboration d'une problématique, le croisement des échelles orientent la recherche de la documentation nécessaire pour traiter la question et valider ou invalider les hypothèses. La définition de critères scientifiques, didactiques et pédagogiques permet de valider, on non, la documentation et de constituer ainsi un corpus fiable, d'où pourront être tirés quelques documents pour les élèves. La rédaction d'une synthèse ou la construction d'un modèle spatial ou d'un système d'information géographique permettent de communiquer, graphiquement et par oral, les résultats de l'étude, de les critiquer et de les échanger pour la préparation d'un cours ou d'une séquence.

Dans une recherche de groupe en formation initiale ou continue, comme dans une recherche individuelle en auto-formation, la tenue d'un carnet de bord par un secrétaire de séance ou d'un journal de recherche par l'étudiant-maître, se révèle d'une grande efficacité : y sont consignées les différentes étapes du travail,

les obstacles (représentations, difficulté de croiser les échelles, de rassembler une documentation pertinente...) rencontrés et les moyens utilisés pour les contourner ou les vaincre, la coopération ou le *leadership*, les appels à l'imaginaire et aux méthodes, démarches, outils et concepts d'autres sciences (géologie, climatologie, démographie, économie...). Afin de mieux organiser la réflexion, la construction d'une carte mentale qui relie entre elles les hypothèses, les idées, les propositions, la documentation, permet, par la suite, d'une part de réinvestir la démarche sur d'autres situations géographiques, d'autre part de faire apparaître clairement le vocabulaire conceptuel et notionnel (voir précédemment le paragraphe sur *le carnet de vocabulaire géographique*).

Un exemple, qui peut *a priori* sembler simple - « Pourquoi le centre de formation, ou l'école, sont-ils là et pas ailleurs ? » -, permet de tester la démarche et de réfléchir aux outils et aux documents (cartes, à différentes échelles, topographiques, de la population, économiques, géomorphologiques, des sols, etc., statistiques démographiques, sociales et économiques, règlements administratifs et décisions politiques, projets et photos d'architecture, plans, etc.) qu'il faut rassembler, s'ils existent, pour répondre à la situation-problème ou produire en fonction du questionnement. Les programmes proposent de nombreux contenus pour lesquels une démarche de problématisation spatiale peut être mise en place, en voici quelques exemples, dont certains sont aussi en lien avec les programmes d'histoire :

- ✧ l'implantation du marché local, d'un supermarché (3<sup>e</sup> AF) ;
- ✧ les principales ressources agricoles de la région (3<sup>e</sup> AF), les services offerts dans la ville principale de la région (3<sup>e</sup> AF) ;
- ✧ la localisation de la capitale haïtienne, comparée à celle des anciennes capitales (Cap-Haïtien, Marchand, 4<sup>e</sup> AF)
- ✧ les zones irriguées et l'implantation d'une usine hydroélectrique sur le fleuve Artibonite avec le barrage hydroélectrique de Péligre (6<sup>e</sup> AF) ou le projet Artibonite 4C (5<sup>e</sup> AF) ; l'implantation de la centrale thermique Marc Arthur Volel de Drouillard (6<sup>e</sup> AF) ;
- ✧ l'étude de l'organisation et du développement d'un port (Port-au-Prince, Cap Haïtien, Les Gonaïves), accompagnée en fin de séance de la localisation des ports haïtiens et des projets de développement portuaires : Port de Paix, Fort Liberté, Saint Marc, Miragoâne, Jérémie, Les Cayes, Jacmel (6<sup>e</sup> AF) ;
- ✧ l'étude de l'aéroport Toussaint-Louverture (6<sup>e</sup> AF), accompagnée en fin de séance d'un débat sur les avantages et les inconvénients des aéroports internationaux près des grandes villes, appuyé sur des coupures de presse.



Notons que cette démarche, plutôt réservée à la formation en géographie et à l'enseignement de celle-ci, trouve sa place dans quelques leçons d'histoire où il est aussi question de localisation, par exemple :

- Thème VII. *Histoire nationale* : la colonisation française d'Haïti en 4<sup>e</sup> AF : localisation de l'économie de plantation : café, coton, canne à sucre, indigo.
- Thème VII. *Temps historique et histoire nationale* en 5<sup>e</sup> AF : *Montrer et faire chercher des photos d'ouvrages militaires* (la forteresse de la Citadelle, les forts Jacques et Alexandre, le fort Mercredi, la forteresse des Platons, les forts de la ville de Dessalines : La fin du monde, Innocent, Ti Madanm, Doco, Culbuté) ; le lycée Pétion...
- Thème IV. *Temps historique et histoire nationale* en 6<sup>e</sup> AF : construction d'établissements scolaires et universitaires, de places publiques, de cités ouvrières BNRH, création de parcs naturels...

Dans ces exemples, la problématique de localisation à différentes échelles (la question « où ») est croisée avec une réflexion sur l'évolution et sur la mutation des fonctions, par exemple le fort devenu aujourd'hui lieu patrimonial et de tourisme avec ce que cela implique sur le regard porté sur lui et les conséquences économiques et écologiques tant locales et régionales que nationales (voir le site du Ministère du tourisme [[www.haititourisme.gouv.ht/histoire](http://www.haititourisme.gouv.ht/histoire)] ainsi que les *Bulletins* de l'ISPAN [[www.reseau-culture-haiti.org/Les-BULLETTINS-DE-L-ISPAN-Institut-de-sauvegarde-du-patrimoine-national\\_a83.html](http://www.reseau-culture-haiti.org/Les-BULLETTINS-DE-L-ISPAN-Institut-de-sauvegarde-du-patrimoine-national_a83.html)]).

À l'issue de la démarche les étudiants-maîtres comprennent que la géographie est l'étude des relations spatiales complexes à différentes échelles entre les choix et l'action des acteurs et les contraintes physiques, biologiques et humaines.

La démarche-pourquoi le centre de formation, l'école, un bâtiment administratif, agricole, industriel, touristique, etc. sont-ils là et pas ailleurs ? / pourquoi sont-ils là et ailleurs ? - peut être organisée en sept étapes dissociées ou regroupées qui servent de base à la préparation des cours :

- ✧ **Première étape.** Avec un plan orienté (s'il n'existe pas, le dresser sommairement lors de l'observation et indiquer le nord), observer le bâtiment et son plan en distinguant les formes, les dimensions et les fonctions des salles, les espaces de circulation (couloirs, escaliers...), les matériaux, les couleurs. Noter et représenter les principales informations relevées sur un carnet de croquis. À travers les ouvertures, portes et fenêtres, en cherchant à s'orienter précisément par rapport aux points cardinaux et à quelque élément remarquable du paysage, observer et représenter, par la photographie, le croquis ou le

dessin, et décrire par oral, dans le cadre d'un travail de groupe, et par écrit, le paysage que portes et fenêtres découpent en notant à chaque fois sur le plan le point de vue, l'angle de vue et la direction du regard. Compléter par les mêmes relevés à l'extérieur, dans un premier temps dos au mur, puis en prenant du recul et en cadrant le bâtiment dans le paysage environnant en plan rapproché et en plan éloigné.

Si cela est possible collecter, ou représenter par le dessin ou la photo, quelques fragments de roche, de la terre (sol et sous-sol, par exemple à l'occasion d'une tranchée), quelques plantes sauvages et cultivées, en notant précisément le lieu et les conditions de la collecte. Compléter par un croquis ou une photo du site (« Faire apporter en classe, par les élèves, différents types de sols qu'ils peuvent trouver dans leur localité [...] Faire décrire ces sols », 5<sup>e</sup> AF).

- ✧ **Deuxième étape.** Afficher au mur ou étaler sur une table le matériel recueilli (plan, croquis, dessin, photo, fragments de roche, plantes...). En formation, lors d'une séance de réflexion collective, noter au tableau, sur une feuille ou sur écran (le logiciel *Inspiration*, dont on peut télécharger gratuitement des versions d'essai, est utilisable en formation comme dès les deuxième ou troisième années fondamentales), sous forme de carte mentale, toutes les hypothèses susceptibles d'éclairer la question initiale. Puis les regrouper, en tenant compte de l'échelle, selon des catégories politiques, économiques, géomorphologiques, géologiques, biologiques, etc.
- ✧ **Troisième étape.** Selon les disponibilités locales, rechercher et sélectionner un ensemble de documents (plans, croquis ou carte topographique, statistiques et cartes thématiques, photographies, vues aériennes et satellite, archives, articles de journaux...) et de références susceptibles d'étayer les hypothèses précédentes. En formation, le choix retenu est argumenté collectivement.
- ✧ **Quatrième étape.** En s'appuyant sur les documents retenus, élaborer une stratégie de réponse à la situation-problème (*Pourquoi est-ce là et pas ailleurs ?*) ou au questionnement initial en croisant les échelles et en montrant d'une part comment certains éléments influent sur d'autres, et souvent réciproquement, en expliquant d'autre part pourquoi la réponse ne peut être que partielle et sujette à révision en fonction de l'évolution des différents paramètres :
  - l'implantation du bâtiment sur le terrain, prenant en compte l'occupation du sol, les contraintes physiques (déclivité, contraintes géologiques et géomorphologique sur les fondations et l'élévation...) et économiques (coût du terrain, coût de la construction...) imposées à la construction en raison de la composition du sol et du sous-sol ;

- l'implantation dans le quartier, la ville, le département en raison de l'occupation des sols, des conditions démographiques, des réseaux de circulation, des choix politiques, économiques et culturels de la municipalité, du département, éventuellement de l'État et des organismes internationaux, des choix de l'entreprise de formation.
- ✧ **Cinquième étape.** En formation, produire un document de présentation qui sera exposé et discuté par l'ensemble du groupe, au choix :
  - SIG (Système d'Information Géographique), voir : *Cartes et Systèmes d'Information Géographique* (2003), *Dossiers de l'ingénierie éducative*, N° 44 (dossier téléchargeable sur le site du Scérén-CNDP [www2.cndp.fr/DossiersIE]) ;
  - modèle géographique, voir les numéros de la revue Mappemonde [en ligne sur <http://mappemonde.mgm.fr>] ;
  - portfolio ou affiche ;
  - diaporama ou document vidéo.
- ✧ **Sixième étape.** Dans une discussion en grand groupe, la situation-problème est complétée par une deuxième : « Pourquoi est-ce là et ailleurs ? » : recherche et analyse d'autres exemples similaires sur le sol haïtien ou ailleurs, production d'une ou de plusieurs cartes de localisation à différentes échelles de l'objet géographique sur le territoire national et dans le monde.
- ✧ **Septième étape.** En s'appuyant sur les étapes précédentes, proposer une situation similaire de recherche en classe adaptée à partir de la même question, l'objet étudié pouvant être local, régional, national ou international :
  - 1<sup>e</sup> AF : Thèmes II « L'orientation spatiale : position dans l'espace » et VIII « Environnement social : l'école »
  - 2<sup>e</sup> AF : Thème VI « Environnement social : l'école »
  - 3<sup>e</sup> AF : Thèmes I « Espace géographique : [...] les différentes sources et activités économiques de sa région » et V « Environnement social et économique : l'organisation de la communauté »
  - 4<sup>e</sup> AF : Thèmes II « Lecture et trace d'une carte » et VI « L'agriculture en Haïti »
  - 5<sup>e</sup> AF : Thèmes I « Espace géographique : [...] importance économique des cours d'eau d'Haïti » et VI « Environnement social : l'école »

- 6<sup>e</sup> AF : Thèmes I « Espace géographique et géographie économique : transports et voies de communication » et III « Environnement social et économique : les facteurs du sous-développement ».

Lorsque c'est possible, certaines des étapes proposées sont accompagnées de l'étude d'une oeuvre d'art (peinture, photographie, vidéo, film, dessin animé, bande dessinée, musique...) ou d'un extrait de texte littéraire (Berrou et Pompilus 1975-1978, Maurouard 2006).

## BIBLIOGRAPHIE

Anglade Georges (1974), *L'espace haïtien*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.

Audigier François (1998), « La description dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie : au plus près du réel. », in Reuter Yves (éd.), *La description*, Lille, Presses universitaires Septentrion, p. 229-245.

Audigier François (1999), « Représentations visuelles en histoire et en géographie, les images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. », in *Image, langages, Recherches et pratiques enseignantes*, Paris, INRP, p. 45-53.

Audigier François (2003), « Évaluer ? Quelle galère ! ou l'histoire, la géographie et l'éducation civique dans leurs contradictions mêmes », in *Mobiles et mouvements pédagogiques ; Un choix d'itinéraires offerts à Jacques Weiss*, Neuchâtel, Lausanne, IRDP, LEP, p.107-119.

Audigier François (2006), « L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire et formation des maîtres », in Lenoir Yves, Bouillier-Oudot Marie-Hélène (dir.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation*, Laval, Presses de l'Université de Laval, p.193-213.

Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole (2004) (dir.), *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire. Didactiques, apprentissages, enseignements*, Paris, INRP.

Audigier François (1998) (dir.), *Contributions à l'étude de la Causalité et des Productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP.

Bailly Antoine, Ferras Robert (1997), *Éléments d'épistémologie de la géographie*, Paris, A. Colin.

Berrou Raphaël, Pompilus Pradel (1975-1978), *Histoire de la littérature haïtienne illustrée par les textes*, Port-au-Prince / Paris, Caraïbes L'Ecole.

Clary Maryse, Dufau Guy, Durand Raoul, Ferras Robert (1987), *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier, Reclus.

D'Ans André-Marcel (1987), *Haïti : paysage et société*, Paris, Karthala.

Durand-Dastès François (1984), « La question Où ? et l'outillage géographique », *EspacesTemps*, N° 26-28. p. 8-21 [téléchargeable sur Persée : [www.persee.fr](http://www.persee.fr)].

Fontanabona Jacky (2000), *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris, INRP.

Gourai Ghislain (1960), *Histoire de la littérature haïtienne, de l'Indépendance à nos jours*, Port-au-Prince, Imprimerie Théodore.

Maurouard Elvire (2006), *Haïti. Le pays hanté*, Matoury, Guyane, Ibis Rouge Editions.

Moral Paul (1961), *Le paysan haïtien ; étude sur la vie rurale en Haïti*, Paris, G.P. Maisonneuve & Larose.

Roumégous Micheline (2002), *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Scheibling Jacques (1994), *Qu'est-ce que la géographie ?*, Paris, Hachette.

Tardieu Jean-François (1986), *Espace et commerce : vivres et denrées dans le cas haïtien*, Montréal, Université du Québec.

### **G.3. Enseigner la géographie, c'est opérer des choix : trois situations d'enseignement en géographie**

Nous retiendrons comme exemple le paysage et l'analyse paysagère, la réalisation du plan et la lecture de la carte, objets et outils privilégiés des manuels, des ouvrages et des revues de géographie.

Comme il a été précisé précédemment, le paysage est ce qui se voit. Le paysage suppose le regard d'un acteur qui découpe la réalité, lui donne sens en la mettant dans un cadre. Ces situations d'enseignement sont donc à mener parallèlement à l'étude de l'histoire de la représentation paysagère, notamment dans la peinture et le cinéma, mais aussi dans la bande dessinée, dans les albums de jeunesse et dans la littérature.

Dans cette partie du module, il est proposé aux étudiants-maîtres, dans un premier temps, de préparer, en petits groupes, et si possible de mettre en place et de faire observer par leurs pairs trois situations d'enseignement conduites par eux avec le même niveau de classe et un contexte semblable, sur les mêmes objectifs d'apprentissage. Dans un deuxième temps, chaque groupe présente sa préparation, et éventuellement la séquence réalisée en classe avec les difficultés rencontrées, en argumentant sur ses choix. L'ensemble des étudiants-maîtres compare les trois situations, analyse les choix de mise en œuvre et de déroulement, ainsi que la pertinence des documents supports des séquences.

Destinées à une mise en place en 1<sup>e</sup> AF, les situations d'enseignement peuvent être transposées en les adaptant en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> AF.

#### **a) Le paysage : percevoir, observer, nommer et représenter en deux et en trois dimensions une réalité paysagère**

Il s'agit, lors d'une sortie sur le terrain (ce peut être juste devant l'école) de mettre les élèves dans une situation d'observation et de recherche en vue de construire une représentation paysagère et sa codification.

L'étudiant-maître propose aux élèves huit étapes pour aller de l'observation paysagère à la maquette et au plan. Si l'étudiant-maître ne peut se procurer le matériel nécessaire (feuille de papier de format standard, grande feuille de papier kraft, emballages de carton parallépipédiques, crayons de couleur ou peinture, colle, un feutre noir ou une craie) en quantité suffisante, il procédera par oral.

✧ **Première étape.** Si cela est possible, la classe parcourt avec l'étudiant-maître un court itinéraire en boucle autour de l'école présentant différents points de vue sur le paysage environnant. À défaut, il fait observer le paysage environnant à travers la porte et éventuellement les différentes fenêtres de la classe ou de l'école.

Sur le chemin, l'étudiant-maître attire l'attention des élèves sur des objets (monument, maison particulière, signalisation ou mobilier urbains...) significatifs par leur forme, leur couleur, leur emplacement ou des points de vue (croisement de rues de différentes tailles, bâtiment, formation végétale, forme de relief en arrière-plan...) permettant d'aborder des éléments d'orientation si possible dans les deux langues (à gauche / à droite, devant / derrière, en-dessous / au-dessus) ; il leur montre des détails qui permettront de se repérer (une grille, un arbre, une statue, une inscription, une enseigne...).

À chaque arrêt devant un objet paysager ou architectural, il fait verbaliser les élèves en employant le plus possible, en lien avec le programme de mathématiques, d'une part le vocabulaire géométrique formel de description des objets (ligne, rectangle, carré, triangle), d'autre part le vocabulaire de position (au centre / (à) gauche / (à) droite, premier plan, devant / arrière plan, derrière, (en) haut / (en) bas, ; mitan / dwat / gòch, devan / dèyè, tèt, mout / ba, desann...). Selon les moyens dont il dispose ou ses objectifs (lien avec les arts plastiques), l'étudiant-maître dessine un croquis et photographie ces différents points et fait dessiner un croquis ou les fait photographier par les élèves en retenant pour les photographies de chaque objet paysager un gros plan (reconnaissance) et un plan d'ensemble (position relative dans l'espace).

- ✧ **Deuxième étape.** De retour en classe, l'étudiant-maître demande aux élèves de dessiner un bâtiment qui a attiré leur regard en sollicitant les élèves pour qu'ils ne dessinent pas tous le même bâtiment.
- ✧ **Troisième étape.** Les dessins sont accrochés au mur ou posés sur le sol. Les élèves se remémorent l'itinéraire et classent les dessins en fonction de son déroulement : nous avons tourné à gauche / à droite en sortant de l'école, nous sommes passés ici avant de passer là, ceci était à côté de / devant / derrière cela, nous avons emprunté une autre rue après ceci... La phase de verbalisation, reprise en français et en créole, notamment en lien avec la lecture d'albums de jeunesse, est essentielle pour familiariser progressivement les élèves à l'emploi du vocabulaire adéquat dans les deux langues et s'assurer de la maîtrise de celui-ci. L'itinéraire ainsi reconstitué est affiché pour une dernière vérification qui permet, après la phase de familiarisation, de réviser le vocabulaire des formes et de la localisation et de l'inscrire dans un carnet de vocabulaire, que l'élève complètera et approfondira dans les différentes classes au cours de sa scolarité. Les termes géographiques, à raison d'un par page pour pouvoir compléter ultérieurement, y sont écrits dans les deux langues, accompagnés de leur définition, d'un croquis et de quelques exemples, de façon à ce que les élèves puissent s'y référer à chaque fois qu'ils en ont besoin.

