



**HAL**  
open science

## La répartition de l'oral en HGGSP

Léandre Barôme

► **To cite this version:**

| Léandre Barôme. La répartition de l'oral en HGGSP. Education. 2022. dumas-03687540

**HAL Id: dumas-03687540**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03687540>**

Submitted on 3 Jun 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Année universitaire 2021-2022**

**Master MEEF**

**Mention 2<sup>nd</sup> degré - parcours Histoire-Géographie**

**2<sup>ème</sup> année**

# **LA REPARTITION DE L'ORAL EN HGGSP**

**Parole des élèves et capacité "s'exprimer à l'oral" en classe de Première**

**Présenté par : BARÔME Léandre**

**Encadré par : GOEURY David**

Voici les différentes parties composant le mémoire, l'attestation de non plagiat est indépendante du mémoire, elle constitue un deuxième document :

<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>page 1</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>page 2</b>
<b>ETAT DE L'ART.....</b>	<b>page 4</b>
<b>ELABORATION DES SEANCES.....</b>	<b>page 16</b>
<b>MISE EN ŒUVRE DES SEANCES.....</b>	<b>page 23</b>
<b>REFLEXIONS PEDAGOGIQUES.....</b>	<b>page 28</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>page 32</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>page 33</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>page 34</b>

## **INTRODUCTION**

Le présent mémoire a pour objectif de décrire et d'analyser les situations d'enseignements auxquelles j'ai été confronté dans le cadre de mon Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée (SOPA) au Lycée Hélène Boucher, durant ma deuxième année de Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF). Conformément aux attendus de cet écrit, nous nous interrogerons dans les pages qui suivent sur une modalité d'enseignement particulière, à savoir l'importance de l'expression orale dans l'option "histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques" (HGGSP) en classe de Première.

En effet, la capacité "s'exprimer à l'oral" apparaît dans les programmes comme un élément essentiel de cette discipline au lycée, comme nous aurons l'occasion de le développer plus tard : les élèves sont encouragés à prendre la parole de façon "régulière, structurée et pertinente"<sup>1</sup>. Cependant, la parole professorale doit garder une certaine place, aussi bien dans les parties magistrales du cours que dans les réponses aux questions des élèves : le rôle de l'enseignant ne diffère donc pas dans cette option des cours d'histoire-géographie du tronc commun. La question est donc de savoir dans quelle mesure et par quels biais il convient de viser à partager l'oralité du professeur et des élèves dans les différentes phases didactiques, afin d'optimiser la transmission des savoirs disciplinaires. Ainsi, ce mémoire sera guidé par la problématique suivante :

*Comment répartir au mieux la parole orale dans les cours d'option HGGSP en Première ?*

En m'appuyant sur mes mises en œuvre pédagogiques, sur les réflexions qui m'ont mené à les élaborer et sur mes observations suite à leur présentation, je discuterai donc dans cet écrit de synthèse de la prise de parole notamment celle des élèves. Nous verrons ici à travers le prisme de mes expériences —limitées, par rapport à un enseignant expérimenté— comment encourager et améliorer cette dernière pour l'ensemble de la classe, pour quels bénéfices etc. En guise de données, nous utiliserons tout au long de cette dissertation les cours donnés en janvier et février portant sur le Thème 1 "Comprendre un régime politique : la démocratie" et sur le Thème 5 "Analyser les relations entre Etats et religions". A noter que je n'ai eu l'occasion d'enseigner que certaines séances en raison de conflits d'emploi du temps : mes cours se déroulaient le lundi après-midi à raison d'une séance de deux heures, tandis que mon tuteur, Monsieur Gilles Boué, assurait les deux heures du mercredi matin. Certains cours que je devais présenter ont par ailleurs du être annulés en raison du virus Covid-19 dont mon tuteur a malheureusement été atteint durant deux

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, "Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques en première générale", *Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale* : 4.

semaines, ce qui a notamment du faire abroger l'évaluation du Thème 5 que j'aurais souhaité mettre en place.

La classe avec laquelle j'ai eu l'occasion d'approfondir mon expérience pédagogique et de m'interroger sur les considérations didactiques évoquées est la Première option HGGSP du Lycée Hélène Boucher, situé dans le XX<sup>ème</sup> arrondissement de Paris, aux environs de Vincennes. Fondé en 1938, cet établissement accueille environ 1800 élèves et comprend également des classes préparatoires et une section collège. Mon expérience de stage s'est cependant limitée cette année au niveau lycée. En effet, le service de notre tuteur, M. Boué, était composé de deux classes de Première, l'une en option HGGSP et l'autre en histoire-géographie classique (dont il était professeur principal), deux classes de Terminale, et de la section DNL anglais en Seconde, Première et Terminale. Selon notre tuteur et nos observations personnelles, les élèves de ce lycée ont généralement un bon, voire un très bon niveau académique. Si une minorité semblait refléter des difficultés d'apprentissage lors des cours ou en évaluations, parfois approfondies par des situations sociales défavorisantes, l'ensemble des classes auxquelles nous avons été confrontés restaient globalement très homogènes, calmes et concentré avec un degré de connaissances et d'attentes relativement élevé. Nous n'avons ainsi pu constater qu'assez peu de situations de classe confrontationnelles entre élèves et professeurs, généralement pour de minimes atteintes au règlement intérieur —téléphone portable, bavardages, etc. La discipline prenant peu de place et les apprenants disposant généralement d'une érudition supérieure à la moyenne, nos périodes d'observation et de pratique ont donc été marquées par un niveau d'enseignement poussé, probablement plus que dans des établissements plus populaires, où les déterminants sociaux peuvent avoir un impact néfaste sur la vie éducative et donc engendrer des lacunes scolaires importantes.

La rédaction de ce mémoire n'aurait sans doute pas été possible sans mon tuteur, qui a accepté d'accueillir trois étudiants stagiaires M2 MEEF et trois étudiants stagiaires M1 MEEF. Il me tient donc à cœur de remercier chaleureusement M. Boué pour ses conseils, son expérience et ses aménagements pour accommoder nos emplois du temps et intérêts. Il me faut également souligner l'importance de Monsieur David Goeury qui a encadré cet écrit. Ses recommandations ont été précieuses pour mes recherches et dans l'ensemble du processus de composition. Enfin, Monsieur David Mitzinmacker, responsable du cours "Tutorat de stage", m'a donné de nombreuses idées de mises en œuvre pédagogiques qui ont fortement enrichi mes cours et ce mémoire. Plus généralement, je remercie l'ensemble de l'équipe de l'INSPE de Paris pour avoir aidé à organiser ce stage, ainsi que celle du Lycée Hélène Boucher pour nous avoir accueilli et permis d'observer et de pratiquer le métier auquel nous espérons accéder prochainement.

## ETAT DE L'ART

Il convient avant toute chose d'examiner l'objet "oralité" à travers la littérature scientifique existante, afin de préciser notre étude et de mieux comprendre le cadre dans lequel elle s'inscrit. Ainsi, cette partie du mémoire sera consacrée à la synthèse de lectures en lien avec l'utilisation de l'oral, comme outil d'enseignement et comme sujet d'évaluation. Les auteurs de ces articles, pédagogues et/ou scientifiques experts en éducation, se sont préalablement penchés sur la place de la parole dans le système scolaire français —entre autres— et étudié son importance fluctuante, son utilité didactique, les difficultés liées à son observation critique, etc. C'est donc en partie sur ces travaux et ma compréhension de leur propos que je baserai mes propres analyses et réflexions pédagogiques.

### Considération croissante au cours du temps

La mise en place récente de l'option HGGSP, qui fait de l'oral une des principales capacités à travailler et à évaluer, fait figure novatrice dans les programmes scolaires. En effet, la parole oratoire dans les différentes situations de classe a vu son rôle varier au fil des réformes, et il semble qu'elle occupe une importance croissante dans les recommandations et bulletins officiels.

La prise de parole par les élèves a, depuis des décennies, fait partie intégrante du quotidien des élèves, sous la forme de questions en levant le doigt, de présentations orales, de lecture à voix haute ou encore de récitation de textes appris par cœur, notamment en école primaire. Mais l'oral en tant que tel n'était alors pas un objet d'enseignement à part entière. Il a d'abord été envisagé exclusivement comme une modalité d'évaluation particulière des savoirs, au même titre que le commentaire de documents, ou que la composition, à titre d'exemples :

*"D'un point de vue historique, à l'école, «l'oral» est d'abord un mode d'évaluation des savoirs : l'oral d'examen ou de concours opposé aux épreuves écrites. Il s'agit pour l'apprenant de montrer ce qu'il sait dans les formes attendues. Le même statut se retrouve dans la classe : la note sanctionne soit la participation, soit la conformité de la réponse avec ce qui est attendu, ce qui a été auparavant appris."<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> Gadet, Françoise, Catherine Le Cunff et Gilbert Turco, "L'oral pour apprendre : évolution dans le champ didactique", *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* n°17 (1998) : 4.

Selon cet article, ce n'est pas l'oral en soit qu'on a traditionnellement évalué en premier lieu, mais bien la compréhension des savoirs, exprimés à l'oral. Les critères de notations étaient ainsi basés sur l'appropriation des notions ou les capacités de synthèse, plus que sur l'aisance ou l'éloquence des élèves. En outre, la fameuse "note de participation" prend également plus en compte le contenu et l'assiduité de ladite participation que ses formes. Cette vision de l'oral comme un mode d'expression de connaissances parmi d'autres laisse ainsi peu de place à la prise de parole des élèves, notamment les plus timides, qui attendront qu'elle soit obligatoire pour se l'approprier ; elle s'inscrit dans une conception relativement traditionnelle de l'éducation, dans laquelle la parole professorale prime, donnant lieu à des cours magistraux, ponctués d'activités le plus souvent écrites, où l'oral des élèves est un évènement ponctuel, plus ou moins régulier, et non une composante permanente du cours.

Cependant, de nombreuses sources semblent s'accorder sur le fait que des mutations s'opèrent à la fin des années 1990 et dans les années 2000 dans le système scolaire public. L'oral n'est plus un critère secondaire de notation, mais devient un objet d'enseignement à part entière :

*"Les injonctions institutionnelles insistantes sur l'importance de l'apprentissage de l'oral, notamment dans les propositions pour le collège des années 2000 formulées par Ségolène Royal, rendent désormais l'enseignement de l'oral plus légitime aux yeux des enseignants et des personnels d'inspection, et ce aussi bien pour l'école primaire, le collège ou l'enseignement professionnel que pour le lycée."*<sup>3</sup>

Claudine Garcia-Debanc, chercheuse en didactique à l'Institut National de Recherches Pédagogiques a depuis une quarantaine d'années, publié des articles et rapports scientifiques liés l'oralité élève dans le système français. En 1999, à la publication de l'article "Evaluer l'oral", elle met en lumière des problématiques nouvelles, relatives à cette évolution croissante de l'importance de l'oral dans l'enseignement. Parmi les difficultés évoquées par l'auteure à enseigner et évaluer l'oral en tant que tel, on remarque que certaines sont caractéristiques d'un manque de considération préalable. On peut notamment souligner la citation suivante : "S'il est constamment présent dans les pratiques de classe, l'oral n'est pas souvent reconnu par les enseignants comme un objet d'enseignement et son évaluation est jugée par eux difficile, voire «périlleuse»"<sup>4</sup>. On comprend bien ici que c'est le manque d'habitude, de formation et de ressources qui posent problème, en plus de certaines particularités spécifiques à l'oral listées par la scientifique, dont nous reparlerons dans la partie de ce mémoire dédiée aux "Réflexions pédagogiques". Par ailleurs, la confusion résultant

<sup>3</sup> Garcia-Debanc, Claudine, "Evaluer l'oral", *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* n°103-104 (1999) : 193.

<sup>4</sup> Garcia-Debanc, "Evaluer l'oral", 194.

du manque de ressources et de formation vis-à-vis des critères d'évaluation est également rendue explicite dans cet article :

*"Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas assez clairement synthétisés. Qu'est-ce que maîtriser l'oral pour un élève de fin d'école primaire ? De collègue ? De lycée ? Alors que des repères sur la construction progressive des compétences existent pour l'écrit, ils ne sont pas connus pour l'oral."<sup>5</sup>*

Encore une fois, les problématiques liées à l'oral se font plus présentes car prend une importance grandissante et n'est plus relégué en considération didactique de second plan. Ce phénomène explique en partie le manque de clarté récurrent lié à l'évaluation de cet exercice et aux recommandations de son enseignement dans les programmes officiels.

Aujourd'hui, professeurs, élèves et programmes semblent s'accorder sur le rôle conséquent de la parole des élèves dans la transmission et l'appropriation des savoirs. Dans "Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de Seconde", on apprend, à l'issu d'enquêtes réalisées auprès des intéressés, que "la grande majorité des élèves qui se sont exprimés s'accordent pour dire que participer est bon pour les apprentissages pour de multiples raisons."<sup>6</sup> Cet article de 2012 nous apprend donc que tous les acteurs de la classe attachent un poids majeur à l'oral, y compris celles et ceux qui le pratiquent peu, comme les élèves plus timorés ou en difficulté. Au-delà des compétences propres à l'oralité, ou de ses vertus pour retenir des informations, la participation en classe permet de juger de l'intégration d'élèves au groupe et des rapports sociaux de la classe :

*"Se questionner sur la participation d'un élève, c'est alors se demander quelle part il prend à la vie de la classe, entendue comme système pluriel. La participation est ainsi circulation de paroles et d'actions, entre l'enseignant et sa classe d'une part, entre les élèves d'autre part, censée être efficiente à la fois sur les processus d'enseignement et d'apprentissages et sur le fonctionnement du groupe."<sup>7</sup>*

Aide à la mémorisation des connaissances, composante de la socialisation des élèves, cette reconnaissance des multiples bénéfices de l'oral dans la classe explique le regain d'importance de cette modalité didactique et le rôle crucial qu'elle occupe dans le système scolaire actuel.

---

<sup>5</sup> Garcia-Debanc, "Evaluer l'oral", 198.

<sup>6</sup> Charlot, Catherine et Yves Reuter, "Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde", *Recherches en didactique* n°14 (2012) : 105-106.

<sup>7</sup> Charlot et Reuter, "Participer et faire participer", 86.



Notons cependant que des imprécisions et difficultés persistent sur certains plans, que l'on trouvait déjà, dans une certaine mesure, dans les travaux évoqués plus tôt :

*"Premier paradoxe, la participation se trouve régulièrement soumise à l'appréciation et à l'évaluation, sans appartenir vraiment au domaine de cet «enseignable» que Jean-François Halté (1992) distingue de l'«apprenable». Second paradoxe, beaucoup d'enseignants se sentent démunis pour prévoir et mesurer l'efficacité de la participation dans la mise en place des apprentissages."<sup>8</sup>*

*"La participation est également appréciée en tant que modalité plus ou moins favorable à la gestion des interactions en classe. Ainsi, lorsqu'elle est évaluée négativement, cela renvoie massivement à des problèmes de comportement préjudiciables avant tout sur le plan de la collectivité. En fin de compte, on peut dire que quand la participation est jugée bonne, il y a peu de critères précis qui indiquent clairement où se situent les effets positifs ou les bénéfiques, alors que les effets d'une participation négative sont facilement identifiés en termes de nuisances pour l'élève et surtout pour la classe."<sup>9</sup>*

Ce qui est dit ici, c'est que l'appréhension de l'oral comme concept pédagogique est encore à parfaire, et que si des progrès se sont sans doute opérés dans les dernières années dans ce domaine précis, une meilleure compréhension de comment gérer la participation des élèves reste un objectif primordial à atteindre, afin d'espérer engendrer un système éducatif plus performant et épanouissant.

Ainsi, nous avons à présent une meilleure idée de la place de la parole dans le cadre scolaire, et de comment celle-ci a évolué en importance à partir des années 1990 et 2000. On peut d'ailleurs, dans une certaine mesure, envisager la présence de la capacité "S'exprimer à l'oral" dans l'enseignement de spécialité HGGSP comme l'aboutissement de cette croissance dans l'égard envers cette approche pédagogique.

### Problématiques de l'oral dans le système scolaire public français

L'essor progressif de l'oral évoqué précédemment, et les bénéfices qu'il apporte dans les processus d'apprentissage, ne doivent cependant pas faire oublier les aspects critiquables de cet exercice. On peut particulièrement s'attarder sur certaines de ses dimensions élitistes et

<sup>8</sup> Charlot et Reuter, "Participer et faire participer", 86.

<sup>9</sup> Charlot et Reuter, "Participer et faire participer", 94.

astreignantes, caractéristiques de la conception "à la française" de la participation, et de la prise de parole des élèves, plus généralement.

En effet, une idée récurrente dans la littérature scientifique semble mettre en évidence le "carcan" métaphorique dans lequel s'effectuent les pratiques oratoires des élèves, souvent restreints en temps et dans leur propos par les règles explicites ou implicites du système éducatif. La lecture de "Les pédagogues de l'oralité : la parole et le vivant pour idéal scolaire" nous renseigne sur le modèle sous lequel l'école publique opère, les critiques que l'on peut y adresser et des exemples de fonctionnements alternatifs, inspirés de pédagogues danois. On y apprend en premier lieu que l'écriture reste le médium de transmission de connaissances privilégié, venant nuancer les avancées exposées dans la partie précédente :

*"L'École républicaine a, par la suite, forgé et renforcé son identité sur l'idée que c'est en lisant et en écrivant que l'on apprend. Aujourd'hui, la profusion croissante d'évaluations nationales et internationales n'a fait qu'accentuer la reconnaissance de l'écrit comme valeur de référence. Cette valorisation scolaire de l'écrit menée à l'excès renforce une pédagogie de l'exercice, nous faisant oublier que dans toutes sociétés humaines, la transmission ne peut se passer de paroles. En effet, quelle que soit l'époque, ou encore le mode de société, oralité et éducation sont tout autant imbriquées que le sont École et écriture. Si l'École fait nécessairement une place à la parole, celle-ci reste pédagogiquement délimitée au concept d'oral scolaire."<sup>10</sup>*

Cette notion "d'oral scolaire", qu'on envisage ici comme le prisme à travers lequel s'expriment les élèves, est largement critiquée au cours de cet article de Roberte Langlois, docteure en sciences de l'éducation. Elle en expose par exemple le caractère contraignant voire assujettissant, puisque soumis au jugement du professeur, dont la parole fait au contraire autorité :

*"«La parole du maître» est perçue comme une parole d'autorité tout autant que de savoir. Si la parole se place du côté de l'enseignant, si celle-ci est personnifiée et incarnée, l'oral scolaire quant à lui, se rapporte à la fois à la parole de l'élève et à une situation pédagogique spécifique. [...] Il se distingue du parlé ordinaire, de la parole dialogique, en introduisant un rapport d'autorité, à un positionnement hiérarchique."<sup>11</sup>*

<sup>10</sup> Langlois, Roberte, "Les pédagogues de l'oralité : la parole et le vivant pour idéal scolaire", *Spirale, revue de recherches en éducation* n°45 (2010) : 117.

<sup>11</sup> Langlois, "Les pédagogues de l'oralité", 118.

*"La notion d'oral scolaire fait l'objet d'un large consensus social, comprise comme un habitus scolaire qui résulte de la nécessité institutionnelle de savoir et d'ordre."<sup>12</sup>*

L'utilisation du terme "habitus" n'est ici pas anodine, se référant à la sociologie de Pierre Bourdieu et désignant un comportement acquis à un groupe social, ici l'ensemble du corps scolaire, comprenant élèves et professeurs. Le sociologue avait par ailleurs adopté une posture critique de l'école, comme un lieu de reproduction d'inégalités sociales, tandis que son collègue Michel Foucault la comparait à une prison, ce qui rejoint le propos de l'auteure ci-dessus : les attentes de démonstration des connaissances et de discipline encadrent étroitement la parole des élèves. Langlois remet également en question le fait que ce type d'oral favorise la réflexion des élèves, ou qu'il participe à leur socialisation, puisque trop "scolaire", normé, règlementé, et différent de l'expression orale du "parlé ordinaire" :

*"Le concept d'oral scolaire, tel que nous le concevons dans l'institution républicaine, s'inscrit ainsi dans une action pédagogique étroitement codifiée qui laisse peu de place à l'expression, la communication ou encore la créativité de l'individu. C'est une parole scolaire qui n'a de sens que dans le cadre institutionnel."<sup>13</sup>*

Ainsi, on discerne mieux certaines critiques adressables à la conception française de l'oral des élèves dans le système scolaire. Celui-ci a pour but de vérifier l'apprentissage des savoirs, mais également de mettre en place des normes d'expression et des codes sociaux, notamment de performance et de soumission à l'autorité. On attend des élèves que leur participation atteste d'une connaissance du cours et d'un certain niveau de culture générale, et que leur prise de parole s'opère selon des règles strictes : un élève à la fois, après avoir été désigné, en utilisant un vocabulaire approprié, etc. On comprend alors que l'oral agit pour les intéressés plus comme une "évaluation" —y compris lorsqu'il n'est pas noté— que comme un processus d'apprentissage, un module didactique aidant à la compréhension, à l'expression ou au recul critique. Cette idée se retrouve dans "Participer et faire participer", qui explique les niveaux variables de volume de participation par cette vision de la prise de parole :

*"Il convient peut-être de souligner ici la gravité des enjeux qui s'attachent aux pratiques de participation tels que les perçoivent les élèves et en particulier la peur de se tromper. Beaucoup d'élèves donnent l'impression de penser que les savoirs les plus importants en classe sont ceux qu'ils possèdent déjà et qu'ils doivent montrer, et non pas ceux qu'ils peuvent acquérir à travers une réflexion*

<sup>12</sup> Langlois, "Les pédagogues de l'oralité", 119.

