



3^e année de l'enseignement technique **4^e**

PROGRAMME 2023
**Nouvelle édition
entièrement mise à jour**

Histoire

Guide pédagogique

Programme 2023
arrêté n° 238/23/MINESEC du 14 juin 2023

BOTNEM Victor Emmanuel
Professeur des Lycées d'Enseignement Général d'Histoire et de Géographie
Inspecteur émérite de Pédagogie chargé des Sciences Humaines

EKOLLO SONO
Professeur des Lycées d'Enseignement Général d'Histoire et de Géographie
Inspecteur Pédagogique National

MVELE MBOZO'O Jacques
Professeur des Lycées d'Enseignement Général d'Histoire et de Géographie
Inspecteur Pédagogique National émérite

Conception graphique	Anne-Danielle Naname, Sophie Malo
Relecture	Geneviève Miral
Couverture	Anne-Danielle Naname

© Hatier international 2024

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

L'article L. 122-4 du Code de la propriété intellectuelle dispose que « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite, il en est de même pour la traduction, l'adaptation ou la transformation ».

Ne sont autorisées aux termes de l'article L. 122-5 du Code que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et « les analyses et les courtes citations notamment dans un but d'exemple et d'illustration ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle français.

Le Centre Français de l'exploitation de la Copie (20, rue des Grands-Augustins 75006 Paris France) est, conformément à l'article L.122-10 du Code de la propriété intellectuelle, le seul habilité à délivrer des autorisations de reproduction par reprographie, sous réserve en cas d'utilisation aux fins de vente, de location, de publicité ou de promotion de l'accord de l'auteur ou des ayants droit.

Avant-Propos

Dans le cadre de la réforme curriculaire de l'éducation au Cameroun, les programmes scolaires de 2023, adossés à l'Approche par les compétences, avec entrée par les situations de vie (APC-ESV), viennent répondre aux exigences de formation des citoyens pour un Cameroun émergent à l'horizon 2035, grâce notamment à une école intégrée et soucieuse du développement durable. Une école qui s'adapte aux évolutions de la société camerounaise et qui prend en compte les cultures, les savoirs locaux et les préoccupations quotidiennes des jeunes Camerounais. D'où l'adoption d'une pédagogie d'apprentissage plus interactive, fondée sur le développement des compétences, aux fins d'amener les apprenants à résoudre des situations complexes proches des situations de vie réelles.

Ce guide pédagogique appartient à la collection Planète Cameroun, qui couvre les programmes d'histoire et de géographie de 6^e à la 3^e (et de la 1^{re} à la 4^e année de l'enseignement technique) et apporte à l'enseignant des pistes pour utiliser au mieux le manuel correspondant.

Le contenu est organisé en modules, dans le strict respect du quota horaire réservé aux activités d'enseignement/apprentissage, accordant une large plage aux travaux et études interactives de manière à favoriser l'acquisition des savoir-faire et des savoir-être, plateforme de développement et de consolidation des compétences.

À ce titre, l'enseignant retrouvera ici :

- un sommaire, qui met en valeur les étapes prévues dans le programme et permet de prévoir la progression annuelle, en même temps qu'il indique la pagination des leçons, dans le manuel et dans le présent guide pédagogique ;
- un mode d'emploi détaillé du manuel ;
- une présentation générale des activités d'intégration et des modalités de correction ;
- des pistes pour commencer l'année par l'évaluation diagnostique proposée dans le manuel ;
- un découpage correspondant aux leçons, aux dossiers, aux travaux pratiques et aux travaux dirigés demandés par les programmes et présents dans le manuel ;
- pour chacun, des rappels des programmes, des informations sur les documents du manuel, des renseignements complémentaires, des conseils méthodologiques et des pistes de réponses aux questions posées dans le manuel ;
- pour les activités d'intégration qui interviennent à chaque étape (semaines 5, 11, 17, 23, 29 et 35), des pistes de réponses et des éléments de réflexion.

Ce guide pédagogique sera, pour l'enseignant, le compagnon fidèle d'une année d'enseignement et de travail sur les connaissances et les compétences à travailler en histoire.

Les auteurs

Méthodologie

Ce guide pédagogique vient soutenir la leçon réalisée à partir du manuel d'histoire 5^e. Voici quelques conseils méthodologiques pour bien utiliser le manuel et ce présent guide.

Les premières minutes d'une séance

- La séance commence toujours par un rappel des acquis des séances précédentes : interroger les élèves sur ce qu'ils ont retenu ou faire un rapide résumé, de façon à créer le lien avec la séance du jour.
- L'enseignant propose ensuite une situation de vie aux élèves : une histoire inspirée de la thématique proposée par les programmes (*Situation de vie* dans le manuel) et en lien avec le vécu de la localité. Les élèves, l'explicitent puis s'interrogent sur la manière de trouver une solution au problème posé. On ne consacre que quelques minutes à cette étape.
- L'enseignant peut aussi annoncer le thème de la séance et interroger les élèves sur les représentations qu'ils s'en font : les élèves énoncent ce qu'ils savent ou croient savoir. Ce recueil des représentations mobilise les acquis du primaire et met les élèves en situation d'apprentissage. Il permet à l'enseignant de détecter les erreurs dans ces représentations et de bien veiller à les corriger au cours de la leçon.
- Enfin, l'enseignant peut exploiter la frise chronologique et la carte de situation quand elles sont proposées.



La frise chronologique représente un temps long, de façon que les élèves situent non le détail des événements les uns par rapport aux autres mais la thématique dans son ensemble, par rapport à l'histoire humaine et par rapport à leur présent.



La carte de situation se présente sous la forme d'un planisphère accompagné d'un cercle, qui permet de localiser dans l'espace le lieu étudié.

Les deux approches pédagogiques

L'enseignant peut aborder la leçon de deux manières différentes et varier son approche au cours de l'année.

Dans un enseignement traditionnel, il expose de manière magistrale aux élèves le contenu du premier paragraphe de la leçon, en énonce les informations. Dans un second temps, il découvre les documents en utilisant les questions pour interroger les élèves et leur permettre d'être pleinement acteurs de leurs apprentissages.

Dans un esprit de découverte et de mise en activité des élèves, il peut aussi commencer par découvrir avec eux les documents. Pas à pas, ensemble, ils observent, répondent aux questions puis, à chaque étape, l'enseignant reformule en introduisant les éléments de la leçon.

Pour aider l'enseignant à organiser sa séance et les allers et retours entre la leçon et les documents, à côté du titre de chaque paragraphe sont indiqués le ou les documents à consulter sur le thème : **DOC. A** ou **DOC. A et B**, par exemple.

Le travail sur les documents

Les documents du manuel ont été soigneusement choisis pour permettre une étude approfondie de la thématique. Pour chacun d'eux, l'enseignant commence par suggérer aux élèves de prendre le temps de regarder, découvrir et observer le document pour le comprendre. Ils observent la photographie sur laquelle, presque systématiquement, on leur demandera une description pour vérifier qu'ils en ont saisi l'ensemble autant que les détails et qu'ils en comprennent le sujet. Ils prennent le temps d'observer une carte, d'en lire le titre, indispensable pour décrypter, de regarder la légende pour comprendre ce qui est représenté et de se figurer mentalement le lieu représenté. Pour les textes, on leur propose une première lecture individuelle à voix basse ou une lecture collective à voix haute (on désigne de préférence un bon lecteur pour faire la voix), sans oublier de lire et de comprendre la légende qui, seule, permet de véritablement intégrer la nature et l'importance du texte.

Des outils pour faciliter l'apprentissage

Pour faciliter le travail des élèves, des outils ont été mis à leur disposition.

En premier lieu, le vocabulaire historique est défini. Les mots définis sont signalés dans le texte ou dans les questions par une **mise en valeur** à la couleur. Les élèves retrouvent les mots ainsi indiqués classés par ordre alphabétique dans un encadré rose intitulé **Vocabulaire**, présent sur la double page. Chaque nom commun est accompagné d'un article de façon à en connaître le genre. Pour certains mots, les variantes masculin/féminin ou singulier/pluriel sont proposées. Ce vocabulaire peut être consulté librement par les élèves ou, au contraire, regardé de manière systématique en classe, quand le travail porte sur un mot inconnu.

Vocabulaire

- un **araire** : un outil qui sert à creuser et retourner la terre.
- un **banquet** : un grand repas.
- un/une **esclave** : une personne qui appartient à un maître.
- une **faucille** : un outil qui sert à couper les épis.
- une **houe** : un petit outil qui sert à creuser et retourner la terre.
- un **serviteur** : une personne qui travaille au service d'une autre.

En second lieu, chaque paragraphe de leçon se termine par une rubrique **À retenir**, qui fait une rapide synthèse du paragraphe. Elle permet aux élèves de savoir ce qu'ils doivent au minimum retenir de la leçon. L'élève peut copier l'ensemble de ces rubriques dans son cahier, soit pas à pas, après chaque partie, soit au final, au moment de rédiger la synthèse de la séquence. Mais l'enseignant peut aussi créer sa propre synthèse en s'inspirant de ces éléments et en demandant aux élèves de retenir davantage d'éléments ou des détails différents, en fonction du déroulement de la séance en classe.

La fin d'une séance

L'enseignant gagnera à effectuer un rapide tour d'horizon, en fin de séance, pour vérifier que les données de départ ont été validées : les élèves savent situer dans le temps et dans l'espace ce qu'ils viennent d'étudier, ils sont en mesure de répondre à la situation de vie posée au début de la séance ou bien les représentations énoncées par les élèves en début de séance sont validées et/ou rectifiées.