- ❖ **Quatrième étape.** Chaque forme (rue, place, bâtiment...) et chaque fonction (habitat administration, commerce...) urbaines sont identifiées collectivement au travers d'un questionnement : quelle est la forme du bâtiment ? qui l'occupe ? pour quoi faire ? est-ce que la forme est adaptée à l'activité ? Les élèves choisissent ensuite, guidés par l'étudiant-maître au plus près des représentations cartographiques traditionnelles, couleurs et symboles (dessins de taille réduite) pour les représenter. Ils font figurer cette légende sur leurs dessins directement ou sous forme d'étiquette-légende. L'exercice donne lieu à un débat sur la pertinence des couleurs et des symboles et favorise l'acquisition des normes de la représentation cartographique.
- ❖ **Cinquième étape.** Les dessins sont décrochés et chaque élève colle son dessin sur la face appropriée d'un emballage carton (passage de la bi-dimensionnalité à la tri-dimensionnalité). Ils se remémorent l'itinéraire et les positions relatives des bâtiments (voir l'étape 3) et les placent sur une grande feuille de papier kraft ou sur le sol, réalisant ainsi une maquette du paysage. Ils détournent la surface des boîtes/bâtiments au feutre sur la feuille de papier kraft ou à la craie sur le sol. Ils tracent les rues et dessinent le mobilier urbain. Si la maquette d'ensemble est réalisée sur papier kraft, les élèves reportent sur chaque surface bâtie les éléments de la légende et fixent les maquettes des bâtiments avec un point léger de colle ou de la pâte à fixe (elles doivent pouvoir être décollées et recollées sans déchirer le support) : il est possible, et même souhaitable, de fabriquer et d'utiliser de la colle biologique de farine (farine, sucre et eau chauffés), de lait (caséine) ou de riz (filtrat d'eau de cuisson du riz).
- ❖ **Sixième étape.** L'étudiant-maître reporte la légende sur un coin de la feuille et inscrit les différentes catégories représentées par les couleurs et les symboles. Les élèves décollent les maquettes de bâtiment de leur support et observent le plan qu'ils ont réalisé. Ils racontent l'itinéraire en s'appuyant sur les indications du plan. Ce point permet de vérifier que le vocabulaire géographique, en créole et en français, est en cours d'acquisition.
- ❖ **Septième étape** (à réserver plutôt pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> AF). L'étudiant-maître affiche ou distribue un plan simple du quartier avec quelques-uns des repères observés lors de l'itinéraire. Sur ce plan les élèves tracent au crayon l'itinéraire et colorient le plan en fonction de l'occupation du sol et des activités (les légendes précédentes de leurs dessins : habitat, administration, commerce...) qu'ils ont observées.
- ❖ **Huitième étape** (à réserver plutôt pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> AF). L'étudiant-maître nomme ou fait nommer par les élèves les noms des rues, places, carrefours... et les fait inscrire par les élèves sur le plan.



Il interroge ensuite les élèves sur les limites du plan : où conduisent les rues qui s'arrêtent au bord de la feuille, qu'y a-t-il au-delà ? En proposant aux élèves des plans et cartes à différentes échelles (sans évidemment aborder l'échelle du point de vue quantitatif, il ne s'agit que d'habituer le regard à repérer les mêmes éléments sur des plans à différentes échelles) où figurent les mêmes repères que précédemment, il les interroge sur les fonctions de ces plans et cartes (quel plan utiliser pour me rendre à pied d'un lieu à un autre lieu proche ? en automobile à un lieu plus éloigné ?).

En cas de sortie scolaire, l'exercice peut servir de point de départ pour définir un itinéraire avec les élèves.

- ❖ **Complément 1 (plutôt destiné au milieu urbain).** Sur le même itinéraire, les élèves, munis de cartes postales anciennes et/ou de photographies anciennes et récentes - elles ont pu être réalisées au préalable par l'étudiant-maître - sont invités à reconnaître les bâtiments et les lieux représentés et à retrouver le point de vue de la photographie. Si l'étudiant-maître peut disposer d'un appareil photographique, les élèves photographient le bâtiment ou le paysage avec le même cadrage et le même angle de prise de vue, sinon ils en font un croquis. De retour en classe, ils posent photographies et croquis sur le plan en essayant de respecter l'orientation de la prise de vue et justifient leur choix, avec le vocabulaire géographique adéquat, si possible dans les deux langues.

L'exercice peut être la base d'un exercice en histoire sur l'évolution du paysage : repérage et analyse des constructions disparues, repérage des traces qu'elles ont laissées dans le paysage, repérage et analyse des constructions nouvelles, du changement de fonction des constructions anciennes, etc., et des causes de ces changements dans le paysage.

- ❖ **Complément 2 (destiné plutôt au milieu rural).** L'étudiant-maître veillera, lors de la sortie sur le terrain, à faire collecter par les élèves, des fragments de roche, un peu de terre, quelques plantes sauvages et cultivées. En lien avec la biologie et les sciences de la terre, roches, terre et plantes seront décrites, identifiées et classées. Accompagnés d'un dessin ou d'une photographie (éventuellement sous forme de planche d'herbier pour les plantes), les éléments de description, d'identification et de classement seront inscrits dans le carnet de vocabulaire.

En milieu urbain, on pourra procéder de même à l'occasion d'une tranchée pour travaux ou en collectant ce qu'on appelle habituellement les « mauvaises herbes ».

- ❖ **Évaluation.** Les élèves dessinent le paysage à partir d'un point de vue qu'ils choisissent sur la maquette.

## b) Le paysage : imaginer une représentation paysagère

Il s'agit, à partir d'un récit suivi d'un dialogue entre l'étudiant-maître et les élèves, de donner aux élèves les principales composantes d'un paysage, de leur demander de les retenir et de les recomposer.

- ❖ **Première étape.** Selon le matériel dont dispose la classe, l'étudiant-maître lit un album de jeunesse (ou en décrit l'illustration sans la montrer) ou raconte une histoire dont les événements se déroulent dans un paysage précis. Dans ce dernier cas il choisira, sans donner aux élèves les indices qui permettraient de l'identifier trop rapidement, un paysage de l'environnement de l'école.

Dans un dialogue avec les élèves, il les conduit à énumérer tous les éléments ainsi que la composition du paysage en insistant sur les positions relatives de ses composantes (au centre / (à) gauche / (à) droite, premier plan, devant / arrière plan, derrière, (en) haut / (en) bas, ; mitan / dwat / gòch, devan / dèyè, tèt, mout / ba, desann...) et au besoin sur la perception sensorielle (formes et couleurs, odeurs, bruits) du héros ou du narrateur.

- ❖ **Deuxième étape.** Après avoir rappelé ou fait rappeler par les élèves les composantes du paysage, l'étudiant-maître propose aux élèves de dessiner, de peindre le paysage ou de le réaliser sous forme de photomontage à partir d'éléments découpés dans des journaux, des magazines, des publicités, sans oublier aucun de ses éléments et en respectant leurs positions relatives. Dans le cas où l'étudiant-maître dispose d'un ordinateur, l'exercice peut être réalisé avec un logiciel de traitement de l'image, soit en manipulant et en plaçant des formes géométriques de base soit en réalisant un photomontage à partir d'éléments paysagers collectés sur Internet. Le paysage peut aussi être construit par les élèves en deux ou trois dimensions avec un jeu de construction, des formes en papier découpé, en pâte à modeler, ou avec des objets de récupération divers, en s'inspirant par exemple :

- des albums de Christian Voltz [[www.christianvoltz.com/](http://www.christianvoltz.com/)] ;
- des oeuvres de Joachim Mogarra (nombreux visuels sur Internet).

- ❖ **Évaluation.** A cette étape, les critères de réussite sont l'exhaustivité et le respect des positions.
- ❖ **Troisième étape.** L'étudiant-maître montre et analyse l'illustration avec les élèves ou, dans le cas de la narration, identifie le paysage de référence. Il engage un dialogue avec les élèves sur les différences entre l'illustration ou le paysage de référence et leurs représentations.

### c) Le paysage : analyser un paysage

L'étudiant-maître explique, démonstration à l'appui en invitant les élèves à regarder par le cadre d'une fenêtre ou de la porte de la classe en se déplaçant, ou en regardant à l'extérieur à travers un cadre en bois ou en carton, que le paysage est une découpe du réel par le regard ; que deux personnes placées à distance l'une de l'autre ne voient pas le même paysage ; qu'un enfant, en raison de sa taille, ne voit pas les mêmes choses qu'un adulte (hauteur de la ligne d'horizon, obstacles de premier plan cachant l'arrière-plan). Dans l'idéal, le travail sur le point de vue est mené, si possible, à travers la confrontation du regard du photographe, du regard de l'élève, du regard d'un peintre et de ceux d'écrivains. Il permet de déduire que la beauté ou l'absence de beauté d'un paysage est dans le regard que nous portons sur lui. A partir de ces préliminaires, l'étudiant-maître procède avec les élèves à la reconnaissance des objets paysagers. Là encore l'idéal serait de s'appuyer sur des vues paysagères sous différents angles : vue à hauteur d'homme, vue oblique, vue verticale (on trouve sur Internet de nombreuses images satellite et vues photographiques verticales utilisables en classe). Chaque vue paysagère dévoile ce qu'une autre laisse invisible ou illisible. Procéder ensuite à une lecture par plans (premier plan, second plan, arrière plan) tout en montrant qu'il suffit de changer de point de vue pour mettre en évidence d'autres éléments.

- ✧ **Première étape.** L'étudiant-maître interroge les élèves sur la représentation paysagère : qu'est-ce que c'est (photographie sur papier, couleur / noir et blanc, la représentation d'un paysage) ? qui en est l'auteur ? où la photographie a-t-elle été prise ? quand ? quelles sont ses dimensions (agrandissement) : il fait mesurer la hauteur et la largeur (Mathématiques 1<sup>e</sup> AF, Géométrie : *identifier un rectangle*) à l'aide d'une règle graduée (mesure absolue) et d'un ruban de papier dont la taille permet des mesures relatives (par exemple un ruban de 10 cm pour une image de 30 x 40 cm : Mathématiques 1<sup>e</sup> AF, Mesures : *mettre bout à bout des longueurs données pour en former d'autres*) ; il fait remarquer que les images de paysage sont souvent rectangulaires et plus larges que hautes, au besoin, il fait vérifier cette assertion dans un manuel ou un magazine et commente les images verticales.
- ✧ **Deuxième étape.** Si chaque élève ne peut disposer d'une photographie du paysage, afficher une photographie de l'environnement proche ou, à défaut, faire observer le paysage que découpe une fenêtre ou la porte de la classe à partir d'un point marqué à la craie sur le sol. Selon le cas, les élèves reproduisent sur un calque, ou dessinent sur une feuille, les lignes du paysage qui leur semblent importantes, ils détournent ou délimitent les surfaces (zone boisée, zones habitées...), ils repassent, ou tracent, les axes de circulation, ils distinguent sous forme de points quelques objets qui pourront servir de repères (grange, bâtiment administratif, industriel ou commercial, église, etc.).

Si les élèves disposent de crayons de couleur, il est important d'en limiter le nombre pour éviter de multiplier les détails et les contraindre ainsi à réfléchir à un codage qui constituera une légende. L'important ici est de guider les élèves vers une opération d'abstraction en constituant des ensembles (zone cultivée, habitat, etc.) en les structurant en grandes plages de couleur correspondant aux zones fonctionnelles du paysage.

✧ **Troisième étape.** A partir de leurs réalisations, l'étudiant-maître guide les élèves par un questionnement sur les objets paysagers qu'ils ont identifiés et la composition du paysage. Il inscrit leurs réponses au tableau en les classant d'emblée selon les plans et la composition du paysage :

- Peut-on observer une ligne séparant le ciel de la terre (ligne d'horizon) ? Les portions de terre et de ciel représentées sont-elles égales ? Mesurer la hauteur relative de la la ligne d'horizon.
- Peut-on observer d'autres lignes, horizontales, verticales, obliques, courbes (bâtiments, routes, cours d'eau...) ?
- Le sol est-il plat ? En pente ? S'il y a plusieurs pentes, les différencier par leur escarpement, leur couverture végétale.
- Que voit-on devant / en avant (premier plan) ? derrière / en arrière (arrière plan) ? entre les deux (plans intermédiaires) ? Décrire et identifier les formes et les fonctions des objets paysagers : surface agricole, voies de circulation, bâtiments, etc.

Avec les élèves, faire la synthèse des éléments observés et catégoriser le paysage : urbain / rural et de montagne / de plaine / côtier, industriel en notant au tableau et en donnant la définition de chacun des termes employés. Elaborer un résumé sur le type de paysage.

✧ **Quatrième étape. Synthèse et évaluation.** L'étudiant-maître présente aux élèves une série de reproductions paysagères représentant différents types de paysages (beaucoup sont disponibles sur Internet) :

- photographies prises par l'étudiant-maître ou œuvres de photographes haïtiens contemporains (par exemple Landscapes de Roberto Stephenson) ;
- illustrations d'albums de jeunesse ;
- photographies tirées de manuels, de magazines, de sites Internet ;

- cartes postales anciennes et contemporaines ;
- timbres : les timbres anciens dont la reproduction est facilement téléchargeable sur Internet présentent souvent des paysages qui peuvent être réinvestis en histoire, par exemple *Aéronef au-dessus de Port-au-Prince* (1929), *Cité ouvrière de Saint-Martin* (1930), *Avion sur citadelle Christophe* (1933), *Palais de Sans Souci* (1933), *Bassin Zim* (1957), *La première maison de Chicago bâtie par Dessables* (1959)... ;
- publicités ;
- œuvres picturales, par exemple Carlo Jean-Jacques, Jean-Adrien Séide, Jean-Louis Sénatus, Castera Bazille, Philomé Obin...

Dans un premier temps, les élèves recherchent les reproductions paysagères correspondant à celle qui a été étudiée et justifient leur choix en employant le vocabulaire adéquat.

Dans un deuxième temps, les élèves, en petits groupes, opèrent un tri entre les représentations paysagères en proposant une liste de critères permettant de classer les paysages. La mise en commun a pour objectif de cerner progressivement, en compréhension et en extension, les concepts et notions au programme, puis d'en rédiger une définition illustrée sur le carnet de vocabulaire géographique : montagne, colline, plaine, plateau, rivière, vallée, ville, agglomération, quartier, axe de communication...

#### **d) Comparaison des trois situations de classe**

- ✧ **Critères de comparaison.** En formation, les étudiants-maîtres élaborent des critères de comparaison, par exemple :
  - la pertinence et la logique didactique et pédagogique de la préparation ;
  - la qualité des documents et leur adaptation au niveau des élèves et à leur environnement socio-culturel ;
  - la pertinence du questionnement ;
  - la présentation de l'activité aux élèves et le démarrage de celle-ci ;
  - les modalités de mise en activité des élèves et le rôle du maître : intervention magistrale du maître, cours dialogué, situation-problème ou situation de recherche ;
  - les niveaux et les registres de langue, ainsi que l'utilisation du créole et du français ;

Collectivement les étudiants-maîtres réfléchissent aux conceptions de l'enseignement et de la géographie qui sous-tendent chacune de ces situations, en remarquant que quels que soient les choix d'une philosophie de l'enseignement, toutes requièrent une grande souplesse dans la mise en œuvre avec les élèves.

✧ **Faire des choix et les justifier.** Collectivement les étudiants-maîtres débattent autour de quelques questions :

- Quelle situation leur semble la plus appropriée à leur conception de l'enseignement ? Pourquoi ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de cette situation ? Comment imaginent-ils la mettre en place ? Quelles difficultés pressentent-ils ?
- Quels savoirs et quelles compétences leur semble-t-il nécessaire d'acquérir pour la mettre en place ? Comment pensent-ils les acquérir ?
- Quelles autres situations pourraient-ils proposer ? Quels seraient leurs avantages et leurs inconvénients ?

## BIBLIOGRAPHIE

(voir aussi la bibliographie sur les albums de jeunesse)

Pour aider à la mise en place de ces démarches, pour réfléchir sur la pertinence de celles-ci pour une transposition dans le contexte de leurs écoles et les évaluer, les élèves-maîtres auront tout intérêt à se reporter aux livres du maître parus chez différents éditeurs (sur l'analyse de paysage, voir par exemple les démarches proposées par Micheline Roumégous, Claude Mercier et Raymond Richelot dans *Terres d'histoire*, Cycle 3 CE2 et CM, Paris, Bordas, 1997-1998) ainsi qu'aux nombreuses propositions d'analyse paysagère disponibles sur les sites des académies et des Centre régionaux de documentation (CRDP) français.

Amat Jean-Paul, Grataloup Christian (1992), *Du paysage au système. Géographiques, Espace à vivre, espace vécu*, CNDP Autrement dit.

Anglade Georges (1990), *Cartes sur table*, Port-au-Prince / New York, Éditions Henri Deschamps, collection Études et recherches critiques d'espace.

Berque Augustin (1990), *Médiance, de milieux en paysages*, Montpellier, Reclus.

Cauquelin Anne (1989), *L'invention du paysage*, Paris, Plon.

D'Ans André-Marcel (1987), *Haïti : paysage et société*, Paris, Karthala.

Giolitto Pierre (1992), *Enseigner la géographie à l'école*, Paris, Hachette Education.

« Le paysage, décor ou enjeu ? » (1997), *Textes et Documents pour la Classe*, n° 738, juin 1997.

Mérenne-Schoumaker Bernadette (2006), *Didactique de la Géographie. Organiser les apprentissages*, Liège, De Boeck, réédition 2012.

Pinchemel Philippe, « Lire les paysages » (1987), *La Documentation Photographique*, n° 6088, La documentation Française. Voir aussi le multiple rédigé par Bernadette Mérenne-Schoumaker.

Robic Marie-Claire (dir.) (1992), *Du milieu à l'environnement, pratiques et représentations du rapport homme-nature depuis la Renaissance*, Paris, Economica.

Roumégous Micheline (1993), *Patrimoine, environnement, milieu : une problématique pour l'enseignement primaire*, *Géographes Associés*.

Roumégous Micheline (2002), *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

#### **G.4. Activités de classe, progressions et programmations**

Se former pour un futur enseignant, c'est aussi anticiper et s'entraîner. Cette partie du module propose des progressions à partir des thèmes géographiques du programme de l'école fondamentale. Certains ont été regroupés pour pouvoir proposer une même progression à diversifier, complexifier et approfondir de la 1<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> AF pour chaque thème. Les tableaux sont aussi le support d'une programmation possible, appuyée sur la *Proposition de planification annuelle du programme de l'Enseignement fondamental* publiée par le GRIEAL. Ils doivent permettre aux étudiants-maîtres de constituer leur propre progression et leur propre programmation annuelle dans le cadre d'une cohérence globale de l'enseignement fondamental en s'appuyant sur une utilisation critique des manuels scolaires et universitaires.

### Thème I. L'espace géographique

Objectifs	Progression et programmation					
	1° AF	2° AF	3° AF	4° AF	5° AF	6° AF
Analyser un paysage et ses reproductions, construire une représentation paysagère	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier les composantes paysagères de l'environnement proche</li> <li>➤ identifier et reconnaître différents types de paysages</li> <li>➤ reconnaître différents types de représentations paysagères et les paysages auxquels ils se réfèrent (photographie, carte postale, illustration d'album de jeunesse, peintures, publicité...)</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ analyser un paysage (décrire ses formes, identifier ses fonctions, comprendre son organisation)</li> </ul>					
Identifier et comprendre les principaux éléments de contrainte et d'organisation spatiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier quelques réponses aux contraintes physiques au niveau local (relief)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier quelques réponses aux contraintes physiques au niveau régional (relief, climat)</li> <li>➤ identifier et analyser des problèmes d'environnement et de protection de l'environnement au niveau régional</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier quelques réponses aux contraintes physiques, économiques et sociales aux niveaux national et international (relief, climat)</li> <li>➤ identifier et analyser des problèmes d'environnement et de protection de l'environnement aux niveaux national et international</li> <li>➤ analyser les rapports entre la situation démographique des populations et l'occupation du territoire aux niveaux national et international</li> </ul>	
Identifier et reconnaître des formes géographiques, les manipuler		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier le territoire national haïtien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ analyser l'espace haïtien</li> <li>➤ identifier et localiser, connaître les principales composantes géographiques locales, régionales et nationales (surfaces, pôles, réseaux agricoles, industriels, urbains, de transports)</li> </ul>			
				<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ repérer, analyser et comprendre les principaux découpages de l'espace (politiques, administratifs, économiques)</li> <li>➤ observer, analyser et comprendre l'organisation de l'espace (centre et périphérie, polarisation, réseaux)</li> <li>➤ lire, comprendre et dessiner des cartes topographiques et thématiques, des modèles géographiques</li> </ul>		
Identifier et analyser les formes et les conséquences spatiales, économiques et sociales de la mondialisation						<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier et analyser les formes et les conséquences spatiales, économiques et sociales de la mondialisation</li> <li>➤ identifier et analyser les rapports économiques de domination au niveau mondial</li> </ul>



## BIBLIOGRAPHIE

Anglade Georges (1974), *L'espace haïtien*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1974.