<sup>13</sup> Langlois, "Les pédagogues de l'oralité", 118.

*éventuellement activée par la participation. Quelles raisons peuvent expliquer cela ? Sans doute le modèle prégnant du cours dialogué, avec son effet «interrogatoire» basé sur un jeu de questions-réponses, impose-t-il implicitement un enjeu de réussite ou d'échec."<sup>14</sup>*

L'oral scolaire, particulièrement lorsqu'il s'inscrit dans des pratiques assimilées aux questions/réponses au cours magistral dialogué, n'encourage donc pas la créativité, l'expression de soi —au profit de l'expression de ce que l'on pense qu'attend l'enseignant—, voire la prise de parole dans son ensemble.

On peut cependant trouver, spécifiquement dans le travail de Roberte Langlois, certaines alternatives au système scolaire public français, qui mettent en exergue les limites de ce dernier, particulièrement vis-à-vis de l'oral. L'article s'adonne en effet à l'analyse d'autres modèles européens et des penseurs à leur origine, comme les "freeskoles" de Kold ou les thèses et institutions éducatives de Grundtvig. Selon l'auteure, ces derniers ont su mettre en place des modalités de prise de parole par les élèves favorisant le travail collaboratif, l'apprentissage par l'erreur, la découverte ou encore la pensée critique. Tous deux sont des pédagogues danois du XIX<sup>e</sup> siècle, et si leurs modèles ne sont pas exempts de critiques, le système français semble souffrir, dans cet article, de la comparaison :

*"Nous pouvons illustrer cette pédagogie par un exemple : dans les «freeskoles», écoles directement héritières de la philosophie de Kold, lorsqu'un maître finit sa leçon, bien souvent il demande aux élèves de reformuler avec leurs propres mots ce qu'ils ont compris. L'erreur et l'incertitude faisant partie du processus de recherche et d'apprentissage naturel ne donne alors pas lieu à une sanction individuelle. Ce qui importe est la coopération, la collaboration collective dans le processus d'apprentissage. Le dialogue étant considéré comme un moyen essentiel d'apprentissage. En France, ce qui importe est l'exactitude du savoir et le processus individuel d'apprentissage qui sera rapidement évalué. Ainsi, lorsqu'un maître termine sa leçon, il propose un résumé écrit que l'élève doit recopier et apprendre par cœur. Ce résumé faisant bien souvent l'objet d'un contrôle sanctionné par une note individuelle."<sup>15</sup>*

Concernant Grundtvig, on apprend que sa conception de l'éducation vise à la "formation de l'être dans son humanité", qui devrait être prioritaire, et primer sur les finalités institutionnelles. Langlois précise et décrit les écoles "pour le petit peuple" ouvertes par ce dernier, accueillant les élèves sans distinction de classe ou de sexe, et dont l'enseignement se basait largement sur des pratiques orales,

<sup>14</sup> Charlot et Reuter, "Participer et faire participer", 103.

<sup>15</sup> Langlois, "Les pédagogues de l'oralité", 120.

primordiales au cours. Ce type d'éducation s'inscrit en rupture par rapport au système français : "Au regard des finalités citoyennes et élitistes du modèle républicain, cet idéal incarne une alternative réelle dans la conception d'une pédagogie, de nature rationaliste, dominante dans l'Europe du XIX<sup>e</sup> siècle."<sup>16</sup> Notons que l'"élitisme" mentionné dans cette dernière citation se réfère au système scolaire de la III<sup>e</sup> République, mais que cet aspect de l'enseignement, particulièrement en ce qui concerne les capacités orales, perdure aujourd'hui, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant.

L'oral scolaire tel qu'envisagé dans les instances éducatives françaises est donc considéré par de nombreux acteurs —qu'ils soient élèves, enseignants, scientifiques ou pédagogues— comme une modalité disciplinaire, marquant l'autorité du professeur et limitant le développement des élèves par de nombreux aspects. En insistant sur certaines normes oratoires et pratiques didactiques particulières, et en laissant peu de place à l'expression des élèves à proprement parler, la prise de parole n'est plus un processus d'apprentissage à part entière, mais devient un simple exercice. En tant que tel, l'oral scolaire est potentiellement perçu comme une source d'angoisse par certains, notamment les éléments les plus fragiles, qui auraient, justement, besoin de modalités d'apprentissages supplémentaires et alternatives aux méthodes "classiques" écrites ou magistrales, renforçant ainsi les disparités.

Naturellement, cet aboutissement nous invite à discuter de l'aspect élitiste de l'oral scolaire en France. En effet, il s'agit d'une autre dimension critiquable de la parole des élèves, dans la mesure où la mise en œuvre de cette démarche tend à favoriser les enfants et adolescents d'un meilleur niveau académique et/ou issus d'un milieu social aisé.

Alors que les élèves rencontrant des difficultés dans leur apprentissage devraient constituer une partie importante de la participation, pour poser des questions ou répondre à celles du professeur afin de vérifier leurs hypothèses par exemple, c'est l'effet opposé qu'on observe, dans une certaine mesure. Dans ce système où la prise de parole de tous les cours se résume à des questions/réponses, les élèves en difficulté ne se sentent généralement pas assez en confiance dans leurs savoirs, et laissent donc cet espace d'échanges à leurs camarades plus à l'aise dans leur culture générale ou dans l'expression orale. Comme mentionné plus tôt, la peur de l'examen de l'enseignant ainsi que le regard des autres sont des facteurs dissuasifs, auxquels viennent s'ajouter des insécurités dues à des lacunes, que le système scolaire pénalise régulièrement par des mauvaises notes et commentaires péjoratifs. Pour approfondir notre compréhension du creusement des

---

<sup>16</sup> Langlois, "Les pédagogues de l'oralité", 120.

inégalités scolaires à travers l'oral, nous pouvons à nouveau nous tourner vers l'article de Charlot et Reuter :

*"Parmi les facteurs de réticence envers la participation figurent surtout la prise de distance par rapport au jeu scolaire attendu de l'élève, la peur de la moquerie des pairs ou d'une réaction dépréciative de la part de l'enseignant ou encore la soumission tacite à une structure qui légitime les interventions des «forts», ceux qui donnent les bonnes réponses."*<sup>17</sup>

L'article suggère que le lycée donne lieu à la mise en place d'une forme de hiérarchie des élèves, fondée sur les résultats, et qui encourage les "bons élèves" à s'améliorer à travers la participation, tandis que les moins bons n'osent pas prendre la parole par angoisse, voire que certains refusent tout simplement par acte de "rébellion", refusant d'adhérer aux démarches pédagogiques de la figure d'autorité —l'enseignant. On peut cependant noter, à partir d'observations sur le terrain, que la participation n'est pas exclusive aux éléments performants. Parmi ces derniers, certains élèves ne prennent pas ou peu la parole, alors que parmi les moins performants existent des élèves avec une prise de parole assidue et judicieuse. "Participer et faire participer" nous renseigne sur le point de vue des élèves en question vis-à-vis de cette problématique :

*"Le couple de questions, «Quels élèves participent le plus, et pourquoi, selon vous ?» et «Quels élèves participent le moins, selon vous ?», a donné lieu à des réponses permettant de dégager six dimensions : le niveau scolaire de l'élève, le rapport à un savoir disciplinaire, la motivation et l'envie de progresser, l'aisance communicationnelle, le goût d'agir et la gestion de l'image."*<sup>18</sup>

Certaines de ces catégories soulignent particulièrement la favorisation des élèves aux bons résultats par rapport à leurs congénères, comme "le niveau scolaire" ou "le rapport au savoir disciplinaire". Si "la motivation et l'envie de progresser" et "l'aisance communicationnelle" ne sont pas exclusives aux "bons élèves", et peuvent donc constituer des facteurs importants dans la participation d'éléments de niveau moyen ou plus en difficulté, des nuances sont néanmoins à relever. On imagine aisément que de nombreux élèves en détresse scolaire peuvent se sentir démotivés et avoir abandonné ladite envie de progresser, limitant leur participation pertinente dans ce cadre, voire encourageant les activités disruptives par ennui ou défi d'autorité. Ensuite, "l'aisance communicationnelle", qu'on peut comprendre comme l'extraversion et l'éloquence, peut également faire défaut à des élèves "cultivés", alors que des élèves d'un moins bon niveau disposent indéniablement de la confiance nécessaire à la participation ; cependant, il est important de rappeler

<sup>17</sup> Charlot et Reuter, "Participer et faire participer", 105.

<sup>18</sup> Charlot et Reuter, "Participer et faire participer", 101.

que l'oral scolaire répond à des normes et des codes d'expression, exigeant une syntaxe et un vocabulaire parfois complexe, en particulier pour des apprenants en difficulté. En outre, l'article présente des graphiques résultant de sondages, visant à regrouper les élèves par types de profil et évaluant la perception du taux de participation de chaque profil. La catégorie qui ressort comme la plus investie dans la participation est, sans grande surprise,

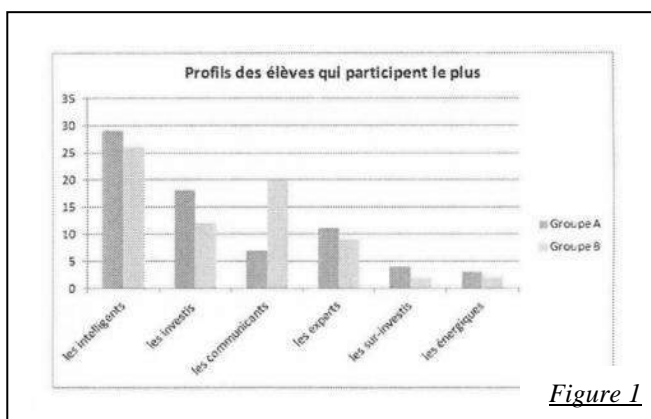


Figure 1

"les intelligents", comme on peut le constater dans la figure 1 ci-contre. Ainsi, si les principales motivations à la participation selon les élèves en question ne sont pas exclusives aux "bons élèves", il semble que l'oral scolaire tel qu'il est souvent mis en œuvre dans les cours offre largement plus d'incitations aux élèves disposant d'un bagage de connaissances important, d'un aplomb justifié par la réussite scolaire, ou encore du verbe, qui est plus facile à maîtriser pour les enfants issus de foyers où les parents sont eux-mêmes francophones, et encouragent la lecture régulière assez tôt dans le développement cognitif, par exemple.

Par ailleurs, les disparités de niveaux scolaires sont fortement liées aux disparités sociales : les enfants dont les parents ont un revenu élevé et/ou qui ont eux-mêmes réalisé des études poussées sont plus susceptibles d'avoir un parcours scolaire marqué de bons résultats, et donc d'avoir une participation active en classe, renforçant leur niveau de par les bénéfices de cette pratique. A contrario, certains élèves sont issus de milieux plus populaires, où les parents sont moins à-même de prodiguer de l'aide aux devoirs ou de payer des cours particuliers, voire issus de l'immigration, engendrant parfois des difficultés à apprendre et pratiquer la langue française : pour ces élèves, la prise de parole est souvent moins évidente. Cette réalité socio-économique nous appelle à analyser la dimension élitiste de l'oral au-delà de l'élitisme purement scolaire, en tant que marqueur de la formation des "élites". En effet, la parole est largement plus envisagée comme compétence à transmettre aux élèves dans les milieux sociaux favorisés. On attend des élèves aisés qu'ils fassent des études académiques longues, souvent complexes et qui requièrent en conséquence une aptitude à s'exprimer à l'oral, avec un niveau de français soutenu, une syntaxe impeccable et une rhétorique efficace. La documentation scientifique confirme le poids de l'oral dans certains milieux et les inégalités d'appropriation de cette modalité en fonction de l'origine sociale des pratiquants :

*"Qu'il soit ou non enseigné, l'oral est évalué, notamment dans les examens ou les entretiens d'embauche, de sorte que les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses. En effet, la compétence orale est souvent essentielle dans les*

*examens (jusqu'au «grand oral» de l'ENA...). De plus, les productions orales appellent des jugements sociaux permanents et souvent inconscients qui impliquent des habitus culturels. L'aisance à l'oral étant très variable suivant les milieux sociaux, si l'on considère que le système scolaire a pour mission de favoriser la réussite scolaire et sociale dans une perspective de démocratisation, un travail sur cette dimension est nécessaire dès l'école primaire mais aussi au collège et au lycée.*"<sup>19</sup>

La mention du Grand Oral de l'Ecole Nationale d'Administration constitue ici un exemple de parcours prestigieux, puisque censée former les hauts fonctionnaires de l'Etat. L'oral est une compétence primordiale et donc conséquemment évaluée dans ce cadre, perpétuant l'association de bons résultats académiques et de capacités oratoires : un bon élève devra tout au long de sa scolarité travailler sa prise de parole afin d'espérer accéder à une position sociale de premier rang. On peut également relever que plusieurs parcours universitaires, comme les Instituts d'Etudes Politiques ou les facultés de droit, offrent dans leur cursus ou par des activités optionnelles des cours et concours d'éloquence, afin d'encourager les étudiants à pratiquer et démontrer leurs aptitudes à s'exprimer et à convaincre. Ces exercices participent pleinement à la formation des étudiants, mettant en valeur leur niveau de loquacité et favorisant l'accès à une position sociale favorable, avec un salaire élevé et des responsabilités importantes. Dans cette mesure, le programme d'HGGSP prend son sens. On peut en effet y discerner une certaine insistance sur le rôle de cette spécialité à préparer les lycées pour des études dans le supérieur : les pages 3 et 4 du Bulletin Officiel indiquent que l'enseignement doit permettre aux élèves "d'affirmer et de conforter le choix de leur poursuite d'études", tandis que l'explicitation des capacités à travailler ajoute les mentions suivantes : "Se documenter : l'acquisition de cette compétence est fondamentale pour la réussite dans le supérieur" ; "Travailler de manière autonome : la spécialité demande une part plus grande de travail individuel afin de préparer à la poursuite des études où les élèves, devenus étudiants, sont moins encadrés". Enfin, la lecture du programme de l'Education Nationale affirme ceci :

*"L'enseignement de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques prépare les élèves à la poursuite d'études dans de nombreux cursus : à l'université (histoire, géographie, science politique, droit...), en classes préparatoires aux grandes écoles, en écoles de journalisme, en instituts d'études politiques, en écoles de commerce et de management... Grâce à cet enseignement, l'élève développe en effet les compétences utiles à la réussite des études dans le*

---

<sup>19</sup> Garcia-Debanco, "Evaluer l'oral", 199.



*supérieur : autonomie, capacité de réflexion et d'analyse, qualité de l'expression écrite ou orale, curiosité intellectuelle...*<sup>20</sup>

On remarque que tous les parcours universitaires listés ici sont relativement prestigieux, et participent à former une forme d'élite intellectuelle et sociale, car débouchant souvent sur des carrières offrant des positions favorablement considérées et rémunérées. L'apparition de l'option HGGSP et l'importance de la capacité "S'exprimer à l'oral" s'insère donc dans une logique claire de formation élitiste, en transmettant dès le lycée, à des élèves qui se destinent à des positions de pouvoir dans le marché du travail, les compétences dont ils auront besoin pour réussir davantage. En conférant cet enseignement en option, qui sera d'ailleurs généralement mieux acquis dans des lycées performants et par des élèves déjà éloquents et en réussite scolaire, on peut ainsi argumenter que l'oral scolaire, et dans une certaine mesure la spécialité HGGSP, forment des éléments constitutifs du phénomène d'accroissement de disparités scolaires et sociales. En favorisant des élèves en position de réussite, cette pratique accentue les contrastes de niveaux, et participe par conséquent aux inégalités sociales qui en découlent au sein de la société française.

En somme, plusieurs problématiques se posent à la pratique de l'expression orale telle que mise en œuvre dans beaucoup de cours. Comme nous l'avons vu, la prise de parole et la participation, comme elles sont usuellement envisagées, ne permettent pas suffisamment le développement approfondi de capacités oratoires, ou l'appropriation de savoirs par des biais alternatifs, et ce, particulièrement pour les élèves en difficulté. En outre, la spécialité HGGSP et l'importance de sa capacité "S'exprimer à l'oral" laissent présager des progrès dans ce domaine, notamment pour des élèves déjà performants et éloquents, appelés à des parcours universitaires de haut niveau et des carrières prestigieuses. On peut mettre en avant le fait que ce phénomène d'accroissement des disparités scolaires par la déconsidération de l'oral se fait souvent en dépit des efforts des enseignants, parmi lesquels beaucoup tentent d'encourager la participation et l'expression orale des élèves de tous niveaux, y compris lorsqu'il ne s'agit pas d'une compétence à part entière ou d'une modalité d'évaluation. Ces professeurs sont cependant largement confrontés aux difficultés logistiques liées à la pratique de l'oral par les élèves, que nous aurons l'occasion de développer dans les parties suivantes concernant mes mises en œuvre pédagogiques et mes réflexions résultantes.

---

<sup>20</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, "Programme d'HGGSP de première générale", 3-4.

## **ELABORATION DES SEANCES**

Comme énoncé en introduction, notre étude se centrera sur les trois séances d'HGGSP de deux heures chacune que j'ai mises en œuvre, encadré et supervisé par mon tuteur M. Boué. La première, que nous appellerons Séance 1, concernait l'un des jalons du chapitre conclusif du Thème 1 "Comprendre un régime politique : la démocratie", plus précisément sur "Le fonctionnement de l'Union Européenne : démocratie représentative et démocratie déléguée". La seconde séance prise en charge, à laquelle nous nous référerons par le nom de Séance 2, était la séance introductive du Thème 5 "Analyser les relations entre Etats et religions". Enfin, la Séance 3 que j'ai présenté avait pour sujet le second jalon de l'Axe 1 du Thème 5 "Pouvoirs et religions : des liens historiques traditionnels", à savoir "Pouvoir politique et magistère religieux : le Calife et l'empereur byzantin au IXe-Xe siècle, approche comparée". J'aurais normalement dû poursuivre l'enseignement du Thème Etats et Religions jusqu'à sa conclusion, mais le Covid-19, les vacances de février et la période de révision des écrits du concours ont mis un terme à cette partie de mon stage, c'est donc mon tuteur qui s'est chargé de l'enseignement du reste des cours de ce Thème. Admettant par avance mon nombre limité d'heures de gestion de classe en HGGSP, nous verrons malgré tout dans cette partie comment j'ai choisi d'élaborer mes cours, par quelles réflexions et selon quels projets j'ai envisagé d'organiser mes séances de pratique.

### **Séance 1**

Notre tuteur avait décidé en début d'année d'écarter le Thème 1 sur la démocratie, qu'il jugeait trop complexe pour des élèves en début de Première, et avait donc gardé son enseignement pour plus tard. J'ai donc eu la responsabilité d'une des deux double-séances de l'axe conclusif, centrée sur le fonctionnement de la démocratie de l'UE. Tentant de suivre le programme et les recommandations des fiches Eduscol, j'ai rapidement été confronté à mon premier problème. En contraste à mon stage de M1, réalisé au niveau collège dans un établissement aux résultats très hétérogènes, mon stage de M2 avait lieu au niveau lycée, dans un enseignement de spécialité et en face d'élèves aux connaissances généralement assez poussées, comme j'avais pu l'observer plus tôt dans l'année. Naturellement, l'élaboration de cette séance a pris beaucoup plus de temps qu'une séance pour une classe de Cinquième ou Quatrième, dont j'avais plus l'habitude, particulièrement en ce qui concerne ma remise à niveau scientifique. En effet, mes connaissances sur la démocratie représentative et déléguée au sein de l'UE ne me permettaient pas d'enseigner deux heures avec

suffisamment d'assurance, et j'ai donc consacré un nombre important d'heures durant la semaine précédent la séance afin de combler mes lacunes sur le sujet. Cette procédure a duré plus longtemps que prévu, et une fois cette étape accomplie et mon plan de cours construit, il ne me restait plus assez de temps pour mettre en place une mise en activité pertinente pour les élèves, en particulier mettant en avant l'oral. En conséquence, je pouvais déjà prévoir que cette première séance d'HGGSP serait largement un cours magistral et dialogué, assez pauvre en mise en œuvre pédagogique donc, au-delà de la prise de note et de la participation volontaire.

Concernant le plan du cours, j'ai opté pour une introduction mettant en avant la vexillologie, où les élèves pourraient poser des hypothèses concernant la symbolique du drapeau européen. Suite à ma problématique "Comment s'organise l'Union européenne ?", ma première partie s'organisait sur l'Histoire de l'Union Européenne, avec une première sous-partie sur la succession de traités et d'accords importants —Rome et Maastricht, notamment— et une seconde sur l'expansion progressive de l'UE, présentée par une carte de l'Europe se colorant diapositive par diapositive suivant les dates d'intégration de pays. Le but de cette première partie était de présenter les bases de l'Union Européenne, à travers l'aspect historique pour la première sous-partie, et géographique pour la seconde. La seconde partie de mon plan était consacrée au fonctionnement de l'UE, avec une première sous-partie sur les principaux organes de l'organisation : Commission, Parlement, Conseil des ministres, Conseil, Cour de Justice, Cour européenne des droits de l'Homme et Banque Centrale. En plus de la description des fonctions et de la composition de ces différents organismes, je prévoyais l'utilisation de cartes pour souligner la concentration de fonctions administratives de l'Union à Bruxelles. Enfin, la deuxième sous-partie de ma seconde partie était directement liée au jalon, puisque consacrée à la démocratie européenne : j'y analyse en quoi l'Union Européenne est une démocratie représentative et déléguée, explicitant ces notions, et y ajoutant la démocratie participative à travers les propositions d'initiatives citoyennes. Ce plan me paraissait suffisamment expliquer les exigences de savoirs du chapitre tout en restant accessible à des élèves peu familiers avec l'Histoire ou le fonctionnement de l'UE, et respectant la pluridisciplinarité de l'HGGSP —en particulier l'aspect des sciences politiques. En plus des cartes déjà mentionnées, les documents mis en avant comptaient quelques photos des bâtiments et salles utilisées par l'Union —le bâtiment Europa et l'hémicycle du Parlement Européen—, un organigramme des institutions et quelques textes issus du manuel Magnard sur les propositions de lois dans la démocratie participative. Ma "fiche professeur" (voir annexes document 1a) et certaines diapositives présentées aux élèves sont disponibles en annexes : la carte montrant la

concentration des fonctions européennes dans le quartier Berlaimont, éditée depuis Google Earth par mes soins et ma conclusion (voir annexes document 1b).