Quand il donne le travail à faire à la classe, l'enseignant peut attendre des élèves un apprentissage par cœur (le vocabulaire, la synthèse). Il peut aussi leur demander avant de pleinement comprendre et retenir ce qu'ils ont appris : être en mesure de comprendre le vocabulaire quand il sera à nouveau rencontré, voire de l'utiliser pour les mots les plus courants, pouvoir caractériser dans les grandes lignes ce qui a été étudié pendant la leçon, par exemple être en capacité de l'expliquer à un élève qui aurait été absent.

L'approche par compétence

Toutes les 6 semaines, le manuel propose une activité d'intégration. Il s'agit d'un exercice collectif au cours duquel les élèves utilisent le bagage cognitif, gestuel, affectif acquis en classe pour répondre à un problème complexe comme des citoyens responsables en devenir. Les activités d'intégration sont appréhendées selon les contextes, les valeurs et les défis qui se posent concrètement à notre société sur plan local, régional et national.

Les activités d'intégration

Une activité d'intégration est l'occasion donnée aux apprenants de s'exercer à résoudre par eux-mêmes, collectivement ou individuellement, des situations-problèmes, avec éventuellement l'aide ou l'accompagnement de l'enseignant, par une mobilisation des ressources préalablement acquises.

C'est une activité didactique qui permet à l'apprenant d'apprendre à résoudre des problèmes, un entraînement à l'exercice de la compétence. Elle est un galop d'essai en vue de l'évaluation critériée séquentielle.

L'activité d'intégration est menée après un certain nombre significatif d'unités d'enseignement en congruence avec un palier de compétences précis, selon la fiche de progression.

La structure d'un exercice d'intégration en sciences humaines

En sciences humaines, l'exercice d'intégration comporte deux parties :

- l'**en-tête**, qui est structurée avec un objectif de l'évaluation, l'indication du palier de compétences concerné et la durée que l'on doit consacrer à cette étape ;
- le **corpus** lui-même, qui se compose d'un questionnaire destiné à vérifier le degré d'acquisition des ressources par les apprenants (savoirs, savoir-faire, savoir-être) implantées au cours des leçons, TD, TP et Dossiers, en guise d'apprentissage à l'intégration, et d'une deuxième partie destinée à la vérification de l'agir-compétent à travers un exercice comportant une situation-problème (avec un contexte et un but), des supports (généralement 3, éventuellement de natures différentes), une consigne de travail faisant ressortir plusieurs questions. Il s'agit d'une série de tâches qui mèneront l'apprenant à la mobilisation des ressources implantées pour résoudre un problème.

La conduite de l'exercice d'intégration

L'enseignant des sciences humaines peut conduire une activité d'intégration de deux manières : en pratique guidée ou en pratique autonome.

S'agissant de la **pratique guidée** ou phase d'accompagnement, l'enseignant doit :

- constituer des petits groupes de travail (2 à 3 apprenants) ;
- distribuer le document de travail contenant le questionnaire et l'exercice sur la vérification de l'agir-compétent (1 document par groupe dans le souci de promouvoir le travail en équipe) ;
- fixer la durée du travail ;
- circuler dans la classe pour identifier les blocages éventuels et procéder au travail d'accompagnement ;
- aider les apprenants à la revisitation des ressources afin de s'assurer qu'ils sont suffisamment outillés pour aborder l'intégration ;
- les assister au niveau de l'appropriation du problème posé, sans trop les orienter ni vers la solution qu'ils doivent trouver, ni vers le chemin à emprunter pour y parvenir ; cela peut consister à leur faire reformuler la consigne, à expliquer ou à aider à trouver le sens des mots qu'ils ne comprennent pas, à renvoyer à des ressources manipulées au cours des apprentissages ponctuels précédents, à fournir un indice, que ce soit une information ou une procédure.

Quant à la **pratique autonome**, l'apprenant travaille seul. L'enseignant remet uniquement l'exercice sur la vérification de l'agir-compétent ; les apprenants doivent travailler individuellement sans son assistance, dans la durée de travail impartie par l'enseignant.

Dans l'un et l'autre cas, l'exercice d'intégration s'achève toujours par la correction, la remédiation et le recentrage.

Inspection des sciences humaines : fiche pédagogique d'une activité d'intégration

Cette fiche sert de support à l'enseignant, qui peut la photocopier ou la recopier.

Établissement :	Discipline :
Classe : garçons et filles	Séquence n° : (voir fiche de progression)
Effectifs :	Semaine d'intégration : (voir fiche de progression)
Nom de l'enseignant :	Objectifs : cette activité d'intégration vise à apprendre à résoudre (voir familles de situation concernée)
Date :	Palier de compétence : (voir catégorie d'actions)
	Durée :

Étapes	Contenus	Support	Organisation du travail, méthodes	Durée
Vérification des ressources	Questions sur les savoirs Questions sur les savoir-faire	Questionnaire Documents éventuels utilisés (cartes murales, fonds de carte, graphiques...)	Démarches méthodologiques (brainstorming ou remue-méninges, discussion, débats...) Exploitation des documents, travail au tableau...	
Vérification de l'agir-compétent	- Situation-problème - Documents (nombre illimité) - Consigne accompagnée de tâches	Planche produite (portant les contenus)	- Instructions : travail individuel ou en groupes (organisation des groupes) - Distribution des documents (planches produites) - Fixation du temps de travail - Étapes du travail avec les élèves (conduite des activités) : <u>première étape</u> : observation et exploration de la planche produite (faire explorer la planche de travail par les apprenants ; s'il y a des préoccupations, donner des réponses) <u>deuxième étape</u> : résolution de la 1^{re} tâche à travers des questions + recentrage <u>troisième étape</u> : résolution de la 2^e tâche à travers des questions + recentrage <u>quatrième étape</u> : résolution de la 3^e tâche à travers des questions + recentrage Vérifier la compréhension de la 3^e tâche ; demander aux apprenants de chercher la solution de la 3^e tâche dans le cadre d'une production écrite ; faire restituer – si le travail a été fait en petits groupes, désigner un porte-parole par groupe et faire intervenir au moins trois groupes + débat + recentrage.	

Sommaire

Manuel
de l'élève

Livre
du maître

Semaine 1

Évaluation diagnostique 8 11



Module

1

L'esclavage et la traite négrière

Au terme de ce module, l'apprenant est capable, d'une part, de prendre conscience des violences subies par l'Afrique autrefois, et, d'autre part, de développer un sentiment de fierté à propos des actes de résistance des Africains en réponse à l'agression esclavagiste.

1. L'esclavage en Afrique: le cas du Cameroun

Semaine 2

1A L'esclavage en Afrique: le cas du Cameroun (1) 14 13

1B L'esclavage en Afrique: le cas du Cameroun (2) 16 14

2. La traite arabe

Semaine 3

2A La traite arabe (1) 18 15

Semaine 4

2B La traite arabe (2) 20 16

Semaine 5

Activités d'intégration 102 17

Semaine 6

Évaluation/correction/remédiation

3. La traite atlantique

Semaine 7

3A La traite atlantique (1) 22 18

3B La traite atlantique (2) 24 19

Semaine 8

3C Les conséquences de la traite atlantique pour l'Afrique 26 20

3D Les conséquences de la traite atlantique
pour l'Europe et l'Amérique 28 21

4. Les résistances à la traite négrière

Semaine 9

4 Les résistances à la traite négrière 30 23

Dossier 1. La traite négrière: des atrocités à l'abolition

Semaine 10

Dossier 1A Les atrocités de la traite négrière (1) 32 25

Dossier 1B Les atrocités de la traite négrière (2) 34

Semaine 11

Activités d'intégration 103 27

Semaine 12

Évaluation/correction/remédiation

TD 1. Les survivances de l'esclavage dans le Cameroun actuel

Semaine 13

Dossier 1C L'abolition de l'esclavage (1) 36 29

Dossier 1D L'abolition de l'esclavage (2) 38

Semaine 14

TD 1A Les survivances de l'esclavage dans le Cameroun actuel (1) ... 40 31

TD 1B Les survivances de l'esclavage dans le Cameroun actuel (2) ... 42



Module

2

Les grands mouvements de population en Afrique

Au terme de ce module, l'apprenant a découvert les tentatives de construction et reconstruction politique de l'Afrique, avant la fracture du XIX^e siècle.

5. Les mouvements migratoires en Afrique

Semaine 15	5A Les mouvements migratoires en Afrique occidentale et centrale.	46	32
	5B Les mouvements migratoires en Afrique orientale et australe.	48	33

6. Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique occidentale et centrale

Semaine 16	6A Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique occidentale: la Confédération ashanti.	50	34
	ou 6B Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique occidentale: l'empire d'Oyo	52	35
Semaine 17	Activités d'intégration	104	36
Semaine 18	Évaluation/correction/remédiation		
Semaine 19	ou 6C Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique centrale: le Ouaddaï.	54	38
	ou 6D Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique centrale: le Luba.	56	39
Semaine 20	ou 6E Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique centrale: le Lunda.	58	40

7. Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique orientale et australe

Semaine 21	7A Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique orientale: le Buganda	60	41
	ou 7B Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique orientale: l'Urundi	62	42
Semaine 22	7C Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique australe: le Mutapa	64	43
Semaine 23	Activités d'intégration	105	44
Semaine 24	Évaluation/correction/remédiation		



Module

3

Les tentatives de regroupement politique en Afrique au XIX^e siècle

Au terme de ce module, l'apprenant maîtrise les tentatives de reconstruction des États en Afrique à la veille des impérialismes européens.