Barthélémy Gérard (1989), *Le Pays en Dehors, essai sur l'Univers rural haïtien*, Port-au-Prince, Henri Deschamps.

Brasseul Jacques (2007), *Introduction à l'économie du développement*, Paris, Armand Colin Cursus, 2011.

Joachim Benoît (1979), *Les Racines du sous développement en Haïti*, Port-au-Prince, Imprimerie Deschamps.

Pumain Denise, Saint-Julien Thérèse (2010), *Analyse spatiale : les localisations*, Paris, Armand Colin Cursus.

Treillet Stéphanie (2011), *L'économie du développement. De Bandoeng à la mondialisation*, Paris, Armand Colin Cursus.

## Thème II. L'orientation dans l'espace. La carte

Objectifs	Progression et programmation					
	1° AF	2° AF	3° AF	4° AF	5° AF	6° AF
Prendre et maîtriser des repères relatifs et absolus de position dans un espace et être capable de s'y déplacer en fonction de ces repères  Utiliser un plan ou une carte adaptés à des modes de transport différents	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ observer et représenter droite / gauche ; devant / derrière ; haut / bas</li> <li>➤ reconnaître un itinéraire et le représenter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ reconnaître un itinéraire et le représenter</li> <li>➤ prendre des repères dans la réalité et sur un plan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ s'orienter dans un espace et orienter sa représentation selon les points cardinaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ localiser des phénomènes géographiques à différentes échelles</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ représenter les composantes d'un espace en deux et trois dimensions</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier sur une carte les lignes imaginaires (coordonnées géographiques, fuseaux horaires) et les utiliser pour localiser des points et évaluer des distances</li> </ul>			
Comparer des cartes à différentes échelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ reconnaître des formes sur des cartes à différentes échelles</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ reconnaître et reproduire les différentes limites territoriales (frontières politiques, administratives, économiques)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ choisir des cartes selon une échelle appropriée à l'utilisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ comparer des cartes</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ reconnaître des formes dans la littérature de jeunesse et la publicité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier des repères sur des cartes à différentes échelles (approche non mathématique)</li> </ul>				
Maîtriser les différents types de cartes	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ observer et reconnaître quelques types de cartes dans la littérature de jeunesse, les journaux et magazines, la publicité, les manuels</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ distinguer les principaux types de cartes : cartes topographiques et en symboles, en aires, en plages, en courbes, en points, en proportions, en diagrammes, cartes de flux et de réseaux</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ construire différents types de carte</li> </ul>
Lire et construire des cartes topographiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ repérer des objets spatiaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ repérer et placer des objets spatiaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ dessiner un croquis cartographique à partir d'une vue oblique et d'une vue aérienne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ réaliser un croquis à partir d'une carte</li> <li>➤ dessiner une carte topographique à partir d'une observation</li> </ul>		

Objectifs	Progression et programmation					
	1 <sup>e</sup> AF	2 <sup>e</sup> AF	3 <sup>e</sup> AF	4 <sup>e</sup> AF	5 <sup>e</sup> AF	6 <sup>e</sup> AF
Lire et construire des cartes thématiques	➤ reconnaître des formes dans la publicité et dans l'art		➤ comparer des cartes thématiques ➤ dessiner un fond de carte ➤ maîtriser quelques composantes du système graphique et des variables visuelles			
					➤ maîtriser les statistiques et le traitement des données ➤ distinguer et organiser des données qualitatives, ordonnées, quantitatives ➤ transcrire des données sur un fond de carte : variables quantitatives absolues ou discrètes, relatives à discrétiser, données qualitatives	

## BIBLIOGRAPHIE

Anglade Georges (1982), *Atlas critique d'Haïti*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Groupe d'études et de recherches critiques d'espace.

Béguin Michèle, Pumain Denise (2010), *La représentation des données géographiques. Statistique et cartographie*, Paris, Armand Colin Coursus.

Brunet Roger (1987), *La carte mode d'emploi*, Paris - Montpellier, Fayard / Reclus.

Clary Maryse, Dufau Guy, Durand Raoul, Ferras Robert (1987), *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier, Reclus.

Fontanabona Jacky (2000), *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris, INRP.

Jacob Christian (1992), *L'empire des cartes. Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*, Paris, Albin Michel.

Monmonnier Mark (1991), *Comment faire mentir les cartes. Du mauvais usage de la géographie*, Traduction Denis-Armand Canal, Paris, Flammarion. 1993.

Tiberghien Gilles A. (2007), *Finis terrae. Imaginaires et imaginations cartographiques*, Paris, Bayard.

### Thème III. La planète Terre

Objectifs	Progression et programmation					
	1° AF	2° AF	3° AF	4° AF	5° AF	6° AF
Reconnaître et utiliser à bon escient des formes spatiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ reconnaître la forme de la Terre, de l'île de Saint-Domingue et d'Haïti à partir de représentations du quotidien (publicité, albums de jeunesse) et des représentations artistiques</li> <li>➤ distinguer les terres émergées des océans sur un globe</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ reconnaître les formes de différents espaces (continents, océans, pays, départements...)</li> <li>➤ utiliser des projections appropriées pour représenter des espaces et des phénomènes planétaires et locaux (continents, océans, pays, courses autour du monde, flux économiques)</li> </ul>			
Savoir orienter la surface terrestre et des portions de celle-ci		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ orienter le globe et ses représentations</li> <li>➤ orienter une carte</li> </ul>				
Localiser des points, des lignes et des aires sur la surface du globe			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier les lignes imaginaires sur un globe et une carte (coordonnées géographiques, fuseaux horaires), les utiliser pour localiser un phénomène</li> </ul>			
			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ localiser un point</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ localiser des points, des lignes et des aires sur la surface du globe</li> <li>➤ orienter les lignes et les aires sur la surface du globe</li> </ul>		
			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ utiliser des projections appropriées pour représenter des phénomènes planétaires et locaux (course autour du monde, flux de populations, flux économiques, etc.)</li> </ul>			
Identifier et distinguer les phénomènes liés à la rotation et à la révolution de la terre			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier les phénomènes du jour et de la nuit, des saisons</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier et expliquer les zones climatiques et les phénomènes qui y sont liés</li> <li>➤ identifier et expliquer les mouvements des mers et des océans</li> <li>➤ identifier la place de la Terre dans le système solaire</li> </ul>		

## BIBLIOGRAPHIE

Brunet Roger (1987), *La carte mode d'emploi*, Paris - Montpellier, Fayard / Reclus.

Clary Maryse, Dufau Guy, Durand Raoul, Ferras Robert (1987), *Cartes et modèles à l'école*, Montpellier, Reclus.

Durand Marie-Françoise, Gimeno Roberto, Mitrano Patrice, Törnquist-Chesnier Marie (2002), *L'espace mondial en 50 cartes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2<sup>e</sup> édition 2004.

Grataloup Christian (2009), *L'invention des continents. Comment l'Europe a découpé le Monde*, Paris, Larousse.

Lévy Jacques (1996), *Le monde pour cité. Débat avec Alfredo Valladão*, Paris, Hachette.

Retailé Denis (1997), *Le monde du géographe*, Paris, Presses de Sciences Po.

### G5. La lecture et l'analyse d'album de jeunesse en géographie

Parmi les supports utilisables dans la formation des étudiants-maîtres et corrélativement dans les classes de l'école fondamentale figurent les albums de jeunesse. Certes le coût en est élevé et il est peu envisageable pour les écoles de se constituer des collections importantes, mais un ou deux albums choisis dans la sélection proposée peuvent constituer des outils de qualité utilisables, selon les spécificités de chacune des disciplines comme en interdisciplinarité, aussi bien en sciences sociales qu'en créole, en français et en arts plastiques. Le tableau suivant qui les récapitule est en correspondance directe avec les propositions didactiques et pédagogiques proposées dans le chapitre sur la géographie.

Thèmes	Auteurs	1 <sup>e</sup> AF	2 <sup>e</sup> AF	3 <sup>e</sup> AF	4 <sup>e</sup> AF	5 <sup>e</sup> AF	6 <sup>e</sup> AF
Thème I L'espace géographique : reconnaître les éléments du paysage ; localiser des éléments géographiques sur une carte ; identifier les caractéristiques de sa région	Douzou 2000 Sis 2000 Ljungkvist 2000 Messenger 2005 Ponti 1998, 2001, 2006 Sis 1995 Edy-Legrand (1919) 2000	Le quartier / la ville (itinéraire, maquette, plan, site, situation)		Explorer son milieu Les caractéristiques d'une ville Position d'une localité sur une carte	Les limites de la représentation La ville	Les caractéristiques des continents	Quelques caractéristiques des grands pays du monde
Thèmes II et III Orientation spatiale, dimensions	Banyai 1995 Crozat 1998 Browne 1995, 1998 Wiesner 2001 Pommaux 1994 Corentin 1995 Rascal 2003 Alemagna 2006 Douzou, Fortier 2001 Bruehl, Bozellec 2007	Reconnaître les éléments du paysage, son environnement					
		Forme et position des objets dans l'espace (l'image et le réel : de 3 à 2 dimensions et vice-versa)					
		Forme et position des objets dans l'espace (l'image et le réel : de 3 à 2 dimensions et vice-versa) Position d'un objet ou d'une personne dans l'espace					
			Identifier les principaux éléments du paysage Point de vue ; angle de prise de vue ; plongée / contre-plongée ; masses, plans, profondeur de champ				

## BIBLIOGRAPHIE

- Alemagna Béatrice (2006), *Un lion*, Autrement Jeunesse.
- Banyai Istvan. (1995), *Zoom*. Circonflexe.
- Boujon Claude (2000), *La chaise bleue*, L'École des Loisirs.
- Browne Anthony (1995), *Le tunnel*, Kaléidoscope.
- Browne Anthony (1998), *Une histoire à quatre voix*, L'École des Loisirs.
- Bruel Christian, Bozellec Anne (2007), *Venise n'est pas loin*, Éditions être.
- Corentin Philippe (1995), *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau*, L'École des Loisirs.
- Crozat François (1998), *Tibert et Romuald*, Milan.
- Douzou Olivier (2000), *Luchien*, Éditions du Rouergue.
- Douzou Olivier, Fortier Natali (2001), *Les doigts niais*, Éditions du Rouergue.
- Edy-Legrand (1919), *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, Circonflexe, 2000.
- Gibert Bruno (2004), *Petit poisson voit du pays. Histoire sans parole*, Autrement Jeunesse.
- Gray Michel, Dupasquier Philippe (1988), *Un pays loin d'ici*, Gallimard.
- Herbauts Anne (2008), *L'Arbre Merveilleux*, Casterman.
- Ljungkvist Laura (2006), *Suis la ligne*, Circonflexe.
- Messenger Norman (2005), *Imagine*, Le Seuil Jeunesse.
- Muzo. (2008), *Un petit nuage. Histoire sans parole*, Autrement jeunesse.
- Pommaux Yvan (1994), *Une nuit. un chat*, L'École des Loisirs.
- Pommaux (1994), *John Chatterton détective*, L'École des Loisirs.
- Ponti Claude (2001), *Georges Lebank*, L'école des loisirs.
- Ponti Claude (2006), *La nuit des Zéfirotés*, L'école des loisirs.
- Ponti Claude (1998), *Ma vallée*, L'École des Loisirs.
- Ponti Claude (2003), *Sur l'île des Zertes*, L'École des Loisirs.
- Rascal (2003), *Le petit chaperon rouge*, L'École des Loisirs..
- Sís Peter (2002), *Le chien de Madlenka*, Grasset jeunesse.
- Sís Peter (2003), *Les trois clés d'or de Prague*, Grasset jeunesse.
- Sís Peter (2000), *Madlenka*, Grasset jeunesse.
- Wiesner David (2001), *Les trois cochons*, Circonflexe.

## HISTOIRE

### H.1. Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner l'histoire

**En histoire**, les notions et les concepts fondamentaux sont ceux de temps et de temporalités plurielles, de période, de durée, d'événement, de fait. De plus en plus les historiens réfléchissent en termes de régimes d'historicité, articulant pour une période donnée les conceptions que se font les hommes en société des catégories de passé, de présent et d'avenir. Le programme de sciences sociales ouvre à ces réflexions en organisant, de la familiarisation au concept, entre la 1<sup>e</sup> AF et la 6<sup>e</sup> AF, le passage du temps vécu au temps pensé, des temps de l'individu à ceux des sociétés.

Pour pouvoir expliquer et faire comprendre à ses élèves ces notions de temps, mais aussi pour les amener à distinguer l'histoire de la mémoire, l'étudiant-maître devra acquérir un minimum de bagage théorique par la lecture, l'analyse et la discussion en cours de formation de quelques extraits de textes philosophiques, historiques, littéraires, par exemple (voir aussi les bibliographies) :

- Augustin, *Confessions*, livre XI. 14-18. trad. fr. Andilly A., de. Barenne O. (éd.), Paris, Gallimard-Folio, 1993, p. 263-269
- Borgès Jorge Luis (1942), « Funes ou la mémoire », traduction française Verdevoye Paul (1951), *Fictions*, Paris, Folio, 1995, p. 109-118.
- Braudel Fernand (1958), « Histoire et sciences sociales. La longue durée », *Annales E.S.C.* n° 4, octobre-décembre 1958, repris in Braudel Fernand (1969), *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, p. 44-56.
- Butor Michel (1957), *La modification*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 196-198.
- Duras Marguerite (1985), *La douleur*, Paris, POL, p. 60-61 et 64-71.
- Foucault Michel (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, NRF-Gallimard, p. 9-20.
- Gracq Julien (1959), *Le rivage des Syrthes*, Paris, José Corti, 1992, p. 12-14 et 31-32.
- Nora Pierre (1984), « Entre Mémoire et Histoire », in Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, t. I. *La République*, Paris, Gallimard, p. XV-XLII.
- Proust Marcel (1927), *Le temps retrouvé*, in *A la recherche du temps perdu*, Paris, Garnier-Flammarion. p. 282-283, 339-342, 460-463.
- Ricœur Paul (1991). « Événement et sens », *Raisons pratiques*, « L'événement en perspective », 2, Éditions de l'EHESS. p. 41-46.



Comme en géographie, les traces (monuments...), les indices (tracés de rues...), les signes (noms de rues, statues...), les citations ainsi que les événements, les commémorations, relevés dans l'environnement quotidien, dans la presse papier, les informations télévisées, les albums de jeunesse, la publicité... sont autant de points de départ de questionnements historiques pour l'élaboration progressive de concepts, de notions et d'outils pour expliquer et comprendre les réalités présente et passées, s'interroger sur le monde futur.

La maîtrise des concepts et notions, tant pour l'étudiant-maître que pour l'élève, se fait graduellement, de la familiarisation à l'approfondissement, en tenant régulièrement, comme en géographie, un carnet de vocabulaire complété d'exemples. En fonction des programmes de l'école fondamentale, quelques-uns de ces concepts, notions et expressions ont été précisés ci-dessous. On pourra, comme en géographie, faire réfléchir, à partir d'une recherche dans un dictionnaire étymologique, sur l'évolution du sens des termes dans le langage courant et dans les différentes sciences, par exemple pour le mot « période » ou le mot « révolution » dont les emplois, depuis le sens premier de « chemin autour », varient au gré des définitions que lui attribuent l'astronomie, la physique, la chimie, la médecine, la musique, la rhétorique ou l'histoire.

### **Archive, document, source**

L'histoire est une connaissance par traces et par indices à partir de documents (Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos 1898, voir à ce sujet les ouvrages de Delacroix *et al.* cités en bibliographie). Ces documents, les historiens les nomment généralement « sources » - documents de première main qui ont été conservés -, lorsqu'ils ont été produits par les acteurs des périodes étudiées. Lorsque ces documents sont conservés, soit dans des dépôts publics ou privés, soit par des personnes, on parle généralement d'archives. Depuis les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, la méthode historique a souvent été considérée comme reposant d'une part sur la critique des archives, notamment leur authenticité, d'autre part sur « la capacité à les faire parler ». Pour approfondir cette question, l'étudiant-maître se reportera, selon le temps dont il dispose, à la lecture de :

- les chapitres consacrés à « L'invention de l'archive » (p. 18-19), « La codification des études historiques » (p. 137-153), « Une histoire problématique et non automatique » et « L'histoire, une connaissance par trace » (p. 252-261), « L'histoire sérielle » (p. 448-461), « Redéfinitions de l'histoire sociale, renouvellements de l'histoire économique : une nouvelle "sensibilité théorique" ? » (p. 494-509) dans Delacroix Christian, Dosse François & Garcia Patrick (1999), *Les courants historiques en France*, Paris, Folio histoire, réédition 2007.

- l'article de Nicolas Offenstadt dans Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick & Offenstadt Nicolas (2010), *Historiographies. Concepts et débats*, Paris, Folio histoire, p. 68-78.
- Farge Arlette (1989), *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil.

Les documents dépendent du questionnement de l'historien et leur variété est donc infinie : documents papiers, objets, pratiques sociales recueillies par écrit ou par oral, etc.

En préambule à la recherche de documents pour la classe et à leur utilisation par lui-même et par les élèves, l'étudiant-maître peut sensibiliser ces derniers et les faire réfléchir au questionnement, à la collecte, à la conservation et à l'exploitation des documents en leur demandant d'imaginer ce qu'il serait souhaitable et possible de conserver dans leur environnement pour reconstituer dans quelques siècles leur mode de vie et de travail à l'école. Dans cet esprit, la lecture et l'étude avec les élèves de *La civilisation perdue* de David Macaulay (1990, Paris, Deux Coqs d'Or) démontre avec humour que, pour l'historien, le questionnement prévaut au document, celui-ci fût-il un trésor archéologique.

Dès la 1<sup>e</sup> AF, l'étudiant-maître peut introduire au questionnement autour d'un objet, par exemple à travers la lecture en classe de l'album de Claude Boujon, *La chaise bleue* (L'école des loisirs, 2005). Ensuite, l'apport régulier d'objets plus ou moins anciens (par exemple des outils ou des ustensiles de cuisine), de reproductions de ceux-ci (gravures, photographies) en classe permet de construire très progressivement de la 1<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> AF une méthode historique adaptée, faisant largement appel à l'imagination des élèves et un musée de classe, source de questionnements :

- Observation, description et critique du document pour déterminer son authenticité : d'où vient-il ? de quand date-t-il ? de quoi est-il constitué ? à quoi a-t-il pu servir ? où et comment est-il conservé ?
- Intégration du document comme trace ou indice dans un des thèmes historiques au programme : en quoi ce document permet-il de construire des connaissances sur la vie et les activités à l'époque considérée ?
- Recherche de documents complémentaires : textes, objets, images et si possible pour les périodes récentes, interviews réalisées par l'étudiant-maître ou par les élèves à partir d'un questionnaire pré-établi en classe.
- Si possible, recherche dans divers ouvrages (manuels, encyclopédies, dictionnaires) ou sur Internet, d'éléments corroborant les conclusions.

- Synthèse organisée, oralement pour les petites classes, écrite pour les plus grandes : problématique, présentation de la source, connaissances construites.

Dans cette optique, l'étudiant-maître peut progressivement rassembler des documents qui serviront à embrayer chacun de ses cours d'histoire par un questionnement adéquat et à rendre les élèves sensibles à la pluralité des temporalités en leur démontrant que lui-même, comme les historiens dont il utilise les travaux, ne disent pas la vérité d'une époque, mais la réalité plausible de celle-ci à partir d'un questionnement inscrit dans des problématiques contemporaines ; en leur montrant l'influence réciproque des questionnements passés sur notre présent et des questionnement du présent sur le passé (à ce sujet, voir Nicole Loraux, « Eloge de l'anachronisme en histoire », *Espaces Temps Les Cahiers* n° 87/88, 2005, p. 127-139 [[www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/espat](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/espat)]). Pour ce faire, il pourra commencer chacun de ses cours, en fonction des disponibilités, par l'observation, la description et l'analyse critique d'un objet ou une photographie d'objet prise dans un musée, d'une photo d'architecture ou de paysage, d'un article paru dans un quotidien du jour ou dans une revue, de la reproduction d'une œuvre d'art, y compris un photogramme une séquence de film, une publicité, etc.