## Séance 2

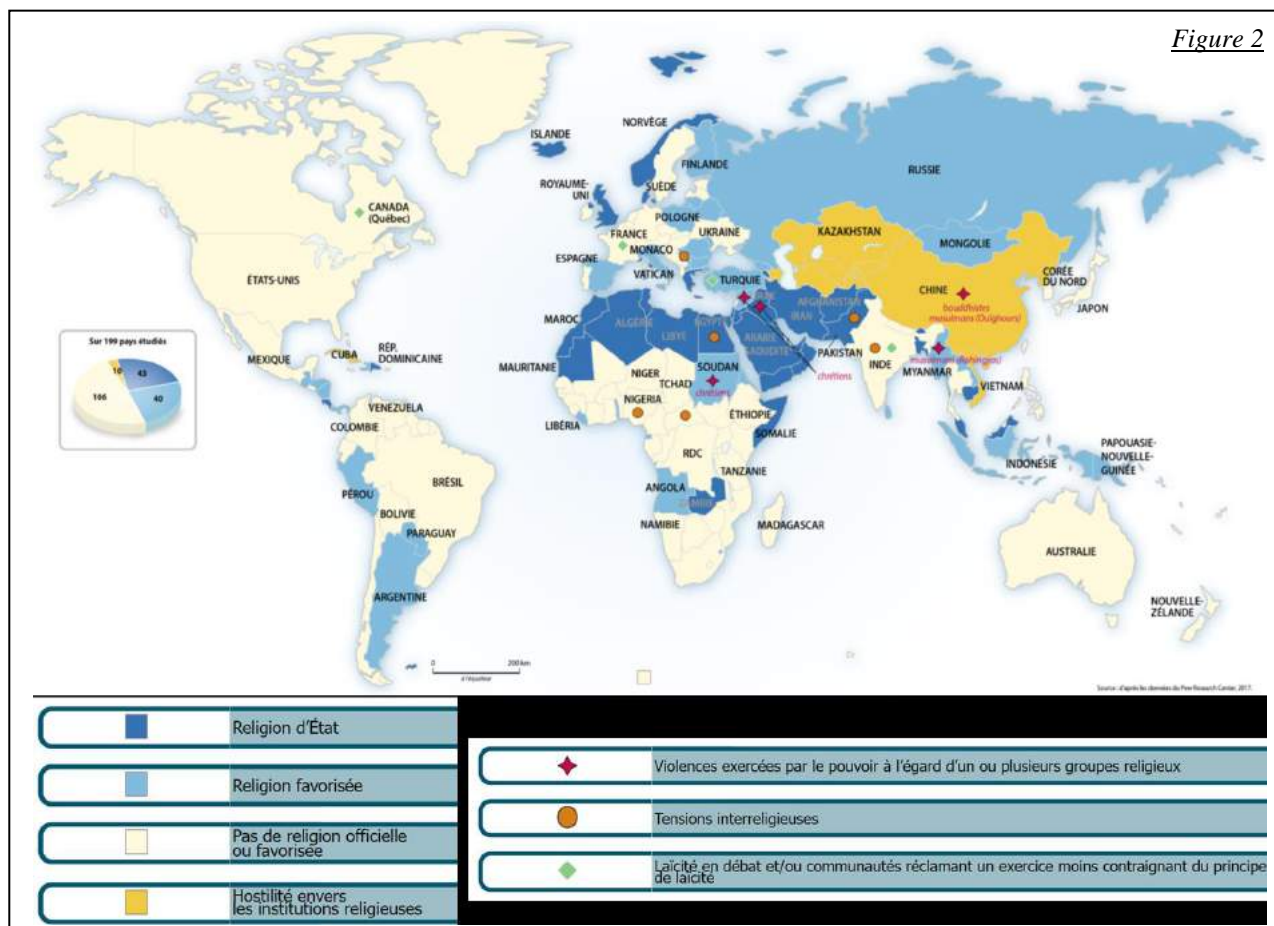
Ayant appris de mes erreurs la semaine précédente, j'ai alloué plus de temps à la préparation de la séance pour le cours introductif aux relations entre Etats et religions, afin que la partie "mise à niveau scientifique" ne soit trop chronophage. Me basant encore une fois naturellement sur les programmes et les recommandations de la fiche Eduscol correspondante, il semblait que ce qui était demandé pour cette introduction au thème était de montrer la grande variété de situations et de relations Etats/religions à travers l'Histoire et le Monde, et j'ai donc décidé de faire de cet aspect l'activité principale du cours. Ma première considération pour celle-ci était la suivante : devrai-je suivre une démarche inductive —où les élèves commencent par une activité, et dégagant les notions importantes à transmettre— ou une démarche déductive —où les concepts importants sont définis par le professeur en début de cours et sont ensuite travaillées et appropriées par les élèves au cours d'une activité. J'ai finalement opté pour la deuxième option qui me permettait d'envisager une activité plus ambitieuse car confrontant les élèves à des notions prédéfinies et donc déjà en voie d'acquisition.

Concernant lesdites notions, après plusieurs lectures de sources scientifiques et pédagogiques, j'ai décidé de la forme suivante. Tout d'abord, une mise au point sur l'Etat, introduite par la conception de ce dernier par Max Weber —l'entreprise politique disposant du monopole de la violence légitime— pour aboutir à la définition suivante : "L'Etat est une autorité politique souveraine, exerçant son pouvoir sur une population et un territoire définis, au moyen d'un gouvernement et de ses institutions, et dont la légitimité est reconnue sur la scène internationale." Cette définition était, selon moi, accessible aux élèves et en accord avec le consensus scientifique de la conception de l'Etat. Ensuite, une mise au point sur la religion, introduite par des citations très différentes de Cicéron et Umberto Eco à ce sujet, et qui aboutissait à la définition suivante pour la trace écrite : "La religion est un système de croyance et de pratiques liées à une ou plusieurs divinités, et en usage dans un groupe social, une communauté." Cette partie mise au point était suivie de trois autres diapositives de définitions des notions à travailler dans l'activité à venir (voir annexes documents 2a). La première comprenait trois niveaux croissants d'entremêlements d'Etat et de religion avec les notions de "religion officielle", de "religion d'Etat" et de "théocratie". La seconde présentait, par opposition, trois niveaux croissants de séparation d'Etat et de religions

avec "sécularisme", "laïcité" et "athéisme d'Etat". Enfin, la troisième diapositive définissait "liberté de conscience" et "liberté de culte". Cette partie du cours consacrée à la définition des concepts importants pour l'intégralité du thème s'est inscrite directement dans les recommandations de l'Education Nationale concernant les notions à évoquer dans le Thème "Etats et religions", et était liée à l'activité prévue.

Pour cette dernière, j'avais tout d'abord envisagé une séance au CDI, durant laquelle les élèves auraient reçu un intitulé relatif à une situation particulière leur permettant, par des recherches individuelles, d'utiliser les notions pertinentes vues en première partie pour analyser les relations entre Etats et religions afin de travailler les capacités "se documenter" et "travailler de manière autonome", car libres dans leurs recherches. J'ai cependant été dissuadé de cette mise en œuvre par mon tuteur, qui l'estimait trop compliquée à organiser. J'ai donc opté pour une alternative : les élèves, d'abord en individuel puis en groupes de quatre, recevront une fiche "étude de cas" comprenant un extrait d'article scientifique et un ou deux autres documents relatifs à une situation particulière. Ils devront, à l'issue de leur lecture, identifier la nature des relations entre Etats et religions dans leur étude de cas, et réinvestir les notions pertinentes vues en première partie. Par la suite, chaque groupe devra organiser un oral de cinq minutes et désigner un "responsable" pour retransmettre au reste de la classe —qui n'aura donc pas travaillé la même étude de cas— le résumé de leur synthèse, pendant que cette dernière prend des notes. Cette activité devait donc travailler la capacité "se documenter" —bien que cette documentation soit guidée— ainsi que la capacité "s'exprimer à l'oral", en particulier pour les élèves "responsables". Les sujets de ces études de cas sont au nombre de huit, choisis pour leur variété de relations et leur dispersion à travers le Monde —pour l'aspect géographique— et le temps —pour l'aspect historique (voir annexe document 2b). L'utilisation d'extraits d'articles scientifiques n'est pas anodine : les programmes insistant sur le fait que la spécialité HGGSP a pour fonction de préparer les élèves à des études de sciences sociales, j'ai jugé intéressant de les confronter dès le milieu de la Première à un avant-goût du type de documents qu'ils devront analyser, s'ils confirment leurs choix de parcours. La préparation de huit études de cas, chacune comprenant trois documents pertinents dont un écrit scientifique, a cependant pris une place considérable en temps dans la préparation du cours.

En somme, j'avais donc prévu 30 à 40 minutes pour l'introduction et la partie définition des notions, 45 à 60 minutes pour l'activité —partie travail individuel, travail de groupe et allocution— et le reste du cours —15 à 30 minutes donc— pour une étude d'une carte issue du manuel, ici en figure 2, ainsi qu'une conclusion disponible en annexe (voir annexes document 2c).



### Séance 3

Pour cette troisième et dernière séance, portant sur le magistère religieux par une étude comparée du Basileus byzantin et du califat Abbasside, j'avais à l'avance prévu une activité centrée sur la capacité "s'exprimer à l'oral". Deux semaines plus tôt, à la fin de la Séance 1, j'avais donné les consignes d'un exercice intitulé "simulation de colloque", trouvables en annexes (voir annexes document 3a). Pour cette activité, quatre élèves volontaires devaient préparer une présentation de cinq minutes chacune au sujet du califat Abbasside et de l'empire byzantin, chaque exposé étant centré sur une des disciplines de l'HGGSP. Les autres élèves devaient quant à eux préparer à l'avance des questions, et donc se familiariser avec le sujet chez eux. Ils avaient été prévenus que ces questions et celles issues de leurs prises de notes pendant les exposés feraient l'objet de la

seconde partie de la simulation du colloque, la section "question de l'audience au panel d'experts". Enfin, la dernière partie de l'exercice, concernant les élèves qui n'avaient pas effectué de présentation orale, consistait à écrire un article de type "revue scientifique" censé résumer le colloque, analyser une partie disciplinaire spécifique de leur choix, puis discuter d'une des questions posées et y apporter une réponse plus approfondie, le tout à rendre la semaine suivante. Cette activité avait pour but de travailler les capacités "se documenter" et surtout "s'exprimer à l'oral" pour les volontaires aux exposés. Pour les autres, les capacités "travailler de manière autonome" —notamment pour la rédaction de l'article—, "s'exprimer à l'oral" —pour la participation par le biais de questions— et "analyser, interroger, adopter une démarche réflexive" constituaient l'objectif de la séance. J'estimais lors de la préparation de ma séance que cette activité orale occuperait aux alentours de 45 minutes, ce qui laissait plus d'une heure pour la partie "cours" sur l'étude comparée des deux magistères religieux.

J'avais opté ici pour une mise en intrigue à travers la problématique suivante : "Le pouvoir politique est-il subordonné au pouvoir religieux, ou inversement ?" Le but de cette problématique, au-delà de susciter l'intérêt des élèves, était d'apporter un plan différent de l'analyse par discipline vue dans la simulation de colloque. Ce dernier était ainsi organisé de la manière suivante : une première partie intitulée "Le sacré au service de la légitimité politique", au sein de laquelle les deux sous-parties comparaient les deux empires ; et une seconde sur "La religion comme limite au pouvoir politique", avec les deux mêmes sous-parties, montrant des différences et similarités entre le califat Abbasside et l'empire byzantin, dans leurs relations entre pouvoirs politiques et religieux. J'envisageais une activité assez légère pour cette partie cours suite au long colloque, d'autant que la double séance avait lieu en fin de journée, et que je prévoyais une certaine fatigue et lassitude vis-à-vis du sujet en question. L'activité en question consistait en une étude de différents documents tels que des organigrammes, réalisés par moi-même, ou des textes issus de sources primaires, qui devaient encourager les élèves, à travers la participation, à poser des hypothèses sur quel pouvoir est subordonné à l'autre, afin de trouver les titres de chaque grande partie du cours. Mon ambition pour ce cours était en somme de mettre en avant la prise de parole des élèves, à la fois dans l'activité de début de cours et dans la construction de la leçon elle-même. L'étude des différents documents avait pour but faire apparaître tous les mécanismes par lesquels la religion légitime l'exercice du pouvoir politique —en première partie— ou le limite au contraire —dans la seconde—, avec des notions telles que le "droit divin", le "chef religieux", ou encore le "partage des pouvoirs".

Je concevais facilement au moment de l'élaboration de ma séance que des plans alternatifs pouvaient être mis en œuvre pour étudier le sujet —avec une première partie sur l'empire byzantin et une seconde sur le califat Abbasside par exemple—, mais je trouvais plus judicieux d'organiser la leçon selon des différentes relations entretenues entre Etats et religions —le sujet du Thème 5— plutôt qu'en fonction des régions géographiques ou encore par découpage chronologique. Des exemples des diapositives proposées pour aider à la prise de notes et ainsi construire la trace écrite du cours, ainsi que ma "fiche de notes du professeur" sont disponibles en annexes (voir annexes documents 3b).



## MISE EN ŒUVRE DES SEANCES

Dès lors, nous avons une idée plus précise des considérations pédagogiques envisagées dans l'élaboration des trois séances de notre étude. Si ces projets didactiques me paraissaient alors pertinents et accessibles, permettant plausiblement l'acquisition des savoirs concernés, il restait à confronter la théorie à la pratique. Cette partie sera donc consacrée à la présentation de mes cours, et aux difficultés et réussites rencontrées au cours de ces six heures (ainsi que dans l'exercice écrit rendu par les élèves la semaine suivant la simulation de colloque scientifique).

### Séance 1

Ma première séance de pratique professorale lors d'une séance d'HGGSP avait donc pour sujet le fonctionnement de l'Union Européenne et les mécanismes démocratiques de ses institutions. L'introduction sur la symbolique du drapeau européen s'est plutôt bien déroulée, mais le reste du cours de la première heure s'est très rapidement dégradée. Comme mentionné dans la partie "Elaboration des séances", le fait de n'avoir prévu que du cours magistral dialogué, ajouté au manque d'intérêt des élèves pour le sujet, a rendu la première moitié de la double séance assez pauvre pédagogiquement, et de surcroît compliquée à enseigner sereinement. J'ai rapidement ressenti que je gérais mal mon temps, énonçant mon cours alternativement trop vite ou trop lentement, n'encourageant pas assez la participation des élèves et n'occupant pas assez l'espace de la salle. Je restais en effet bloqué sur l'estrade devant le tableau, ne quittant ma feuille de route qu'occasionnellement pour tenter d'attirer l'attention de la classe par des anecdotes ponctuelles, avec un succès mitigé. En plus de la forme, le fond participait à désintéresser mon public, la première partie du cours étant centrée sur la succession de traités et d'accords ayant construit l'UE, et sur l'expansion de l'organisation par l'intégration successive de pays. Je n'ai heureusement pas été confronté à des problèmes de discipline, mais il semblait évident que seuls les éléments les plus motivés de la classe suivaient réellement le cours, le reste se contentant de noter les dates importantes affichées au tableau sans que je ne puisse les en blâmer.

A la pause de 15h et à l'occasion de la récréation, une mise au point avec mon tuteur m'a cependant aidé à identifier ces problèmes et à reprendre en main ma séance. Ainsi, au retour des élèves, j'ai ré-énoncé en quelques minutes les points les plus importants de la première partie, les explicitant de façon plus claire. J'ai ensuite poursuivi avec la seconde partie, plus intéressante mais d'un niveau plus relevé que la première : les organes de l'UE, son fonctionnement et ses formes

démocratiques. Heureusement, fort de l'apprentissage de mes erreurs, je suis parvenu à mieux capter l'attention de la classe, en circulant dans les allées et en faisant globalement preuve de plus d'éloquence. C'est particulièrement en invitant plus clairement la participation des élèves, et en liant le sujet d'étude à l'actualité que j'ai pu remarquer un certain intérêt ; le cours s'était en effet déroulé quelques jours après le passage de la présidence du Conseil de l'Union européenne de la Slovénie à la France, ce qui avait donné l'occasion aux députés européens écologistes français de critiquer le bilan d'Emmanuel Macron au Parlement. A noter qu'aucun des élèves n'avait entendu parler de ce fait divers politique, l'occasion pour notre tuteur et moi de rappeler que la lecture régulière des actualités était largement bénéfique, voire attendue d'élèves dans cet enseignement de spécialité. L'utilisation d'organigrammes a grandement favorisé la compréhension, mais une confusion s'est créée lors de l'explication de la "démocratie représentative" et de la "démocratie déléguée" : en effet, lors de ma préparation, j'avais rencontré des définitions contradictoires, certaines sources affirmant que ces notions étaient synonymes. J'ai fini par opter pour la définition de "démocratie déléguée" issue du manuel d'HGGSP, qui semblait se référer à la situation particulière des institutions telles que l'UE —"transfert, selon des principes démocratiques, d'une partie de la souveraineté d'un Etat à une institution supranationale"— tandis que je gardais la définition consensuelle de "démocratie représentative" —"régime politique dans lequel les citoyens élisent des représentants pour prendre des décisions et exercer le pouvoir". Soulignant à l'oral ce point contentieux, j'ai pu constater la confusion de certains élèves et de mon tuteur. Par ailleurs, la partie concernant la démocratie participative aurait pu mieux se dérouler. Le lien internet que j'avais prévu pour montrer aux élèves la plateforme de l'UE dédiée à l'accueil de pétitions citoyennes ([https://europa.eu/citizens-initiative/\\_fr](https://europa.eu/citizens-initiative/_fr)) n'a pas fonctionné, me privant d'une des illustrations au cours les plus intéressantes. De plus, la mauvaise gestion du temps m'a fait précipiter la conclusion et passer trop rapidement sur l'exemple d'initiative citoyenne "Stop vivisection", ainsi que sur les étapes de la prise de décisions de l'Union Européenne.

En définitive, de nombreuses problématiques m'ont fait obstacle durant ce cours. Celles que j'ai le plus ressenties ont été la non-préparation d'une activité pour les élèves, m'obligeant à monopoliser la parole, la mauvaise gestion du temps et le manque d'intérêt des élèves —dû, selon moi, en partie au sujet, mais surtout à mon exploitation de ce dernier. Notons cependant que le résultat aurait pu être largement plus négatif : le comportement de la classe est resté très paisible malgré l'inattention, et la reprise en deuxième heure a donné lieu à une nette amélioration dans la transmission des connaissances de ma part.

## Séance 2

La semaine suivante s'organisait l'introduction du nouveau thème, sur les formes variées de relations entre Etats et religions à travers le Monde et l'Histoire. En guise d'accroche, j'avais prévu de commenter une image de la série télévisée Game Of Thrones, dont une des intrigues examine les liens et tensions entre l'Eglise fictive de l'univers et le royaume, modelé sur la politique anglaise du XV<sup>ème</sup> siècle. Cette démarche se solda par un échec, que j'ai réalisé quand seulement trois élèves ont dit avoir visionné la série. La partie suivante concernait les définitions des notions importantes, décrites dans ma partie "Elaboration des séances", et si je remarquais déjà une certaine "lourdeur" de par le nombre de concepts et les définitions fournies, les longues minutes de copie ont fait d'autant plus ressentir ce problème. Mon tuteur me fit d'ailleurs par la suite remarquer que la forme de mon diaporama ne favorisait pas cet aspect de ma séance : mes diapositives en police blanche sur fond noir, accompagnées de citations et de peu d'illustrations semblaient participer à une certaine "austérité" en début de cours. S'ensuivit l'activité, censée occuper plus du tiers du temps de cours. J'avais au préalable pu imprimer mes études de cas malgré des problèmes logistiques (imprimantes du lycée en panne) et je procédais à leur distribution, constatant qu'une constitution par avance de groupes équilibrés aurait été bénéfique. Après un court temps d'adaptation et de réorganisation, tous les élèves disposaient d'une fiche ressource, et connaissaient leur futur groupe : sept groupes de quatre élèves et un groupe de trois, chaque groupe disposant d'une étude de cas différente.