8. Les tentatives de modernisation en Afrique du Nord

Semaine 25	8A Les tentatives de modernisation en Afrique du Nord: la Tunisie.	68	45
	8B Les tentatives de modernisation en Afrique du Nord: l'Égypte	70	46

9. L'islam et l'émergence de nouvelles organisations sociopolitiques et économiques en Afrique occidentale

Semaine 26

9A	L'islam et l'émergence de nouvelles organisations sociopolitiques et économiques en Afrique occidentale : Sokoto.	72	47
et/ou 9B	L'islam et l'émergence de nouvelles organisations sociopolitiques et économiques en Afrique occidentale : le Macina.	74	48
et/ou 9C	L'islam et l'émergence de nouvelles organisations sociopolitiques et économiques en Afrique occidentale : l'Empire toucouleur.	76	49

10. Une tentative de regroupement politique en Afrique centrale : l'empire de Rabah

Semaine 27

10A	Une tentative de regroupement politique en Afrique centrale : l'empire de Rabah (1).	78	50
10B	Une tentative de regroupement politique en Afrique centrale : l'empire de Rabah (2).	80	51

11. L'émergence de nouvelles organisations en Afrique orientale et australe

Semaine 28

11A	L'émergence de nouvelles organisations en Afrique orientale : la restauration de l'Éthiopie.	82	52
11B	L'émergence de nouvelles organisations en Afrique australe : Tchaka et le mouvement Zoulou.	84	53

Semaine 29

Activités d'intégration.	106	54
-------------------------------	-----	----

Semaine 30

Évaluation/correction/remédiation		
-----------------------------------	--	--



Module

4

L'Europe aux XVIII^e et XIX^e siècles

Au terme de ce module, l'apprenant s'approprie les mutations scientifiques et techniques ainsi que leurs conséquences en Europe aux XVIII^e et XIX^e siècles.

12. La première révolution industrielle

Semaine 31

12A	La première révolution industrielle (1).	88	55
12B	La première révolution industrielle (2).	90	57

13. La deuxième révolution industrielle

Semaine 32

13A	La deuxième révolution industrielle (1).	92	58
13B	La deuxième révolution industrielle (2).	94	59

14. Les conséquences sociales et économiques des révolutions industrielles

des XVIII^e et XIX^e siècles

Semaine 33

14A	Les conséquences économiques des révolutions industrielles.	96	60
-----	--	----	----

Semaine 34

14B	Les conséquences sociales des révolutions industrielles.	98	61
-----	---	----	----

Semaine 35

Activités d'intégration.	107	62
-------------------------------	-----	----

Semaine 36

Évaluation sommative		
----------------------	--	--

Évaluation diagnostique

Cette séquence intervient en début d'année. Elle permet à l'enseignant de procéder à une évaluation diagnostique des élèves de manière à les situer par rapport aux prérequis.

Semaine 1

Durée: 1 heure ou plus, si l'enseignant l'estime nécessaire.

Manuel: pages 8-11

Notre calendrier

1. Dans notre calendrier, on compte le temps à partir de la naissance de Jésus de Nazareth, en l'an 1.

Compter les siècles

2. Un siècle est une période de 100 années ; un millénaire est une période de 1 000 ans.

3. Actuellement, nous sommes dans le xxi^{e} (21^{e}) siècle. Le siècle précédent était le xx^{e} siècle (20^{e} siècle).

4. Le xix^{e} siècle a commencé en 1801 et s'est achevé en 1900. Attention, d'une part les années du xix^{e} siècle commencent par 18 centaines ; d'autre part, le premier siècle commençant en l'an 1 (puisque'il n'y a pas d'année 0), le xix^{e} siècle a commencé en 1801 et s'est terminé en 1900, année 1900 comprise.

5. 1492 appartient au ($14 + 1 = 15$) xv^{e} siècle, 1960 appartient au xx^{e} siècle et 600 au vi^{e} siècle (et non au vii^{e} , qui commence en 601).

6. Par exemple, 962 appartient au x^{e} siècle, 1492 au xv^{e} siècle et l'année actuelle appartient xxi^{e} siècle.

Lire et écrire les siècles

7. x^{e} siècle = 10^{e} siècle ; vi^{e} siècle = 6^{e} siècle ; iv^{e} siècle = 4^{e} siècle ; xviii^{e} siècle = 18^{e} siècle ; xiv^{e} siècle = 14^{e} siècle, xxi^{e} siècle = 21^{e} siècle.

8. 7^{e} siècle = vii^{e} siècle ; 9^{e} siècle = ix^{e} siècle ; 14^{e} siècle = xiv^{e} siècle ; 20^{e} siècle = xx^{e} siècle.

La frise chronologique

9. Sur une frise chronologique, le passé se trouve à gauche et le présent à droite.

10. La frise chronologique se termine par une flèche à droite pour indiquer que le temps n'est pas terminé.

11. Sur une frise chronologique, on représente une date précise par un point ou une croix et une longue période par un trait ou un aplat de couleur.

12. D'après la frise chronologique, Christophe Colomb est arrivé en Amérique en 1492, au xv^{e} siècle.

13. Cette date se situe bien après l'Hégire, en 622.

14. Sur la frise chronologique, il faudrait placer la décolonisation au milieu entre 1900 et 2000.

Les grandes civilisations du passé de l'Afrique

DOC. A Carte : l'Afrique politique.

15. Plusieurs États actuels d'Afrique portent le nom d'anciens royaumes et empires africains : Ghana, Mali, Éthiopie, Congo, Zimbabwe.

16. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^{e} .

17. Le Mali, le Congo, le Zimbabwe se trouvent sur le même espace géographique que l'ancien empire dont ils portent le nom.

18. Le Ghana (sur le littoral atlantique) ne se trouve pas sur le même espace géographique que l'ancien royaume de Ghana (Mauritanie et Mali actuels).

19. Le Kanem-Bornou, par exemple, n'a pas laissé son nom à un État moderne.

Les origines du judaïsme, du christianisme et de l'islam

20. Dans l'ordre chronologique, les trois grandes religions monothéistes sont le judaïsme, le christianisme et l'islam.

21. Les trois sont nées au Proche-Orient.

22. Ces trois religions portent une croyance en un dieu unique, reconnaissent des patriarches comme Abraham (Ibrahim) et Moïse (Moshe, Moussa). Ils prônent des lois morales comme de ne pas tuer, de ne pas voler...

23. Les trois ont un calendrier différent : le judaïsme à partir de la date imaginée pour la création du monde, le christianisme à partir de la naissance de Jésus de Nazareth et l'islam à partir de l'Hégire.

24. Le judaïsme et le christianisme ne reconnaissent pas le prophète Mohammed. Le judaïsme et l'islam ne pensent pas que Jésus de Nazareth est ressuscité...

25. De ces trois religions, le christianisme et l'islam sont les plus pratiqués dans le monde et au Cameroun, le christianisme au sud et l'islam au nord (du fait de leur arrivée dans le pays par les routes du commerce transsaharien ou par les voyages maritimes).

Les origines du peuplement du Cameroun

DOC. B Hutte pygmée bagyeli, région du Sud au Cameroun.

26. Les premiers habitants du Cameroun ont été les Pygmées.

27. Ils se sont principalement installés dans les zones forestières, dans la moitié Sud du pays.

28. Les Sao sont venus par la suite.

29. Les Sao étaient sédentaires.

30. Ils venaient du nord du pays.
31. Ils sont arrivés dans notre pays avant le v^e siècle.
32. Ils se sont installés dans le nord du Cameroun actuel.
33. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.
34. Il reste des populations nomades au nord du Cameroun.

Le Cameroun précolonial

DOC. C Statue de chef coutumier à Bana.

35. Avant l'arrivée des Européens, le Cameroun comportait des États organisés mais ne formait pas un seul État.
36. Les sociétés du Cameroun précolonial étaient organisées en États ou en sociétés égalitaires.
37. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.
38. Les élèves font le lien avec le vécu dans leur région.
39. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.
40. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.
41. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.

Les premiers contacts entre l'Afrique et le monde arabe

DOC. D Caravane dans le désert du Sahara.

42. Les Africains sont entrés en contact avec le monde arabe à travers le commerce transsaharien, qui s'est développé à partir du vii^e siècle.
43. La civilisation arabo-musulmane s'étendait alors sur le Proche-Orient, le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord.
44. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.
45. Le Cameroun était indirectement concerné par le commerce transsaharien, car même si les marchands ne venaient pas jusque-là, le commerce fournissait des produits vendus jusqu'au Cameroun et le Cameroun fournissait des produits du commerce transsaharien, comme la noix de kola.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

Les premiers contacts entre les Africains et les Européens

DOC. E Caravelle portugaise au xv^e siècle.

46. L'invention de la boussole, de l'astrolabe, du gouvernail a facilité la navigation européenne, donc les contacts entre les Européens et le reste du monde.
47. Avant cela, les Européens ne connaissaient pas encore l'Amérique, le centre, le sud et l'est de l'Afrique, l'Océanie...
48. Toutes ces régions étaient habitées par des populations dites « premières ».
49. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.
50. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.
51. Ces premiers Européens étaient des Portugais. Ils voulaient convertir les populations, trouver des voies pour commercer avec l'Asie et découvrir de nouvelles richesses.
52. C'est le littoral du Cameroun qui a été concerné par ces premiers contacts.
53. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.
54. Les élèves mobilisent les connaissances acquises au cours de la classe de 5^e.