### **Biographie**

Depuis qu'ils existent, les programmes et les manuels scolaires font une place importante aux hommes qui ont marqué les époques comme jalons de la mémoire collective et figures de l'identité nationale.

En formation, la notion est abordée par induction en réalisant, **dans un premier temps**, à partir d'un manuel d'histoire (par exemple les manuels d'Emmanuel Wesner ou de Michèle Oriol), une biographie d'Anacaona, François Mackandal, Vincent Ogé, Toussaint Louverture, Jean-Jacques Dessalines, Henry Christophe, Alexandre Pétion... ou d'un des présidents des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle sous forme d'un portfolio, d'un article biographique de journal ou de revue, d'une notice de dictionnaire, d'une présentation d'informations radiophoniques ou télévisées, d'un texte romancé. Il s'agit, en jouant le jeu de l'écriture, d'amener l'étudiant-maître à percevoir, avant de préparer son cours, que la biographie est un « genre hybride, tiraillé entre sa vocation littéraire et sa dimension érudite » (Dosse 2005).

**Dans un deuxième temps**, à partir de recherches dans des sources variées, les biographies sont nuancées et approfondies, par ajout de touches successives, précisant certains éléments de la vie, de l'action ou de la célébration du personnage. Il s'agit maintenant, pour l'étudiant-maître, de réfléchir à la trame de ce qu'il va proposer aux élèves et de rassembler les connaissances nécessaires.

**Dans un troisième temps**, l'analyse comparée de quelques illustrations et de quelques extraits de textes permettent d'interroger l'histoire des représentations, notamment à travers le portrait, réel ou imaginé ; de questionner l'histoire des célébrations (nom de rues, statuaire, portraits officiels, portraits sur les monnaies ou les timbres) et de l'imaginaire collectif (romans, poèmes, films).

Un portrait paru dans la presse, le nom d'une rue proche, un court extrait de roman ou de film, tout objet ou récit qui met en évidence le portrait ou la biographie d'un des personnages historiques cités dans les programmes, peuvent ainsi servir de déclencheur dans un cours. Après avoir présenté le portrait ou l'extrait aux élèves, l'étudiant-maître leur propose de dire tout ce qu'ils savent sur le personnage, sa vie, le contexte dans lequel il a vécu, son importance dans l'histoire du pays et sur le plan international. Il s'agit, en inscrivant au tableau leurs propositions du personnage et de son époque, de tester leurs représentations et leurs connaissances préalables. L'ensemble des propositions des élèves est organisé de façon à construire une première ébauche de biographie et à élaborer un plan. Avec la documentation récoltée précédemment, l'étudiant-maître propose alors aux élèves, répartis en petits groupes, de vérifier et de compléter chacun des points. La biographie est ensuite mise en page et illustrée sur une grande feuille de papier et résumée sur les cahiers des élèves.

Le retour sur le ou les documents qui ont servi à enclencher la leçon permet de comparer la mémoire collective sur le personnage, voire en dernières années de l'école fondamentale, l'utilisation publique qu'on en fait et sa réalité historique. Si l'on retient comme exemple en 5<sup>e</sup> AF, la biographie d'Henri Christophe, on pourra proposer aux élèves, selon les possibilités :

- De rechercher les dates d'Henri Christophe à partir de la Commémoration des 194 ans de sa mort (*Le Nouvelliste*, 13 octobre 2014 [<http://lenouvelliste.com/>]) .
- De photographier ou de dessiner et d'analyser ses statues à Cap Haïtien et à Port-au-Prince (oeuvre du sculpteur Ramos Blanco) avec les statues qui les accompagnent (le « Nèg Mawon » d'Albert Mangonès, les statues de Toussaint Louverture et Jean-Jacques Dessalines réalisées par Richmond Barthe, Alexandre Pétion de Joseph Sicre), puis de rechercher quelques informations sur celles-ci, par exemple les dates et les circonstances de leur réalisation et de leur inauguration.
- D'analyser le tableau de Richard Evans, 1816, conservé au Musée du Panthéon National Haïtien (voir la page Facebook du Mupanah).



Pour se former à la critique des œuvres d’art comme pour attiser la curiosité et l’esprit de recherche de ses élèves et commencer à les initier à l’analyse critique, l’étudiant-maître pourra s’intéresser à l’hypothèse des trois versions de ce tableau à partir de la lecture de l’article de Gérald Alexis « Portrait du roi Henri » dans *Le Nouvelliste* du 21 mai 2014 [<http://lenouvelliste.com/>] : « Ce portrait, en effet, permet de faire un ensemble de considérations sur son histoire propre, sur l’histoire du sujet lui-même, et enfin sur la réalisation du tableau en tant qu’œuvre d’art. »

*Figure 15. Richard Evans, Portrait d’Henri Christophe roi d’Haïti, 1816, huile sur toile, Musée du Panthéon National Haïtien.*

La recherche autour de ce portrait introduit aussi à l’épistémologie et l’historiographie de l’histoire, autour de la notion d’enquête, de temporalités et de régimes d’historicité différents et de l’écriture de l’histoire sous forme de récit où apparaissent ici le roi Christophe (1767-1820), le peintre Richard Evans (1784-1871), l’historien et diplomate Alfred Nemours (1883-1955), les peintres Max Pinchinat (1925-1985) et Géo Remponeau (1916-2012) et l’abolitionniste anglais William Wilberforce (1759-1833). L’étudiant-maître donne alors aux élèves les documents nécessaires pour qu’ils rédigent une courte enquête historique sur les portraits du roi Christophe dont la mise en forme peut être conçue sous la forme d’un album de jeunesse (voir précédemment en géographie).

- De mettre en rapport la citadelle La Ferrière ou Henry à Milot du revers du billet de 100 gourdes avec le portrait de l’avers. En lien avec la notion de point de vue en géographie, l’étudiant-maître fait comparer la reproduction de la citadelle sur le billet de 100 gourdes et quelques photos de celle-ci (le site Google Maps en propose à la fois une vue aérienne et des photographies prises selon différents points de vue [[www.google.fr/maps/](http://www.google.fr/maps/)]).

Enfin, pour sa formation, mais aussi pour en étudier quelques extraits avec les élèves, à mettre en relation avec les biographies qu’on peut trouver dans les dictionnaires et les encyclopédies papier ou en ligne, l’étudiant-maître pourra s’intéresser à quelques textes :

- Griggs Earl Leslie, Prator Clifford H. (éd.) (1968), *Henry Christophe and Thomas Clarkson: A Correspondence*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press (voir notamment la lettre datée du 18 novembre 1816, p. 276-277).
- Carpentier Alejo (1954), *Le Royaume de ce monde*, Traduction L.-F. Durand. Paris, Gallimard Folio, 1980 (IIIe partie III. Le sacrifice des Taureaux, notamment p. 121-123).
- Césaire Aimé (1963), *La tragédie du roi Christophe*, Paris, Présence Africaine. 1970 (Acte I scène 1).

### **Chronologie**

La chronologie est l'outil qui permet à l'historien de ranger les événements dans un ordre temporel. C'est un instrument utile mais grossier qui permet difficilement d'apprécier les durées relatives, les chevauchements, les contextes complexes. À l'école, pour mémoriser une suite d'événements, les enseignants utilisent la frise chronologique qui permet de visualiser l'antériorité, la postérité et la simultanéité. Mais la frise chronologique a l'inconvénient graphique de laisser supposer que l'antériorité peut être une causalité.

Le programme de l'école fondamentale met en évidence un certain nombre de dates que l'étudiant-maître doit relever et connaître. Ces dates sont les repères du roman national – la construction de l'État-nation – que l'école met en place et dans lequel les citoyens se reconnaissent, en particulier lors de la célébration des fêtes nationales :

- Jour du Drapeau : 18 Mai 1803
- Bataille de Vertières : 18 novembre 1803
- Fête de l'Indépendance : 1er janvier 1804
- Mort de Dessalines : 17 octobre 1806

Pour préparer ses cours, l'étudiant-maître, en s'inspirant des ouvrages de Christian Amalvi et Alain Corbin, se constitue un portfolio où il note la description des événements liés à ces dates, relevée dans différents manuels anciens et modernes, accompagnée si possible de représentations iconographiques (gravures de manuels anciens, photographies de monuments, œuvres picturales...). Il mène une recherche sur les débats actuels des historiens sur ces événements et en fait la synthèse en regard dans son portfolio. L'avantage du portfolio est de permettre à l'étudiant-maître de disposer d'une documentation qu'il peut constamment mettre à jour en y insérant les problématiques, les débats et les images qu'il récolte dans les revues historiques, les livres d'historiens et dans la presse.

## Date

C'est un outil de mémorisation pratique, largement utilisé dans le domaine scolaire et dans les jeux télévisés, mais qui n'a pas en lui-même grand sens s'il est détaché de son contexte historique et des raisons qui ont fait après coup qu'on a choisi cette date plutôt qu'une autre. A cet égard, l'étudiant-maître trouvera matière à réflexion dans le livre d'Alain Corbin sur *1515 et les grandes dates de l'histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui*, dont il pourra s'inspirer pour se constituer une documentation utile pour ses cours sur les principales dates au programme.

## Évènement

Après s'être focalisés sur l'évènement à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, les historiens se sont intéressés au temps long des sociétés, un temps séculaire ou pluriséculaire où les évènements étaient considérés comme peu signifiants, comme « l'écume » d'une structure invariante, des « lucioles ». Depuis quelques décennies, l'évènement fait retour dans le discours des historiens attentifs à ce qui est nouveau et aux actions des acteurs. Les historiens se penchent ainsi sur les traces qui mettent en évidence des discontinuités, des résultats, des commencements, sur les indices d'évènements qui créent des possibles.

Pour aborder la notion d'évènement, l'étudiant-maître peut par exemple rédiger en parallèle une courte synthèse historiographique et une proposition de cours (4<sup>e</sup> AF) sur la cérémonie du Bois-Caïman organisée le 14 août 1791 par Dutty Boukman sur l'habitation Lenormand de Mézy, sur l'insurrection qui s'ensuivit avec Jean-François Orozco, Georges Biassou et Toussaint Bréda en présentant les diverses interprétations et la mémoire de l'évènement (23 août, Journée internationale du souvenir de la traite négrière et de son abolition). Il peut répéter le même type de préparation en l'échangeant avec un autre étudiant-maître pour le soumettre à la critique et aux propositions d'un enseignant soumis aux mêmes contraintes de programme et de temps, par exemple (4<sup>e</sup> AF) sur le combat de La Ravine à Coulevres (février 1802) et le siège de La Crête-à-Pierrot (mars 1802, voir le *Bulletin de l'ISPAN*, n° 22, 1er mars 2011 : « La Crête-à-Pierrot, site de hauts faits d'armes », Institut de Sauvegarde du Patrimoine National sur le site de *Réseau Culture Haïti* [[www.reseau-culture-haiti.org/](http://www.reseau-culture-haiti.org/)]) ainsi que (5<sup>e</sup> AF) sur le procès de consolidation (1903-1904).

## Régime d'historicité

Instrument destiné à comparer les expériences historiques du temps, la façon dont les hommes vivent et pensent leur présent articulé autour des catégories du passé,

du présent et du futur. L'analyse par exemple d'extraits des débats autour de l'abolition de la traite (4<sup>e</sup> AF) au moment du congrès de Vienne (1815), notamment dans la comparaison avec l'esclavage antique, permet à l'étudiant-maître de percevoir la différence de l'utilisation des catégories du passé et du présent par les contemporains, voir par exemple :

- *Les anneaux de la mémoire* [[www.anneauxdelamemoire.org/](http://www.anneauxdelamemoire.org/)];
- Le *Comité National pour la Mémoire et l'Histoire de l'Esclavage* [[www.cnmhe.fr/](http://www.cnmhe.fr/)];
- Mesnard Eric, Désiré Aude (2007), *Enseigner l'histoire de la traite négrière et de l'esclavage*, Scérén CRDP de l'Académie de Créteil.
- Coquery-Vidrovitch, Mesnard Eric (2013), *Etre esclave. Afrique-Amériques, XV<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, La Découverte.

Sur le sujet des régimes d'historicité, la lecture des ouvrages de François Hartog est indispensable (voir bibliographie).

### **Patrimoine**

Depuis les années 1970, le terme de patrimoine tend à désigner, sous un contenu légèrement différent, ce qu'on appelait auparavant les monuments historiques. Avec la publication entre 1984 et 1992 des *Lieux de mémoire* par Pierre Nora, la notion s'étend aux traces d'événements liés à l'histoire nationale, à la mémoire collective et au souvenir de certains personnages historiques. Il peut même prendre l'acception très large de tout objet historicisé (Heinich Nathalie (2009), *La fabrique du patrimoine : De la cathédrale à la petite cuillère*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme).

Dans son sens le plus courant, la notion est liée à la protection de monuments et de sites que les institutions nationales et internationales (UNESCO) tentent de sauvegarder et de mettre en valeur (Haïti, patrimoine culturel et refondation, *Museum international*, n° 248 [<http://fr.unesco.org/>]). Voir les propositions du module *Patrimoine* au sein du module *Éducation artistique et culturelle* que l'étudiant-maître peut mettre en regard des différents numéros du *Bulletin de l'ISPAN* tout en suivant l'actualité des projets patrimoniaux [[www.reseau-culture-haiti.org](http://www.reseau-culture-haiti.org)].

À partir de ces éléments, l'étudiant-maître se constitue un dossier de presse et une documentation actualisée sous forme de portfolio, d'où il pourra tirer les documents nécessaires à ses cours, sur l'inventaire et le classement des éléments concrets du patrimoine national, par exemple l'étude des enjeux patrimoniaux et économiques



de la reconstruction du Marché-en-Fer ou Marché Hyppolite de Port-au-Prince (*Bulletin de l'ISPAN*, n° 20, 1er janvier 2011) ou celle du Parc national historique qui comprend les ruines du palais de Sans Souci et la citadelle La Ferrière (*Bulletins de l'ISPAN*, n° 3, 1<sup>er</sup> août 2009, et n° 28, 1<sup>er</sup> septembre 2011 [www.reseau-culture-haiti.org], ainsi que l'article de Denis Watson « Symbolisme et potentialités touristiques » dans *Le Nouvelliste*, 4 et 7 septembre 2009 [http://lenouvelliste.com/]).

### **Période**

En astronomie, et donc en géographie à partir du programme de la 3<sup>ème</sup> AF, la période désigne la révolution d'une planète autour du soleil. En histoire, le terme désigne un espace de temps conventionnel plus ou moins long délimité par des événements et caractérisés par un contenu spécifique : découpage lié à une civilisation (civilisation Taïno 3<sup>e</sup> AF), découpage politique (par exemple la période coloniale ou la période nationale, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> AF) comme les régimes politiques (la République haïtienne, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> AF), les règnes (empires de Jacques I<sup>er</sup> et de Faustin I<sup>er</sup>, royaume d'Henri I<sup>er</sup> en 5<sup>e</sup> AF), les conflits (la guerre d'indépendance). À côté de cette périodisation traditionnelle, les historiens tendent aujourd'hui à développer des « périodisations vives » où le temps n'est plus un cadre, mais participe des phénomènes historiques (Prost 1996), à étudier des temporalités plurielles (Pomian 1984).

À la lecture des philosophes (Michel Foucault, Reinhart Koselleck, Paul Ricœur), les historiens s'intéressent de plus en plus aux décalages, voire à la modélisation du temps (Arnold Toynbee, Robert Bonnaud). L'attention critique à l'arbitraire des découpages et à l'évidence de la chronologie est donc indispensables à tout projet de cours. L'étudiant-maître apprendra ainsi à se méfier de l'évidence de cet outil pratique qui sert à découper l'histoire et à qualifier des périodes, mais en même temps peut les figer selon un critère unique ou une dominante : le siècle (Milo 1991), le temps d'un règne ou de l'exercice du pouvoir par un ou plusieurs hommes politiques (5<sup>e</sup> AF, « [...] les traits communs aux gouvernements de Salnave, Saget, Domingue, Canal »), les configurations sociales, économiques et politiques (4<sup>e</sup> AF, le temps de la colonie de Saint-Domingue ; 6<sup>e</sup> AF, le temps de l'occupation américaine), les périodes culturelles ou artistiques. Il s'interrogera sur le sens des coupures qui délimitent les périodes, par exemple le sens que peut avoir la date de 1492 (3<sup>e</sup> AF) et les symboles qu'elle porte selon qu'on l'étudie du point de vue de l'histoire européenne, de l'histoire haïtienne ou de l'histoire du monde. C'est sur ces bases qu'il commencera à exercer l'esprit critique de ses élèves.

## **Preuve**

Les historiens instruisent des enchaînements, démêlent des intentions, des décisions, des actions en s'appuyant sur des documents ou des témoignages qu'ils ont préalablement authentifiés et critiqués, sur des indices qu'ils ont discernés, sur des correspondances, notamment statistiques qu'ils ont établies. Le récit que composent les historiens pour comprendre et expliquer l'histoire se fonde sur ce régime de la preuve. Pour un événement donné du programme de l'école fondamentale, les étudiants-maîtres recherchent toutes les preuves données par les historiens pour établir l'événement. Ils les examinent et, si possible, en font une analyse critique.

Le régime historique de la preuve a aussi été à l'origine de l'appel aux historiens par les tribunaux en charge d'événements historiques comme les faits de guerre. Cela a donné lieu à de nombreux débats dont l'étudiant-maître pourra apprécier les arguments dans les articles d'Antoine Prost (« Jugement », « Preuve »), Patrick Garcia (« Usages publics de l'histoire »), Olivier Lévy-Dumoulin (« Rôle social de l'historien ») et Nicolas Offenstadt (« Le témoin et l'historien ») dans *Historiographies, II. Concepts et débats*.

## **Récit**

Dans les années 1970 les historiens se sont interrogés sur l'acte d'écrire l'histoire, la façon dont la mise en intrigue induisait l'explication dans un récit véridique. En faisant l'histoire et en racontant des histoires, les historiens placent leur écriture en tension entre un versant scientifique et un versant fictionnel. Ces questions seront abordées par la comparaison sur un même sujet d'un extrait d'un ouvrage d'historien, d'un ouvrage de vulgarisation, d'un roman ou d'une biographie romancée et des pages d'un manuel de l'école fondamentale (voir l'exemple précédent sur Henri Christophe dans le paragraphe « Biographie »). Après les ouvrages fondateurs de Paul Veyne (1971) et Paul Ricoeur (1991), aujourd'hui des historiens comme Ivan Jablonka s'interrogent sur la possibilité d'« imaginer des textes qui soient à la fois histoire et littérature » (Jablonka 2014).

## **Siècle**

Jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, le terme désigne une période de durée variable généralement liée à un héros éponyme ou à une dynastie (voir Voltaire (1751), *Le siècle de Louis XIV*). La période d'une durée de cent années entre deux millésimes, la durée mathématique, prétendument neutre fondée sur le calendrier, « créée » par la Révolution française (Milo 1991), est peu commode pour les historiens qui préfèrent privilégier le sens, une caractéristique ou des repères plus signifiants (le XIX<sup>e</sup> siècle de la révolution industrielle, le siècle des abolitions de l'esclavage ;

voir par exemple François Blancpain (2001), *Un siècle de relations financières entre Haïti et la France (1825-1922)*, Paris, L'Harmattan).

## BIBLIOGRAPHIE

### Bibliographie générale

Amalvi Christian (1988), *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France*, Paris, Albin Michel.

Bonnaud Robert (1989), *Le système de l'histoire*, Paris, Fayard.

Braudel Fernand (1969) « La longue durée », in *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion.

Corbin Alain (dir.) (2005), *1515 et les grandes dates de l'histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui*, Paris, Seuil.

De Certeau Michel (1975), *L'écriture de l'histoire*, Paris Gallimard.

Delacroix Christian, Dosse François & Garcia Patrick (1999), *Les courants historiques en France*, Paris, Folio histoire, réédition 2007.

Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick & Offenstadt Nicolas (2010), *Historiographies. Concepts et débats*, Paris, Folio histoire. Faute d'avoir le temps d'aborder en formation une bibliographie toujours trop longue, l'étudiant-maître pourra s'appuyer sur ce seul ouvrage, paru en poche, qui fait le point sur tous les concepts et débats de l'histoire francophone et au-delà.