Une fois le travail individuel achevé, la mise en commun s'amorça, et je passais dans les rangs pour aider chaque groupe à clarifier certains éléments. C'était l'occasion de constater que la majorité des groupes comprenait bien l'esprit de chaque corpus et arrivait à identifier les éléments essentiels des relations Etats/religions dans leur étude de cas : les éléments que je devais clarifier étaient de l'ordre du détail, ou des informations de contexte plus poussées que j'aurais, en rétrospective pu inclure dans les fiches —sur la localisation géographique du Myanmar, ou le statut provincial du Québec, par exemple. Les groupes semblaient tous bénéficier de mon aide et appréhender avec succès les notions définies en début de cours pour comprendre leur études de cas et les relations Etats/religions spécifiques à leur exemple. A l'approche de la partie présentation, je m'étais assuré que chaque groupe désigne un "responsable" qui passerait à l'oral pour présenter les relations Etats/religion de son étude, et que les notes pour cet oral soient en voie de rédaction. Suite à la récréation de 15h et à quelques minutes de reprise, les exposés commencèrent. La quasi-totalité des groupes semblait avoir relevé les éléments importants, et les quelques subtilités des

études de cas qui leur avaient échappé ou qui furent omises des présentations ont été clarifiées et explicitées par le biais de ma parole professorale. La prise de note semblait assidue pour l'ensemble de la classe, et un unique groupe avait réalisé une présentation plutôt moyenne, le reste offrant des résultats très satisfaisants, attestant du succès de mon activité. Les notions définies en début de cours ont par ailleurs été réinvesties pour beaucoup de façon pertinente dans les présentations : le groupe passant sur l'étude de cas des impôts philosophiquement prélevés en Europe évoquait la liberté de conscience, celui sur l'Iran explicitait le concept de théocratie, celui sur la Chine insistait sur l'athéisme d'Etat, etc. Le fait de désigner un volontaire par groupe passant au tableau avait engendré une certaine qualité dans l'expression orale des exposés, chaque groupe désignant l'élève le plus assuré et éloquent. Ceci fut bénéfique à la prise de note et pour maintenir l'attention du reste de la classe, mais ne mis en valeur la prise de parole que du quart des élèves.

Suite aux présentations, et à une rapide reprise soulignant la diversité des relations entre Etats et religions, je passais à l'étude de la carte en figure 2, légèrement précipitée en raison d'un manque de temps et de la qualité moyenne de l'image sur la diapositive. Je précisai que cette carte était trouvable dans leur manuel en indiquant la page, et amorçai la conclusion de la double séance. En débriefing, mon tuteur et mes partenaires de stages, à qui j'avais fourni des copies de chaque étude de cas, se dirent agréablement surpris : ils avaient jugé le niveau de difficulté de l'activité comme trop élevé, notamment par l'inclusion d'articles scientifiques parfois trop complexes et/ou trop longs. Cependant, les présentations réussies ont rassuré mon audience, l'activité sans doute facilitée par mes précisions dans le passage de groupe en groupe ainsi que par mes encouragements sur le fait que c'est ce type d'articles scientifiques que les élèves devront étudier dans leur parcours post-bac, mais dans un volume largement plus important. La séance se conclut donc sur un succès satisfaisant dans l'ensemble, qui laissait présager que les notions importantes à l'ensemble du Thème 5 étaient en voie d'acquisition pour une bonne partie de la classe.

### Séance 3

Comme mentionné plus tôt, la troisième séance était consacrée à une étude comparée du califat Abbasside et de l'empire byzantin. Après la notation du titre et la disposition de chaises sur l'estrade du tableau, l'activité "simulation de colloque" a rapidement été lancée. La retranscription de l'exercice oral est disponible en annexe (voir annexes document 3c). L'activité s'est globalement bien déroulée, les exposés ont permis à la classe de se familiariser avec le sujet de la séance à travers l'étude de leurs camarades. En dépit du bon niveau des présentations —dont les résultats

commentés sont également trouvables en annexe (voir annexe document 3d)—, quelques problèmes sont venus nuancer le succès de cette mise en œuvre. En premier lieu, l'exigence de parler cinq minutes n'a pas été atteinte, la présentation la plus longue durant 4min30s, pour une durée moyenne de 3min43s. Concernant la forme, des différences d'aisance orale et d'expression sont rapidement apparues, les élèves responsables des aspects géopolitique et sciences politiques se distinguant en particulier, en contraste avec la partie histoire. Au niveau du contenu, deux difficultés à relever : une confusion sur le pouvoir religieux du Basileus, l'élève intervenant pour la discipline historique mentionnant que l'empereur byzantin ne disposait pas de pouvoir religieux ; et quelques propos qui auraient davantage eu leur place dans la présentation d'autres intervenants. Par exemple, la présentation historique prenait à certains points la forme d'un exposé propre aux sciences politiques —analysant les structures du pouvoir—, tandis que la présentation géographique comprenait beaucoup d'éléments historiques. La partie question fut quant à elle très animée, de nombreuses interventions d'une multitude d'élèves invitant précisions et approfondissements de la part du panel. Certains échanges ont d'ailleurs mis en valeur les notions de l'introduction au thème : la question sur si l'islam était la religion d'Etat du califat a donné lieu à un échange entre élèves sur les liens entre théocratie et religion d'Etat au sein de la classe. On a ici aussi pu noter que certains intervenants étaient plus à l'aise dans leur prise de parole, les responsables de géographie et de géopolitique particulièrement.

La simulation de colloque ayant pris plus longtemps que prévu, le cours a dû être légèrement précipité : l'étude de certains documents textuels a notamment été effectuée en accéléré, ce qui a heurté la consistance de la séance. De plus, si la présentation des élèves avait semblé légitimement capter l'attention de la classe, l'intérêt des élèves fut moindre pour cette partie cours. L'activité de proposition de titres a cependant suscité une certaine participation : dans la seconde partie, une conversation a pris place pour débattre de si les obligations religieuses du Calife et du Basileus étaient un facteur de légitimation ou de limite au pouvoir politique par la religion.

Le rendu de l'exercice écrit la semaine suivante était l'occasion d'évaluer le succès de la simulation de colloque et l'acquisition des savoirs à l'issue de premières séances du thème. Les résultats (voir annexe document 3e) ont été très bons, avec une moyenne générale de 8,08/10. Plusieurs élèves ont rendu d'excellentes copies, et aucun n'a été noté en dessous de 5/10. L'erreur la plus récurrente a cependant reflété une confusion venant du colloque : l'idée que le Basileus ne dispose pas de pouvoirs religieux et que c'est le patriarche qui manie cette autorité. J'étais donc très satisfait de ces résultats, mes attentes dépassées. Ainsi se sont conclurent mes trois doubles séances de pratique d'HGGSP.

## **REFLEXIONS PEDAGOGIQUES**

En rétrospective, ces cours ont davantage confirmé l'importance de l'oral des élèves dans le succès d'une séance et dans l'acquisition des savoirs. Ces six heures ont été organisées très différemment, avec des niveaux et modalités variables de prise de parole des élèves.

Ma première observation est que la séance consacrée à l'UE, réalisée en cours magistral dialogué, a été la plus difficile à enseigner et celle qui semble avoir suscité le moins d'intérêt de la classe. Sans activité, la transmission des savoirs a ici dépendu uniquement de la parole professorale, et mes connaissances et mon expérience n'étaient pas assez poussées pour assurer un cours enrichissant, d'autant plus que mon oral en lui-même aurait pu être plus assuré et mieux organisé, pour éviter les problèmes de temps par exemple. Il est difficile pour moi d'évaluer la réussite de mon enseignement, n'ayant enseigné qu'une séance sur ce thème, mais on peut aisément imaginer que la passivité des élèves, encouragée par ce dispositif, a nuit à l'acquisition des savoirs et au travail des capacités. En contraste, l'introduction au thème "Etats et religions" a donné lieu à une activité occupant près de la moitié du cours, et dont la finalité était une suite de présentations orales. La partie "définitions" de début de cours aurait pu être rendue plus interactive, par exemple en mettant en place une activité plus accessible permettant de faire advenir les notions par le travail des élèves et menant ainsi aux définitions. La mise en œuvre pédagogique choisie a cependant permis l'utilisation de documents plus complexes, les notions étant définies plus tôt. Chaque groupe a semblé adhérer à l'exercice, et le fait que le public, lors des présentations, assistait à la synthèse d'une étude de cas qu'ils n'avaient pas travaillée dans un format court et par leurs camarades leur a permis de s'intéresser et donc de se familiariser avec ces situations, dont ils pouvaient trouver l'intégralité des sujets en ligne. Si l'oral n'a pas été central à la séance, et qu'un quart seulement des élèves a pu s'exprimer, le fait de devoir préparer des notes pour la présentation a obligé tous les élèves de chaque groupe —y compris ceux qui n'ont pas pris la parole— à réfléchir sur comment structurer un tel exposé, quelle forme donner aux notes et quelles informations retransmettre en priorité : ces considérations sont essentielles à la base du travail des oraux tels qu'ils sont envisagés dans la spécialité HGGSP, avec le Grand Oral comme finalité. En plus d'un début d'acquisition des concepts du Thème 5, cette mise en œuvre a donc pu engendrer un certain degré de progrès dans la préparation d'un exposé, et donc dans le travail de la capacité "s'exprimer à l'oral", particulièrement pour celles et ceux qui ont pratiqué les présentations. Enfin, la dernière séance de notre étude a elle aussi donné lieu à un exercice oral conséquent, celui-ci pour quatre élèves en particulier. Ces derniers ont dû préparer sans guide de ressources des

exposés sur un sujet complexe et qui leur était probablement peu familier, et s'approprier un niveau de connaissances suffisant pour répondre à des questions préparées elles aussi à l'avance. Le temps consacré à la prise de parole en elle-même n'était pas particulièrement long, mais la durée de la période passée en face du reste de la classe était conséquente et les savoirs à maîtriser pour réussir étaient d'un niveau relevé. On peut donc envisager que cette activité a été très formatrice pour les volontaires, mettant en valeur leur qualité d'expression et, je l'espère, leur donnant plus d'assurance vis-à-vis de ce type d'exercice. La partie questions a également encouragé la participation de la classe et favorisé les discussions et échanges, ce qui s'est également produit dans la partie cours dialogué dans les propositions de titres, comme mentionné dans la partie "Mise en œuvre des séances". De plus, l'erreur récurrente dans les pouvoirs religieux du Basileus dans les travaux écrits a mis en exergue l'attention de la classe envers la simulation du colloque, beaucoup de copies, y compris de très bon niveau, reproduisant la confusion de l'élève présentant la section histoire, alors même que la partie cours organisée par mes soins revenait sur ce point et démontrait la forte concentration de pouvoirs religieux de l'empereur byzantin, sans compter la semaine de préparation précédant la présentation et la semaine de rédaction suivante. On peut en déduire que les élèves attachent une grande confiance aux propos de leurs camarades, et que cette activité de début de cours a été très écoutée et intégrée par la classe, y compris les confusions qui ont pu s'y glisser, en dépit des informations contradictoires issues du manuel ou de la parole professorale. Ainsi, ces séances attestent de l'importance, voire de la nécessité de l'expression orale des élèves. L'absence de cette dernière semble néfaste au déroulement du cours et à l'acquisition des connaissances, sans compter le non-travail de la capacité "s'exprimer à l'oral". En revanche, dans les cours où la prise de parole des élèves est mise en avant, la séance devient largement plus vivante et donc intéressante pour la classe, et les conséquences des activités sont donc bénéfiques sur de multiples plans, que ce soit dans l'appréhension facilitée des savoirs, le travail de la compétence ou, plus généralement, du rapport de la classe au lycée et à l'apprentissage.

Cependant, la mise en œuvre de l'oralité scolaire ne s'est ici pas faite sans difficultés, et on peut relever de nombreuses nuances aux quelques réussites de mes cours et activités. Premièrement, bien que lesdites activités aient permis à de nombreux élèves de s'exprimer à l'oral, il est clair qu'un grand nombre d'entre eux n'a pas pris la parole, et que ceux qui ont eu l'occasion ne l'ont fait qu'à travers de la participation ponctuelle. Si plusieurs élèves ont pu pratiquer cette capacité durant plusieurs minutes, qu'il s'agisse des élèves responsables à la retransmission durant l'activité de la Séance 2 ou des volontaires à la simulation de colloque dans la Séance 3, il s'agit ici d'une minorité, le reste de la classe prenant des positions plus passives et des fonctions qu'on pourrait qualifier d'"oral de second plan", en posant des questions, ou en

participant à la rédaction d'une fiche de notes pour un élève orateur. En conséquence et malgré des mises en œuvres censées mettre en valeur l'oral, on peut remarquer qu'assez peu d'élèves ont eu l'occasion de réellement travailler sur ce point ; de surcroît, le format de ces mises en œuvre encourageait les élèves les plus assurés et éloquents à prendre la parole, à travers le volontariat pour l'activité de la Séance 3 ou la désignation par le groupe d'un "élève responsable" dans celle de la Séance 2. L'objectif de faire pratiquer les allocutions à l'ensemble de la classe paraît ainsi complexe à mettre en place, particulièrement en trois séances, notamment en raison des impératifs de temps : il faudrait prévoir trois heures entières pour que chaque élève puisse s'exprimer cinq minutes dans une classe de 35. Cet impératif de temps semble donc former l'obstacle principal à la pratique de l'oral scolaire, ce qui confirme les sources scientifiques au sujet de cette modalité :

*"Même si les enseignants ont bien conscience de l'utilité de l'erreur pour identifier les obstacles à l'apprentissage, la temporalité d'un cours reste largement soumise à une double nécessité, celle du rythme imposé par les programmes et celle de tenir sa classe, tâche d'autant plus difficile quand les effectifs sont lourds, ce qui est trop souvent le cas ; il reste alors peu de place et de temps pour gérer les erreurs, voire les susciter en sollicitant d'autres élèves que ceux qui sont volontaires parce qu'ils sont plus sûrs de leurs réponses."*<sup>21</sup>

*" Un autre obstacle à l'évaluation de l'oral est constitué par le temps nécessaire à cette évaluation, à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant. Dans le temps de la classe, les effectifs actuels moyens des classes de collège et de lycée ne permettent qu'une évaluation très occasionnelle des performances de chacun des élèves. D'autant plus que les enseignants ont l'illusion que, pour que les élèves réussissent à l'oral, il faut qu'ils «participent». Or, l'analyse détaillée des prises de parole en classe dans le «cours dialogué» montre que, dans ce cas, les élèves ne produisent que des bribes qui s'insèrent dans la parole magistrale. De sorte que le dialogue n'est qu'un monologue à plusieurs voix. Si l'évaluation s'opère à partir d'exposés, de présentations de livres à la classe, de débats, le nombre des élèves qui peuvent être sérieusement évalués à chacun des cours est faible. Et l'on peut craindre de passer, dans ce cas, plus de temps à évaluer qu'à enseigner l'oral."*<sup>22</sup>

Le travail de la capacité "s'exprimer à l'oral" nécessite donc des mises en œuvre tout au long des deux années d'HGGSP, et plus généralement de la scolarité, afin de faire participer tous les élèves dans une mesure appropriée. Notons que la situation actuelle dans le milieu de l'enseignement ne

<sup>21</sup> Charlot et Reuter, "Participer et faire participer", 104.

<sup>22</sup> Garcia-Debanc, "Evaluer l'oral", 197.



facilite pas les modalités d'expression des élèves, de par des effectifs trop importants ou des programmes dont l'exploitation demandent la majeure partie du volume horaire de chaque matière, laissant peu de place au travail de cette compétence particulière. Parallèlement, l'évaluation de l'oral scolaire, évoquée dans la dernière citation, pose également certaines problématiques. Outre le faible nombre d'élèves que j'ai pu noter pour une performance orale —ayant choisi de ne pas évaluer les présentations d'études de cas de la Séance 2—, il restait la difficulté de comment juger cette performance. L'idée d'un barème avec un certain nombre de points pour le contenu et d'autres pour la forme était fortement critiquable, et le flou autour des critères d'évaluation de la capacité dans les programmes officiels n'aidait pas à m'orienter et à prendre des décisions pédagogiques lucides. L'évaluation de l'oral scolaire n'est en effet pas assez détaillée dans les recommandations didactiques, et encore trop peu intégrée aux procédés habituels en vigueur dans l'Education Nationale pour être réellement pertinente : il n'existe pas de critères de réussite pour les compétences liées à l'expression d'un élève, ou de barème sur l'importance du volume de la voix ou du niveau de vocabulaire, par exemple. Cela peut donner lieu à des notations approximatives, laissées à l'appréciation parfois biaisée du professeur, et ainsi très irrégulières au sein du système scolaire de l'ensemble de la France, à la fois dans leurs modalités, leur fréquence ou leur importance dans la moyenne. Cette difficulté à évaluer l'oral est également présente dans la littérature scientifique :

*"L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. Les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants : aux éléments syntaxiques et sémantiques, il faut ajouter notamment l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses... Ces paramètres peuvent être décisifs pour l'interprétation d'un énoncé, sans être pour autant faciles à décrire sans instruments technologiques compliqués."*<sup>23</sup>

Par ailleurs, la "note de participation" se base trop souvent sur des commentaires anecdotiques et se produit dans un environnement ne permettant pas de juger adéquatement le niveau d'expression d'un élève, en dissuadant des "timides" pourtant éloquents, par exemple. On comprend cependant qu'il s'agisse souvent d'un dernier recours pour les enseignants souhaitant encourager la prise de parole, mais qui sont confrontés à des obstacles faisant parfois partie intégrante du système éducatif même.

Tel est le bilan auquel mes observations, ma pratique et mes lectures m'ont menées, vis-à-vis de la place de l'oral dans l'enseignement de spécialité HGGSP en niveau Première.

---

<sup>23</sup> Garcia-Debanco, "Evaluer l'oral", 194.

## CONCLUSION

Ainsi, comme rendu évident à travers des travaux scientifiques et nos propres observations, l'oral des élèves fait aujourd'hui face à des problématiques importantes. Cette pratique semble pourtant essentielle aux processus d'apprentissage pour de nombreux élèves, et contribue à créer une atmosphère plus épanouissante au sein de la classe, une finalité souhaitable pour tous les intéressés. Les classes tendent à attacher beaucoup d'importance aux propos de leurs camarades et à les retenir, ce qui peut donner lieu à des leçons enrichissantes si ces derniers sont mis en valeur par l'enseignant. Cependant, le format actuel des séances et programmes limitent les instances de prise de parole approfondie des élèves, et ce en dépit des efforts des acteurs pédagogiques, ou de l'inclusion de la capacité "s'exprimer à l'oral" en HGGSP. La répartition de l'oral devrait en ce sens se faire plus en faveur des élèves, sans pour autant abandonner la parole professorale, qui peut y apporter des précisions et corrections essentielles. Cela implique pourtant des difficultés de mise en œuvre, particulièrement concernant les problèmes de volume horaire et les critères d'évaluation.

Dans les phases d'observation du stage, il me semblait qu'un cours magistral dialogué était central dans la transmission des connaissances, et que l'oral des élèves était accessoire dans cet objectif : un outil didactique, au même titre qu'une étude de documents ou qu'un travail de groupe. Toutefois, après quelques séances de pratique et la lecture de documentation scientifique, je mesure aujourd'hui l'importance de cet exercice, et considère la parole des élèves comme toute aussi cruciale à la mise en œuvre d'un cours de qualité, à condition que cet oral se déroule dans de bonnes conditions. Il faut en effet s'organiser pour inclure la totalité des élèves —pas seulement les plus en réussite ou les plus extravertis—, accorder plus de temps et nuancer les stigmatisations autour de cette pratique pour encourager une parole plus volontaire et libérée, plus créative et stimulante. Les bénéfices de cette expression orale sont en effet multiples, à la fois sur le bien-être des élèves qui la vivent et la pratiquent et sur la construction du cours et la rétention des savoirs.

En définitive et en dernière analyse, si des progrès ont été réalisés dans la considération de l'oralité des élèves comme une modalité didactique de premier plan, les acteurs du monde pédagogique se doivent de persévérer dans cette démarche, en dépit de multiples obstacles, pour assurer l'amélioration progressive du milieu scolaire.

*"En 1985, Daniel Hameline évoquait l'idée que l'histoire de l'éducation est une histoire qui ne cesse de bégayer : «Nous sommes collectivement ce bègue... Le bégaiement nous signifie qu'il y a, bien évidemment quelque chose à dire, et quelque chose d'important. Car bégayer, c'est insister.»<sup>24</sup>*

---

<sup>24</sup> Langlois, "Les pédagogues de l'oralité", 124.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### Ouvrages scientifiques

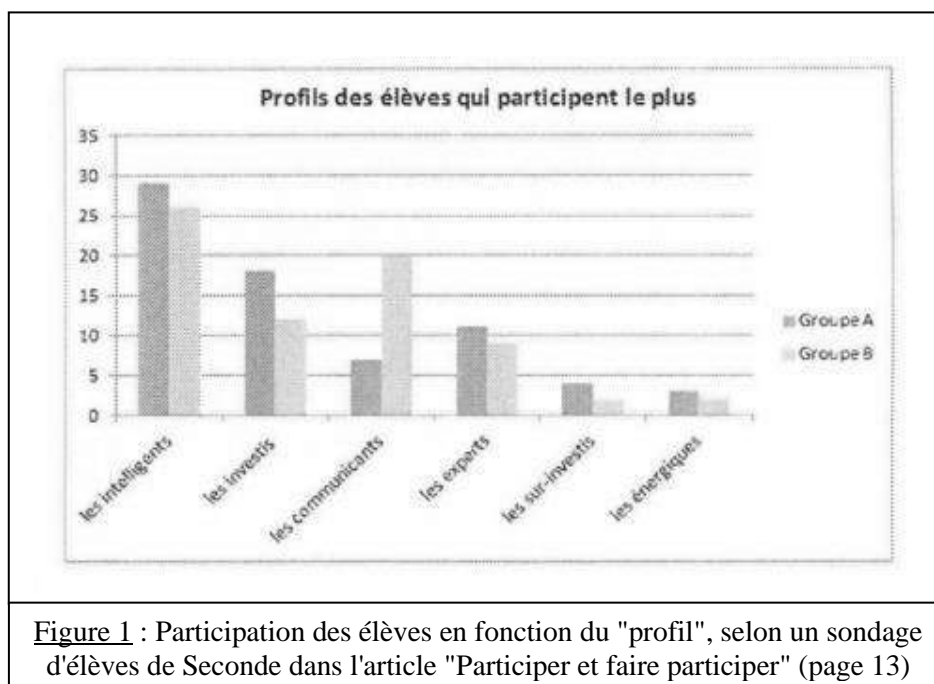
- Foucault, Michel. *L'ordre du discours*. Gallimard, 1971.
  