Notes personnelles de l'enseignant : _____



Cette première séquence ouvre un large chapitre sur l'esclavage et son corollaire historique, la traite négrière, qui ont profondément bouleversé et marqué la vie du continent.

Semaine 2

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 14-15

Rappel des programmes

Chapitre: l'esclavage

Leçon: l'esclavage en Afrique: le cas du Cameroun (les origines, les formes et manifestations au Nord Cameroun, en région forestière, dans les Grassfields)

Concepts/Notions: – négrier – caravane – port caravanier – traite négrière – commerce triangulaire – Édit de Nantes – humanisme – nègre – esclave

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Les grands chantiers de construction des pyramides d'Égypte.

Ces gigantesques monuments de pierre datent de l'Antiquité et étaient utilisés comme tombeaux par les pharaons. Leur forme est celle d'une pyramide géométrique. Le pays compte les vestiges de 118 pyramides, les plus grandes et les plus célèbres étaient celles de Gizeh. Leur construction n'a été possible que grâce au travail fourni par les esclaves.

1. Les élèves font le lien avec les connaissances acquises en classe de 6^e et décrivent la construction des pyramides d'Égypte.

2. L'ampleur des chantiers faisait que de telles constructions n'étaient possibles que grâce à un travail forcé et intense, correspondant au travail des esclaves.

3. Il semble peu probable que le Grand Zimbabwe, dont le chantier a également été titanesque, n'ait pas eu recours au travail des esclaves.

DOC. B Cérémonie de mise en esclavage chez les Akan, d'après Henriette Diabaté, historienne ivoirienne, 1984.

4. Les étapes de cette cérémonie sont: la préparation de l'esclave, les paroles du maître, les signes de soumission, la « renomination » de l'esclave.

5. Les gestes faits par le propriétaire pour montrer son emprise sur son esclave sont les suivants: le maître pose son pied gauche sur sa tête et lui donne un nouveau nom.

6. La question permet aux élèves de faire le lien entre le savoir qu'ils acquièrent à l'école et leur propre vécu.

DOC. C Village en Afrique.

7. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails.

8. On ne peut pas distinguer les personnes libres des esclaves.

9. On peut en conclure que les esclaves vivaient une vie ressemblant à celles des maîtres.

• **Exposé** : le respect de la personne humaine est un principe fondamental qui implique la reconnaissance de la valeur intrinsèque et des droits inhérents à chaque individu. Cela signifie reconnaître et traiter chaque personne avec dignité, égalité et bienveillance, indépendamment de ses différences et de sa situation.

Pour garantir le respect de la personne humaine, il est important de promouvoir l'éducation et la sensibilisation aux droits humains. Cela permet de développer et entretenir une culture de respect et de tolérance, où les individus sont conscients de leurs propres droits ainsi que de ceux des autres.

De plus, il est essentiel d'établir et de faire respecter des lois et des politiques qui protègent les droits fondamentaux des individus et sanctionnent les violations de ces droits. Les gouvernements, les organisations internationales et la société civile jouent un rôle crucial dans la promotion et la protection des droits humains.

Le respect de la personne humaine peut également être garanti en encourageant la diversité et en luttant contre toutes les formes de discrimination, qu'elles soient basées sur la race, le sexe, la religion, l'orientation sexuelle ou d'autres caractéristiques personnelles. Il est important de créer un environnement inclusif où chacun se sent accepté et valorisé.

Enfin, la communication et le dialogue ouverts sont essentiels pour favoriser le respect mutuel et résoudre les conflits de manière pacifique. Écouter activement les autres, considérer leurs opinions et rechercher des solutions équitables sont des moyens efficaces de garantir le respect de la personne humaine.

En somme, le respect de la personne humaine nécessite un engagement collectif et continu pour promouvoir l'égalité, la dignité et les droits fondamentaux de chaque individu.

Notes personnelles de l'enseignant: _____



Cette séquence poursuit l'étude sur l'esclavage en se concentrant sur les formes traditionnelles de l'esclavage suivant les régions du Cameroun.

Semaine 2

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 16-17

Rappel des programmes

Chapitre: l'esclavage

Leçon: l'esclavage en Afrique: le cas du Cameroun (les origines, les formes et manifestations au Nord Cameroun, en région forestière, dans les Grassfields)

Concepts/Notions: esclavage – négrier – caravane – port caravanier – traite négrière – commerce triangulaire – Édit de Nantes – humanisme – nègre – esclave

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Chefferie mousgoum dans le nord du Cameroun, gravure.

Les Mousgoum sont un peuple du Cameroun, riverains du Moyen-Logone, connus pour l'architecture de leurs « cases obus ».

1. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils remarquent notamment la coiffe du chef et des cases obus à l'arrière-plan.

2. Les élèves mobilisent les acquis de la classe de 5^e et leurs connaissances personnelles.

3. Les élèves remarquent que, comme sur la gravure de la page précédente, en dehors du chef que l'on reconnaît à sa parure, pour les autres personnages, il n'y a pas moyen de savoir si ce sont des esclaves ou des gens libres.

4. Cela prouve que les esclaves, très intégrés dans la société, n'étaient ni rejetés ni mis à part.

DOC. B Les mots de l'esclavage coutumier en zone forestière.

5. Le texte montre plusieurs formes d'esclavage : les captifs ou prisonniers de guerre, les descendants et enfants d'esclaves, les esclaves achetés, les esclaves donnés, les serviteurs et les servantes rejetés au rang d'esclaves du fait des mauvais traitements (ce qui montre qu'ils n'étaient pas toujours bien traités), les esclaves acquis par la force, mais aussi les « esclaves en général » (dont on ne spécifie pas l'origine).

Les élèves font le lien avec leurs propres connais-

sances et peuvent chercher les mots de l'esclavage coutumier dans les langues de leur région.

DOC. C L'esclavage domestique chez les Bamoun, extrait de Professeur Séhou Ahmadou, *L'Étude de faisabilité du projet de tourisme culturel « la route de l'esclave »*.

6. Dans la région des Grassfields, on trouvait des servantes chargées de l'entretien des maisons et des champs, des servantes chargées de nourrir et de veiller sur les épouses royales enceintes, des serviteurs chargés de s'occuper des enfants royaux, des serviteurs chargés de la sécurité du palais, d'autres de l'entretien du souverain, les jumeaux systématiquement réduits en esclavage (chargés de garder le cimetière), des esclaves agricoles, des esclaves domestiques, des esclaves dans le commerce, des esclaves employés dans l'armée, des esclaves placés pour renforcer la démographie d'un clan.

- **Enquête:** l'enquête est l'occasion pour certains élèves de faire le point sur des privations de liberté: des formes récurrentes d'esclavage, de la domesticité excessive, des enfants « cédés » à des parents lointains...

Notes personnelles de l'enseignant: _____

[illegible]



2A La traite arabe (1)

Cette leçon permet de passer de l'esclavage traditionnel à la traite négrière intercontinentale (donc plus qu'une simple cession d'esclave dans une situation de proximité), dans sa première forme historique, la traite arabe, qui est liée à l'expansion de l'islam. Elle permet notamment de comprendre les racines du racisme, liées à la condition d'infériorité que supposent l'esclave et la traite.

Semaine 3

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 18-19

Rappel des programmes

Chapitre: la traite négrière

Leçon: la traite arabe (origines, manifestations, conséquences)

Concepts/Notions: esclavage – négrier – caravane – port caravanier – traite négrière – commerce triangulaire – Édit de Nantes – humanisme – nègre – esclave

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Texte « Le vocabulaire de la traite ».

La lecture de ce texte peut servir d'introduction à la leçon et permettra aux élèves d'utiliser à bon escient le vocabulaire spécifique.

DOC. B Raid arabe dans un village africain, gravure du XIX^e siècle.

1. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils remarquent notamment le village en feu, un Arabe qui arrive sur un dromadaire (il a donc traversé le désert), d'autres Arabes à l'arrière-plan en train d'attaquer les gens, puis les gens du village, noirs, dont certains sont morts, d'autres en train de se battre, d'autres encore qui s'enfuient et essayent de protéger les enfants... La présence de vautours dans le ciel ajoute un côté sordide à la scène: les charognards arrivent déjà pour se régaler des cadavres qui resteront.

2. Les élèves constatent la présence de bâtons, d'épées mais aussi le recours à l'incendie pour faire sortir les gens des maisons.

3. Les élèves émettent des hypothèses et en viennent à comprendre qu'au fur et à mesure que la traite se développe, les esclaves traditionnels ne suffisent plus pour « approvisionner » le marché croissant: il faut donc commettre des violences pour se procurer de nouveaux captifs.

DOC. p. 12 Gravure couleur du XIX^e siècle représentant une colonne d'esclaves.

Les élèves peuvent commencer par une description détaillée de la gravure.

4. Pour éviter leur fuite, les esclaves sont attachés les uns aux autres au niveau du cou.

DOC. C À travers le Sahara... d'après Louis Franck, 1802.

5. Le document est un texte écrit par un Européen au début du XIX^e siècle.

6. Les esclaves traversaient le Sahara à pied, ce qui représente un long et terrible périple: de cette façon, leur transport ne coûtait pas trop cher aux marchands.

7. Les esclaves sont fouettés s'ils n'avancent pas assez vite.

DOC. D Carte: les routes de la traite arabe.

Situer et décrire les routes du commerce transsaharien et du commerce sur la côte orientale de l'Afrique.