Dosse François (2005), *Le pari biographique. Écrire une vie*, Paris, La Découverte.

Dosse François (2010), *Renaissance de l'événement. Un défi pour l'historien : entre Sphinx et Phénix*, Paris, PUF.

Farge Arlette (1989), *Le goût de l'archive*, Paris, Seuil.

Foucault Michel (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

Ginzburg Carlo (1989), *Mythes, emblèmes, traces*, Paris, Flammarion.

Günther Horst, *Le temps de l'histoire. Expérience du monde et catégories temporelles en philosophie de l'histoire de saint Augustin à Pétrarque, de Dante à Rousseau*, traduction Olivier Mannoni, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 1995.

Hartog François (2003), *Régimes d'historicité, présentisme et expérience du temps*, Paris, Seuil

Hartog François (2013), *Croire en l'histoire*, Paris, Flammarion.

Jablonka Ivan (2014), *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris, Seuil.

Koselleck Reinhart (1990), *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, traduction Jochen et Marie-Claire Hoock, Paris, Éditions de l'EHESS.

Leduc Jean (1999), *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Points Histoire.

Milo Daniel S. (1991), *Trahir le temps (histoire)*, Paris, Les Belles Lettres.

Nora Pierre, « Entre Mémoire et Histoire », in Pierre Nora (dir.) (1984), *Les lieux de mémoire. t. I. La République*, Paris, Gallimard.

Nora Pierre (1974), « Le retour de l'événement », in Jacques Le Goff et Pierre Nora (dir.), *Faire de l'histoire*, Tome 1, Paris, Gallimard.

*Périodes. La construction du temps historique* (1999) Paris, EHESS / Histoire au présent.

Petit Jean-Luc (dir.) (1991), *L'événement en perspective. Raisons Pratiques. Numéro 2 / 1991*,

Pomian Krzysztof (1984), *L'ordre du temps*, Paris, Gallimard Bibliothèque des histoires.

Prost Antoine (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.

Rancière Jacques (1992), *Les noms de l'histoire. Essai de poétique du savoir*, Paris, Seuil.

Ricœur Paul (1991), *Temps et récit*, Paris, Points Seuil.

Ricœur Paul (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.

Toynbee Arnold J. (1972), *L'Histoire*, traduction Jacques Potin et Pierre Buisseret, Paris, Payot. 1996.

Veyne Paul (1971), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.

### **Bibliographie sur l'histoire d'Haïti**

Dorsainville Luc & Dorsainvil Jean-Baptiste (1960-1961), *Abrégé d'histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.

Dorsainville Roger (1965), *Toussaint Louverture, ou La vocation de la liberté*, Paris, Julliard / Montréal, Éditions du CIDIHCA 1987.

Moïse Claude & Auguste Claude Bonaparte (2003), *Dictionnaire historique de la Révolution haïtienne, 1789-1804*, Montréal, Éditions Images - Éditions du CIDIHCA.

Moïse Claude & Hector Michel (1990), *Colonisation et esclavage en Haïti : le régime colonial français à Saint-Domingue (1625-1789)*, Port-au-Prince, H. Deschamps / Montréal, Éditions du CIDIHCA.

Moïse Claude (1990), *Constitutions et luttes de pouvoir en Haïti, 1804-1987*, Montréal, Éditions du CIDIHCA.

Nau Émile, Viard Ducis (1894), *Histoire des caciques d'Haïti*, Paris, G. Guérin.

Oriol Michèle (2002), *Histoire et dictionnaire de la révolution et de l'indépendance d'Haïti, 1789-1804*, Port-au-Prince, Fondation pour la recherche iconographique et documentaire.

Wesner Emmanuel (v. 1990), *La période nationale, 1804-1915*, Port-au-Prince.

Zamor Rémy (1992), *Histoire d'Haïti de 1804 à 1884*, Port-au-Prince, Imprimerie Le Natal.

## H.2. Se former en histoire par une mise en situation de recherche.

De la même façon qu'en géographie, l'enseignement de l'histoire peut se décliner selon un questionnement où dominent les questions où ? et quand ? Sur une ou deux séances de formation (séance de 3 heures ou une demi-journée), la question « quand ? » conduit à réfléchir sur la notion de période. Quels critères utilisent, aujourd'hui, les historiens pour découper les temps des sociétés ? Pour construire et adapter à la classe une question du programme de l'école fondamentale (par exemple « Déterminer les caractéristiques dominantes de la période 1867-1879 » en 5<sup>e</sup> AF), l'étudiant-maître s'interroge sur :

- Les ruptures : sur quels critères est-il possible et plausible de dire qu'il y a un avant et un après ? des événements-charnières ? Qui produit ces critères, décide de ces ruptures ? avec quels objectifs ? Quand ces ruptures sont-elles devenues communes pour les historiens et à l'école ?
- Les continuités : quels critères permettent-ils de dire qu'une société se reproduit ? qu'elle évolue ? qu'elle décline ou disparaît ? Qui produit ces critères ? avec quels objectifs ?
- La dynamique des sociétés et la conscience que les hommes ont de l'histoire qu'ils vivent.

À l'issue de la démarche, il s'agit de comprendre que l'histoire n'est pas la vérité sur le passé quelles que soient les preuves utilisées, mais une relation entre le passé et le présent : l'histoire est un dialogue réflexif entre l'analyse du passé, la mise en perspective du présent et l'anticipation de l'avenir (Bédarida François (janvier - mars 2001) « Le temps présent et l'historiographie contemporaine » *Vingtième siècle*, n° 69, p. 153-160 [www.persee.fr]).

Un exemple, « l'île d'Haïti avant et après 1492 » et plus particulièrement « [...] les traits fondamentaux de la civilisation Taïno ainsi que les causes de sa disparition » (3<sup>e</sup> AF) permet de tester la démarche et de réfléchir aux outils et aux documents qu'il faudra produire pour l'enseignement de l'histoire.

La démarche, utilisable en formation initiale ou en auto-formation se déroule en six étapes qui peuvent être dissociées ou regroupées :

- ✧ **Première étape.** En formation initiale et continue, en auto-formation, et aussi en classe en adaptant le niveau et les exigences, noter et dessiner, selon le cas au tableau ou sur une feuille, tout ce qu'évoque immédiatement la civilisation Taïno. La situer spatialement et chronologiquement, de façon absolue et relativement aux événements européens. En classe, l'étudiant-maître fournit aux élèves la documentation nécessaire (dictionnaire, encyclopédie papier ou sur Internet), ou, s'il ne dispose pas de ces moyens, il inscrit préalablement au tableau les informations

utiles. L'étudiant-maître note le vocabulaire qu'il faudra préciser (civilisation, culture...). Au tableau ou sur la feuille, les informations, complétées par une recherche documentaire ciblée, sont organisées selon différents thèmes, par exemple :

- les origines de la culture Taïno ;
  - les représentations figurées Taïno : les peintures rupestres, les pétroglyphes (grotte Zim près de Hinche, Roche-à-l'Inde près de Limbé, grottes Marie-Jeanne à Port-à-Piment, grottes du Dondon, etc.), en notant que cette étude dépasse les frontières actuelles ;
  - les relations et les représentations européennes : textes et gravures anciens ;
  - le matériel archéologique et les collections muséales (collecte, conservation, présentation) : Zemi, urnes funéraires, duho, amulettes, cuillères, inhalateurs, haches... ;
  - les études et restitutions contemporaines : pratiques sociales et religieuses (Batey ou jeu de balle, cohoba, pratiques funéraires...) ; vocabulaire... ;
  - les survivances culturelles et linguistiques : maïs (mayi), hamac (amak), kui (assiette avec calebasse), manioc (manyok), kasav (cassave), patate douce (patat), etc.
- ❖ **Deuxième étape.** Formulation en formation sur une fiche de préparation de cours ou en classe par les élèves de quelques hypothèses sur les origines de la civilisation Taïno et sur sa disparition.
- ❖ **Troisième étape.** Collecte et sélection dans un ensemble documentaire proposé en formation par le formateur, ou produit par l'étudiant-maître pour la classe, des documents nécessaires pour étayer les hypothèses :
- croquis, dessins ou prises de vue réalisées par les étudiants-maîtres sur des sites (sites de la Grotte Zim près de Hinche, de Camp Coq Limbe, d'En Bas Saline à Limonade..., voir aussi Joseph Sony Jean « Pour l'étude et la recherche archéologiques en Haïti », *Le Nouvelliste*, 18 juillet 2012 [www.lenouvelliste.com]) ou dans des musées (Musée du Panthéon National d'Haïti à Port-au-Prince, Musée Guahaba du Limbé) lors de visites ;
  - photographies d'objets et de sites archéologiques : de nombreux sites de musée (par exemple les catalogues des objets et de l'iconothèque du Musée du Quai Branly [www.quaibrantly.fr]) proposent des photographies

documentées d'objets (Zemi, duho, amulettes, cuillères, inhalateurs, haches...), de sites ainsi que des restitutions ;

➤ chronologies tirées de dictionnaires, d'ouvrages de spécialistes, de catalogues d'exposition ;

➤ gravures anciennes et extraits de textes anciens (pour la plupart téléchargeables sur internet, notamment sur le site Gallica de la Bibliothèque nationale de France), par exemple :

- Pierre Martyr d'Anghiera, *De Orbe Novo* [<http://gallica.bnf.fr>] ;

- Moreau de Saint-Méry (1797-1798), *Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'Isle Saint-Domingue...* [<http://gallica.bnf.fr>] ;

- Nau Émile (1837), *Histoire des Caciques d'Haïti*, réédition Port-au-Prince, Presses Nationales d'Haïti, 2003 ;

- Moreau Jean-Pierre (2002), *Un flibustier français dans la mer des Antilles. 1618-1620*, Paris, Payot.

➤ articles d'historiens et d'archéologues en tentant de les restituer dans leur contexte de recherche et d'écriture, par exemple :

- Viré Armand (1940), « La Préhistoire en Haïti », *Bulletin de la Société préhistorique de France*, Vol. 37 [Persée : [www.persee.fr](http://www.persee.fr)] ;

- Arsenault Daniel (2011), « Les sites d'art rupestre comme lieu potentiel d'attraction touristique en Haïti », *Colloque international Patrimoine, tourisme culturel et développement durable en Haïti. Enjeux et perspectives d'avenir* [[www.reseau-culture-haiti.org/](http://www.reseau-culture-haiti.org/)] ;

- Supplice Daniel (1981), *Haïti préhistorique : quelques dessins ornementaux précolombiens*, Port-au-Prince ;

- Salgado Antoine (1980), *Hauts-lieux sacrés dans le sous-sol d'Haïti*, Port-au-Prince, Ateliers Fardin ;

➤ manuels, catalogues d'expositions et textes littéraires contemporains, par exemple (quelques œuvres et de nombreux extraits sont disponibles sur internet) :

- Alexis Jacques Stephen (1960), « Dit de la Fleur d'or », in *Romancero aux étoiles*, Paris, Gallimard. 1988.



- Burr-Reynaud Frédéric (1926), *Poèmes quisqueyens*, Paris, Éditions de la Revue mondiale.
  - Burr-Reynaud Frédéric, Hippolyte Dominique (1941), *Anacaona*, Port-au-Prince, Imprimerie Telhomme.
  - Durand Oswald (1896), *Rires et Pleurs*, Paris, Éditions Créte / Port-au-Prince, Presses Nationales d'Haïti, 2005.
  - Chevry Arsène (1873), *Areytos, poésies indiennes*, Port-au-Prince, Imprimerie de la Jeunesse, Maison A. Laforest, 1892.
  - Coicou Massillon (1901), *L'Oracle, poème dramatique haïtien à trois personnages : l'Espagnol, l'Indien et l'Africain*, Paris, Ateliers haïtiens.
  - Dorismond Jean-Baptiste alias Desroussels Félix (1953), *Sur les traces de Caonabo et de Toussaint Louverture, poèmes caraïbes*, Port-au-Prince, Publication gouvernementale.
  - Marcelin Émile (1931), *La Reine Anacaona*, Port-au-Prince, Les Éditions Alix Damour. 1980.
  - Métellus Jean (1986), *Anacaona*, Paris, Hatier.
  - Métellus Jean (2005), *Henri le cacique*, Yaoundé, Silex / Nouvelles du Sud.
  - Vilaire Jean-Joseph (1914), *Aube et sonnets indiens*, Paris, Fernand Dubray.
- représentations picturales postérieures, par exemple : Max Pinchinat (à comparer avec la représentation pariétale de la déesse Atabei) ; œuvres de Philippe Dodard, Riboul Monfleury...
- ✧ **Quatrième étape.** En s'appuyant sur les documents retenus dont il argumente le choix dans un cahier de recherche, l'étudiant-maître établit et prépare pour ses élèves :
- un portfolio d'une sélection d'extraits de textes précisément documentés (auteur, date, traducteur, édition utilisée, pages, adresse internet) et de reproductions accompagnées d'un cartel (auteur, titre et description, lieu de conservation, auteur de la reproduction et copyright, adresse internet), qui lui serviront de base pour ses cours ;

- une frise chronologique illustrée, qu'il fera construire en classe, comprenant une bande colorée pour indiquer la période Taïno et deux autres bandes colorées pour indiquer les conquêtes et les colonisations espagnole et française, divisées en siècles et avec quelques dates, événements ou contextes repères :
    - 6 décembre 1492, Christophe Colomb aborde en Haïti ;
    - bataille de La Vega Real, 1495 (racontée par Émile Nau en 1837)
    - 1503, les premiers Africains en Haïti ;
    - Caciquat du Xaragua ;
    - accord de Barrio Nuevo, 1533, voir à ce sujet Las Casas Bartholome, *Très brève relation de la destruction des Indes...*, Paris, La Découverte, 2004.
  - des affiches biographiques : Guacanagaric, Caonabo, Guarionex, Manicatonex, Bohechio, Anacaona, Cotubanama, Henri... ;
  - un texte de synthèse qui, en formation initiale, peut prendre différentes formes et servir d'évaluation partielle de l'étudiant-maître par le formateur : synthèse de connaissances pour la préparation d'un cours, article de revue scientifique ou de catalogue d'exposition, de journal ou de magazine, de nouvelle... sur un des objets, un des événements ou un des personnages.
- ✧ **Cinquième étape.** L'étudiant-maître dresse d'une part une carte des sites ainsi que des caciquats à partir des éléments récoltés lors de sa recherche, d'autre part une carte simplifiée destinée aux élèves.
- ✧ **Sixième étape.** L'étudiant-maître prépare, sur la même question, soit une situation similaire de recherche en classe, soit, si cela est possible un projet de visite d'un site ou d'un musée, soit une démarche semblable sur d'autres contenus, par exemple :
- la colonisation française (1664-1715, de la petite propriété et de la polyculture avec les habitants, les engagés, les flibustiers et les boucaniers à la révolution de la canne et à l'importation massive des esclaves, 1715-1803) ; la période révolutionnaire et la guerre de l'indépendance 1791-1803 (4<sup>e</sup> AF) ;
  - les périodes 1804-1843 et les gouvernements de Dessalines, Christophe, Pétion, Boyer ; 1843-1867 et les gouvernements de Soulouque et Geffrard ;

1867-1915 et les gouvernements de Salnave, Saget, Domingue et Canal, ceux de Salomon, Légitime, Hyppolite, Simon Sam, Nord Alexis et Simon ; 1915-1934 (5<sup>e</sup> AF), l'occupation américaine et les gouvernements Dartiguenave, Borno, Roy et Vincent (6<sup>e</sup> AF) ; la crise de 1946 et ses conséquences (6<sup>e</sup> AF).

## BIBLIOGRAPHIE

Castor Suzy (1988), *L'occupation américaine d'Haïti*, Port-au-Prince, Société haïtienne d'histoire.

Fouchard Jean (1953), *Les marrons du syllabaire ; quelques aspects du problème de l'instruction et de l'éducation des esclaves et affranchis de Saint-Domingue*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.

Fouchard Jean (1972), *Les marrons de la liberté*, Paris, Éditions de l'École.

Fouchard Jean (1988), *Langue et littérature des Aborigènes d'Ayiti*, Port-au-Prince, Henri Deschamps.

Hector Michel, Moïse Claude (1990), *Colonisation et esclavage en Haïti : le régime colonial français à Saint-Domingue (1625-1789)*, Port-au-Prince / Montréal, Éditions Henri Deschamps / CIDHICA.

James C.L.R. (1938), *Les Jacobins noirs. Toussaint-Louverture et la Révolution de Saint Domingue*, traduction Pierre Naville, Paris, Éditions Caribéennes.

Joachim Benoit (1979), *Les racines du sous développement en Haïti*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.

Kerchache Jacques (dir.) (1994), *L'art Taïno*, Paris, Paris-Musées.

Las Casas Bartholome, *Très brève relation de la destruction des Indes*, traduction Roberto Fernández Retamar et Fanchita Gonzalez-Batlle, Paris, La Découverte, 2004.

Madiou Thomas (1987-1991), *Histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.

Manigat Leslie François (1997), *La Révolution de 1843 : essai d'analyse historique d'une conjoncture de crise*, Port-au-Prince, CHUDAC.

Manigat Leslie François (2001), *Éventail d'histoire vivante d'Haïti : des préludes à la Révolution de Saint Domingue jusqu'à nos jours*, Port-au-Prince, CHUDAC.

Mathon Alix, Turnier Alain (1985), *La société des baïonnettes*, Port-au-Prince, Éditions Le Natal.

Moïse Claude (1988 et 1990), *Constitutions et luttes de pouvoir en Haïti, 1804-1987*, Montréal, Québec, Éditions du CIDIHCA, réédition (2009), Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

Oriol Michèle (1992), *Images de la Révolution à Saint-Domingue*, Port-au-Prince, Fondation pour la recherche iconographique et documentaire / Éditions Henri Deschamps.

Roy Fombrun Odette (1992), *L'Ayiti des Indiens*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.

Turnier Alain (1955), *Les États-Unis et le marché haïtien*, Washington.

### **H.3. Enseigner l’histoire, c’est opérer des choix : trois situations d’enseignement en histoire**

Comme pour la géographie, enseigner l’histoire, c’est faire des choix, les expliquer et les justifier, les communiquer. Dans cette partie du module, il est proposé aux étudiants-maîtres, dans un premier temps, de préparer, en petits groupes, et si possible de mettre en place et de faire observer par leurs pairs trois situations d’enseignement autour d’un outil de base de l’enseignement de l’histoire, la frise chronologique, conduites avec le même niveau de classe et un contexte semblable, sur les mêmes objectifs d’apprentissage. Dans un deuxième temps, chaque groupe présente sa préparation, et éventuellement la séquence réalisée avec les difficultés rencontrées, en argumentant sur ses choix. L’ensemble des étudiants-maîtres compare les trois situations, analyse les choix de mise en œuvre et de déroulement, ainsi que la pertinence des documents supports des séquences.

Destinées à une mise en place en 5<sup>e</sup> AF, les situations d’enseignement peuvent être transposées en les adaptant en 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> AF.

#### **a) La frise chronologique comme outil d’organisation temporelle**

- ✧ **Première étape.** L’étudiant-maître fait tracer aux élèves une bande graduée en décennies pour la période 1800-1920. Selon le matériel dont dispose la classe, les élèves tracent individuellement une bande seulement sur leur cahier ou réalisent aussi collectivement une bande à une autre échelle destinée à être affichée sur le mur de la classe.
- ✧ **Deuxième étape.** Selon les disponibilités de l’école, les élèves ont collectivement à leur disposition des éléments inscrits préalablement par le maître au tableau, des manuels (il importe plus de proposer quelques manuels différents que les élèves échangent qu’un nombre de manuels suffisant pour que chaque élève en dispose), des visuels documentés (portraits, évènements), des copies d’articles de dictionnaires ou d’encyclopédies pour la jeunesse. En petits groupes si la classe dispose de suffisamment de matériel, collectivement si le matériel est restreint, les élèves sélectionnent des évènements qui leur semblent importants et les inscrivent avec leurs dates à la suite sur leur cahier ; dans le deuxième cas, l’étudiant-maître les inscrit au tableau sur proposition des élèves.
- ✧ **Troisième étape.** La liste de évènements est examinée collectivement et il est décidé de ne retenir que les plus significatifs. La frise chronologique doit être lisible et donc ne comporter qu’un nombre restreint d’évènements. Les élèves argumentent pour chacun des évènements sur leur importance relative.