- Charlot, Catherine et Yves Reuter. "Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde". *Recherches en didactique* n°14 (2012) : 85-108. doi 10.3917/rdid.014.0085
  
- Gadet, Françoise, Catherine Le Cunff et Gilbert Turco. "L'oral pour apprendre : évolution dans le champ didactique". *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* n°17 (1998) : 3-8. doi : <https://doi.org/10.3406/reper.199.2242>.
  
- Garcia-Debanç, Claudine. "Evaluer l'oral". *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* n°103-104 (1999) : 193-212. doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>.
  
- Langlois, Roberte. "Les pédagogues de l'oralité : la parole et le vivant pour idéal scolaire". *Spirale, revue de recherches en éducation* n°45 (2010) : 117-126. doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1161>.

### Ressources pédagogiques

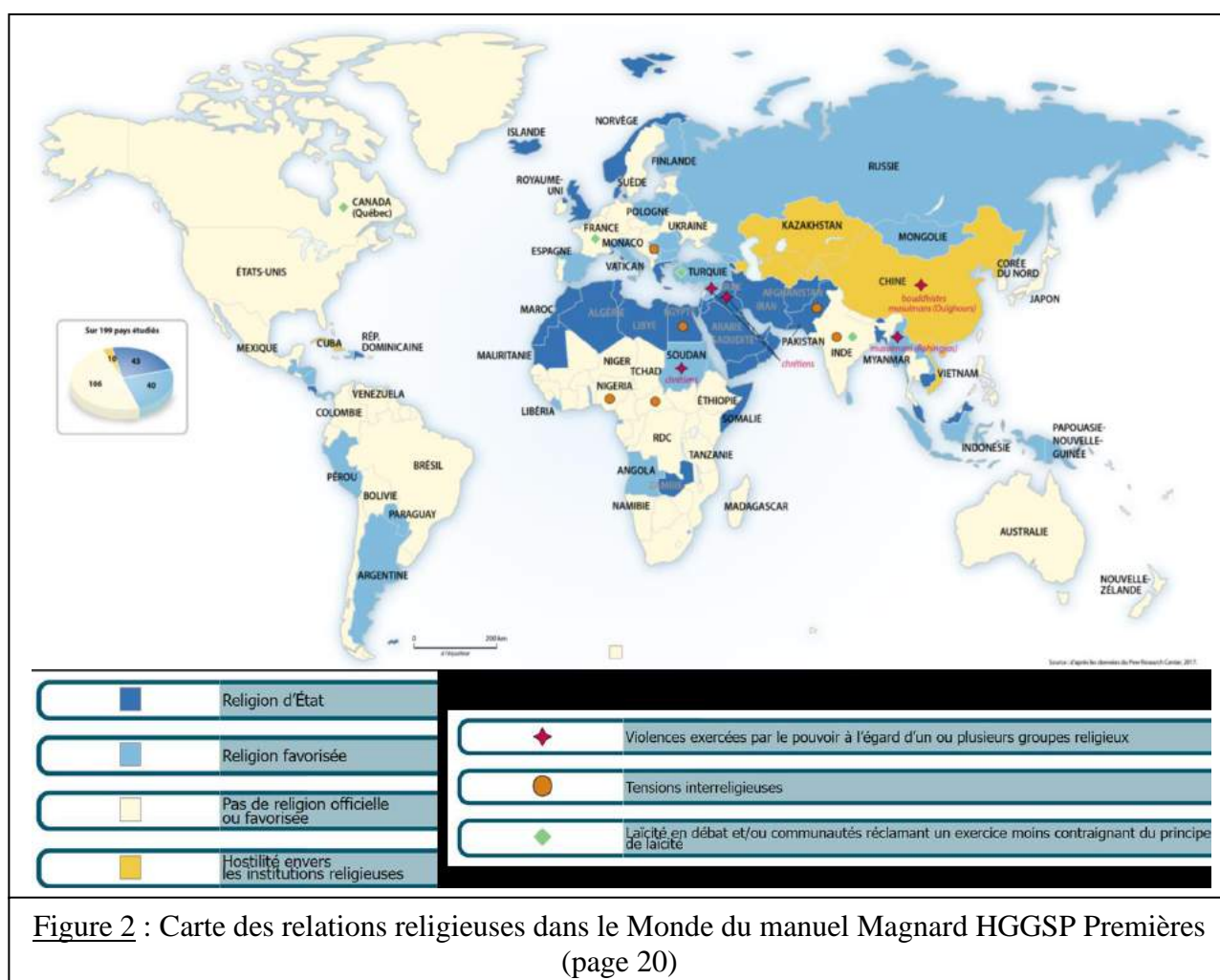
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. "Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques en première générale". *Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale*.
  
- Chevallier, Marielle et François Sirel. *Histoire, Géographie, Géopolitique, Sciences Politiques Ire*. Magnard, 2019.

## ANNEXES

### Tableau des figures



**Figure 1** : Participation des élèves en fonction du "profil", selon un sondage d'élèves de Seconde dans l'article "Participer et faire participer" (page 13)



**Figure 2** : Carte des relations religieuses dans le Monde du manuel Magnard HGGSP Premières (page 20)

## Document 1 : Ressources pour la Séance 1

### Document 1a : Fiche de notes du professeur (page 17)

## Union Européenne et démocratie

### **Introduction**

- "Unis dans la diversité" ⇒ devise de l'UE depuis 2004
- Comment s'organise l'Union européenne ?

### **I. Histoire de l'UE**

#### Succession de traités et d'accords

- 1949 : naissance du Conseil de l'Europe (Traité de Londres)
- ⇒ 10 Etats fondateurs, 47 aujourd'hui (dont Russie et Turquie), organisation distincte de l'UE
- ⇒ signature Convention européenne droits Homme
- 1951 : naissance de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier (CECA) suite au Traité de Paris et à la déclaration Schuman (1950)
- 1957 : naissance de la Communauté Economique Européenne (CEE) avec le Traité de Rome
- ⇒ Allemagne, Belgique, France, Italie, Luxembourg et Pays Bas
- 1986 : instauration de l'espace Schengen suite à Acte unique européen
- 1992 : établissement Union Européenne (Traité de Maastricht)
- 1999 à 2002 : passage à l'euro
- 2004-2005 : rejet par referendum d'une constitution européenne
- 2007 : amendements aux traités Rome et Maastricht par Traité de Lisbonne
- Programmes communs
- ⇒ PAC (politique agricole commune, prévue 1957, mise en place 1962)
- ⇒ Erasmus (European Action Scheme for Mobility of University Students, 1987)

#### Intégration progressive

- 1973 : Danemark, Irlande et Royaume-Uni
- 1981 : Grèce
- 1986 : Espagne et Portugal
- 1995 : Autriche, Finlande et Suède
- 2004 : Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, Slovaquie, Slovénie et Tchéquie
- 2007 : Bulgarie et Roumanie
- 2013 : Croatie
- 2016-2020 : départ Royaume-Uni

### **II. Fonctionnement de l'UE**

#### Organes

- Commission
- ⇒ élabore les textes de lois et le budget, sanctionne les Etats membres ne respectant pas les traités
- ⇒ 27 commissaires proposés les chefs d'Etats des pays membres, approuvés par le Parlement
- ⇒ Président élu pour 5 ans par le Parlement (actuellement Ursula von der Leyen)
- ⇒ siège à Bruxelles
- Parlement
- ⇒ amende et vote les textes de loi et le budget
- ⇒ 705 députés élus pour 5 ans, actuellement majorité Parti Populaire Européen
- ⇒ présidé par Roberta Metsola depuis 18 janvier, nationaliste maltaise
- ⇒ siège à Strasbourg mais travail également à Luxembourg et Bruxelles

- Conseil des ministres

⇒ travaille avec Parlement sur le budget et les lois soumises à la codécision, organise réunions régulières sur un domaine particulier

⇒ composé de ministres des pays membres

⇒ siège à Bruxelles

- Conseil

⇒ définit les orientations politiques générales et gère les négociations inter-gouvernementales

⇒ composé des 27 chefs d'Etats des pays membres,

⇒ Président nommé pour 2,5/5 ans (actuellement Charles Michel, Premier Ministre Belge)

⇒ Présidence administrative française pour 6 mois depuis 1er janvier, succède Slovaquie

(indépendamment du président du Conseil)

⇒ siège à Bruxelles

- Cour de justice

⇒ décide de la légalité des actes européens, arbitre les conflits entre les Etats membres et les institutions européenne ou internationales

⇒ 27 juges choisis par les Etats des pays membres

⇒ siège à Luxembourg

- Cour européenne des droits de l'Homme

⇒ veille au respect de la Convention européenne

des droits de l'Homme

⇒ 47 avocats désignés par les Etats membres

⇒ siège à Strasbourg

- Banque centrale

⇒ gère les finances de l'UE, présidée par Christine Lagarde, siège à Francfort-sur-le-Main

- Concentration des fonctions administratives à Bruxelles

La démocratie européenne

- Démocratie représentative

⇒ les citoyens élisent une assemblée restreinte qui les représente et prennent des décisions politiques les affectant

⇒ directe au Parlement, indirecte aux Conseils, à la Commission et à la Cour

⇒ principes démocratiques au sein des institutions

→ pour qu'une décision soit adoptée en Conseil ministres :

\* +55% votent pour

\* soutenu par pays +65% population UE

\* décision unanimité certaines décisions (ex : politique étrangère)

- Démocratie déléguée

⇒ partie de la souveraineté d'un Etat est transférée à une institution supranationale

→ politique douanière, commerciale commune et traités internationaux relèvent de l'UE

→ politique humanitaire, transports, énergie et environnement partagées entre l'UE et les Etats

→ politique éducation, santé, sportive, culturelle, industrielle et touristique gérés par Etats membres

- Démocratie participative

⇒ tout citoyen d'un pays membre de l'UE est aussi citoyen européen

⇒ initiative citoyenne reconnue par le Traité de Lisbonne

→ dispositif visant à associer les citoyens au processus de décisions politiques

→ proposition soutenue par +1million de citoyens dans +7 pays membres

→ "stop vivisection" 1,2 millions signatures

→ [https://europa.eu/citizens-initiative/\\_fr](https://europa.eu/citizens-initiative/_fr) (pour d'autres exemples)

⇒ un citoyen peut également déposer plainte contre un Etat devant la Commission



## Document 2 : Ressources pour la Séance 2

### Document 2a : Exemples de diapositives présentées lors de la Séance 2 (page 18)

#### Définitions

##### Religion officielle

Culte disposant d'un statut légal dans un Etat, et dont la pratique est reconnue voire facilitée. Les religions non-officielles sont ainsi marginalisées et parfois interdites.

##### Religion d'Etat

Culte officiellement adopté par un pays, dont les lois et la Constitution se conforment aux principes religieux. Peut être la seule religion autorisée ou bénéficier d'avantages politiques. Actuellement 46 pays disposent d'une religion d'Etat.

##### Théocratie

Etat dans lequel les pouvoirs religieux et politiques se confondent, les clercs ayant accès à des fonctions exécutives, législatives ou judiciaires de par leur statut. Les détenteurs de la souveraineté le sont de droit divin.

#### Définitions

##### Sécularisme

Séparation des institutions religieuses et étatiques, souvent dans le but de limiter l'influence du pouvoir ecclésiastique sur la politique, les lois et le gouvernement.

##### Laïcité

Neutralité à l'égard des religions, s'appliquant à des degrés différents en fonction de l'Etat laïc.

##### Athéisme d'Etat

Proclamation de l'athéisme comme doctrine officielle, voire obligatoire au sein d'un Etat.

#### Définitions

##### Liberté de conscience

Droit des individus au libre choix de valeurs guidant leur existence.

"La liberté d'opinion est une farce si l'information sur les faits n'est pas garantie et si ce ne sont pas les faits eux-mêmes qui font l'objet du débat." - Hannah Arendt (1906-1975),  
politologue et philosophe américaine d'origine allemande

##### Liberté de culte

Droit des individus de choisir à quelle religion croire, et dans quelle mesure la pratiquer.



## Document 2b : Etudes de cas pour l'activité de la Séance 2 (page 19)

### Le culte impérial d'Octave Auguste

*Octave né en -63 est le fils adoptif de Jules César. Il occupe des fonctions religieuses dans sa jeunesse, entrant au collège des pontifes à 13 ans. Suite à la mort de César en -44 et après avoir triomphé de ses rivaux Lépide et Marc Antoine, Octave accède au pouvoir et débute la transition de la République romaine à un Empire, le principat. Il prend le nom "Augustus", faisant de lui l'intermédiaire entre les hommes et les dieux, se revendique descendant de Vénus et instaure les principes du culte impérial dont vont bénéficier les Empereurs suivants.*

Il fit exécuter un grand nombre de travaux publics. Voici les principaux: le Forum et le temple de Mars Vengeur, le temple d'Apollon sur le mont Palatin, le temple de Jupiter Tonnant au Capitole. [...] Il avait fait vœu de construire le temple de Mars pendant la guerre de Macédoine qu'il avait entreprise pour venger la mort de son père. Il ordonna que ce serait dans ce temple que le sénat délibérerait sur les guerres et les triomphes. [...] Il éleva le temple d'Apollon dans l'endroit de sa maison du mont Palatin qui avait été frappé de la foudre, et où les augures avaient déclaré qu'Apollon désirait une demeure. [...] Il releva les temples qui étaient tombés de vétusté ou consumés par des incendies, et les orna, ainsi que les autres, des plus riches présents. Il fit porter, en une seule fois, dans le sanctuaire de Jupiter Capitolin, seize mille livres pesant d'or, et pour cinquante millions de sesterces en perles et en pierres précieuses. [...] Il augmenta le nombre des prêtres, rehaussa leur dignité, et leur accorda de plus grands avantages, surtout aux vestales. [...] Il rétablit quelques anciennes cérémonies tombées peu à peu en désuétude, comme l'augure du salut, les fonctions des flamines de Jupiter, les fêtes lupercales et les processions dans les carrefours. [...] Quant aux rites étrangers, il avait le plus grand respect pour ceux qui étaient anciens et approuvés chez les Romains ; il méprisait tous les autres. [...]

Le sénat se montra jaloux de célébrer ses funérailles avec splendeur et d'honorer sa mémoire. Au milieu de plusieurs propositions émises à ce sujet, les uns désiraient que le convoi passât par la porte triomphale, précédé de la statue de la Victoire qui orne la salle du sénat, en faisant exécuter les chants funèbres par les fils et les filles des principaux citoyens. D'autres étaient d'avis que, le jour de ses obsèques, on substituât des anneaux de fer aux anneaux d'or. Quelques-uns demandaient que ses cendres fussent recueillies par les prêtres des collèges supérieurs. Un sénateur proposa de transférer au mois de septembre le nom d'Auguste, parce qu'il était né dans ce mois et mort dans l'autre. Un autre voulait qu'on appelât "siècle d'Auguste" tout l'espace de temps qui s'était écoulé depuis sa naissance jusqu'à sa mort, et de l'inscrire sous ce titre dans les fastes.

Suétone, *Vie des douze Césars* (début II<sup>e</sup> siècle)

Auguste s'est éteint à l'âge de 75 ans, après avoir fondé un régime qui allait durer cinq siècles. Il a accordé un soin particulier à planifier ses propres funérailles, transformées en un rituel grandiose. En devenant un dieu, il consolidait le pouvoir impérial.

Le jour de sa mort, "il se fit donner un miroir, arranger sa chevelure et relever ses joues pendantes" ; après quoi il demanda à ses amis s'il avait bien joué la comédie de la vie, ajoutant la formule traditionnelle au théâtre : "Si la pièce vous a plu, applaudissez et, tous ensemble, manifestez votre joie." Cette mise en scène par Auguste de sa propre mort s'explique par la volonté, courante au sein de l'aristocratie, d'assimiler sa vie à celle des héros de tragédie et des dieux. [...]

Cette évolution vers la monarchie et sa consolidation s'observent également dans la nature et le déroulement des événements qui eurent lieu après la mort d'Auguste et qui tournèrent autour de la question du traitement à réserver à son corps et des honneurs à lui attribuer à titre posthume. A cette occasion, les rituels funéraires traditionnels voisinèrent avec des pratiques nouvelles signifiant que l'on rendait les derniers hommages non pas à un sénateur, aussi prestigieux fût-il, mais bien à un souverain qui allait devenir un dieu. [...] La dépouille d'Auguste fut portée de nuit par les membres du conseil municipal des cités situées sur le passage du cortège ; elle fut gardée de jour dans la basilique ou le plus grand temple de chacune des villes traversées. Le choix de ces lieux témoigne du statut intermédiaire d'Auguste : être humain, il était également par ses qualités un dieu en puissance. Le cortège arriva à Rome à la fin du mois d'août ou au début du mois de septembre. [...] Suivirent quelques jours plus tard les rituels funéraires observés lors de ce qu'on appelle la pompe funèbre. Le cercueil prit ensuite la direction du Forum. Il fut précédé par le défilé des portraits en cire des ancêtres, conformément à la coutume. Mais la liste des personnes représentées ne se limitait pas au cercle étroit des membres de la famille d'Auguste. Étaient présents non seulement le portrait de Romulus, le fondateur de Rome, qui pouvait passer pour un ancêtre mythique d'Auguste. [...] La dernière étape fut le trajet jusqu'au bûcher monumental, situé sur le champ de Mars.

Prise le 17 septembre, soit environ une semaine après l'incinération, la décision la plus remarquable fut celle qui fit du prince un "dius", c'est-à-dire un être humain divinisé, pour lequel fut institué un culte rendu par des prêtres. On décida de lui construire un temple, mais le lieu où il fut élevé n'est à ce jour pas connu avec certitude. [...] La divinisation d'Auguste avait été préparée de longue date par le précédent de Jules César, divinisé à la suite d'une décision du sénat en 42 av. J.-C., deux années après sa mort. Elle s'imposa d'autant plus aisément et rapidement après l'annonce de son décès que furent fabriquées des preuves du prétendu statut divin d'Auguste. Le jour de son incinération, un mécanisme fut probablement mis en place au moment où le bûcher s'embrasa pour libérer un aigle censé transporter l'esprit d'Auguste vers le ciel pour rejoindre les dieux.

Frédéric Hurllet, "Mort d'un prince, naissance d'un dieu", *L'Histoire* n°395 (janvier 2014)

## L'Anglicanisme en Grande-Bretagne

*Aujourd'hui, environ 60% des Anglais se considèrent comme chrétiens, la majorité protestants anglicans. La reine occupe par ailleurs la position de "gouverneur suprême de l'Eglise d'Angleterre", qui est la religion d'Etat officielle. La liberté de culte est cependant garantie par la loi anglaise.*

La formation de l'Eglise anglicane (connue aussi sous le nom de Church of England) remonte à un imbroglio politique et religieux entre le roi Henri VIII d'Angleterre et le pape Clément VII de Rome au XVI<sup>e</sup> siècle. Ce dernier refusait d'annuler le mariage catholique du roi d'Angleterre avec Catherine d'Aragon qui ne lui avait pas porté de fils. Lorsque Thomas Cranmer, protestant, devient archevêque de Canterbury, Henri VIII profite de l'occasion pour se soustraire – lui et son pays – à l'autorité papale et devenir l'autorité suprême de l'église en Angleterre en 1531 et épouser sa favorite Anne Boleyn. Le roi n'exerce cependant pas de réelle influence sur le plan religieux ou doctrinal. C'est à la mort du roi que Thomas Cranmer introduit des principes de la réforme dans l'église anglicane. Son ouvrage "livre de la prière commune" publié en 1549 modifie alors sensiblement les traditions cultuelles de l'église anglicane. C'est la période dite de la Réforme anglaise, aussi appelée schisme anglican.

Malgré les "Trente-neuf articles de la déclaration de foi" de l'Eglise adoptés sous le règne d'Elisabeth I<sup>ère</sup> en 1571, les anglicans assument leur diversité et leur flexibilité sur le plan doctrinal. On y distingue ainsi plusieurs courants : High-Church, Anglo-Catholique, Low-Church et évangéliques ; sans compter les différences liées à l'autonomie de chaque pays, diocèse ou province dans l'expression du culte.

**Phil Arvis, "Anglicanisme : quelle différence avec les catholiques et protestants ?", *Histoires des cultes* (2018)**

A la différence de nombreux pays d'Europe, la Grande-Bretagne n'a jamais connu d'anti-cléricalisme violent ou de laïcisation de l'Etat. Elle possède pourtant une religion officielle, l'anglicanisme, et, au cours de son histoire, religion et politique ont été singulièrement mêlées.

La situation actuelle de la Grande-Bretagne présente deux traits hérités du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècle : un large pluralisme confessionnel et un phénomène de sécularisation et d'indifférence religieuse. La figure centrale reste l'Eglise d'Angleterre, Eglise nationale, juridiquement "établie". L'attachement à telle ou telle Eglise peut néanmoins être purement formel ou inexistant une fois atteint l'âge adulte. Les études d'Histoire et de sociologie religieuse décrivent un phénomène de sécularisation, avant même l'avènement de la Révolution industrielle, et elles ne divergent que pour en évaluer l'ampleur.

L'"établissement" de l'Eglise d'Angleterre semble en apparence contradiction avec cette indifférence généralisée et avec la diversité confessionnelle. Son statut officiel, qui lui accorde des droits et des privilèges garantis par l'Etat en échange de certaines obligations à l'égard des pouvoirs publics, a été peu modifié depuis le XVI<sup>e</sup> siècle mais l'esprit en a été profondément changé.