• **Exposé:** la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples aborde la question de l'esclavage et stipule explicitement dans l'article 5 que « toutes formes d'exploitation et d'avilissement de l'homme, notamment l'esclavage, la traite des esclaves, la torture, les peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants » sont interdites. Cette Charte, adoptée par l'Organisation de l'Unité Africaine, a pour objectif de protéger les droits et les libertés fondamentales des individus et des peuples en Afrique.

Il convient de noter que la Charte reconnaît également les droits des peuples, tels que le droit à l'autodétermination et le droit de disposer librement de leurs ressources et richesses.

La Commission africaine des droits de l'homme et des peuples est chargée d'examiner les communications introduites par les individus, les ONG et les États parties à la Charte.

L'abolition de l'esclavage et de toutes ses formes contemporaines est un principe fondamental défendu par la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, conformément à la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Notes personnelles de l'enseignant: _____



Semaine 4

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 20-21

Rappel des programmes

Chapitre: la traite négrière

Leçon: la traite arabe (origines, manifestations, conséquences)

Concepts/Notions: esclavage – caravane – port caravanier – esclave

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Travaux d'irrigation des champs sur les rives du Nil, gravure colorisée du XIX^e siècle.

1. Les élèves identifient l'action: des esclaves poussent un levier pour faire tourner une roue qui permet l'irrigation d'un champ.

2. On voit le maître ou contremaître à droite, vêtu de blanc avec une coiffe bleu clair, assis, qui surveille. Le fouet qu'il tient à la main suggère qu'il en fera usage contre les esclaves s'ils s'arrêtent ou baissent le rythme.

3. Les élèves émettent des hypothèses puis en discutent pour tester si elles semblent valables. L'enseignant intervient ensuite pour donner les bonnes réponses. Ici, en l'occurrence, les esclaves étaient employés pour exécuter toutes les tâches difficiles (travaux des champs, de la maison, emploi dans l'armée, portage...).

Notes personnelles de l'enseignant: _____

DOC. B Fête dans le harem de la sultane ottomane en présence de Madame Girardin, femme de l'ambassadeur de France, gouache sur papier.

4. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Dans le cadre d'une production d'écrit, on peut demander aux élèves de choisir un personnage ou un groupe de personnages et d'en faire une description en une dizaine de lignes.

5. Un seul homme est présent dans ce harem, il se trouve à gauche et il est noir de peau, ce qui prouve qu'il est Africain.

6. Comprendre que le sultan ne laissait entrer que des femmes et des eunuques dans son harem pour être certain qu'aucune de ses épouses ne soit tentée d'avoir des relations sexuelles avec un autre homme.

DOC. C Texte d'après Dr Richard Millant, *L'esclavage en Turquie*, 1912.**DOC. D** Un marché aux esclaves à Zebid au Yémen au XIII^e siècle, miniature tirée des *Séances* d'Hariri al-Basri, XII^e siècle. Dans les premiers temps de l'islam, on trouve de nombreuses représentations humaines. L'école de peinture de Bagdad (Irak) a notamment produit plusieurs manuscrits à images (dont celui-ci) qui représentent une importante source iconographique sur la vie à cette époque.

7. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils voient la halle du marché, des marchands, dont un tient une balance (qui permet de peser l'or qui sert à acheter les esclaves), des acheteurs, trois esclaves noirs mis en vente.

Les élèves remarquent que les vendeurs et les acheteurs sont blancs, les esclaves proposés à la vente sont noirs.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

Intégration 1

Cette activité d'intégration porte sur les leçons concernant l'esclavage et la traite arabe.

Semaine 5

Durée: 2 heures

Manuel: page 102

Indications pour mener l'intégration

Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- esclavage: le fait de priver une personne de sa liberté pour l'obliger à travailler pour un maître.
- affranchir: libérer un ou une esclave, mettre fin à son esclavage.
- harem: chez les musulmans, une partie d'une habitation exclusivement réservée aux femmes.
- port caravanier: une ville en bordure du Sahara, dans laquelle les caravanes viennent acheter ou vendre des marchandises.
- traite négrière: le commerce des esclaves africains.

2. Autrefois, on pratiquait l'esclavage des captifs de guerre, des enfants d'esclaves, mais des esclaves étaient aussi achetés ou le devenaient pour régler une dette.

3. Les motivations non économiques de l'esclavage traditionnel au Cameroun étaient: la volonté de prestige, l'esprit de domination, des motivations religieuses (mais la guerre, les condamnations en justice et le fait d'être descendants d'esclaves ne sont pas des motivations mais des causes).

4. Les Arabes ont commencé à pratiquer le commerce des esclaves africains à partir de l'expansion de l'islam, qui a occasionné le développement du commerce avec l'Afrique. Les Arabes se fournissaient dans les régions où ils venaient faire du commerce: au sud du Sahara et le long de la côte orientale.

5. Les Africains et les Africaines étaient envoyés dans le nord de l'Afrique, en Égypte et en Arabie. Les routes terrestres traversaient le Sahara du nord au sud, mais aussi de Zanzibar vers Le Caire et de l'intérieur vers la côte orientale. Une route maritime remontait la rive de l'océan Indien et la mer Rouge vers Le Caire, une autre menait de Tripoli au Caire par la Méditerranée.

6. Dans les sociétés arabes, les esclaves noirs africains devenaient concubines, domestiques, soldats, ouvriers pour les travaux de force, eunuques dans les harems...

Vérification de l'agir compétent/compétences

7. Le problème posé est celui de l'atteinte aux droits fondamentaux de l'enfant, à travers l'exploitation abusive et la maltraitance. Les conséquences sur l'avenir d'une adolescente sont très graves: son avenir est remis en question étant donné qu'elle est privée de toute scolarisation; elle risque de passer sa vie à être exploitée et mal payée, donc à vivre dans la misère.

8. Le premier document est une gravure qui montre des esclaves enchaînés les uns aux autres. Le deuxième est un texte de Louis Franck qui relate les conditions inhumaines de la traversée du désert du Sahara par les esclaves noirs. Le troisième est une carte des différents États de l'Afrique: c'est le document « distracteur », qui n'a rien à voir avec la situation (sa présence a pour objectif de s'assurer que l'apprenant reste concentré sur le sujet à traiter).

9. Le document A présente des gens en train de travailler sous la surveillance d'un contremaître prêt à les frapper. Le document B précise que « ces marchands sont cruels et qu'ils ont plus d'égards pour les chameaux que pour les esclaves. » C'est le traitement inhumain qu'on relève ici qui les rapproche de la situation.

10. Plusieurs peuples ont toujours voulu marquer leur domination sur les autres et ont été motivés par:

- les ambitions politiques qui poussent à conquérir d'autres territoires;
- les ambitions économiques: dominer de grandes étendues territoriales avec une population assujettie et garantir des possibilités d'exploitation illimitée des richesses;
- les motivations socioculturelles et religieuses: convertir les peuples à une nouvelle religion, leur imposer une autre culture et de nouveaux modes de vie, sont des prétextes humanitaires utilisés par les esclavagistes.

11. Pour améliorer la condition de sa jeune ménagère, ta mère peut:

- faire en sorte qu'elle aille à l'école ou suive une formation professionnelle;
- revoir son temps de travail et ne l'employer qu'à ses heures libres;
- améliorer son salaire pour qu'elle puisse couvrir ses besoins de base.

À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.



Les élèves poursuivent ici l'étude de la traite négrière avec son deuxième volet historique, tout aussi terrible que le premier : la traite atlantique par les Européens.

Semaine 7

Durée : 1 heure

Manuel : pages 22-23

Rappel des programmes

Chapitre : la traite négrière

Leçon : la traite atlantique (origines, commerce triangulaire, conséquences en Afrique, en Amérique, en Europe)

Concepts/Notions : esclavage – négrier – traite négrière – commerce triangulaire – nègre – esclave

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Le chevalier de Saint-Louis et son domestique noir, 1706, gravure d'après Saint Bar, *Paris au fil des siècles*, 1878.

1. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils détaillent l'attitude des deux hommes, le retrait du domestique derrière le chevalier de Saint-Louis placé au premier plan, leurs costumes...

2. Les élèves émettent des hypothèses puis en discutent pour tester si elles semblent valables. L'enseignant intervient ensuite pour donner les bonnes réponses. Ici, en l'occurrence, les Européens d'autrefois appréciaient d'avoir un domestique noir pour le caractère « exotique » : les Noirs étaient rares en Europe et l'on admirait et enviait ceux qui en avaient dans leur domesticité.

DOC. B Le génocide des Amérindiens, d'après Las Casas, *Histoire des Indes*, XVI^e siècle.

Bartolomé de Las Casas (1484-1566) était un missionnaire espagnol, célèbre pour sa dénonciation des méthodes adoptées par les colonisateurs en Amérique et pour sa défense des droits des Amérindiens.

3. La question amène à reformuler le texte pour en vérifier la bonne compréhension : les Européens ont fait disparaître les Amérindiens en leur faisant la guerre et en les soumettant à un esclavage si rude qu'ils n'y ont pas survécu.

4. Les élèves cherchent des indices dans le texte et repèrent les mots suivants : loups, lions, tigres, cruels, affamés, mettre en pièces, tuer, angoisser, accabler, tourmenter, détruire, cruauté, inutilement, ces gens qu'on dit chrétiens, rayer de la Terre, malheureux, in-

juste, cruelle, sanglante, tyrannique, opprimés, le plus dur, le plus horrible des esclavages, détruit, désir insatiable... Tous ces mots montrent que l'auteur a une opinion très négative de l'attitude des Espagnols en Amérique.