L'étudiant-maître fait remarquer que certains renvoient à un point précis - ou à une courte durée : un jour, un mois, une année - dans le temps (déclaration d'indépendance, bataille, élection...), d'autres à un intervalle - une durée plus longue entre un début et une fin - (mandat électif). Il aborde dans un dialogue avec les élèves les questions de topologie temporelle dans les deux langues (avant / anvan ; après / apre ; en même temps / an menm tan an), en faisant remarquer que l'antécédence n'implique pas la causalité, et celle de la durée (événements / temps courts / temps longs) ainsi que leurs représentations respectives sur la frise chronologique : points, traits, bandes de couleur, etc.

- ✧ **Quatrième étape.** Sur deux lignes différentes de la frise, les élèves notent sous forme de trait et de bandes les événements ponctuels et les durées. Si les élèves construisent une frise murale, figureront aussi sur celle-ci des visuels permettant de reconnaître les événements importants depuis la place de chaque élève.
- ✧ **Cinquième étape.** L'étudiant-maître interroge les élèves sur la possibilité de distinguer des périodes (en 5<sup>e</sup> AF : 1804-1843 / 1843-1867 / 1867-1915), sur ce qui peut caractériser ces périodes et sur les événements qui apparaissent comme des points de rupture entre un avant et un après qu'établissent aujourd'hui les historiens.
- ✧ **Évaluation.** Tous les élèves ne notent pas nécessairement les mêmes événements, mais l'étudiant-maître veille à ce que tous les événements figurant au programme soient présents sur toutes les frises, en proposant aux élèves de comparer leur frise entre elles. Un débat pourra alors être instauré pour hiérarchiser les événements, en tenant compte aussi, si c'est le cas, de ceux qui donnent lieu à commémoration aujourd'hui (fêtes, noms de rues et de places, monuments).

## b) La frise chronologique comme instrument de mémorisation

- ✧ **Première étape.** L'étudiant-maître trace au tableau deux lignes parallèles, verticales ou horizontales. Il découpe la première en 12 segments égaux et trace douze perpendiculaires qui viennent couper la première ligne. Il note les décennies de 1800 à 1920 en face de chaque perpendiculaire. Il dessine avec une craie de couleur les périodes 1804-1843 / 1843-1867 / 1867-1911 / 1911-1915 sous forme de rectangles à l'intérieur desquels il inscrit les dates de celles-ci. Les élèves reproduisent la frise sur leurs cahiers.
- ✧ **Deuxième étape.** L'étudiant-maître fait le récit de la première période 1804-1843 en s'appuyant, s'il en dispose, sur l'exploitation des documents d'un manuel et sur une carte représentant l'ensemble de l'île de Saint-Domingue dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Il place sur la frise le Congrès de L'Arcahaie (création du drapeau national : 18 Mai 1803) et la bataille de Vertières (18 novembre 1803)

- ainsi que les évènements qui en définissent les bornes : la proclamation de l'indépendance par Dessalines le 1er janvier 1804 et le renversement de Jean-Pierre Boyer le 27 janvier 1843. Dans le cours de son exposé, il note les événements qu'il a choisi de faire retenir aux élèves au tableau ainsi que les mandats politiques et dresse, en s'appuyant sur les documents, les portraits des principaux protagonistes : Jean-Jacques Dessalines, Alexandre Pétion, Henri Christophe, Jean-Pierre Boyer.
- ❖ **Troisième étape.** L'étudiant-maître fait compléter la frise sur les cahiers en demandant aux élèves d'inscrire les événements ainsi que les mandats et règnes des personnages sous forme de rectangles de la même couleur que la carte - qu'il peut aussi faire colorier sur un fond de carte muet ou faire reproduire par les élèves -, rendant ainsi visibles sur la frise chronologique la séparation puis la réunification territoriale.
  - ❖ **Évaluation.** Les élèves, ayant appris les dates des événements de la chronologie, doivent recopier et compléter une chronologie ou un résumé à trous (dates ou noms manquants) ou mettre en relation des dates et des événements.
  - ❖ **Étapes suivantes.** L'étudiant-maître procède de même pour les périodes suivantes 1843-1867 et 1867-1915 et propose à la fin une évaluation semblable de l'ensemble de la chronologie.

### c) Histoire / mémoire : la frise et les célébrations

Il s'agit de faire classer et mettre en relation des documents divers (donnés ou à rechercher) pour situer des personnages et des événements et de mettre en évidence la différence entre une frise chronologique et un calendrier de commémorations.

- ❖ **Première étape.** L'étudiant-maître explique aux élèves, en employant un vocabulaire adapté et en montrant des exemples, qu'Haïti, comme tout État-nation, a des héros nationaux, célébrés par des monuments, des statues, des noms de rues, des effigies monétaires, des allégories... et des fêtes nationales fériées, elles-mêmes souvent représentées sous forme d'allégories, où le peuple et les officiels commémorent l'histoire de la nation. Il précise que ces héros et ces fêtes correspondent à des personnages et à des événements historiques ; si c'est possible, il présente et affiche les documents correspondants, par exemple (tous ces documents sont accessibles sur Internet, voir aussi les reproductions anciennes en gravure et en cartes postales) :
  - **Fête de l'Indépendance 1er janvier 1804** : Acte de l'Indépendance de l'Armée indigène :

« Liberté ou la mort. Armée indigène Gonaïves, le premier janvier 1804 An I de l'Indépendance Aujourd'hui premier janvier dix huit cent quatre, le Général en chef de l'Armée indigène,

accompagné des généraux, chefs de l'armée, convoqués à l'effet de prendre les mesures qui doivent tendre au bonheur du pays. Après avoir fait connaître aux généraux assemblés ses véritables intentions d'assurer à jamais aux indigènes d'Haïti un gouvernement stable, objet de sa plus vive sollicitude : ce qu'il a fait à un discours qui tend à faire connaître aux puissances étrangères la résolution de rendre le pays indépendant, et de jouir d'une liberté consacrée par le sang du peuple de cette île ; et, après avoir recueilli les avis, a demandé que chacun des généraux assemblés prononçât le serment de renoncer à jamais à la France, de mourir plutôt que de vivre sous sa domination, et de combattre jusqu'au dernier soupir pour l'indépendance. Les généraux, pénétrés de ces principes sacrés, après avoir donné d'une voix unanime leur adhésion au projet bien manifesté d'indépendance, ont tous juré à la postérité, à l'univers entier, de renoncer à jamais à la France, et de mourir plutôt que de vivre sous sa domination. »

- **Jour du Drapeau** : adopté par le Congrès de L'Arcahaie (Département de l'Ouest) le 18 Mai 1803.
  - *Constitution* article 3.
  - Mompremier Madsen (1995), *Dessalines Ripping the White from the Flag*. Huile sur toile, UCLA Fowler Museum of Cultural History [www.fowler.ucla.edu].
  - Billet de 10 gourdes (1987), *Catherine Flon de l'Arcahaie cousant le drapeau*.
- **Mort de Dessalines** : 17 octobre 1806.
  - Lhérisson Justin et Geffrard Nicolas, *La Dessalinienne*, adopté comme hymne national en 1904.
  - *Constitution* article 4.1 ;
  - Timbre (1947), 141<sup>e</sup> anniversaire de la mort de l'empereur Dessalines.
- **Bataille de Vertières** : 18 novembre 1803.
  - Monuments de Vertières (1953) au Cap-Haïtien.
  - Billet de 5 gourdes (1987).
  - Timbre Capois-la-Mort (1946).
- **Jean-Jacques Dessalines (1758-1806)** :
  - Barthé James Richmond (1948), Statue équestre de Dessalines, Champ de Mars, Port-au-Prince.
  - Billet de 250 gourdes (1988).
  - Timbres (1904, 1947, 1955, 1963, 1974).



- **Henri Christophe** (1767-1820) :
    - Evans Richard (1816), Portrait d'Henri Christophe, roi d'Haïti. Musée du Panthéon National, Port-au-Prince.
    - Blanco Ramos, Statue équestre d'Henri Christophe, Champ de Mars, Port-au-Prince.
    - Billet de 100 gourdes (1988).
  - **Alexandre Pétion** (1770-1818) :
    - Sicre Joseph, Statue de Pétion, Champs de Mars, Port-au-Prince.
    - Billet de 500 gourdes (1988).
    - Timbre (1904)
  - **Jean-Pierre Boyer** (1776-1850) :
    - Dantès Fortunat (1851), Jean-Pierre Boyer, président d'Haïti [<http://digital-gallery.nypl.org>], in Dantès Fortunat (1888), *Nouvelle géographie de l'île d'Haïti : contenant des notions historiques et topographiques sur les autres Antilles*, Paris, Henri Noiroit, p. 401.
    - Pièces de 25 centimes (émise en 1827) et de 50 centimes (émise en 1831).
- ❖ **Deuxième étape.** L'étudiant-maître interroge les élèves sur l'existence d'autres représentations pérennes (statues, noms de rues, de bâtiments...) et éphémères (affiches) dans leur quotidien ou dans l'espace proche. Au fur et à mesure des propositions des élèves, il complète et apporte les informations nécessaires. Selon le niveau de la classe, il peut à ce moment lire ou faire lire et expliquer l'article 7 de la Constitution (voir références dans le paragraphe sur l'éducation du citoyen), avec des exemples de monnaies et de timbres récents à l'appui :

**Article 7:** Le culte de la personnalité est formellement interdit. Les effigies, les noms de personnages vivants ne peuvent figurer sur la monnaie, les timbres, les vignettes. Il en est de même pour les bâtiments publics, les rues et les ouvrages d'art.

**Article 7.1:** L'utilisation d'effigie de personne décédée doit obtenir l'approbation de l'Assemblée Nationale.

**Nimewo 7:** Okenn chèf, nan peyi a, pa janm gen dwa pran pòz Bondye l, pou yo ajenou devan l. Ni yo pa gen dwa mete non, oubyen pòtre okenn moun ki vivan toujou, sou okenn lajan, sou okenn tenm pou lapòs, sou okenn papye Leta, sou okenn biwo Leta, sou okenn batisman Leta. Ni yo pa gen dwa bay okenn ri poute non moun ki vivan toujou.

**Nimewo 7-1:** Ata pou moun ki mouri, se sèl lachanm ki gen dwa bay pèmision sèvi ak pòtre yo.

- ✧ **Troisième étape.** L'étudiant-maître présente des coupures de presse récentes se référant à des commémorations des hommes célèbres et des événements étudiés. Il propose, après avoir brièvement étudié le chapeau et l'illustration - et si le niveau de lecture des élèves le permet, le contenu des articles -, d'accompagner collectivement chaque article d'une notice : bref résumé de l'évènement ou brève biographie du héros national, source, droits, etc.
- ✧ **Évaluation.** Les élèves complètent une frise chronologique partiellement muette.

## BIBLIOGRAPHIE

Amalvi Christian (1988), *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France*, Paris, Albin Michel.

Corbin Alain (dir.) (2005), *1515 et les grandes dates de l'histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui*, Paris, Seuil.

James C.L.R. (1938), *Les Jacobins noirs. Toussaint-Louverture et la Révolution de Saint Domingue*, traduction Pierre Naville, Paris, Éditions Caribéennes.

Madiou Thomas (1987-1991), *Histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.

Manigat Leslie François (1997), *La Révolution de 1843 : essai d'analyse historique d'une conjoncture de crise*, Port-au-Prince, CHUDAC.

Manigat Leslie François (2001), *Éventail d'histoire vivante d'Haïti : des préludes à la Révolution de Saint Domingue jusqu'à nos jours*, Port-au-Prince, CHUDAC.

Moïse Claude (1988 et 1990), *Constitutions et luttes de pouvoir en Haïti, 1804-1987*, Montréal, Québec, Éditions du CIDIHCA, réédition (2009), Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

Oriol Michèle (1992), *Images de la Révolution à Saint-Domingue*, Port-au-Prince, Fondation pour la recherche iconographique et documentaire / Éditions Henri Deschamps.

**d) Comparaison des trois situations de classe**

Critères de comparaison. En formation initiale, les étudiants-maîtres élaborent des critères de comparaison, par exemple :

- la pertinence et la logique didactique et pédagogique de la préparation ;
- la qualité des documents et leur adaptation au niveau des élèves et à leur environnement socio-culturel ;
- la pertinence du questionnement ;
- la présentation de l'activité aux élèves et le démarrage de celle-ci ;
- les modalités de mise en activité des élèves et le rôle du maître : intervention magistrale du maître, cours dialogué, situation-problème ou situation de recherche ;
- les niveaux et les registres de langue ;

Collectivement les étudiants-maîtres réfléchissent aux conceptions de l'enseignement et de l'histoire qui sous-tendent chacune de ces situations, en remarquant que quels que soient les choix d'une philosophie de l'enseignement, toutes requièrent une grande souplesse dans la mise en œuvre avec les élèves.

**Faire et justifier des choix.** Collectivement les étudiants-maîtres débattent autour de quelques questions :

- Quelle situation leur semble la plus appropriée à leur conception de l'enseignement ? pourquoi ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de cette situation ? comment imaginent-ils la mettre en place ? quelles difficultés pressentent-ils ?
- Quels savoirs et quelles compétences leur semble-t-il nécessaires d'acquérir pour la mettre en place ? comment pensent-ils les acquérir ?
- Quelles autres situations pourraient-ils proposer ? quels seraient leurs avantages et leurs inconvénients ?

## BIBLIOGRAPHIE

Best Francine, Collier François, Leroux Annie (1983) , Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire, Paris, Armand Colin / Bourrelier.

Garcia Patrick, Leduc Jean (2003), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin.

Leduc Jean, Marcos-Alvarez Violette, Le Pellec Jacqueline (1994), *Construire l'histoire*, Toulouse, Bertrand Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées, 1998.

Leduc Jean (1999), *Les historiens et le temps, Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Points Histoire.

### H.4. Activités de classe, progressions et programmations

Se former pour un futur enseignant, c'est aussi anticiper et s'entraîner. Cette partie du module propose des progressions à partir des thèmes historiques du programme de l'école fondamentale. Certains ont été regroupés pour pouvoir proposer une même progression à diversifier, complexifier et approfondir de la 1<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> AF pour chaque thème. Les tableaux sont aussi le support d'une programmation possible, appuyée sur la *Proposition de planification annuelle du programme de l'Enseignement fondamental* publiée par le GRIEAL. Ils doivent permettre aux étudiants-maîtres de constituer leur propre progression et leur propre programmation annuelle dans le cadre d'une cohérence globale de l'enseignement fondamental en s'appuyant sur une utilisation critique des manuels scolaires et universitaires.

### Thème IV. Le temps, ses divisions, ses appréhensions

Objectifs	Progression et programmation					
	1ère AF	2ème AF	3ème AF	4ème AF	5ème AF	6ème AF
Maîtriser les divisions et les mesures calendaires Maîtriser la signification historico-culturelle des calendriers	➤ distinguer le jour et la nuit	➤ maîtriser les mois et l'année (comput calendaire)				
	➤ maîtriser les jours de la semaine					
	➤ maîtriser la date ➤ maîtriser l'heure et ses divisions	➤ maîtriser la date et ses significations historico-culturelles ➤ maîtriser l'emploi du temps quotidien, hebdomadaire, mensuel				
Maîtriser les temps commémoratifs		➤ connaître les anniversaires	➤ connaître, situer et expliquer les commémorations			
				➤ maîtriser la notion de mémoire collective		
Maîtriser et distinguer l'emploi du temps et la chronologie	➤ maîtriser la notion d'événement et être capable de le situer (heure, jour, semaine, mois, année), maîtriser la notion d'intervalle de temps		➤ connaître et maîtriser les notions de siècle et de millénaire (avant et après notre ère) ➤ être capable de positionner des points et des durées dans une chronologie (antériorité, simultanéité, postériorité) ➤ distinguer et maîtriser les notions d'événement, d'intervalle de temps, de temps court et de temps long, de période ➤ être capable de mettre en relation des événements dans le temps (influences réciproques du regard présent et de l'horizon d'attente sur le passé et de l'étude du passé sur le présent et l'avenir) ➤ être capable de calculer et de comparer des durées sociales, politiques, économiques, culturelles, de distinguer continuité et rupture (crise, révolution)			

## BIBLIOGRAPHIE

Milo Daniel S. (1991), *Trahir le temps (histoire)*, Paris, Les Belles Lettres.

Leduc Jean (1999), *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Points Histoire.

Matricon Jean, Roumette Julien (1989), *L'invention du temps*, Paris, Éditions de la Cité des Sciences et de l'Industrie.

Pomian Krzysztof (1984), *L'ordre du temps*, Paris, Gallimard Bibliothèque des histoires.

## Thème VII. Le temps historique

Objectifs	Progression et programmation					
	1ère AF	2ème AF	3ème AF	4ème AF	5ème AF	6ème AF
Identifier et s'approprier les références de la mémoire collective	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier les principales fêtes et manifestations de la mémoire collective (fêtes nationales, jours fériés, commémorations) et leurs références historiques à travers diverses représentations (inscriptions officielles, représentations artistiques...)</li> <li>➤ identifier et connaître la symbolique de la mémoire collective (devise, drapeau, statuaire, symboles monétaires...)</li> </ul>					
Identifier et comprendre la notion d'événement et de période			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier les principaux événements ainsi que les principales périodes et les principaux types de périodes (civilisation, règne, mandat politique, domination / indépendance, crise, rupture)</li> </ul>			
Identifier les principales cultures constitutives de l'histoire et de la société haïtienne	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ découvrir, apprécier et connaître des chants et des contes de la culture populaire haïtienne</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier et connaître les objets et les vestiges de la civilisation Taïno, en identifier les traits principaux</li> <li>➤ identifier et connaître les conséquences des confrontations entre les peuples (disparition des Taïnos, colonisation, esclavage)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier et connaître les conséquences de la colonisation (esclavage et traite, économie et société coloniales)</li> </ul>
Comprendre les dynamiques économiques, sociales, politiques et culturelles aux niveaux national et international					<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ identifier et connaître les conséquences de la colonisation (esclavage et traite, économie et société coloniales)</li> <li>➤ comprendre la notion d'exploitation coloniale et ses conséquences économiques, sociales, politiques et culturelles sur les populations et sur la société</li> <li>➤ comprendre la dynamique du mouvement révolutionnaire et ses conséquences militaires, politiques, économiques, sociales et culturelles</li> </ul>	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ comprendre l'évolution de la société et la dynamique des forces sociales au regard des conditions et des décisions politiques, économiques, sociales et culturelles nationales et internationales (le cas de la dette)</li> <li>➤ comprendre les rapports de forces internationaux</li> </ul>		

## BIBLIOGRAPHIE

- Castor Suzy (1988), *L'occupation américaine d'Haïti*, Port-au-Prince, Société haïtienne d'histoire.
- Delacroix Christian, Dosse François, Garcia Patrick & Offenstadt Nicolas (2010), *Historiographies. Concepts et débats*, Paris, Folio histoire.
- Fouchard Jean (1953), *Les marrons du syllabaire ; quelques aspects du problème de l'instruction et de l'éducation des esclaves et affranchis de Saint-Domingue*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.
- Fouchard Jean (1972), *Les marrons de la liberté*, Paris, Éditions de l'École.
- Hector Michel, Moïse Claude (1990), *Colonisation et esclavage en Haïti, le régime colonial français à Saint-Domingue (1625-1789)*, Port-au-Prince / Montréal, Éditions Henri Deschamps / CIDHICA.
- James C.L.R. (1938), *Les Jacobins noirs. Toussaint-Louverture et la Révolution de Saint Domingue*, Traduction Pierre Naville, Paris, Éditions Caribéennes.
- Madiou Thomas (1987-1991), *Histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.
- Manigat Leslie François (2001), *Éventail d'histoire vivante d'Haïti, des préludes à la Révolution de Saint Domingue jusqu'à nos jours*, Port-au-Prince, CHUDAC.
- Mathon Alix, Turnier Alain (1985), *La société des baïonnettes*, Port-au-Prince, Éditions Le Natal.
- Moïse Claude (1988 et 1990), *Constitutions et luttes de pouvoir en Haïti, 1804-1987*, 2 Tomes, Montréal, Québec, Éditions du CIDHICA, Réédition (2009), Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Moïse Claude (2003), *Dictionnaire historique de la Révolution haïtienne, 1789-1804*, Montréal, Éditions du CIDHICA.
- Oriol Michèle (1992), *Images de la Révolution à Saint-Domingue*, Port-au-Prince, Fondation pour la recherche iconographique et documentaire / Éditions Henri Deschamps.
- Oriol Michèle (2002), *Histoire et dictionnaire de la révolution et de l'indépendance d'Haïti, 1789-1804*, Port-au-Prince, Fondation pour la recherche iconographique et documentaire.
- Roy Fombrun Odette (1992), *L'Ayiti des Indiens*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.