On lit chez le pionnier de la sociologie religieuse en Grande-Bretagne que fut Charles Booth cette description des stratifications sociales et religieuses dans l'Angleterre de la fin du siècle dernier, conclusions issues d'une étude minutieuse sur la vie et le travail des Londoniens : "Ceux qui ont rang et position, appartiennent à l'Eglise établie, à part quelques exceptions. Ce sont d'habitude des membres actifs et fidèles, ils appartiennent à toutes les sections de l'Eglise. Les difficultés doctrinales ne sont pas leur fait, et toutes leurs traditions sont conservatrices. Ensuite viennent les hauts fonctionnaires, les officiers de l'armée et de la marine, les avocats ; ils appartiennent aussi à l'anglicanisme."

Par son statut d'établissement, l'Eglise anglicane dispose d'une tribune politique : en tant que "lords spirituels", vingt-six évêques siègent à la Chambre des Lords. Alors que l'épiscopat entier y siégeait, en 1875, le Parlement en limita le nombre. En attendant une refonte plus fondamentale des rapports entre l'Eglise et l'Etat, le Livre blanc sur la réforme de la Chambre des lords, publié en novembre 1968, propose de réduire progressivement à seize le nombre des lords spirituels. L'archevêque de Canterbury, celui d'York, les évêques de Londres, Durham et Winchester demeureraient membres de droit et conserveraient le droit de vote. Les autres évêques, siégeant par ordre de nomination de leur diocèse, ne pourraient plus prendre part aux votes. A l'heure actuelle, les devoirs administratifs et spirituels de leur charge pastorale, les réunions des assemblées ecclésiastiques, laissent peu de temps aux évêques pour assister aux séances de la Chambre des lords. Ils viennent assez nombreux si une affaire ecclésiastique est présentée à la Chambre en vertu de la souveraineté législative du Parlement sur les affaires d'Eglise, et s'efforcent de participer aux débats qui mettent en jeu des questions morales ou sociales, ou encore d'importants problèmes de politique intérieure ou internationale 13. Généralement, "le Banc des évêques" se préoccupe d'exposer des opinions, de donner des avis plutôt que d'exprimer des votes.

Pourtant la tentation est parfois trop grande pour l'Eglise, et l'occasion trop légitime, d'utiliser le Banc des évêques pour défendre tel point de vue qui lui paraît fondamental. Pendant fort longtemps, les lords spirituels s'opposèrent à toute législation qui affaiblissait l'institution du mariage et rendait le divorce plus facile. L'Eglise anglicane en effet accepte la séparation des époux mais ne permet pas le remariage d'une personne divorcée dont le premier conjoint est encore vivant.

**Guy Bedouelle, "L'anglicanisme est-il une force politique en Grande-Bretagne ?", *Revue française de science politique* (1969)**

## Relations religieuses au Myanmar

*Les Rohingyas sont une communauté ethnique majoritairement musulmane, vivant principalement dans l'Etat d'Arakan, au nord-ouest du Myanmar, un pays où le bouddhisme est pratiqué par environ 88% de la population, les bamas.*

- 1765 : annexion région d'Arakan par la Birmanie, 20 000 Rohingyas réduits en esclavage
- 1824-1826 : Rohingyas supplétifs de l'armée britannique durant la première guerre anglo-birmane
- 1890 : annexion de la Birmanie par l'Empire des Indes britannique, importation de main-œuvre bengalienne dans la région d'Arakan
- 1942-1945 : combats entre musulmans et bouddhistes, soutenant respectivement Britanniques et Japonais dans WW2
- 1948-1962 : indépendance Birmanie, Rohingyas sont reconnus par pouvoir, participent aux élections, 4 élus au Parlement
- 1962 : arrivée au pouvoir du dictateur Ne Win et de la junte militaire, début des persécutions ethniques
- 1974 : obligation citoyens fournir document prouvant nationalité birmane, Rohingyas refusés et enregistrés comme étrangers
- 1978 : opération "Roi des dragons", 200 000 Rohingyas poussés à fuir et se réfugier dans des camps au Bangladesh, famines
- 1982 : loi sur la citoyenneté, Rohingyas pas acceptés comme une des 135 ethnies reconnues, deviennent de facto apatrides
- 2012 : émeutes anti-musulmanes après viol et assassinat d'une femme bouddhiste, 200 Rohingyas tués en représailles
- 2013 : loi interdisant mariages inter-ethniques et inter-confessionnels, loi interdisant Rohingyas d'avoir plus de deux enfants
- 2014 : Rohingyas pas inclus dans le recensement national Myanmar
- 2015 : loi selon laquelle toute conversion religieuse doit être approuvée par autorités gouvernementales
- 2016 : "opération nettoyage" suite attaque militants Rohingyas, villages brûlés, viols, tortures et meurtres civils, 90 000 réfugiés
- 2017 : affrontements entre rebelles et militaires, autre "opération de nettoyage", nouvelle vague de réfugiés au Bangladesh
- 2018 : villages incendiés et rasés au bulldozer, mission ONU accuse dirigeants militaires génocide, critiques Aung San Suu Kyi
- 2019 : après nombreuses critiques internationales, Cour Internationale Justice ordonne des mesures d'urgence

Rappelons les faits : au début 2000, U Taw Taw, un sculpteur traditionnel bien connu dans les milieux artistiques, découvre dans le front de carrière de Sagyin un énorme bloc de. Le premier secrétaire du "State Peace and Development Council", le lieutenant-général Khin Nyunt, homme fort du régime, est aussitôt averti. Il se rend sur les lieux et s'assure qu'il sera bien possible de sculpter dans ce bloc la plus grande et la plus haute statue au monde d'un Bouddha de marbre (12 mètres). Le Conseil des grands maîtres du Sangha est "consulté" pour fournir les instructions nécessaires afin que la sculpture soit réalisée selon les normes traditionnelles. Son avis ayant été "accepté" par les autorités, divers comités et sous-comités sont formés pour gérer l'opération et prendre en charge le chantier de ce qui deviendra le "Bouddha de la Junte". Le premier secrétaire ayant décidé que la statue serait transportée à Rangoun (capitale du Myanmar).

Au début 2000, ne pouvant se prévaloir d'un appui politique que les électeurs lui ont refusé aux élections de 1990, la junte cherche toujours à faire reconnaître, sinon accepter, son pouvoir par une population pour le moins réticente. La découverte d'un Grand Bouddha de marbre arrive donc à point pour remplir cet objectif. En se présentant comme l'héritière spirituelle de la monarchie birmane, la junte voudrait masquer le droit des armes dont elle est issue par la mise en valeur d'un droit bouddhique dont elle se veut la gardienne. Ce droit bouddhique traditionnel correspond bien aux ambitions politiques des généraux.

En principe, une entreprise d'essence religieuse de cette envergure, qui aurait pu être simplement supervisée par les autorités, aurait dû être confiée aux innombrables associations regroupant les fidèles. Dans les faits, on constate que l'État militaire s'est systématiquement chargé de la réalisation de tous les aspects du projet. Pendant le voyage de la grande statue, chaque arrêt offrait aux dévots de la région traversée une occasion de lui rendre hommage. Les associations religieuses fournissaient des accompagnateurs vêtus de costumes traditionnels portés par les ministres et fonctionnaires jusqu'en 1886. Ces troupes de musiciens et danseurs, accompagnées par des groupes féminins récitant des prières chantées, étaient destinées à rehausser la solennité des cortèges pour transformer chaque déplacement en spectacle. Tout au long de cette entreprise, les militaires ont conservé la direction des opérations, allant parfois jusqu'à se substituer aux religieux : dès l'origine, l'opération a été décidée, planifiée, organisée et réalisée par les dirigeants de la junte. Tous les services de l'État ont été mis à contribution pour concourir à la réussite d'un projet auquel le régime a voulu donner une dimension nationale. La machinerie administrative de l'État s'est mise en place pour ramener le Grand Bouddha à Rangoun où il doit symboliser, aux yeux des fidèles, la profonde religiosité d'un régime qui a reçu la bénédiction du Bouddha.

En contrepoint, le déroulement des préparatifs d'une des escales du Grand Bouddha était vécu bien différemment en milieu rural : "Les autorités ont forcé tout le monde à participer à cette cérémonie. Elles ont souligné qu'une telle occasion pour nous de lui rendre hommage dans notre ville ne pouvait se présenter qu'une fois dans une vie, ce qui est générateur de grands mérites. Elles ont ensuite fait savoir à chacun qu'une grande cérémonie allait être organisée pour accueillir cette statue dans des conditions honorables. Les autorités voulaient rassembler 60 000 personnes pendant l'escale. Les écoliers et les employés de toutes les administrations devaient aussi être sur les lieux mais cela ne suffisait pas encore. Alors, elles ont réquisitionné tous les camions. Il y en avait une centaine. Dans la nuit, on les a envoyés dans tous les villages éloignés pour ramener chacun une centaine de personnes qui devaient servir à grossir la foule. Mais les villageois n'étaient pas contents car on les a obligés à venir gratuitement, sans leur fournir la moindre nourriture et sans même leur donner de l'eau. Or ils devaient être sur place à 9 heures du matin et la grande statue n'est arrivée devant la berge qu'à 13 heures."

J. Sisley, "La robe et le fusil : bouddhisme et dictature militaire en Birmanie", *Revue d'études comparatives Est-Ouest* (2001)

## La charia en Iran

*En 1979, le shah et la monarchie iranienne sont renversés lors de la Révolution islamique qui installe l'Ayatollah (un des titres les plus élevés du clergé chiite) Khomeiny au pouvoir. L'Iran devient une République islamique, et une nouvelle constitution basée sur la charia organise les lois du pays selon les principes coraniques.*

Comme son nom l'indique, la République islamique d'Iran est un Etat où se confondent le politique et le religieux. La base de sa constitution est fondée sur le principe de confier à un Guide ou à un collège de plusieurs docteurs de la Loi religieuse le contrôle de tous les rouages de l'Etat, dont l'approbation de la qualification des candidats à la présidence de la République et à l'Assemblée islamique, la nomination de la plus haute autorité judiciaire du pays, des chefs des armées, des imams de la prière du vendredi et des directeurs des grands quotidiens nationaux. Il a également le pouvoir de révoquer toutes ces autorités. Ce Guide ou "rahbar" n'est pas élu directement par le peuple mais par une assemblée de 86 religieux de haut rang, élue par toute la population y compris les minorités non-musulmanes.

La formation des partis politiques n'est pas prévue par la loi. Les formations conservatrice et réformatrice sont en effet des factions au sein de l'instance législative, l'Assemblée islamique. Toutes ses décisions sont envoyées au Conseil de surveillance, composé de six docteurs de la loi religieuse désignés par le Guide et de six juristes élus par l'Assemblée sur une liste de juristes islamiques présentée par le pouvoir judiciaire (qui est sous contrôle du Guide). Les décisions ne sont valables qu'après l'approbation du Conseil de surveillance sur leur conformité aux commandements de l'islam.

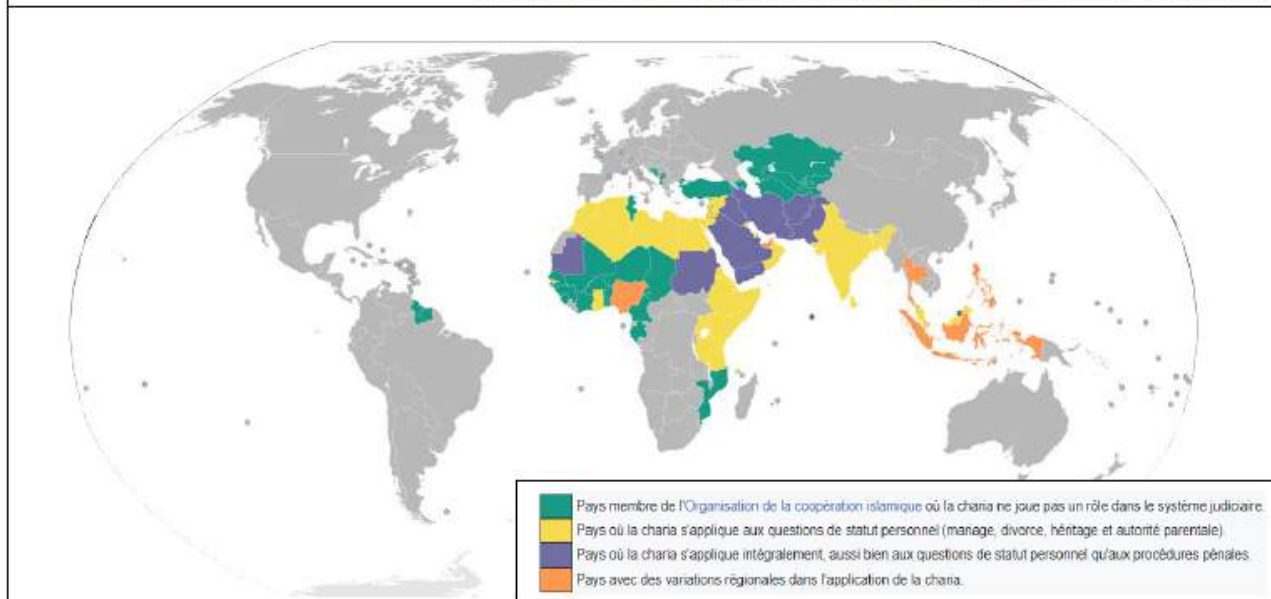
L'appareil judiciaire est aussi un centre de décision important. Son champ d'action s'élargit jusque dans la vie privée, pouvant ainsi réprimer les comportements individuels ou sociaux incompatibles avec les préceptes de l'islam. Il s'autorise aussi de réprimer les dissidences au sein même de l'Assemblée islamique. Depuis l'an 2000, trois membres du groupe réformateur au parlement sont incarcérés malgré leur immunité parlementaire.

L'armée et la police sont chargées du maintien de l'ordre mais elles sont moins puissantes que les trois autres organismes : "l'armée des gardiens de la révolution", "les jeunes miliciens volontaires" et le "cercle de répression des actions illicites" ont été créés en vue de la répression des dissidences et des pratiques jugées contraires aux règles de l'islam. Tous ces organismes sont aussi dirigés par le Guide et donc le groupe des conservateurs.

Les appareils et les méthodes de la propagande et de la mobilisation politiques sont aussi tout puissants. La radiotélévision est le monopole de l'Etat et la presse demeure sous contrôle. Récemment, les autorités ont fermé plusieurs journaux et revues réformistes et ont condamné leurs directeurs et nombre de journalistes à des peines de prison. Les deux avocats qui les défendaient ont aussi été incarcérés. De plus, certains écrivains et activistes ont été assassinés par de "mauvais éléments" (selon le gouvernement) du ministère des Renseignements. Ces actes ont soumis la presse aux exigences des conservateurs et il est désormais difficile pour les réformateurs de travailler dans un climat de terreur sans leur seule arme, la presse. En effet, sur la scène politique iranienne, la presse remplit le vide laissé par l'absence des partis. Véritable tribune pour les débats, les journaux des réformateurs étaient devenus le noyau de la lutte partisane.

A côté de la presse et de la radiotélévision, un autre système de propagande est celui des menbars (chaires de la mosquée ou de la salle de prière) d'où sont prononcées les allocutions de religieux, souvent à caractère politique, après la prière collective.

Sétareh Ghaffari-Farhangi, "Islam et politique en Iran",  
*Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien* (2005)



## Athéisme d'Etat en République Populaire de Chine

*La guerre civile chinoise se conclut en 1949 avec l'arrivée au pouvoir de Mao Zedong et du Parti Communiste. La septicité traditionnelle des marxistes à l'égard des religions se traduit par de nombreuses mesures restrictives, notamment durant la Révolution Culturelle.*

Après l'instauration de la République populaire, la tendance à opérer un net partage entre cultes tolérés et cultes proscrits s'accentue. Seules cinq religions sont reconnues : le bouddhisme, le taoisme, l'islam, le catholicisme et le protestantisme. Elles sont régies par des bureaux et placées sous la direction du Parti communiste. La liberté de culte n'est reconnue que dans ce cadre étroit et un combat très dur est mené en parallèle contre les "superstitions". Après 1949, seuls les lieux de culte présentant une forte valeur historique et patrimoniale sont préservés et transformés en musées, les autres sont affectés à des usages laics ou fermés pour la plupart.   partir de la guerre de Corée (1955), le clergé étranger est expulsé, tandis que l'on procède à des s cularisations forc es.

Cette politique devient plus agressive encore lors du Grand Bond en avant (1958-1960) et surtout de la Révolution culturelle (1966-1976) : profanation des lieux de culte, destruction massive des bâtiments ainsi que des statues et objets liturgiques, persécutions allant jusqu'à l'assassinat de religieux, toutes ces violences sont pratique courante. L'ath sme officiel, qui n'est plus seulement exigé des membres du Parti mais de l'ensemble de la population, n'oppose toutefois aucune résistance au culte de Mao, qui avait démarré d s 1945 pour prendre la forme d'une véritable idolâtrie dans les années 1960 et 1970.

La politique de réforme et d'ouverture qui démarre en 1979 met fin à la fois à la "maol trie" et aux plus grandes violences politiques. La liberté religieuse est confirmée par l'article 36 de la Constitution révisée de 1982. Cette politique est marquée par de nombreuses fluctuations et ambiguïtés, mais la tendance générale est au renouveau des cultes. Celui-ci part le plus souvent d'initiatives locales et connaît une répartition très inégale sur l'ensemble du territoire.

Pour recevoir une certaine reconnaissance officielle, ces cultes doivent se faire reconnaître comme taoistes ou bouddhistes et/ou jouer sur la carte de la patrimonialisation dans le contexte de la politique de reconstruction consécutive à la Révolution culturelle. Le résultat est une très forte imbrication institutionnelle des  glises, du Parti et de l'état, la faiblesse des institutions religieuses ayant eu l'effet paradoxal de transformer ce dernier en principal protecteur et organisateur des cultes renaissants. De plus en plus de membres du Parti s'impliquent directement dans la vie religieuse locale, pour des raisons personnelles mais aussi parce que la reprise des activités religieuses sous couvert de patrimonialisation peut se révéler profitable pour la localité.

Françoise Lauwaert, "Ath sme, renouveau des cultes et sécularisation en RPC", *Observatoire des religions et de la laicit * (24 novembre 2014)

Le 17 octobre dernier, l'Administration d'Etat pour la radio, la télévision et le cinéma a publié une directive en dix points demandant à tous les diffuseurs d'Etat de médias audiovisuels de produire des programmes faisant la promotion de l'ath sme et dénonçant les méfaits "des croyances déviantes". Il est donc enjoint aux radios et aux télévisions de veiller à ces objectifs dans tous leurs programmes, bulletins d'information, émissions de débats, programmes artistiques, séries dramatiques et films. Si l'effort principal porte sur la jeunesse et le peuple, les membres du Parti communiste ne sont pas oubliés, la directive indiquant que ces derniers doivent "croire au marxisme orthodoxe" et "ne pas se soumettre à la superstition". [...] Pour le professeur Yang, actuellement en visite à l'Université baptiste de Hongkong, ce que vise la directive et ce à quoi les diffuseurs sont appelés à mettre fin, c'est la diffusion sur les canaux grand public de cérémonies religieuses et d'activités religieuses, parfois liées à des questions financières, telles que la collecte de dons. Pour certains observateurs de l' glise catholique en Chine, la directive constitue une nouvelle affirmation de la position du gouvernement sur l'ath sme et les religions mais ne contient en elle-même rien de nouveau. Pour Sour Beatrice Leung Kit-fun, professeur de sociologie et en sciences politiques à l'université Lingnan de Hongkong, le texte vise à resserrer l'idéologie du pouvoir. La directive trouve sa raison d'être, explique-t-

elle, "dans le développement généralisé de nouvelles religions, particulièrement dans les régions rurales". Les sources idéologiques du régime communiste -Mao Zedong et Deng Xiaoping- étant disparues, "le communisme en Chine est en banqueroute et le peuple en Chine n'a pas d'idéologie à laquelle adhérer", poursuit Sour Leung. Pour combler ce vide et nourrir leur besoin de spirituel, les gens se tournent vers la religion et le gouvernement central, désireux de maintenir l'ordre social, met en avant l'ath sme, conclue-t-elle.

"Chine : les médias appelés à promouvoir l'ath sme", *Religioscope* (17 novembre 2003)

WIN-Gallup International  
GLOBAL INDEX OF RELIGIOSITY AND ATHEISM - 2012

### TOP 10 ATHEIST POPULATIONS:

The top ten Atheist populations are the following:

#### Percent saying they think of themselves as convinced atheists:

Countries	A religious person	Not a religious person	A convinced atheist	Don't know / no response
China	14%	30%	47%	9%
Japan	16%	31%	31%	23%
Czech Republic	20%	48%	30%	2%
France	37%	34%	29%	1%
Korea, Rep (South)	52%	31%	15%	2%
Germany	51%	33%	15%	1%
Netherlands	43%	42%	14%	2%
Austria	42%	43%	10%	5%
Iceland	57%	31%	10%	2%
Australia	37%	48%	10%	5%
Ireland	47%	44%	10%	0%

(11 countries because of 4 tying in at 10%)

## Relations religieuses en Ethiopie

*L'Ethiopie est le deuxième pays le plus peuplé d'Afrique derrière le Nigeria avec 110 millions d'habitants. Le christianisme y est très présent depuis le IV<sup>e</sup> siècle, pratiqué par 60% de la population, tandis que 35% se réclament de l'islam. Ces deux religions majeures co-existent avec une communauté juive ancienne et des minorités religieuses traditionnelles.*

### **Extraits de la Constitution éthiopienne de 1994**

#### Chapitre 2, Article 11 : Séparation de l'Etat et la religion

1. L'Etat et la religion sont séparés.
2. Il n'y a pas de religion d'Etat.
3. L'Etat n'interférera pas dans les affaires religieuses, et la religion n'interférera pas dans les affaires d'Etat.