Pour information, lors de la célèbre controverse de Valladolid, Bartolomé de Las Casas a pris fait et cause pour les Indiens et contre leur mise en esclavage. Il a finalement obtenu gain de cause : les Indiens n'ont plus été mis en esclavage. Mais il n'a pas vu ce qui allait alors se passer : les Européens ont décidé d'aller chercher des esclaves en Afrique. C'est le début de la traite atlantique.

5. Les Européens ont mis les Amérindiens en esclavage pour se procurer de la main-d'œuvre à bas coût mais aussi pour s'approprier leurs territoires.

DOC. C Marché d'esclaves sur la côte africaine, gravure sur bois, 1855.

6. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ils décrivent le lieu, près de la côte et le bateau sur la mer, les traitants blancs, les captifs noirs...

7. Avant d'acheter des esclaves, les Européens vérifient qu'ils sont en bon état de santé et pourront supporter le voyage et travailler ensuite.

8. Le marché est installé près de la côte et non à l'intérieur du continent de façon que l'on n'ait, ensuite, plus qu'à transporter les esclaves directement sur le bateau en partance pour l'Amérique.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

Semaine 7

Durée: 1 heure

Manuel: pages 24-25

Rappel des programmes

Chapitre: la traite négrière

Leçon: la traite atlantique (origines, commerce triangulaire, conséquences en Afrique, en Amérique, en Europe)

Concepts/Notions: esclavage – négrier – traite négrière – commerce triangulaire – nègre – esclave

Documents et supports pédagogiques à exploiter

non numéroté Le vocabulaire de la traite.

Lire les deux termes présentés en guise d'introduction, ce qui permettra aux élèves d'utiliser à bon escient le vocabulaire spécifique.

DOC. A Esclaves embarqués sur un bateau, XIX^e siècle, gravure du XVIII^e siècle.

1. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils identifient le pont d'un bateau, les traitants blancs, les captifs noirs, la cale dans laquelle on les amène, le fouet par terre...

2. Les esclaves sont, pour l'essentiel, envoyés dans la cale (soute) du bateau, de manière à ne pas gêner les manœuvres des marins mais aussi pour empêcher les suicides en mer.

3. Les élèves émettent des hypothèses puis en discutent pour tester si elles semblent valables. L'enseignant intervient ensuite pour donner les bonnes réponses. Ici, en l'occurrence, ils voyageaient dans la promiscuité, une chaleur étouffante, entassés les uns sur les autres, parmi les malades, les mourants et les morts, ayant peu à manger et à boire...

DOC. B Rapport de mer du capitaine Tanquerel sur le navire Le Maréchal de Luxembourg d'après le registre du port de Nantes, 1769.

Ce rapport fournit des informations précieuses sur la vente des esclaves, le bilan global du commerce triangulaire et le voyage du retour vers Nantes : armé par trois grandes familles d'armateurs, le bateau était particulièrement grand (250 tonneaux) et transportait 12 canons, 60 hommes d'équipage et 691 captifs.

Lire le texte et demander aux élèves d'en reformuler les grandes étapes, du départ de Nantes (en France) le 1^{er} février 1768 au retour à Nantes le 19 juin 1769 :

- une première escale à la Gold Coast pour acheter des esclaves :

- ensuite, une escale à l'île aux Princes pour permettre à l'équipage de reprendre des forces ;
- une escale à Saint-Domingue pour vendre les esclaves et charger les marchandises à destination de la France.

Les élèves comprennent que ce voyage a duré plus d'une année.

DOC. C Carte : le commerce triangulaire.

L'expression « commerce triangulaire » désigne le commerce effectué entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique, avec la traite négrière entre l'Afrique et l'Amérique, le transport des produits européens (textiles, armes) d'Europe vers l'Afrique pour permettre l'achat d'esclaves et l'importation, d'Amérique vers l'Europe, de produits coloniaux (sucre, café, cacao, coton, tabac).

4. Le commerce triangulaire concerne trois continents: l'Europe, l'Afrique et l'Amérique.

5. Les élèves retrouvent les informations sur la carte : d'Europe en Afrique, les marchands acheminaient des tissus, de l'alcool et des armes.

6. Les esclaves parlaient essentiellement de la côte atlantique, en face du continent américain. Mais ils provenaient de l'intérieur du continent, notamment d'Afrique centrale et occidentale.

7. Ils étaient emmenés essentiellement en Amérique.

8. De retour vers l'Europe, les bateaux rapportaient du coton, du tabac, du sucre, du café, de l'indigo, du coton, des marchandises tropicales.

9. Ce commerce est appelé triangulaire car ils concernent trois continents, qui forment les pointes d'un triangle : l'Europe, l'Afrique et l'Amérique.

[illegible]



Les conséquences de la traite atlantique pour l'Afrique

L'étude des traites négrières, en particulier de la traite atlantique, se poursuit maintenant avec une étude de ses conséquences. C'est l'occasion de faire prendre conscience aux élèves de l'intérêt d'étudier l'histoire : elle a des conséquences sur notre monde contemporain et permet d'expliquer certains des éléments de notre situation actuelle.

Semaine 8

Durée : 1 heure

Manuel : pages 26-27

Rappel des programmes

Chapitre : la traite négrière

Leçon : la traite atlantique (origines, commerce triangulaire, conséquences en Afrique, en Amérique, en Europe)

Concepts/Notions : esclavage – négrier – traite négrière – commerce triangulaire – nègre – esclave

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Les effectifs de la traite négrière : estimation.

Les estimations de la traite négrière ont fait l'objet de nombreuses recherches de la part de plusieurs générations d'historiens et se sont, au fil du temps, fondées sur des documents sources. Ces estimations peuvent, aujourd'hui, être considérées comme relativement fiables.

1. Les chiffres de la traite des esclaves sont imprécis car, à l'époque, personne n'a songé à les compter avec précision.

2. C'est la traite arabe qui a fait perdre le plus de population à l'Afrique.

3. La population du Cameroun est d'environ 28 millions de personnes : autant voire moins que le nombre d'esclaves déportés lors des traites négrières, si on prend en considération les estimations les plus hautes.

4. Les élèves émettent des hypothèses. S'ils ont compris le principe des évolutions démographiques, ils comprennent que le départ de nombreux adultes (plus la mort de nombreux enfants lors des raids) a empêché que les populations (absentes) fassent de nouveaux enfants, ce qui a donc entraîné la baisse des naissances en Afrique.

DOC. B Les conséquences économiques pour l'Afrique, extraits de W. Rodney, *Et l'Europe sous-développa l'Afrique*, 1972.

Walter Rodney est un historien et homme politique guyanien, qui a milité en faveur de la communauté afro-descendante aux Amériques. Dans son ouvrage le plus connu, *How Europe Underdeveloped Africa*,

publié en 1972 (*Et l'Europe sous-développa l'Afrique*, 1986), l'historien analyse la domination des économies africaines par les puissances coloniales, qui ont maintenu le continent dans une situation de sous-développement chronique tout en contribuant à l'essor du capitalisme européen.

5. Les élèves relèvent et expliquent différents passages du texte : la perte des chances de développement, la non-transmission des technologies appropriées au développement, la perturbation et la désintégration de l'économie locale, la mise aux services d'intérêts étrangers, la dépendance économique.

DOC. C Carte : la traite atlantique et l'Afrique.

6. Les régions d'Afrique les plus touchées par la traite atlantique sont situées sur tout le littoral atlantique.

7. Les Européens ont installé des comptoirs le long de la côte de façon à ne pas avoir à entrer dans le continent : ils se contentaient de venir sur la côte, de récupérer les esclaves et de les transporter vers l'Amérique.

8. Ce sont les États côtiers qui ont profité de la traite négrière, car ils ont vendu, pendant des siècles, des esclaves aux Européens.

DOC. D Texte « Le manioc », Abbé Proyart, 1776.

L'abbé Proyart était un missionnaire français qui a notamment travaillé au Loango (Congo), au XVIII^e siècle.

Demander aux élèves de lire le texte puis de le reformuler pour vérifier qu'ils l'ont compris.

Brainstorming. Que pensez-vous de cette phrase de William Smith (1744) : « Les [Africains] considèrent comme leur plus grand malheur le fait d'avoir été visités un jour par les Européens. » ?

Pistes de réponse :

- Cette phrase reconnaît les dommages causés par le colonialisme européen en Afrique, y compris l'exploitation des ressources, l'esclavage et la destruction des cultures locales.

- Smith donne une voix aux Africains, exprimant leur sentiment d'infortune et de traumatisme lié à la colonisation.

- Cette citation peut être vue comme une critique de l'impérialisme européen et une reconnaissance de ses effets néfastes sur les peuples colonisés.

- Mais semble faire une généralisation sur tous les Africains, or il y a une grande diversité de peuples et de cultures en Afrique.

- Bien que Smith critique l'impact européen sur l'Afrique, il le fait toujours à travers une perspective eurocentrique. Cette citation reflète-t-elle réellement les sentiments des Africains ?

**3D**

Les conséquences de la traite atlantique pour l'Europe et l'Amérique

Semaine 8

Durée: 1 heure

Manuel: pages 28-29

Rappel des programmes

Chapitre: la traite négrière

Leçon: la traite atlantique (origines, commerce triangulaire, conséquences en Afrique, en Amérique, en Europe)

Concepts/Notions: esclavage – négrier – traite négrière – commerce triangulaire – nègre – esclave

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Le port de Marseille au petit matin, huile sur toile, 1754.