### H.5. La lecture et l'analyse d'album de jeunesse en histoire

Comme en géographie, le tableau suivant récapitule quelques propositions d'utilisation d'albums de jeunesse en correspondance directe avec les propositions didactiques et pédagogiques proposées dans le chapitre sur l'histoire.

		1ère année AF	2nde année AF	3ème année AF	4ème année AF	5ème année AF	6ème année AF
Thème IV Division du temps	Herbaults 2000, 2001 Martins, Carvalho 2007 Guillopé 2004 Pommaux 1998	Heure, jour, semaine, mois, année Activités liées au temps, récit, temps du récit					
Thème VII Temps historique et histoire nationale	Moon 2002 Perec, Pommaux 1997 Pommaux 2002 Place 1988, 2007 Edy-Legrand 2000 Bernard, Roca 2004 Lemant 2003 Sis 2003 Piatek, Hamonic 2002 Grégoire 2008 Tan 2007				Histoire nationale la colonisation Temps historique et histoire nationale Histoire contemporaine		

## BIBLIOGRAPHIE

Bernard Fred, Roca François (2004), *L'indien de la tour Eiffel*, Le Seuil Jeunesse.

Browne Anthony (1990), *Tout change*, Kaleidoscope.

Browne Anthony (1998), *Une histoire à quatre voix*, Kaléidoscope.

Calvo [Edmond-François], Dancette [Victor], [Zimmermann Jacques] (1944-1945), *La Bête est morte. La guerre mondiale chez les animaux*, Paris, G.P.

Cantais Claire (2006), *Victoire s'entête*, Musée du Louvre / Atelier du poisson soluble.

- Crozat François, Jonas Anne (1998), *Tibert et Romuald*, Paris, Milan Éditions.
- Edy-Legrand (Édouard Warschavsky) (1919), *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, Paris, Circonflexe, 2000.
- Geert De Kockere, Carll Cneut (2005), *Margot la Folle*, Albums Circonflexe.
- Grégoire Fabian (2008), *Lulu et la Grande Guerre*, L'école des loisirs.
- Herbauts Anne (2001), *L'Arbre Merveilleux*, Casterman.
- Herbauts Anne (2000), *L'Heure vide*. Casterman.
- Lemant Albert (2003), *Lettres des Isles Girafines*, Seuil.
- Mari Iela (1973), *L'arbre. le loir et les oiseaux*, École des Loisirs.
- Martins Isabel, Carvalho Bernardo (2007), *Les jours de la vie*, Sarbacane.
- Moon Sarah (2002), *Le Petit Chaperon rouge*, Paris, Grasset Monsieur Chat.
- Perec Georges, Pommaux Yvan, *Je me souviens* (1978), Paris, Éditions du Sorbier. 1997.
- Piatek Dorothée, Yann Hamonic (2002), *L'horizon bleu*, Petit à petit.
- Place François (2007), *La fille des batailles*, Les albums Casterman.
- Place François (1988), *Le livre des navigateurs*. Gallimard Jeunesse.
- Pommaux Yvan (2002), *Avant la télé*, L'école des loisirs.
- Pommaux Yvan (1993), *John Chatterton Détective*, L'École des Loisirs.
- Pommaux Yvan (1998), *Le grand sommeil*, L'École des Loisirs.
- Pommaux Yvan (1996), *Lilas*, L'École des loisirs.
- Shaun Tan (2007), *Là où vont nos pères*, Dargaud, 2007.
- Sís Peter (2003), *L'Arbre de la Vie ou La vie de Charles Darwin, naturaliste, géologue et penseur*, Paris, Grasset Jeunesse.
- Waechter Friedrich Karl (2003), *Le loup rouge*, L'École des Loisirs.

## Éducation à la citoyenneté

### **EC.1. Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner l'éducation à la citoyenneté**

Comme il a été vu précédemment, l'éducation à la citoyenneté n'est pas, à proprement parler, une science sociale. Elle regroupe des concepts et des notions venus entre autres de la philosophie, du droit, de l'éthique, de la sociologie, de l'anthropologie, de l'écologie, ainsi que des approches comportementales, individuelles et collectives venues entre autres de l'éthique, de la psychologie - voire de la psychanalyse - et de l'histoire et de la sociologie des religions.

La maîtrise des concepts et notions, tant pour l'étudiant-maître que pour l'élève, est souvent liée, dans les programmes, à la connaissance de soi et aux comportements en société. Elle se fait graduellement, de la familiarisation à l'approfondissement, en lien direct avec la pratique quotidienne et dans une certaine normativité. De ce fait l'étude de cas, basée sur la réalité quotidienne que vivent les étudiants-maîtres et les élèves, est souvent le moyen d'aborder notions et concepts en les appuyant sur les principaux textes qui régissent, tant au plan national, qu'au plan international, le droit de l'individu et de la personne comme les rapports entre les individus en société. En fonction des programmes de l'école fondamentale, quelques-uns de ces concepts, notions et expressions ont été précisés ci-dessous. On pourra, comme dans les autres « sciences sociales », faire réfléchir, à partir de la lecture et de l'analyse de la littérature de jeunesse.

#### **Droit naturel / droit positif**

Le droit naturel est un ensemble de normes relatives à l'être humain et indépendantes de tout système social et politique. Il est rendu effectif par le droit positif qui est ce qu'un État ou une communauté déclarent vouloir pour les citoyens. Le droit est défini dans des textes aux statuts divers : déclaration des droits, constitution, convention internationale. Contrairement, mais aussi complémentaiement, à la morale - et aussi à la religion - qui traite des mobiles des individus et a pour but le bonheur ou la vertu, le droit est extérieur à l'individu et régleme les comportements dans le cadre du maintien de la vie sociale. Ces distinctions seront abordées dans le cadre de l'étude des principaux textes de référence, qui pourront, lorsque cela est possible, être affichés dans la classe et retravaillés en arts plastiques sous forme d'affiche (voir par exemple l'affiche de l'UNICEF « Les enfants ont des droits » [[www.unicef.org/haiti/french/](http://www.unicef.org/haiti/french/)]).

## **Droit de la personne humaine**

Toute personne est sujet de droit, elle est aussi titulaire de droits et soumise à des obligations. La personnalité juridique est reconnue à tout individu (article 6 de la *Déclaration Universelle des droits de l'Homme*, 1948). À ce titre toute personne a droit à certains attributs qui garantissent son individualisation : nom, respect de l'intégrité, respect de la vie privée, domicile... La dignité humaine est à la base de cette reconnaissance.

### **Identité**

Elle recouvre à la fois une dimension individuelle liée entre autres à la filiation, manifestée entre autres par le nom, et une dimension collective (communauté, nation).

### **Citoyenneté**

Fondement de l'identité politique collective, l'identité est l'appartenance au peuple souverain dans un État démocratique. À côté de la citoyenneté politique, définie par la Constitution et qui s'appuie sur la nationalité, il existe une citoyenneté sociale dont toute personne résidant dans le pays doit bénéficier, qu'elle soit nationale ou étrangère.

### **Loi**

C'est une règle qui s'inscrit dans des textes et qui définit notamment les normes des rapports entre les individus d'un même État.

### **Religion**

La religion est l'ensemble des doctrines et des pratiques qui constitue le rapport des hommes, individuellement ou collectivement, avec une puissance surnaturelle. L'école respecte toutes les religions (4<sup>e</sup> AF). De ce fait, l'approche de celles-ci peut se faire selon deux voies croisées :

- L'histoire des religions : selon cette approche la religion est un phénomène social et culturel à étudier avec chacune des périodes et chacun des événements historiques.
- L'approche culturelle : selon cette approche, l'étudiant-maître s'intéressera surtout aux manifestations extérieures des religions et plus particulièrement artistiques : architecture (temples, calvaires), peinture et statuaire, notamment les œuvres qui, conservées dans les musées, font partie du patrimoine national, aussi bien les œuvres influencées par le christianisme que par le vaudou.

Dans les programmes de l'école fondamentale, les questions touchant la religion ont leur place dès la 1<sup>e</sup> AF lorsqu'on aborde l'environnement social et culturel haïtien, mais plus explicitement ces questions sont développées en :

- 4<sup>e</sup> AF : « Identifier les religions pratiquées en Haïti »

- 5<sup>e</sup> AF : « Distinguer quelques éléments de la culture haïtienne [...] 1.1.3. Faire découvrir que la culture d'un peuple, c'est l'ensemble de ses croyances [...] 1.1.8. Mettre l'accent sur le Vaudou qui représente le foyer culturel haïtien »

- 6<sup>e</sup> AF : « Identifier quelques droits fondamentaux de la personne humaine [...] 2.1. [...] la liberté de pensée, de conscience, de religion, d'opinion et d'expression »

❖ Dans les premières classes (« 1<sup>e</sup> AF Nommer les jours de la semaine » ; 2<sup>e</sup> AF « Identifier les mois de l'année [...] » ; 3<sup>e</sup> AF « Enumérer les différents mois de l'année », etc.), les noms de lieux (place du Champ de Mars à Port-au-Prince) et surtout le calendrier sont l'occasion d'aborder les mythologies antiques et l'histoire du christianisme, par exemple en mettant en relation les noms des jours et de certains des mois avec les dieux romains, sous forme de récits, accompagnés de représentations de tableaux et de statues de différentes époques, de façon à familiariser les élèves avec ceux-ci. Pour la recherche iconographique, l'élève-maître peut s'inspirer, entre autres, des ouvrages de Marie Bertherat (*La Bible* (1999) et *Les mythes* (2000) *racontés par les peintres*, Paris, Bayard).

❖ A partir de la 4<sup>e</sup> AF, l'étudiant-maître collectera dans l'environnement proche, notamment sous forme de photographies, le maximum de traces artistiques de traditions et de pratiques religieuses : architecture, statues, véhicules polychromes et commerces décorés de motifs et d'inscriptions à caractère religieux. Un premier tri permet de séparer les images qui n'ont qu'un caractère d'invocation, difficiles à utiliser en classe, de celles qui invitent notamment par leurs motifs iconiques et leur symbolique à une recherche dans les textes, notamment bibliques et hagiographiques. A partir des images, des symboles (agneau, croix, poisson, serpent, coq, fleur, etc.) et des représentations de personnages avec leurs attributs (saint Jacques / Ogou, saint Georges / Ogou feraille, saint Antoine / Legba, Erzulie, tec.) ainsi recueillis, l'étudiant-maître propose :

- Une étude littéraire. Rechercher et mettre en relation différents récits à partir de l'analyse d'extraits adaptés de textes de diverses origines : *Bible*, *Légende dorée* de Jacques de Voragine, romans, poèmes, musique et chansons. Il s'agit de familiariser peu à peu les élèves à une approche critique des récits.

- Une étude iconographique. Croiser, sur un même thème ou un même personnage, différentes représentations dans l'environnement proche et dans l'histoire des arts : peinture murale ou sur un véhicule, tableau, statue, film, publicité. La publicité n'est pas à négliger car les agences utilisent de très nombreuses références religieuses pour vanter les produits, notamment Adam et Eve et le Paradis terrestre, l'arche de Noé, la Cène... et elle offre ainsi un support facile pour familiariser les élèves à ces références culturelles et artistiques et pour les initier à l'analyse critique (Cottin 2001 et 2007).

## BIBLIOGRAPHIE

Audigier François, Lagelée Guy (1989), *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP.

Bance Adrien, Douyon Frantz, Simon Pierre A. (2012), *Notions de démocratie : proposition pour former des citoyens en Haïti*, Port-au-Prince / Montréal.

Costa-Lascoux Jacqueline (1991), *Le droit à l'école, l'expérience de l'éducation civique*, *Droit et Société*, n° 19.

Cottin Jérôme (2001), « Le sacré dans la publicité », *Autres Temps 69 : Les religions et le petit écran*, p. 83-93.

Cottin Jérôme (2007), *La mystique de l'art. Art et christianisme de 1900 à nos jours*, Paris, Cerf-Histoire.

*Education civique. Fiches à photocopier* (1999-2003), Bordas Terre d'histoire.

Haarscher Guy (1987), *Philosophie des droits de l'homme*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Koubi Geneviève (dir.) (1995), *De la citoyenneté*, Paris, ITEC.

Schnapper Dominique (1994), *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard.

## **EC.2. Se former en éducation à la citoyenneté par une mise en situation de recherche**

De la même façon qu'en histoire et en géographie, l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté peut se décliner selon un questionnement où dominent les questions « comment ? » et « pour quoi ? », plutôt posées à partir d'études de cas fondées sur une réalité observée. En formation, sur une séance (3 heures ou une demi-journée), les questions conduisent les étudiants-maîtres à réfléchir sur les notions de connaissance de soi et des autres, de citoyenneté et de citoyen replacées dans leur environnement social, politique, culturel et économique : comment devient-on citoyen haïtien ? quels savoirs et quelles compétences faut-il mobiliser pour devenir / être un citoyen actif ? qu'est-ce qu'un citoyen du monde ? Les étudiants-maîtres s'interrogent collectivement en formation - individuellement, sur un carnet journal de recherche en auto-formation -, sur les relations entre l'individu et le collectif (soi et les autres), le national et l'international, sur le sens d'une culture de la paix et des valeurs dans l'Haïti contemporain, à partir d'une question du programme de l'école fondamentale, par exemple :

- la connaissance de soi et des autres, les rapports entre des individus libres ;
- les droits civils et politiques, en regard, entre autres, des institutions étatiques et de l'organisation de l'État ;
- les devoirs civiques d'un citoyen ;
- les droits sociaux et économiques ;
- les droits universels de l'homme et de la personne ;
- les droits des peuples ;
- le respect des droits, de l'identité ;
- la reconnaissance de toutes les religions.

En sus des cours où l'étudiant-maître choisit de traiter telle ou telle question, celles-ci apparaissent souvent dans des moments de tension liés à la résolution de conflits. Il appartient donc à l'étudiant-maître de réfléchir en amont sur le fait que la citoyenneté, confrontée à la réalité quotidienne, est une conquête permanente ; que les déclarations de droits n'existent que, d'une part, par la vigilance et l'engagement continus des individus dans leur relation au collectif, d'autre part, par l'engagement des États. Si les connaissances juridiques et administratives sont indispensables, c'est surtout l'étude de cas qui permettra à l'étudiant-maître de se constituer un répertoire de réponses appropriées tenant compte de la sociologie et de la psychologie des individus comme de la sociologie des groupes et des institutions.

En formation initiale avec un groupe d'étudiants-maîtres, comme en auto-formation de l'étudiant-maître individuel, mais dans ce dernier cas si possible en échangeant avec ses pairs, l'approche par étude de cas est basée sur quelques principes philosophiques, que, tout en étant attentif à la réalité, l'étudiant-maître veillera à ne pas systématiquement opposer à la réalité. :

- tous les individus disposent d'opportunités à se comporter en citoyens dans la conduite de leur vie,
- tous les individus disposent, dans des conditions appropriées, d'une capacité de jugement et d'action,
- tous les individus ont une capacité à la coopération.

En formation initiale, la démarche se déroule en six étapes qui peuvent être dissociées ou regroupées. L'étudiant-maître peut bien sûr réfléchir seul à ces questions et se constituer des dossiers sur des études de cas, mais l'échange et le dialogue avec d'autres collègues, le partage d'opinions sont essentiels.

- ❖ **Première étape.** Une étude de cas sur un problème de respect des droits et de comportement citoyen est soumise aux étudiants-maîtres. Celle-ci peut soit prendre la forme d'un récit imaginaire se déroulant dans une école écrit par le formateur (discrimination sociale ou liée à un handicap au sein de l'école, soupçon de vol ou de racket, affaire de drogue, intolérance religieuse, etc.), soit, notamment en auto-formation individuelle, reposer sur un article de quotidien, un extrait d'actualités, de reportage ou de documentaire radio ou télévisuels, voire de télé-réalité ou de série, proposant un récit suffisamment documenté (histoires de migrant, cas d'injustice sociale ou économique, violence à l'égard d'enfants, racket, drogue, etc.). La lecture ou l'écoute du récit, puis son analyse ont pour objectif dans un premier temps de dégager les faits, de noter précisément leur déroulement et leur enchaînement, de tracer le portrait des protagonistes, de relever leurs motivations et leurs actions, de poser les problèmes et les opportunités qui s'ouvrent tant aux acteurs qu'à l'action de l'étudiant-maître et de l'institution.
- ❖ **Deuxième étape.** En formation initiale ou continue une discussion est ouverte sur les perspectives de chacun des acteurs engagés dans le récit, en auto-formation l'étudiant-maître les note en essayant d'explorer les logiques qu'elles engagent.
- ❖ **Troisième étape.** Recherche et analyse d'une documentation sur le sujet destinée à aider à la prise de décision et à l'action :
  - extraits de décision de justice ou de conseil d'école sur des cas similaires ;



- prises de positions diverses de journalistes, de professeurs, de politiques, de médecins, de chercheurs en sciences sociales..., tirées de manuels, de journaux, de revues sur des cas semblables ;
  - textes officiels : programmes de l'école, extraits de lois, déclarations de droits, décrets...
- ❖ **Quatrième étape.** En formation, collectivement, les étudiants-maîtres décrivent les actions qu'ils seraient conduits à mener dans la situation relatée par le cas. En auto-formation, l'étudiant-maître liste les actions qui lui semblent de nature à résoudre le cas.
- ❖ **Cinquième étape.** Les étudiants-maîtres discutent les conséquences possibles des actions qu'ils ont proposées et évaluent leurs analyses et leurs propositions.
- ❖ **Sixième étape.** Les étudiants-maîtres préparent et proposent aux élèves la conduite en classe, sur le même principe et le même déroulement, d'une étude de cas adaptée aux compétences des élèves leur permettant de s'approprier de façon active quelques extraits des principaux textes de référence, de connaître, à leur niveau, les principaux droits civils et politiques et les devoirs civiques du citoyen actif, les principaux services civiques, sociaux, juridiques et culturels, par exemple :
- le règlement et le fonctionnement de l'école, 3<sup>e</sup> AF ;
  - les services sociaux, 4<sup>e</sup> AF ;
  - les droits civils et politiques fondamentaux, les devoirs civiques fondamentaux, les articles de la *Constitution* de 1987 qui touchent les droits des citoyens, 5<sup>e</sup> AF ;
  - la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*, 6<sup>e</sup> AF.

L'exercice utilisant des coupures de presse comme documentation est l'occasion d'aborder les fonctions de la presse (5<sup>e</sup> AF) et la déontologie du métier de journaliste.

## BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Barthélemy Gérard, Danroc Gilles, Cantave Tony (1996), *État de droit, décentralisation*, Port-au-Prince, Haïti Solidarité Internationale.

*Case-Method Learning* [[www.casenex.com](http://www.casenex.com)]

*CaseNET: Online Cases for Teachers* [[www.edutopia.org/casenet-online-cases-teachers](http://www.edutopia.org/casenet-online-cases-teachers)]

Dejean Paul (1996), *Konstitisyon Repiblik d' Ayiti, 29 mas 1987*, Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.

Lagelée Guy, Manceron Gilles (1998), *La conquête mondiale des droits de l'homme : présentation des textes fondamentaux*, Paris, Le Cherche Midi / Éditions de l'UNESCO.

McNergney R.F., Ducharme E.R. & Ducharme M.K. (Eds.) (1999), *Educating for democracy: Case-method teaching and learning*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Roy Fombrun Odette (2009), *Citoyenneté et violation de droits*, Pétionville, Fondation Odette Roy Fombrun pour l'éducation.