#### Chapitre 3, Article 25 : Le droit à l'égalité

Toutes les personnes sont égales devant la loi, et ont droit à une protection égale sans discrimination. De fait, la loi garantit protection égale à toutes les personnes sans discrimination basée sur la race, la nation, la nationalité, l'origine sociale, la couleur de peau, le sexe, le langage, la religion, la politique, ou tout autre opinion, propriété ou statut.

#### Chapitre 3, Article 27 : Liberté de religion, de croyance et d'opinion

1. Toutes les personnes ont le droit de pensée, de conscience et de religion. Ce droit inclut la liberté d'adopter ou de pratiquer la religion de son choix, et la liberté, soit individuelle soit de communauté, en public ou en privé, de manifester sa religion ou son système de croyances, leurs pratiques et leurs enseignements.
2. Sans préjudice au sous-article 2 de l'article 90, les croyants peuvent établir des institutions d'éducation et d'administration religieuse pour propager et organiser leur religion.
3. Aucune personne ne pourra être sujette à coercition ou autres méthodes pour restreindre sa liberté de croyance.
4. Les parents ont droit d'élever leurs enfants afin que leur éducation morale et religieuse soit conforme à leurs convictions.

#### Chapitre 10, Article 90 : Objectifs sociaux

2. L'éducation fournie par l'Etat sera libre de toute influence religieuse, de partialité politique ou de préjudice culturel.

Voisine d'une Somalie déstabilisée par l'extrémisme religieux d'un Sud-Soudan chrétien ayant récemment fait sécession de son nord musulman après des années de conflit et d'une Erythrée persécutant ses minorités religieuses, l'Ethiopie a évité, au fil de son histoire, l'éclatement d'un conflit majeur entre les diverses religions coexistant sur son territoire. Comment expliquer cette stabilité ? Le deuxième pays le plus peuplé d'Afrique est avant tout une mosaïque de langues, de peuples et de religions qui – chose rare dans la Corne de l'Afrique – n'a pas connu de troubles internes majeurs depuis près de 25 ans. Ce pays fait d'ailleurs office de barrière contre l'islamisme et participe à la lutte contre les djihadistes en Somalie dans le cadre de la mission de l'Union africaine en Somalie. [...]

L'Ethiopie occupe en outre une place particulière dans l'histoire des relations entre islam et christianisme en Afrique. Leurs relations sont anciennes, l'islam étant lui aussi ancré de longue date dans le pays, les premiers disciples du Prophète y ayant trouvé refuge en 615. Les commerçants diffusèrent l'islam depuis la côte à partir du VIII<sup>e</sup> siècle, qui acquit un fort caractère indigène au fil de sa progression. Les Bétâ Esraél [juifs] ont quant à eux vécu pendant des siècles au nord de l'Ethiopie, mais leur nombre s'est considérablement réduit depuis les opérations de rapatriement en Israël, organisées dans les années 80 et 90. En se penchant sur la géographie des religions en Ethiopie, on peut être frappé par leur nette délimitation en trois blocs, entre un Nord majoritairement chrétien, un Est musulman et des provinces méridionales partagées entre protestantisme et religions traditionnelles. Il serait pourtant trompeur de réduire les religions éthiopiennes à cette répartition, tant les situations de coexistence sont nombreuses, en particulier dans les zones les plus peuplées du pays. Seul pays d'Afrique à n'avoir jamais été colonisé, ses frontières actuelles ne découlent pas du découpage colonial, mais de l'unification progressive de plusieurs territoires. L'Etat moderne fut construit par les empereurs à travers l'expansion, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, d'un royaume chrétien et l'intégration de territoires périphériques. Pour consolider la nation dans ce nouveau contexte étendu, les empereurs avaient besoin de la participation de tous les Ethiopiens, y compris celle des communautés récemment intégrées. En conséquence, la tolérance était privilégiée.

Au-delà des catégories, les appartenances religieuses sont très changeantes en Ethiopie. Aucune barrière sociale ne fait obstacle aux changements confessionnels et on s'y marie entre chrétiens et musulmans. Le pays est de plus parsemé de zones très mélangées, où musulmans et chrétiens venant de milieux ethnolinguistiques variés se côtoient. Cet essaimage des communautés religieuses à travers les cultures et les régions apporte un facteur additionnel de stabilité.

L'Ethiopie est cependant confrontée à une modification rapide de son paysage religieux, notamment due à l'influence de religions transnationales bien financées, qui causent l'apparition de tensions sectaires inédites dans le pays. Les Eglises pentecôtistes sont en effet en plein essor, et leur dynamisme est tel qu'elles ont évincé l'Eglise catholique, pourtant bien implantée au Sud. A l'instar de nombre de pays d'Afrique, les musulmans d'Ethiopie sont également confrontés à de nouveaux courants wahhabites et salafistes, fondamentalement antagonistes par rapport à la culture musulmane locale, et à l'influence de pays du Golfe et du Maghreb qui financent la construction d'écoles coraniques et y envoient des prêcheurs tenant des discours radicaux. Ce phénomène a été à l'origine de tensions, notamment en Ogaden où vivent de nombreux réfugiés fuyant les désordres de la Somalie.

Laetitia Tran Ngoc, "Ethiopie : les enjeux d'une pluralité religieuse séculaire", *Centre d'Action Laïque* (2015)

## Les impôts d'Eglise en Europe

*L'impôt d'Eglise, parfois appelé "impôt philosophiquement dédicacé", est une taxe prélevée par un Etat sur tous les citoyens, croyants ou non, pour financer les cultes reconnus publiquement, notamment l'entretien des bâtiments religieux ou les activités caritatives. Plusieurs pays ont adopté ce système comme le Portugal ou la Hongrie, mais ce dernier rencontre des critiques et résistances d'une partie de la société civile. Il a d'ailleurs été aboli en Suède et en Ecosse en 2000.*

L'appartenance officielle de tout résident allemand à une religion reconnue en droit public est portée au registre de population et signalée par celui-ci au service des impôts, environ 8 % de l'impôt sur le revenu étant attribués à l'Eglise (ou autre communauté) à laquelle il appartient. [...] Le Kirchensteuer est d'environ 500 euros pour 40 000 euros de revenu annuel. L'Etat le prélève à la source mais facture aux Eglises les frais de leur recouvrement.

Au Danemark, l'impôt d'Eglise permet de financer le seul culte d'Etat (l'Eglise évangélique luthérienne).

En Italie, le gouvernement italien de Benito Mussolini dans le cadre du traité de Latran de 1929 avec le Saint-Siège, versait un salaire mensuel aux membres du clergé catholique. Ce salaire a été appelé le *congrua*. La loi *Huit pour mille* a été créée à la suite d'un accord, en 1984, entre la République italienne et le Saint-Siège. En vertu de cette loi italienne les contribuables déclarent que 0,8 % (huit pour mille) de leur impôt va à une confession religieuse ou, à défaut, à un programme d'aide sociale géré par l'Etat italien. La dernière déclaration officielle du ministère italien des Finances a fait état, pour l'année 2000, de sept bénéficiaires : l'Etat italien, l'Eglise catholique en Italie, l'Eglise évangélique vaudoise, les communautés juives italiennes, les luthériens, l'Eglise adventiste du septième jour et les Assemblées de Dieu en Italie.

L. Christians, "Financement des cultes : éléments critiques de droit comparé", *La Revue politique* (1999)

L'Eglise catholique capte environ 83% des moyens alloués aux différents cultes reconnus en Belgique, alors que moins de 10% des Belges se disent catholiques pratiquants. Faut-il dès lors revoir le financement public des cultes en Belgique ? [...] Le financement des cultes en Belgique trouve son origine dans la Constitution de 1831. Fruit d'un compromis entre catholiques et libéraux, elle prévoit l'indépendance de l'Eglise et de l'Etat, mais aussi le financement public des cultes, pour l'utilité sociale qui leur est reconnue. "Quand la Belgique a été créée en 1831, elle a conservé les instruments de financement public des cultes qui avaient été mis en place sous le régime français, explique Caroline Sägesser, chargée d'étude au CRISP, et donc nous vivons encore aujourd'hui avec des principes très largement hérités de cette époque". Depuis lors, plusieurs lois ont élargi la reconnaissance (et donc le financement) à d'autres cultes. Six cultes sont ainsi financés aujourd'hui chez nous: catholique, protestant, israélite, anglican, orthodoxe et islamique. Il faut ajouter à la liste des bénéficiaires la laïcité organisée, depuis 1993. Tommy Scholtès, le porte-parole des évêques de Belgique, précise à cet égard: "nous sommes le seul pays au monde où la laïcité organisée fait partie de l'organisation des cultes". Sur un montant global de 330 à 350 millions d'euros annuels alloués au financement des cultes, environ 83% va au culte catholique, le plus largement implanté en Belgique. Suit la laïcité organisée avec environ 10% du montant total et l'islam (6%). Une répartition que beaucoup jugent inégale, au vu du nombre de catholiques pratiquants déclarés (10%). DéFI, qui revendique l'inscription de la laïcité dans la Constitution, souhaite réformer le système: "accorder la majorité du financement à un culte qui n'est pas pratiqué à la même hauteur, c'est faire fi de la réalité et de l'évolution de notre société, multiculturelle et pluraliste", explique Sophie Rohonyi.

Catherine Tonerio, "Le culte catholique est-il trop financé ?", *CQFD* (25 septembre 2019)

Les adeptes de Zou, le dieu ailé à tête de lion, sont de plus en plus nombreux en Islande. Plus de 3 500 habitants se sont convertis au zuisme ces deux dernières semaines, rapporte l'hébdomadaire *Courrier international*. Ce mouvement de conversion soudain à un culte sumérien vieux de plus de 4 000 ans est en réalité une stratégie par l'absurde pour dénoncer le système de redevance qui permet le financement des religions dans le pays.

En Islande, en effet, les citoyens doivent payer pour financer les églises reconnues par l'Etat. Le montant de ces redevances pour le budget 2016 est de 73 euros par habitant. Or l'Eglise zuisme, reconnue par l'Etat islandais en 2013, reçoit des fonds issus de cette redevance et ses responsables ont annoncé leur volonté de les redistribuer à leurs nouveaux fidèles. Autrement dit : de leur rendre les impôts qu'ils ont payés.

Ils promettent d'autodissoudre leur mouvement si le système de redevance est aboli. Parmi les nouveaux convertis, on trouve ainsi des militants du Parti pirate islandais. "Un des conseillers municipaux de Reykjavik, affilié à ce parti, a exprimé son soutien à cette religion, rapporte *Island Magazine*. Pour lui, [cette opération de conversion massive] est un bon exemple de 'hacking du système'."

"Des milliers d'Islandais se convertissent au zuisme, une religion vieille de 4000 ans", *France Info* (9 décembre 2015)

## Liberté religieuse au Québec

*Si la séparation de l'Eglise et de l'Etat n'est pas inscrite dans la Charte canadienne des droits et libertés, dont le préambule précise que le pays "est fondé sur des principes qui reconnaissent la suprématie de Dieu", elle est cependant reconnue dans la législation provinciale. Des débats liés à la neutralité religieuse continuent par ailleurs de traverser la société québécoise.*

### Préambule de la loi n°62 : Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'Etat (adoptée en 2017)

Ce projet de loi a pour objet d'établir des mesures visant à favoriser le respect de la neutralité religieuse de l'État. À cette fin, il prévoit notamment que les membres du personnel des organismes publics doivent faire preuve de neutralité religieuse dans l'exercice de leurs fonctions, ce qui implique de veiller à ne pas favoriser ni défavoriser une personne en raison de l'appartenance ou non de cette dernière à une religion.

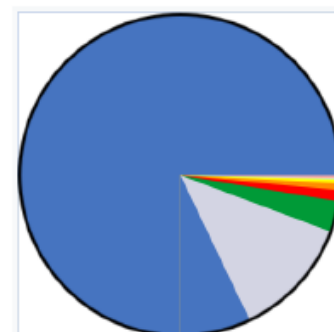
Le projet de loi prévoit qu'un membre du personnel des organismes publics et de certains autres organismes doit exercer ses fonctions à visage découvert.

Il prévoit également que la personne à qui est fourni un service par un membre du personnel de ces organismes doit avoir le visage découvert lors de la prestation du service.

Le projet de loi spécifie par ailleurs que les mesures prévues ne peuvent être interprétées comme ayant un effet sur les éléments emblématiques ou toponymiques du patrimoine culturel du Québec, notamment du patrimoine culturel religieux, qui témoignent de son parcours historique

Population Québécoise tenant une opinion favorable de l'Islam :	32%
Pop. Québécoise refusant mariage enfant avec personne confession musulmane :	41%
Pop. Québécoise inquiète présence musulmane :	52%
Pop. Québécoise pensant que population musulmane mal intégrée :	57%
Pop. Québécoise contre construction mosquée dans leur quartier :	60%
Pop. Québécoise envisageant voile comme signe soumission :	62%
Pop. Québécoise favorable à interdiction port voile en public :	35%

**Sondages Angus Reid et CROP (2017)**



Religion au Québec selon l'Enquête nationale sur les ménages de 2011

Christianisme (82,2 %)
Irreligion (12,1 %)
Islam (3,1 %)
Judaïsme (1,1 %)
Bouddhisme (0,7 %)
Hindouisme (0,4 %)
Sikhisme (0,1 %)
Autres religions (0,3 %)

Bientôt, il sera obligatoire d'avoir le visage découvert pour prendre le bus, le métro et donner/recevoir un service public à travers le Québec. [...] Cette loi impose aux gens de se découvrir le visage dans les institutions publiques, et ce, peu importe leurs croyances religieuses. Stéphanie Vallée, ministre de la Justice, précise que cette loi cherche avant tout à favoriser le "vivre-ensemble" et la neutralité religieuse du Québec. Mais attention, le patrimoine religieux québécois est exclu de ces mesures, ce qui implique donc une certaine sélectivité religieuse. [...]

À Montréal, Coderre [le maire à l'époque] est également mal à l'aise avec l'implantation de cette loi dans sa métropole multiculturelle, où les femmes voilées sont plus nombreuses qu'ailleurs au Québec. Ainsi, il juge inconcevable que l'on refuse à quelqu'un l'accès à un service sous prétexte que son visage soit couvert. En Ontario, les trois partis s'accordent pour dénoncer cette loi. Le Premier Ministre Justin Trudeau s'est également exprimé contre "Une société qui ne veut pas que les femmes soient forcées à être voilées, peut-être devrait-elle se poser des questions sur ne pas forcer les femmes à ne pas porter le voile".

La communauté musulmane, principale cible de cette loi, est furieuse. Pour beaucoup, il s'agit d'une atteinte à la personne. Ils se sentent de plus en plus marginalisés, et cette loi ne fait que renforcer leurs impressions, en leur imposant plus de contraintes que de libertés. Le Collectif Canadien Anti-Islamophobie (CCA) a réagi sitôt la loi adoptée, en la condamnant fermement. Ils sont d'avis que cette loi contribue à la montée de l'islamophobie dans la province et reprochent au gouvernement de rester silencieux face aux plaintes des intéressés.

De nombreuses québécoises portant le *niqab* se sont exprimées sur la toile, comme par exemple Warda Naili. Elle met l'accent sur les conditions déjà difficiles pour les femmes musulmanes et déclare que cette loi ne fera qu'empirer les choses. De plus, elle invite toutes les femmes concernées à s'exprimer et à s'opposer à cette mesure.

L'opposition politique (CAQ et PQ) a également pris position contre la loi, mais pour les raisons inverses, ne la trouvant pas assez dure.

**Margot Hutton, "Gouvernance (pas si) neutre", *Le Délit* (2017)**



## Document 2c : Diapositive de conclusion à la Séance 2 (page 20)

### Conclusion

- Les liens entre les Etats et les religions sont extrêmement variés à travers l'Histoire et le Monde.
- Ces relations diffèrent aussi bien dans leur nature que dans leur intensité, mais le fait religion reste cependant un objet politique fondamental.
- L'Etat dispose généralement d'une influence importante sur la société civile, notamment les libertés religieuses.

## Document 3 : Ressources pour la Séance 3

### Document 3a : Consignes pour l'activité "Simulation de colloque" (page 20)

**Simulation colloque 7 février**

**Sujet : Pouvoir politique et magistère religieux, le calife et l'empereur byzantin au IXe-Xe siècle**

**Présentation orale devant la classe : 4 volontaires**

- Quatre intervenants, un pour chaque discipline (Histoire / Géographie / Science Politique / Géopolitique)
- Chacun des intervenants devra effectuer une courte présentation (5min max), sans diaporama (notes autorisées), sur le sujet EN RAPPORT avec leur discipline
- Suite aux exposés, une séance de 10min de questions de l'audience (attention aux connaissances superficielles, donc...)

**Travail écrit pour tous les élèves**

- Chaque élève incarnera un journaliste pour une revue scientifique dans laquelle il doit présenter un compte rendu du colloque.
- Vous devrez préparer à l'avance des questions pour chaque intervenant sur le sujet (donc minimum 4).
- Durant les exposés, prise de notes et de questions supplémentaires en lien avec la présentation.
- Une prise de notes est aussi exigée durant les réponses aux questions

**Le travail est à rendre avant le lundi 14 février (12h00) , vous devrez l'envoyer à l'adresse**

[leandre.barome@inspe-paris.fr](mailto:leandre.barome@inspe-paris.fr)  
et à M. Boué par un fichier joint à un message utilisant la messagerie de l'ENT

**Forme exigée du travail à rendre**

- Format doc, docx, Odt ou pdf
- Police Times News Roman 12
- Intervalle 1,5
- Indexation du fichier : NOM-Prénom- HGGSPG4

**L'article sera constitué des éléments suivants**

- Titre de l'article suivi du nom de votre revue
- Une introduction présentant le colloque
- 3 paragraphes distincts d'environ une dizaine de lignes
  - Un paragraphe synthétisant les présentations et le sujet
  - Un analysant une partie
  - Un à répondant à une des questions posées après le colloque
- L'article sera signé de votre nom pour pouvoir l'identifier

## Document 3b : Exemples de diapositives présentées lors de la Séance 3 (page 22)

### I. Le sacré au service de la légitimité politique

#### A. L'Empire byzantin

- **Droit divin** : Le basileus est "lieutenant de Dieu sur Terre", "image de Dieu et semblable à Dieu", "égal aux apôtres".
- **Chef religieux** : Il nomme le Patriarche, qui le couronne dans une cérémonie à la basilique Sainte-Sophie, au caractère ritualiste et sacré.
- **Pouvoirs religieux importants** :  
L'Empereur peut convoquer et prendre part aux assemblées religieuses. Il tranche également sur certaines décisions, comme les crises iconoclastes au VIII<sup>e</sup> et IX<sup>e</sup> siècles.

### I. Le sacré au service de la légitimité politique

#### B. Le Califat abbasside

- **Droit divin** : Les abbassides revendiquent leur descendance d'un oncle du prophète Mahomet.  
Le calife possède les titres de "calife" (successeur), "imam" (guide) et "ombre de Dieu sur Terre".
- **Chef religieux** : Il gouverne au nom de Dieu, dont il est le lieutenant sur Terre.  
Il porte les insignes du prophète (manteau, lance, sceau et exemplaire du Coran)
- **Pouvoirs religieux importants** :  
Garants de l'application de la charia, dirigent la prière le vendredi. Relèvent les impôts religieux et combattent les non-musulmans jusqu'à conversion ou soumission.

### II. La religion comme limite au pouvoir politique

#### A. L'Empire byzantin

- **Obligations religieuses**  
Le basileus doit respecter les principes religieux orthodoxes et défendre les dogmes fixés par les conciles.  
Il a l'obligation légale de maintenir une vertu chrétienne, au risque d'être écarté du pouvoir.
- **Partage des pouvoirs** :  
Le patriarche concentre des pouvoirs religieux importants, par lesquels il exerce une influence sur l'empereur. Il est *primus inter pares* (premier entre les pairs), dirige l'Eglise orthodoxe et nomme les métropolitains, en charge de l'administration religieuse des provinces de l'Empire.
- **Rivaux extérieurs** :  
Le soutien au Pape à Charlemagne à partir de 800 nuit à la légitimité de l'Empereur, et est source de tensions et rivalités entre christianismes d'Orient et d'Occident.

### II. La religion comme limite au pouvoir politique

#### B. Le Califat abbasside

- **Obligations religieuses** :  
Le Calife doit protéger les croyants et veiller au maintien des principes de l'islam. Toute déviation religieuse doit être justifiée par les textes sacrés.
- **Partage des pouvoirs** :  
En raison de son important rôle religieux, le Calife doit partager son pouvoir politique avec le vizir, qui change régulièrement pour éviter la concentration des pouvoirs.
- **Rivaux extérieurs** :  
Au début du X<sup>e</sup> siècle, le monde musulman se divise avec la création du Califat fatimide chiite d'Egypte (909) et du Califat omeyyade sunnite de Cordoue (929), qui renient l'autorité de Bagdad.