Le Vieux-Port de Marseille a été fondé durant l'Antiquité et se trouve dans le centre historique de la ville. Il accueillait les navires venus de toutes les rives de la mer Méditerranée avant de se spécialiser aussi dans le commerce avec les colonies françaises outre-Atlantique.

1. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils décrivent le port, enserré entre les bâtiments, les navires, l'animation sur le port, les personnes et les marchandises...

2. Les nombreuses personnes, au premier plan, les quantités de marchandises sur les quais et la présence de bateaux à quai ou en partance donnent l'impression d'une grande activité.

3. Les élèves émettent des hypothèses puis en discutent pour tester si elles semblent valables. L'enseignant intervient ensuite pour donner les bonnes réponses. Ici, en l'occurrence, les ports européens ont connu une activité commerciale florissante avec le départ et l'arrivée permanente de navires chargés de marchandises liées à la traite négrière.

4. Les marchands, les industriels (qui utilisaient les matières premières venues des colonies), les États (qui touchaient des impôts sur les bénéfices de toutes ces entreprises), donc indirectement toutes les populations européennes se sont enrichies avec la traite négrière.

DOC. B Le commerce et l'industrie en Angleterre, d'après E. Williams, *Capitalisme et esclavage*, Présence africaine, 1944.

Éric Williams (1911-1981) est un historien et homme d'État trinitadien qui a beaucoup travaillé sur l'histoire de la zone caraïbe.

5. La traite négrière a donné trois impulsions à l'industrie britannique: la production de sucre, de coton et d'autres produits tropicaux a stimulé la création de nouvelles industries; la présence des esclaves et de leurs propriétaires sur les plantations a permis la vente de produits industriels; tout cela développé la révolution industrielle.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

DOC. C Travail du coton aux États-Unis, XIX^e siècle.

Le coton a été l'une des grandes cultures de l'ère industrielle dans le sud des États-Unis, dès la fin du XVIII^e siècle et au XIX^e. Il se pratiquait sur la base de la main-d'œuvre esclave.

6. Sur le pourtour de l'image, on voit la culture, la récolte et le transport du coton. Au centre, on voit le cardage, qui consiste à démêler les fibres pour constituer ensuite du fil.

7. On voit que l'essentiel du travail est réalisé par des Noirs, donc des esclaves.

8. On comprend que ce sont les propriétaires des plantations qui s'enrichissaient de ce travail.

9. Les élèves émettent des hypothèses puis en discutent pour tester si elles semblent valables. L'enseignant intervient ensuite pour donner les bonnes réponses. Ici, en l'occurrence, ce sont l'agriculture et l'industrie qui ont profité de la traite négrière.

- **Enquête:** la situation actuelle des Africains Américains (les « Noirs ») aux États-Unis d'Amérique est complexe et fait l'objet de nombreuses discussions et débats. Les inégalités raciales persistent dans divers domaines, notamment l'éducation, l'emploi, le système judiciaire et les rapports avec les forces de l'ordre.

Plusieurs incidents de violences policières à l'encontre de personnes noires ont suscité une prise de conscience accrue des problèmes de racisme et de discrimination auxquels les Noirs américains sont confrontés. Des mouvements tels que Black Lives Matter se sont mobilisés pour lutter contre ces injustices et promouvoir la justice raciale.

La discrimination raciale a également des répercussions sur le système judiciaire, où les Noirs sont souvent confrontés à des disparités dans le traitement pénal et à une surreprésentation dans les populations carcérales.

Cependant, il est important de souligner que les Noirs américains ont également joué un rôle essentiel dans la lutte pour les droits civiques, l'éducation et l'égalité. Leurs contributions à la société américaine ont été significatives et ont contribué à faire progresser l'éducation et à combattre le racisme.

La situation actuelle des Noirs aux États-Unis d'Amérique reste un important sujet de préoccupation, nécessitant une attention continue, des réformes et des actions pour promouvoir l'égalité, la justice et le respect des droits humains pour tous les citoyens.

Notes personnelles de l'enseignant: _____



La leçon permet d'aborder le fait que les Africains et les Africaines, totalement dépassés par l'ampleur de la traite négrière, ne se sont pourtant pas soumis à la fatalité et se sont opposés, comme ils le pouvaient, à ce système qui a broyé le continent africain.

Semaine 9

Durée: 2 heures

Manuel: pages 30-31

Rappel des programmes

Chapitre: la traite négrière

Leçon: les résistances à la traite négrière (en Afrique, en mer, en Amérique)

Concepts/Notions: esclavage – négrier – traite négrière – commerce triangulaire – nègre – esclave

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A La destruction du Nancy en 1769, d'après Edward Lloyd, 1689.

1. Les élèves lisent le texte et identifient les étapes de cette révolte: la révolte des esclaves à bord, la venue des populations voisines pour leur prêter secours, leur victoire commune.

2. Identifier les trois types de protagonistes de l'épisode: les esclaves, l'équipage à bord, les populations venues à leur secours.

3. Comprendre que l'objectif était de permettre l'évasion des esclaves.

4. Les élèves émettent des hypothèses puis en discutent pour tester si elles semblent valables. L'enseignant intervient ensuite pour donner les bonnes réponses. Ici, en l'occurrence, les nombreux esclaves africains étaient souvent vaincus par quelques Européens car ceux-ci disposaient d'armes à feu.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

DOC. B Révolte à bord du navire Amistad et mort du capitaine Ferrer, en juillet en 1839, gravure colorisée de 1840.

5. Les élèves émettent des hypothèses puis en discutent pour tester si elles semblent valables. L'enseignant intervient ensuite pour donner les bonnes réponses. Ici, en l'occurrence, les esclaves voulaient retrouver la liberté et échapper aux mauvais traitements.

6. Constaté que les esclaves battent le capitaine à mort.

7. Les élèves émettent des hypothèses puis en discutent pour tester si elles semblent valables. L'enseignant intervient ensuite pour donner les bonnes réponses. Ici, en l'occurrence, si les esclaves se trouvaient en pleine mer, il leur fallait naviguer (ils ne maîtrisaient pas le bateau), regagner la terre ferme, et trouver refuge sur une terre qu'ils ne connaissaient pas.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

DOC. C Révolte en Guadeloupe en 1656, extrait de J.-B. Du Tertre, *Histoire générale des Antilles habitées par les Français*, 1667-1671.

Jean-Baptiste Du Tertre est un religieux catholique et botaniste français du XVII^e siècle, qui a travaillé comme missionnaire aux Antilles françaises.

8. La question est l'occasion, pour les élèves, de procéder à une reformulation qui permet à la fois de vérifier la bonne compréhension du texte et la capacité des élèves interrogés à effectuer une synthèse.

9. Cette révolte a duré 12 à 15 jours.

10. Les Français ont finalement gagné et les révoltés ont été mis à mort, pendus ou écartelés, ou torturés (oreilles coupées, fouet). L'idée était de faire un exemple pour décourager quiconque de recommencer ou de prendre exemple sur les révoltés.

[illegible][illegible]



Dossier 1. Les atrocités de la traite négrière (1 et 2)

Ce dossier permet de prendre la pleine mesure des horreurs que la traite négrière a représentées.

Semaine 10

Durée: 2 heures

Manuel: pages 32-35

Rappel des programmes

Chapitre: la traite négrière

Dossier 1: la traite négrière: des atrocités à l'abolition (la capture, les conditions de voyage, le séjour en Amérique, les moyens de lutte, les lois, les grandes figures)

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A La mère et l'enfant, d'après Pruneau de Pommegorge, *Description de la Nigritie*, 1789.

Antoine Pruneau de Pommegorge était un fonctionnaire français qui a passé plus de 20 ans en Afrique occidentale.

DOC. B L'enlèvement, d'après *La véridique histoire d'Olaudah Equiano, Africain, esclave aux Caraïbes, homme libre*, 1789.

Olaudah Equiano (également connu sous le nom de Gustave Vassa) est un Africain du XVIII^e siècle qui a été enlevé en Afrique de l'Ouest alors qu'il était enfant. Il a travaillé comme esclave aux Amériques, puis a été affranchi et a appris à lire et écrire. Cela lui a permis de mettre par écrit sa biographie et de laisser ainsi un témoignage fort sur le périple des Africains réduits à l'esclavage.

1. Les élèves apprennent à présenter les textes: leur nature (extrait de livre, article de presse), leur auteur, le titre, la date et le thème principal.

2. La question entraîne les élèves à réaliser une synthèse: on peut leur demander d'effectuer un résumé de 3 ou 4 phrases, puis un résumé d'une seule phrase.

3. Un enfant risque d'être jeté aux bêtes sauvages, un autre est enlevé à ses parents et emmené loin de son pays, des gens sont attachés, des frères et sœurs sont séparés, on nourrit les esclaves de force...

4. Olaudah Equiano dit que le soleil levant (l'est) est sur sa gauche, il voyage donc vers le sud (vers la côte).

5. Les élèves argumentent leur choix.

6. Les élèves identifient le fouet: il faut savoir que les coups de fouet sont extrêmement douloureux, au point de pouvoir entraîner la mort.

7. Les élèves énumèrent tout ce qu'ils ont appris, en passant par les souffrances physiques mais aussi

psychologiques (être séparé de sa famille, éloigné de son pays, ne plus avoir le choix de son existence...).