### **EC.3. Enseigner l'éducation à la citoyenneté, c'est opérer des choix : trois situations d'enseignement en éducation à la citoyenneté**

Destinées à une mise en place en 5<sup>ème</sup> AF, les situations d'enseignement peuvent être adaptées à l'approche d'autres textes, comme la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* en 6<sup>ème</sup> AF.

#### **a) Découvrir ce qu'est un citoyen (*Constitution d'Haïti*, titre 3)**

- ❖ **Première étape.** L'étudiant-maître écrit au tableau le mot sitwayen / citoyen. Il demande aux élèves ce qu'est un « sitwayen / citoyen » et note au tableau leurs réponses.
- ❖ **Deuxième étape.** Il propose aux élèves en petits groupes de rechercher quelques critères pour classer leurs réponses. Chaque groupe effectue le classement puis rédige une définition du terme « sitwayen / citoyen », si possible dans les deux langues.
- ❖ **Troisième étape.** Chaque groupe présente à la classe ses critères de classement et lit sa définition. Collectivement une définition commune est élaborée. Si cela n'est pas apparu, l'étudiant-maître explique aux élèves qu'ils sont des citoyens en formation (articles 16 et 17).
- ❖ **Quatrième étape.** Les critères et la définition sont confrontés à une étude de cas (voir précédemment) mettant en évidence à la fois des éléments de droit et des comportements liés à la notion de citoyen. Il s'agit en même temps de faire réfléchir les élèves, à l'appui d'un cas concret, aux questions touchant la connaissance de soi et des autres et la découverte des sentiments personnels et ceux des autres (en 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et éventuellement 3<sup>e</sup> AF, ces questions peuvent être abordées par la lecture collective d'un album de jeunesse), l'environnement social, la culture et la société, la population et les services sociaux.
- ❖ **Évaluation.** Selon les possibilités matérielles de la classe, l'étudiant-maître donne aux élèves un extrait de la *Constitution* comprenant plus ou moins d'articles selon les compétences en lecture des élèves (au maximum articles 11, 12, 16, 17, 18, 22, 24, 28, 30, 32, 52) ou l'inscrit au tableau. Les élèves entourent individuellement avec des crayons de couleur dans le premier cas, collectivement ou en faisant venir des élèves au tableau dans le second, tout ce qui a trait à la définition de la qualité de citoyen, de ses droits et de ses devoirs.

**b) Lire la constitution en classe (titres 5 et 6)**

- ✧ **Première étape.** L'étudiant-maître lit un extrait du Préambule de la Constitution, l'écrit au tableau. Selon le niveau des élèves, l'étudiant-maître proposera de commencer par la lecture en créole ou en français.

« Le Peuple Haïtien proclame la présente Constitution:

Pour garantir ses droits inaliénables et imprescriptibles à la vie, à la liberté et la poursuite du bonheur ; conformément à son Acte d'indépendance de 1804 et à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948.

Pour constituer une nation haïtienne socialement juste économiquement libre et politiquement indépendante.

[...] Pour fortifier l'unité nationale, en éliminant toutes discriminations entre les populations des villes et des campagnes, par l'acceptation de la communauté de langues et de culture et par la reconnaissance du droit au progrès, à l'information, à l'éducation, à la santé, au travail et au loisir pour tous les citoyens. »

Au besoin, il le relit plusieurs fois pour que les élèves s'imprègnent bien du vocabulaire. Il souligne tous les termes inconnus des élèves ou mal maîtrisés et les explique en donnant des exemples. Puis il demande aux élèves de la lire, si possible sans oraliser. Si les élèves ont des difficultés de lecture, il propose une lecture collective à voix haute.

Il propose aux élèves de découvrir ensemble les mêmes extraits en créole (voir Pòl Dejan 1996) qu'il réexplique au besoin.

- ✧ **Deuxième étape.** L'étudiant-maître affiche une sélection d'articles de la *Constitution* de 1987 en créole (titre 1 et articles 1, 2, 3, 4, 5, 19, 22, 23, 28, 32, 52).

L'étudiant-maître demande à un élève de lire l'article 1 à haute voix, puis lui demande quels sont les mots qu'il ne comprend pas. Il note chaque mot au tableau et demande aux élèves son sens. Il fait une synthèse des réponses et écrit la définition au tableau. En cas d'absence de réponse, il donne lui-même la définition. L'élève relit l'article et l'explique. L'étudiant-maître procède ainsi pour les articles 1, 5, 19, 22, 28, 32, 52.

- ❖ **Troisième étape.** Les élèves notent dans leur cahier le vocabulaire principal dont la liste varie en fonction du niveau de la classe : *Konstitisyon, repliblik, lang ofisyèl, sitwayen*, etc.
- ❖ **Quatrième étape.** Reprise de l'exercice avec la version française de la Constitution.
- ❖ **Évaluation.** Les élèves listent les principaux droits et devoirs. Selon le niveau, l'étudiant-maître leur demande de distinguer droits civils et droits politiques.

### c) La Constitution haïtienne au quotidien

- ❖ **Première étape.** L'étudiant-maître fait lire aux élèves les articles 1, 2, 3, 4 et 5 de la *Constitution haïtienne* dans sa version française. Chacun des articles est expliqué en alternant dialogue avec la classe et apport de connaissances. Les mots et expressions difficiles sont notés au tableau avec leur correspondance en créole et accompagnés d'une définition élaborée ensemble par les élèves et l'étudiant-maître qui s'assure de la bonne compréhension du texte.
- ❖ **Deuxième étape.** L'étudiant-maître demande aux élèves de citer et de décrire tous les moments et tous les objets de leur quotidien où la Constitution est rendue visible : symboles et devise inscrits sur les bâtiments publics, sur les billets et les pièces de monnaie, affichages officiels, télévision... Les propositions des élèves sont notées au tableau.
- ❖ **Troisième étape.** L'étudiant-maître met à la disposition des élèves des photographies d'inscriptions, d'affichages, d'objets et propose dans un dialogue avec les élèves d'étudier avec un maximum d'exemples la façon dont se manifeste la Constitution dans le quotidien de tout haïtien. À chaque fois qu'un exemple apparaît, l'étudiant-maître nomme, identifie et précise le rôle des pouvoirs, des institutions et des services publics dans la garantie de la vie en société et de la sécurité des citoyens.
- ❖ **Quatrième étape.** L'étudiant-maître élabore au tableau avec les élèves un résumé sur la Constitution qui est recopié sur les cahiers.
- ❖ **Évaluation.** Les élèves élaborent collectivement un règlement de la classe appuyé sur ce qu'ils ont appris.

#### d) Comparaison des trois situations de classe

**Critères de comparaison.** Comme pour les propositions en histoire et en géographie, les étudiants-maîtres élaborent des critères de comparaison et évaluent leurs choix en fonction d'études de cas observées ou imaginées. Collectivement, en formation initiale ou continue, les étudiants-maîtres débattent sur la situation qui leur semble la plus appropriée à leur conception de l'enseignement, ses avantages, ses inconvénients, sur les savoirs et les compétences nécessaires. Ils construisent des études de cas où ils peuvent mobiliser leurs connaissances et leurs réflexions. Si cela est possible, notamment dans un centre de formation, les étudiants-maîtres partagent les études de cas sur les réseaux sociaux ou, sinon, réalisent des fiches qu'ils se transmettent.

### BIBLIOGRAPHIE

Dejean Paul (1996), *Konstitisyon Repiblik d'Ayiti, 29 mas 1987*, Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.

Moïse Claude (1988 et 1990), *Constitutions et luttes de pouvoir en Haïti, 1804-1987*, 2 Tomes, Montréal, Québec, Éditions du CIDIHCA, réédition 2009 / Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

Roy Fombrun Odette (2009), *Citoyenneté et violation de droits*, Pétionville, Fondation Odette Roy Fombrun pour l'éducation.

Ulloa Félix, Bajoux Jean-Claude, Pierre-Charles Gérard (2005), *Démocratie interne des partis politiques et institutionnalisation de la démocratie en Haïti*, Port-au-Prince, Haïti Fondation Friedrich Ebert.

#### EC.4. Activités de classe, progressions et programmations

Se former pour un futur enseignant, c'est aussi anticiper et s'entraîner. Cette partie du module propose des progressions à partir des thèmes en éducation du citoyen des programmes de l'école fondamentale. Certains ont été regroupés pour pouvoir proposer une même progression à diversifier, complexifier et approfondir de la 1<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> AF pour chaque thème. Les tableaux sont aussi le support d'une programmation possible, appuyée sur la *Proposition de planification annuelle du programme de l'Enseignement fondamental* publiée par le GRIEAL. Ils doivent permettre aux étudiants-maîtres de constituer leur propre progression et leur propre programmation annuelle dans le cadre d'une cohérence globale de l'enseignement fondamental en s'appuyant sur une utilisation critique des manuels scolaires et universitaires.

## Thème V. Connaissance de soi et des autres

Objectifs	Progression et programmation					
	1ère AF	2ème AF	3ème AF	4ème AF	5ème AF	6ème AF
Maîtriser les questions d'identité individuelle et personnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ distinguer et accepter le semblable et le différent</li> <li>➤ reconnaître et identifier son identité</li> <li>➤ reconnaître l'autre dans sa différence et le respecter</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ apprécier et respecter les différences d'opinion, favoriser leur expression</li> </ul>		
Maîtriser les questions de droit individuel et avoir un comportement en rapport	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ respecter le droit individuel dans le cadre de règles collectives</li> </ul>					
				<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ connaître et respecter les droits et les devoirs de l'enfant</li> </ul>		
				<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ connaître les textes nationaux et internationaux qui régissent les droits des enfants</li> </ul>		
					<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ connaître, maîtriser et respecter les droits civils et politiques et les devoirs civiques qui en découlent</li> </ul>	
Maîtriser les questions d'identité collective		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ distinguer et connaître l'identité nationale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ connaître les textes et les manifestations ayant trait à l'identité nationale (mémoire collective, commémorations)</li> </ul>			
Maîtriser les questions de droit collectif et avoir un comportement en rapport	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ connaître et respecter les règles de la vie en communauté</li> </ul>					
				<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ connaître et respecter les droits et les devoirs de l'enfant</li> </ul>		
					<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ connaître, maîtriser et respecter les droits civils et politiques et les devoirs civiques qui en découlent</li> <li>➤ connaître les droits fondamentaux des citoyens et des peuples</li> <li>➤ connaître les textes nationaux et internationaux qui les régissent</li> </ul>	

## Thème VI. Environnement social et économique

Objectifs	Progression et programmation					
	1ère AF	2ème AF	3ème AF	4ème AF	5ème AF	6ème AF
Identifier et connaître les membres, les statuts juridique et fiscal, les droits et obligations, les activités sociales, économiques et culturelles de la cellule familiale	➤ identifier et connaître les statuts et les activités sociales, économiques et culturelles de la cellule familiale					
Identifier et connaître le statut et le rôle des communautés locales, des collectivités territoriales et nationale			➤ identifier les activités et les services des communautés locales et des collectivités territoriales			
				➤ identifier et connaître les besoins des populations et les réponses publiques et privées en termes de services		
				➤ identifier et connaître les composantes de l'État haïtien et leurs actions en termes de garanties et de protection de la personne, des collectivités et des institutions, d'offre de services (aides, école...)  ➤ identifier et connaître les institutions privées (associations, églises...) et leurs actions en direction des populations		
Identifier et comprendre les situations économiques, sociales, politiques et culturelles des populations	➤ identifier les problèmes de respect de l'environnement et agir en conséquence					
					➤ identifier et comprendre les problèmes de développement, de sous-développement, de respect de l'environnement	



## BIBLIOGRAPHIE

Brasseul Jacques (2007), *Introduction à l'économie du développement*, Paris, Armand Colin Coursus. 2011.

Treillet Stéphanie (2011), *L'économie du développement. De Bandoeng à la mondialisation*, Paris, Armand Colin Coursus.

Barthélemy Gérard (1990), *L'univers rural haïtien : le pays en dehors*, Paris, L'Harmattan.

### E.C. 5. La lecture et l'analyse d'album de jeunesse en éducation à la citoyenneté

Comme dans les deux autres disciplines, le tableau suivant récapitule quelques propositions d'utilisation d'albums de jeunesse en correspondance directe avec les propositions didactiques et pédagogiques proposées dans le chapitre sur l'éducation à la citoyenneté.

Thèmes	Albums	1 <sup>e</sup> AF	2 <sup>e</sup> AF	3 <sup>e</sup> AF	4 <sup>e</sup> AF	5 <sup>e</sup> AF	6 <sup>e</sup> AF
Thème V Connaissance de soi connaissance des autres Droits de l'homme et droits des peuples	Browne 1990 et 1998 Bernard, Roca 2004 Edy-Legrand 2000 Corentin 1998 Guillopé 2004 Guiraud 2000 Lemand 2003 Mets 1993	Connaissance de soi / connaissance des autres			Droits des peuples		
Thème VI Environnement social	Pommaux 2002						Environ- nement social
Thème VIII Culture et société	Browne 1989 et 1998 Cantais 2006 Moon 2002 Lee 2002 De Kockere, Cneut 2005 Pommaux 1993	Contes, récits légendaires		Les traits fondamentaux de la culture			

## BIBLIOGRAPHIE

- Bernard Fred, Roca François (2004), *L'indien de la tour Eiffel*, Le Seuil Jeunesse.
- Boujon Claude (2000), *La chaise bleue*, L'École des Loisirs.
- Brown Ruth (1981), *Une histoire sombre. très sombre*, Gallimard.
- Browne Anthony (1998), *Une histoire à quatre voix*, Kaléidoscope.
- Corentin Philippe (1998), *Tête à claques*, L'École des Loisirs.
- Dedieu Thierry (1998), *Yakouba*, Seuil.
- Edy-Legrand (1919), *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, Circonflexe, 2000.
- Gray Michel, Dupasquier Philippe (1988), *Un pays loin d'ici*, Gallimard.
- Guillopé Antoine (2004), *Loup noir*, Casterman Albums Duculot.
- Guiraud Florence (2000), *L'histoire de la girafe blanche qui voulait ressembler à une vraie girafe*, De La Martinière Jeunesse.
- Lemant Albert (2003), *Lettres des Isles Girafines*, Seuil.
- Mets Alan (1993), *Le chat orange*, L'École des Loisirs.
- Perec Georges (1978), Pommaux Yvan (1997), *Je me souviens*, Éditions du Sorbier.
- Piquemal Michel, Sanchez Virginie. (2000), *La petite peur qui monte, qui monte*, Milan.
- Pommaux Yvan (1995), *La fugue*, L'École des Loisirs.
- Pommaux Yvan (1994), *Une nuit, un chat*, L'École des Loisirs.
- Ponti Claude (2003), *Sur l'île des Zertes*, L'École des Loisirs.
- Scieszka Jon, Smith Lane (1999), *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, Nathan.
- Wiesner David (2001), *Les trois cochons*, Circonflexe.

## IV

### EVALUATION

L'évaluation, au cours du module et en fin de celui-ci, peut prendre différentes formes qui toutes doivent tendre à la maîtrise finale d'une auto-évaluation participative, s'appuyant sur le référentiel de compétences. Cette évaluation fait appel à la fois :

- à l'étudiant-maitre, sujet de sa propre formation ;
- au formateur, gestionnaire, catalyseur, facilitateur et dépisteur de la formation de l'étudiant-maître ;
- aux élèves dans leur réussite dans la classe et dans leur vie quotidienne.

Au cours de la formation, tout en réfléchissant à partir de quelques ouvrages de docimologie, quelques éléments partiels pourront être évalués, tels que :

- présentation et analyse devant des pairs de documents tels que : progression, programmation annuelle, fiches de préparation détaillant la situation de classe et son déroulement ;
- observation critique d'une séquence de classe ;
- résumé ou présentation et analyse critique d'un ouvrage de documentation, de réflexion épistémologique, d'un catalogue d'exposition, d'un manuel ;
- présentation de matériel pédagogique produit par l'étudiant-maître, dûment testé et évalué.
- présentation et analyse d'un document d'actualité (« une » de quotidien, article de magazine, actualité d'un journal télévisé ou radiophonique, caricature de presse), d'une œuvre d'art contemporaine, d'une publicité comme point de départ d'un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes ;
- présentation critique des arguments d'un débat sur une question historique, géographique, des droits de l'homme liée à un cours, lui-même présenté dans ses grandes lignes.

Pour mettre en cohérence les évaluations partielles et l'évaluation finale, à la fin du cycle d'études, des compétences que l'étudiant-maître doit acquérir en sciences sociales, il constituera tout au long de sa formation et pour les cours qu'il prépare et dispense dans les stages, un portfolio de compétences contenant l'ensemble des matériaux conceptuels, théoriques et didactiques pour chaque thématique inscrite au programme. Ce portfolio, qu'il devra présenter à la fin de son cursus, a pour fonctions de :

- créer une relation de renforcement réciproque entre habilités cognitives et habilités sociales,
- créer un partenariat entre le formateur et l'étudiant-maître,
- permettre la participation de l'étudiant-maître dans le processus d'évaluation,
- fournir à l'étudiant-maître les informations nécessaires sur les progrès réalisés dans l'acquisition des connaissances et des compétences.

Le portfolio contiendra pour chaque thématique des disciplines inscrites au programme des sciences sociales :

- le relevé des concepts et notions,
- un texte de quelques pages portant sur le contenu de la thématique,
- une bibliographie et un relevé d'extraits de textes concernant les aspects théoriques, cognitifs, épistémologiques et historiographiques de la thématique,
- une bibliographie des manuels et matériels didactiques adéquats et pertinents conformes au programme,
- un relevé de textes d'auteurs adaptés au niveau des élèves,
- la proposition de deux séquences, un pour le premier cycle et une pour le deuxième cycle, accompagnées chacune d'un type d'évaluation approprié,
- un relevé des questions et des problèmes à résoudre,
- un glossaire.

## TABLE DES MATIÈRES

### DU MODULE DE DIDACTIQUE DES SCIENCES SOCIALES

	<i>pages</i>
<b>I. Introduction. Les finalités de la formation et de l'enseignement des sciences sociales</b> .....	7
1. Qu'est-ce que les sciences sociales ? .....	8
2. Questions de méthode .....	9
<b>II. Former et se former en sciences sociales, un cadre didactique</b> .....	11
1. Former et se former en sciences sociales, c'est exercer des choix.....	13
2. Des compétences professionnelles pour l'enseignement des sciences sociales .....	20
2.1. Former et se former en sciences sociales : des objectifs pour enseigner .....	21
2.2. Former et se former en sciences sociales : un référentiel de compétences pour enseigner .....	27
3. Former et se former en sciences sociales : quelques éléments d'épistémologie et d'historiographie .....	28
3.1. Les sciences sociales comme mode objectif de connaissance et d'enseignement ?.....	28
3.2. Une nécessaire attention à l'historiographie des sciences sociales et à l'histoire de l'enseignement de celles-ci .....	30

### III. Former et se former en sciences sociales, des démarches pédagogiques..... 35

#### **Géographie**

G.1. Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner la géographie .....	35
G.2. Se former en géographie par une mise en situation de recherche.....	47
G.3. Enseigner la géographie, c'est opérer des choix : trois situations d'enseignement en géographie .....	54
G.4. Activités de classe, progressions et programmations.....	63
G5. La lecture et l'analyse d'album de jeunesse en géographie.....	70

#### **Histoire**

H.1. Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner l'histoire .....	72
H.2. Se former en histoire par une mise en situation de recherche .....	86
H.3. Enseigner l'histoire, c'est opérer des choix : trois situations d'enseignement en histoire .....	93
H.4. Activités de classe, progressions et programmations .....	100
H.5. La lecture et l'analyse d'album de jeunesse en histoire .....	105

#### **Éducation à la citoyenneté**

EC.1. Quelques concepts et notions, quelques outils pour former, se former et enseigner l'éducation à la citoyenneté .....	107
EC.2. Se former en éducation à la citoyenneté par une mise en situation de recherche .....	111

EC.3. Enseigner l'éducation à la citoyenneté, c'est opérer des choix : trois situations d'enseignement en éducation à la citoyenneté .....	115
EC.4. Activités de classe, progressions et programmations .....	118
E.C. 5. La lecture et l'analyse d'album de jeunesse en éducation à la citoyenneté.....	121
<b>IV. Évaluation</b> .....	<b>123</b>