**Document 3c : Retranscription des présentations orales et de la partie "questions" pour l'activité "Simulation de colloque" (page 26)**

**Intervenant histoire :** *Aux IXe et Xe siècles le Calife dirigeait l'empire de manière théocratique, il était considéré comme le successeur de Mohammed et disposait du pouvoir religieux ainsi que du pouvoir politique. En ce qui concerne le pouvoir religieux, c'est lui qui dirigeait la prière, il avait un espace réservé au sein de la mosquée, il est libre de prendre des décisions religieuses concernant la foi musulmane. Il pouvait également prendre des décisions judiciaires sur la base de la charia dont il était garant.*

**Professeur stagiaire :** *Laissez un peu le temps, ils prennent des notes vous pouvez parler un peu plus lentement.*

**Intervenant histoire :** *Le pouvoir politique il s'organisait en... Enfin l'empire politique était divisé en plusieurs provinces, chacune dirigée par des émirs. Le Calife lui était en charge des institutions militaires de l'Empire. Il était légitime de mener des conquêtes au nom de l'islam. Il dirigeait les forces armées, il devait maintenir la paix intérieure tout en surveillant la guerre à l'extérieur de l'empire.*

**Professeur tuteur :** *Laissez-leur le temps de prendre des notes, c'est intéressant ce que vous dites.*

**Intervenant histoire :** *De 750 à 1248 c'était des Califes Abbassides qui désiraient une société sans classe sous l'autorité d'un chef politico-religieux. Donc le Calife c'est... C'est le chef politique et le chef religieux de l'empire. -pause pour prise de notes- Donc là maintenant on va passer à l'empire byzantin. Donc l'empereur byzantin il est également appelé "Basileus" ce qui veut dire "roi" en grec. De 867 à 1057 c'était la dynastie macédonienne... et... qui est à la tête de l'Empire. L'empereur il gouvernait l'empire, il faisait les lois il dirigeait les armées. Il était couronné par le patriarche qui était la principale autorité religieuse et le chef de la religion officielle qui... Dans l'empire byzantin du coup la religion officielle c'était le christianisme orthodoxe. Mais l'empereur lui il avait aucun pouvoir religieux. Enfin c'était le pouvoir politique, il devait juste protéger et contrôler l'Eglise tout en défendant la foi chrétienne. Il faut savoir qu'avant... Enfin jusqu'au début du IXe siècle, de 726 à 843, l'empire byzantin il était touché par une crise iconoclaste. Donc... et c'est... Les empereurs byzantins ils désiraient renforcer leur pouvoir militaire... Euh politique.*

**Professeur tuteur :** *Vous pouvez peut-être expliquer ce que c'était que la crise iconoclaste ?*

**Intervenant histoire :** *C'est lorsque les empereurs byzantins ils ont interdit le culte des icônes. Les icônes religieuses. Et ils détruisaient les images représentant le Christ et les saints. Ils étaient inquiets du pouvoir des moines qui étaient de plus en plus influents dans l'empire. Et ces signes, enfin ce culte, ces images elles ont été plus tard autorisées, donc ce qui a montré la volonté de maîtriser le pouvoir religieux des empereurs. Et donc durant cette période l'empire est touché par un contexte politique à l'intérieur, enfin au sein de l'empire mais aussi à l'extérieur parce qu'il devait faire face aux invasions arabes et bulgares. Et voilà. J'ai fini.*

**Professeur stagiaire :** *Je vous laisse une ou deux minutes pour finir la prise de notes et notamment noter les questions ; vous avez peut-être des questions qui vous viennent après cette présentation. Une ou deux minutes, et après on passe à la présentation suivante. N'oubliez pas que plus vous posez des questions pertinentes pour la partie "questions", plus vous serez aidés pour écrire le papier pour la semaine prochaine. -pause- C'est bon, tout le monde a noté ce qu'on voulait ? Allez partie géographie on vous écoute.*

**Intervenant géographie :** *Alors moi je vais présenter l'aspect géographique du sujet. Mon rôle il va être assez simple c'est de juste replacer les empires dans le Monde et notamment où ils se trouvent. Alors là on a une carte. Ça va être intéressant pour comprendre un peu mieux. Donc juste comme ça on voit que l'empire byzantin et l'empire arabo-musulman sont quand même mitoyens, et ils ont des modes de présidence on va dire, enfin de gouvernement qui sont assez différents pour des pays mitoyens. Donc le IXe et le Xe siècle c'est des... Ils sont synonymes d'expansion du monde oriental, notamment de l'empire byzantin. Alors il faut juste replacer dans le contexte en 395 l'empire romain va se scinder en deux avec l'empire romain d'occident, qui a pour capitale Rome, ici. Et ensuite, on aura l'empire romain d'orient, qui sera plus tard nommé l'empire byzantin. Alors il faut savoir que l'empire romain d'orient, en 324 va avoir comme capitale Byzance, alors pourquoi Byzance c'est parce que Rome va être déplacée pour des soucis d'attaques des Perses, la capitale de l'Empire byzantin devra être placée du côté oriental, donc c'est Byzance qui fera office de nouvelle Rome. Voilà, plus au sud-est nous avons l'empire arabo-musulman, qui a pour capitale Bagdad. A cette époque là il est dirigé par les Abbassides comme a dit ma camarade. Et Bagdad, pourquoi Bagdad, c'est parce que c'est une ville qui jouissait d'un rayonnement commercial, notamment pour son emplacement, mais aussi d'un rayonnement culturel parce que... Parce que cette ville signifiait le point de départ de l'islam médiéval, donc c'est un point très important. Cependant, en 836 c'est Samara, donc dans l'actuelle Irak, qui va récupérer le statut de capitale. Donc pour l'histoire, c'est un Calife qui est parti créer une micro-société dans cette capitale et qui a décidé d'en faire la capitale. Mais elle reprendra tout son prestige en 892, où elle reprendra son rôle de capitale. Alors Bagdad c'est une ville ronde qui va s'étendre progressivement, et à son apogée elle accueillera 500 000 habitants, et elle fera partie des plus grandes villes du Monde à cette époque là. Alors pour revenir sur Constantinople, c'est la nouvelle capitale après Byzance. Enfin, c'est Byzance qui sera rebaptisée plus tard Constantinople parce que l'Empereur Constantin va décider de créer cette zone en 324. Elle s'appellera donc Constantinopolis, qui signifie la "ville de Constantin", qu'on appellera "la ville" et qui accueillera à son apogée à peu près 400 000 habitants. Donc ça ce sont les deux grandes capitales pour deux grands empires.*

**Professeur tuteur :** *Pareil, on vous laisse encore deux minutes pour noter les questions, etc. Oubliez pas que pour la partie question vous pouvez poser des questions à une intervenante spécifique ou à tout le panel. C'est bon pour à peu près tout le monde ? Allez, on passe à la suite.*

**Intervenant science politique :** *Alors je vais vous présenter l'aspect science politique du sujet. Tout d'abord il faut définir le terme de "magistère religieux" qui signifie "celui qui enseigne et qui guide". Un magistère religieux est l'autorité de la foi incarnée par une personne. Par exemple dans l'actuelle religion chrétienne le pape détient ce pouvoir. Nous nous intéresseront donc au partage du pouvoir politique et religieux, du Calife puis de l'empereur byzantin aux IXe et Xe siècles. Tout d'abord, dans l'islam, le Calife est le chef politique, militaire et religieux des musulmans ; en d'autres termes, au sein de son magistère religieux se trouve aussi la détention du pouvoir absolu, mais aussi la légitimité de mener des conquêtes militaires au nom de l'islam, expliqué par les volontés du prophète. De plus, le pouvoir califal s'applique aussi aux non-musulmans. L'empire arabe, dirigé par le Calife, peut se qualifier de théocratie, car ce dernier dispose de nombreux pouvoirs, notamment religieux, car il dirige la prière et le prêche est prononcé en son nom. Le prêche c'est le sermon qu'on... qui est adressé à Dieu. D'autre part, il détient le pouvoir politique et il est juge suprême, rendant les décisions judiciaires au nom de la*

*charia. Tandis qu'au sein de l'empire byzantin, l'empereur, appelé Basileus, est le lieutenant de Dieu sur Terre. La religion prédominante est le christianisme orthodoxe. Le Basileus protège et contrôle l'Eglise mais ne détient pas le pouvoir divin. En effet, c'est le patriarche de Constantinople qui en dispose. Il est nommé par l'empereur et nomme lui-même les métropolitains, qui sont les prélats orthodoxes qui occupent un rang intermédiaire entre le patriarche et les archevêques. Enfin, le patriarche de Constantinople couronne l'empereur, ce qui fait du christianisme la religion d'Etat de l'empire byzantin.*

**Professeur stagiaire :** *Vous êtes allé un petit peu vite, est-ce que vous avez tous eu le temps de prendre des notes ? -"non" général"- Est-ce que vous pouvez répéter, à partir des rôles religieux du Basileus.*

**Intervenant science politique :** *-répète plus lentement-*

**Professeur stagiaire :** *C'est bon pour tout le monde ? S'il y a d'autres moments où vous n'avez pas pu noter une partie ou que vous n'êtes pas sûrs de ce que vous avez noté vous pourrez poser une question pour préciser dans la partie "questions". Encore une petite minute pour noter et ensuite on passe à la dernière partie. -pause- Allez, je vois que vous avez fini de noter, on écoute votre camarade. N'oubliez pas, laissez leur le temps de noter pendant votre présentation.*

**Intervenant géopolitique :** *Donc je vais rappeler quelques petites choses. On sait que le Basileus byzantin est accompagné du patriarche, le patriarche qui dispose de l'autorité religieuse de la chrétienté orthodoxe. Pour le califat arabe c'est le Calife Abbasside de Bagdad qui est considéré comme l'autorité suprême de l'islam, mais ce pouvoir est contesté dans différentes branches. Par exemple, le califat Fatimide, ici sur la carte, s'étend de la Libye actuelle, qui a une grosse partie de l'Egypte, et s'étend à l'Arabie Saoudite actuelle, conteste ce pouvoir religieux et l'autorité. C'est un califat islamique chiite qui est fondé en 909. -explique les origines de la division sunnite/chiite et les différences entre ces courants, mais inaudible sur l'enregistrement- Donc le califat Fatimide commence à conquérir les territoires à l'Est du Maghreb et à l'Ouest du Maghreb, il crée une nouvelle capitale et en 916. De nouveaux Califes se proclament, ce qui fait que le califat Omeyyade de Cordoue a aussi un émir qui se déclare Calife en 929, donc c'est le début des séparations entre les califats et le début des tensions diplomatiques. La nouvelle capitale fatimide en Egypte est considérée comme pouvant dépasser et éclipser Bagdad. Ce qui fait que le califat arabe fini par s'affaiblir et par être détruit par les guerres constantes entre les chiites et les sunnites, et à cause de nombreuses guerres civiles. Je vais à présent vous parler des relations entre l'empire byzantin et les autres Etats. C'est des relations assez courtoises, mais l'empire byzantin en profite pour asseoir sa puissance et sa supériorité symbolique, parce que le Basileus se veut garant de l'autorité universelle ; notamment il refuse de reconnaître le titre de Basileus à l'empereur Charlemagne en Occident. Et en Orient, cela s'exprime surtout par de nombreuses ambassades et traités pour la paix, mais qui sont souvent révoqués. L'empire est très riche, ce qui fait qu'il est la cible de pillards et de pirates, notamment des attaques slaves et bulgares à partir du Xe siècle. C'est plutôt des attaques de pillards qui vont remplacer les guerres à l'époque. Les frontières entre l'empire byzantin et l'empire arabe sont plutôt stables entre le IXe et Xe siècle et jusqu'aux croisades, où ça commence à se compliquer. C'est bon.*

**Professeur stagiaire :** *Très bien, merci beaucoup, on peut applaudir vos camarades, merci de vous être portés volontaires. Je vous laisse encore une minute pour noter, et ensuite on passe à la partie "questions aux spécialistes". -pause- Alors est-ce que quelqu'un a une question pertinente à adresser à un de nos spécialistes ou à tout le panel ?*

**Public :** *Question générale, est-ce que l'islam est une religion d'Etat ?*

**Intervenant géopolitique :** *Alors c'est pas considéré comme une religion d'Etat puisqu'on a un autre terme, c'est une théocratie, puisque le Calife exerce les deux pouvoirs, religieux et politique.*

**Intervenant science politique :** *Aussi c'est pas une religion d'Etat parce qu'il y avait d'autres religions qui étaient tolérées, par exemple les juifs et les chrétiens, mais qui devaient payer des impôts en échange de leurs droits.*

**Public :** *Mais théocratie ça veut pas dire qu'il n'y a pas de religion d'Etat ?*

**Professeur stagiaire :** *Effectivement, généralement les théocraties ont une religion d'Etat, et vont aller plus loin encore avec un entremêlement des institutions politiques et religieuses, et donc là on a une théocratie avec une religion d'Etat. On va revoir ça dans la partie cours plus tard.*

**Public :** *Pourquoi Bagdad est-elle choisie comme la capitale de l'empire arabo-musulman ?*

**Intervenant géographie :** *Alors Bagdad a été nommée comme capitale de l'empire arabo-musulman parce qu'elle était... Alors il faut savoir que c'est une ville qui était "centrique", elle concentrait tous les pouvoirs, toutes les fonctions de commandement nécessaires à une capitale. Elle bénéficiait aussi d'un rayonnement commercial, comme je l'ai dit. Et, faut savoir qu'elle plaisait beaucoup au Calife, et en plus elle était proche de la rivière du Tigre. Et puis voilà, elle était vraiment...*

**Intervenant géopolitique :** *Et aussi elle est considérée comme le lieu de transit de l'Orient, parce que c'était par là que tout passait, les personnes, les marchandises etc. Il y a même une expression dans le livre "Bagdad grenier du Maghreb et lieu de transit de l'Orient".*

**Professeur stagiaire :** *D'autres questions ? On a encore cinq minutes pour la partie "questions".*

**Public :** *J'ai pas compris ce que c'était que le Califat Abbasside.*

**Intervenant géopolitique :** *Alors en fait dans le califat il y a eu différentes dynasties, donc d'abord il y a eu les Omeyyades, jusqu'en 750, et après il y a eu les Abbassides, jusqu'à 1258. Et après les Omeyyades ils vont fonder le Califat de Cordoue. Aussi il n'y a pas vraiment de règles de succession comme en Europe, c'est dans la famille mais pas forcément les enfants.*

**Public :** *Vous avez dit que l'empire romain se scindait en deux, mais pourquoi ?*

**Intervenant histoire :** *C'est à la mort de l'empereur Théodose le Grand... Bah il a été divisé en deux.*

**Professeur stagiaire :** *C'est pas vraiment dans le sujet mais je répond rapidement. C'est particulièrement sous la pression des invasions barbares que l'empire romain décide d'ouvrir une deuxième capitale. A la chute de l'empire romain d'Occident, il ne restera donc que l'empire byzantin. D'ailleurs "empire byzantin" est une appellation anachronique, qui date du XIXe siècle, avant ça s'appelait l'empire romain, tout simplement. D'autres questions ?*

**Public :** *Comment les minorités religieuses elles étaient traitées dans le califat Abbasside ?*

**Panel :** *Ca on a déjà raconté.*

**Professeur stagiaire :** *Bravo, je vois que ça écoute. Pas d'inquiétude, on reverra ça dans ma partie cours.*

-Les questions continuent pendant encore quelques minutes, mais le reste de l'enregistrement est inaudible car le téléphone est déplacé-

**Document 3d : Notes des présentations pour l'activité "Simulation de colloque (page 27)****HISTOIRE**

7/10

Beaucoup d'éléments intéressants, mais le sujet pourrait être traité de façon plus historique. Quelques imprécisions et erreurs. Expression orale correcte. Peu de réponses aux questions. 4min30s.

**GEOGRAPHIE**

8/10

Bonne compréhension du sujet et lien pertinent avec la discipline. Analyse à plusieurs échelles, qui aurait pu être plus poussée. Certains éléments plus historiques que géographiques. Bonne expression orale, présentation un peu courte. Bonnes réponses aux questions. 3min30s.

**SCIENCE POLITIQUE**

8/10

Très bonne compréhension du sujet, explications claires. Lien avec la discipline très bien réalisé. Très bonne expression orale, mais présentation trop courte. Bonnes réponses aux questions. 3min10s.

**GÉOPOLITIQUE**

9/10

Liens avec la discipline judicieux, très bonne compréhension du sujet. Quelques détails manquants. Expression orale très correcte, présentation un peu courte. Très bonnes réponses aux questions. 3min45s.

**Document 3e : Notes des écrits de synthèse pour l'activité "Simulation de colloque" (page 27)****REMARQUES GLOBALES**

Travail très réussi par l'ensemble de la classe. Point de confusion récurrent sur le rôle religieux du Basileus, beaucoup de contresens ou imprécisions sur ce point.

Moyenne générale : **8,08/10**

- Très bon travail, malgré quelques fautes d'orthographe et menues imprécisions. Argumentation développée et pertinente. **9/10**
- Compte-rendu clair et précis, bon travail. Erreur sur le rôle religieux important du Basileus, la seconde partie aurait également été plus développée. **8/10**
- Bon travail, certains points auraient pu gagner à être plus développés. Attention aux erreurs d'orthographe. **7,5/10**
- Excellent travail, analyses pertinentes démontrant une vraie maîtrise du sujet. **10/10**
- Compréhension correcte du sujet, quelques erreurs mais quelques arguments intéressants également. La forme pourrait être largement améliorée, en corrigeant les fautes et avec une meilleure syntaxe. **6,5/10**
- Très bon travail, manque un peu de développement à certains arguments pour être parfait. **9,5/10**

- Travail sérieux et propos intéressant. On peut regretter quelques imprécisions et des fautes de frappes et d'orthographe, pensez à vous relire. **9/10**
- Travail très sérieux, bonne utilisation des termes importants du chapitre. Attention à ne pas réduire le rôle religieux du Basileus. **9,5/10**
- Excellent travail, très bonne maîtrise des concepts important du thème. Petites imprécisions sur le pouvoir religieux du Basileus et sur les califats rivaux aux Abbassides, malheureusement. **9,5/10**
- Travail très sérieux, bonne compréhension du sujet. Contradiction ou manque de précision sur le pouvoir religieux du Basileus, c'est dommage. **9/10**
- Très bon travail, qui met en valeur vos connaissances, mais incompréhension pour la dernière partie : vous deviez apporter votre propre réponse ou commenter la réponse d'une intervenante, non pas la citer. **8/10**
- Bonnes maîtrise des connaissances qui donne un travail très satisfaisant. Quelques petites imprécisions et fautes d'orthographe à regretter. **9/10**
- Travail sérieux, malgré un gros contresens sur le pouvoir religieux du Basileus, qui reste très important. **8/10**
- Excellent article, recherches poussées et bonne maîtrise des connaissances. Il est dommage que la deuxième partie, pourtant très intéressante, ne soit pas ce qui était demandé : vous deviez analyser la partie d'une des disciplines, pas un point précis du sujet. **8,5/10**
- Bon travail, attention à la mise en forme, notamment la ponctuation. La dernière partie aurait également du être plus développée, avec votre propre réponse à la question advenant de vos recherches et connaissances. **7,5/10**
- Très bon travail, réalisé sérieusement. Quelques petites erreurs sur certains points, comme le pouvoir religieux du Basileus ou les chiites et sunnites qui ne sont pas des ethnies. **9/10**
- Excellent travail, démontrant une très bonne compréhension du sujet. Félicitations. **10/10**
- Très bon travail dans l'ensemble, quelques imprécisions ponctuelles. **8,5/10**
- Très bon travail, léger contresens sur le pouvoir religieux du Basileus. **9/10**
- Très recherché, bonne compréhension du sujet. La forme pourrait être améliorée, notamment en respectant mieux l'organisation demandée dans les consignes de l'exercice. **8,5/10**
- Bon travail de synthèse, qui aurait pu gagner à être un peu plus développé. Petite imprécision sur le pouvoir religieux du Basileus. **8/10**
- Bon travail de synthèse, légère imprécision sur le rôle religieux du Basileus. La dernière partie est cependant majoritairement plagiée d'internet. **5/10**
- Très bon travail, certains points auraient pu être un peu plus développés. **9/10**
- Bon travail dans l'ensemble, certains arguments sont cependant trop imprécis et/ou pas assez développés. Attention à vous relire pour éviter les fautes de frappe. **7/10**
- Travail satisfaisant dans l'ensemble qui aurait pu être plus développé, quelques imprécisions ponctuelles. Relisez-vous pour éviter des problèmes dans la forme. **7/10**



## **LA REPARTITION DE L'ORAL EN HGGSP**

Etudiant : BARÔME Léandre

Tuteur : BOUE Gilles

Encadrant : GOEURY David

Etude de la parole des élèves en niveau Premières au Lycée Hélène Boucher

Ce mémoire se penche sur la question de l'oralité scolaire dans le système éducatif public français, et plus précisément sur la prise de parole par les élèves dans l'enseignement de spécialité "histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques" en classe de Première. Il est le fruit d'un stage pratique réalisé au cours de l'année 2021/2022 dans un lycée parisien de très bon niveau, et de lectures scientifiques analysant l'importance et les problématiques inhérentes à l'oral des élèves tout au long de leur scolarité. Cette thématique se base sur la capacité "s'exprimer à l'oral", une des quatre compétences de la discipline HGGSP dans les Bulletins Officiels de l'Education Nationale.

En nous centrant sur cette modalité d'enseignement singulière, ce travail propose ainsi de discuter des nombreux bénéfices didactiques de l'expression des élèves, qu'elle se fasse à travers la participation ou des exercices plus poussés, tels que des exposés. Les nombreux obstacles liés à la prise de parole des élèves sont également explorés, qu'il s'agisse d'un manque de considération récurrent ou de problèmes logistiques, comme les impératifs de temps qui limitent la prise de parole des élèves dans un volume important —de par les effectifs souvent lourds d'une classe entière, notamment.

Afin de mieux appréhender ce sujet complexe, cet écrit s'appuie sur divers exemples de mises en œuvre, donnant à l'oralité des élèves un rôle variable. Cette démarche a pour but de mesurer les bienfaits de l'oral dans une séance, et les éventuelles difficultés à sa mise en place au cours d'activités. Ces séances de pratique et la synthèse d'un corpus scientifique ont ainsi donné lieu à des réflexions pédagogiques de ma part, qui font l'objet de ce mémoire.