DOC. C Châtiment d'une jeune esclave sur un navire, gravure colorisée de 1792.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

DOC. D L'embarquement et la traversée, d'après *La véridique histoire d'Olaudah Equiano, Africain, esclave aux Caraïbes, homme libre*, 1789.

8. Les élèves relèvent les étapes de cette histoire: le voyage vers la côte, l'embarquement sur le bateau, le trajet sur l'Océan.

9. La promiscuité facilite la propagation des épidémies et les mauvaises conditions de vie fragilisent la santé des personnes.

10. La question est l'occasion, pour les élèves, de procéder à une reformulation qui permet à la fois de vérifier la bonne compréhension du texte et la capacité des élèves interrogés à effectuer une synthèse.

11. Les élèves relèvent les mots et les passages suivants: désespérés et abattus, terrassé par l'horreur et l'angoisse, je m'évanouis, regard effrayant, allaient nous manger, puant, chagrin, malade, cruauté, insoutenable, sort aggravé, humiliantes et insupportables, insupportable, malgré nos supplices.

12. Les marins ont nourri Olaudah de force pour qu'il ne dépérisse pas et puisse être vendu à un bon prix à l'arrivée.

13. Cette jeune captive est enchaînée par un pied, tête en bas, les traces sur son corps et le fouet dans la main du personnage de gauche montre qu'elle est fouettée. Les élèves émettent des hypothèses sur les raisons de ce châtiment: désobéissance, tentative de suicide, révolte...

14. Comprendre que certains esclaves préféraient mourir plutôt que de continuer à vivre dans ces conditions.

DOC. E Vente d'esclaves à Richmond aux États-Unis, 1864.

DOC. F L'arrivée en Amérique, d'après *La véridique histoire d'Olaudah Equiano, Africain, esclave aux Caraïbes, homme libre*, 1789.

15. Les élèves énumèrent : se faire examiner comme des animaux, être parqués comme du bétail, être séparés de leur famille...

16. Comprendre que les marchands et les acheteurs vérifient l'état des esclaves en les examinant comme des animaux : l'allure, le corps, la bouche et les dents...

17. Les esclaves sont examinés et parqués comme des animaux, ils sont vendus comme des bêtes.

18. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ils repèrent le drapeau américain qui indique que cette vente a lieu aux États-Unis.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOCG H Plantation de canne à sucre à Antigua aux Antilles, 1823.

19. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ils identifient des Noirs travaillant sur un champ de canne et des Blancs qui surveillent ou qui discutent à côté.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. H À la plantation, d'après *La véridique histoire d'Olaudah Equiano, Africain, esclave aux Caraïbes, homme libre*, 1789.

20. Olaudah Equiano a été acheté par un planteur, il travaille dans les champs puis comme domestique.

21. Savoir que, normalement, ce sont les chiens qui portent une muselière pour éviter qu'ils mordent : ici, il s'agit d'empêcher la cuisinière de manger dans les plats destinés aux maîtres.

22. Le changement de nom des esclaves était une atteinte à leur dignité puisqu'il modifiait leur identité au gré des désirs du maître, comme on le ferait pour un animal.

23. Le capitaine de navire achète Olaudah pour l'offrir à des amis, comme on ferait cadeau d'un objet.

24. Olaudah a finalement été affranchi (il est redevenu libre). Il a appris à lire et écrire, et a pu raconter son histoire. Son témoignage est exceptionnel car rares ont été les esclaves qui ont pu être affranchis et surtout qui ont pu laisser un témoignage de leur histoire.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. I Extrait du Code noir, 1685.

Le Code noir était une ordonnance prise par le roi de France Louis XIV dans le but de développer la culture de la canne à sucre aux Antilles en réglementant l'esclavage. Le texte officialise certaines pratiques et limite (en réalité très peu) les droits des maîtres sur leurs esclaves.

25. Les élèves relèvent les passages suivants : les esclaves seront baptisés (on ne tient pas compte de leurs croyances), les mariages doivent obtenir le consentement des maîtres, les enfants d'esclaves sont esclaves, les maîtres peuvent blesser, enchaîner, fouetter les esclaves, mais aussi les amputer ou les tuer s'ils ont voulu s'enfuir.

26. Ce code permet des actes contraires au respect des droits humains, et on imagine sans peine que le sort des esclaves était encore pire auparavant.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

Intégration 2

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 3 à 4 et le dossier 1 (A et B).

Semaine 11

Durée: 2 heures

Manuel: page 103

Indications pour mener l'intégration

Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- Amérindiens: les premiers habitants de l'Amérique.
- pacotilles: un assortiment de marchandises destinées au commerce dans les pays lointains; comme les marchandises prisées en Afrique (bijoux, miroirs...) avaient peu de valeur en Europe, le terme a bientôt désigné des marchandises de mauvaise qualité et de peu de valeur.
- commerce triangulaire: le commerce entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique, portant notamment sur les esclaves africains et les produits manufacturés.
- racisme: les idées selon lesquelles certaines personnes, du fait de leurs caractéristiques physiques sont supérieures ou inférieures aux autres; les comportements de haine qui en découlent.
- mutinerie: la révolte, le refus d'obéir et la prise de contrôle.

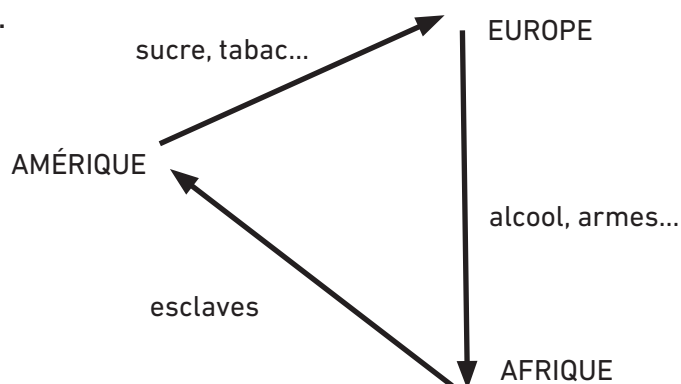
2. Présenter deux raisons qui ont poussé les Européens à se tourner vers l'Afrique pour se ravitailler en esclaves: il n'y avait pas assez de main-d'œuvre en Amérique, ils pensaient que l'Afrique possédait une population nombreuse; ils croyaient que son climat, proche de celui de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud, faciliterait l'adaptation des Africains en Amérique.

3. France, Grande-Bretagne, Portugal, Pays-Bas.

4. Sur la carte C page 27, le jaune représente les régions côtières touchées par la traite négrière, les flèches orange représentent les circuits de la traite négrière qui orientent les esclaves vers les zones côtières et les points verts représentent les comptoirs européens où l'on apportait les produits venus d'Europe et d'où l'on embarquait les captifs en direction de l'Amérique et de l'Asie.

5. Ce sont les souverains et les chefs africains, puis les marchands locaux qui fournissaient des esclaves aux Européens.

6.



7. 10 à 16 millions d'Africaines et d'Africains ont été emmenés loin du continent à l'occasion de la traite atlantique.

8. Les élèves indiquent les conséquences démographiques, économiques, sociales et politiques: la traite a profondément affecté l'équilibre démographique du continent, qui est, de nos jours, l'une des régions les moins peuplées du monde (10 à 16 millions emmenés vers l'Amérique); elle a détourné vers la côte les échanges, traditionnellement dirigés vers le nord (commerce transsaharien) et entraîné le déclin du commerce transsaharien; aux yeux du monde, elle a placé les Africains dans un état d'infériorité, les présentant comme de la main-d'œuvre bon marché, voire une simple marchandise, et a fait naître le racisme.

9. Les élèves écrivent assez librement un texte dans lequel ils peuvent exposer les difficultés de la traversée océanique, la vente à l'arrivée en Amérique, le sort des esclaves (travail dans les plantations, domesticité...), les mauvais traitements...

10. Pour échapper à la traite, les Africains ont eu recours à la fuite; sur les bateaux, ils refusaient de se nourrir et certains se suicidaient; et, en Amérique, les esclaves pratiquaient la résistance passive ou fuyaient les plantations et pratiquaient le marronnage.

11. Les Blancs sont convenablement habillés, ils se trouvent dans une posture de domination, ils présentent une grande assurance, tandis que les Noirs sont dénudés, ligotés et surveillés comme du bétail.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

Vérification de l'agir compétent/compétences

12. Le problème posé est celui de la maltraitance d'un prisonnier à travers les sévices. De manière générale, les actes de violence sont néfastes car la violence engendre la violence :

- la première conséquence est la généralisation de la violence dans votre entourage ;
- ensuite, des bagarres ou des rixes pouvant entraîner des blessures et de morts d'hommes ;
- des troubles de la paix et des atteintes à l'ordre public, remettant en question les principes du vivre ensemble.

13. Le document B est un témoignage d'un esclave sur son voyage vers l'Amérique, il témoigne que « à la moindre désobéissance, ils étaient fouettés », puis « les capitaines jetaient à la mer les esclaves les plus affaiblis », enfin, « 10 à 20 % des esclaves mouraient... du fait de mauvais traitements ou par suicide dû au désespoir ».

Sur le document C, on voit la torture d'une femme, pendue par un pied et prête à être fouettée sur les fesses nues. Tous ces exemples sont des traitements inhumains infligés aux personnes sous l'emprise de leurs tortionnaires, tout comme le prisonnier qui est torturé par un policier.

Le document A est un distracteur, qui ne se rapporte pas à la situation. Son auteur est un prélat de l'Église catholique qui vante les vertus du manioc, au point qu'il a permis d'éradiquer la pauvreté dans la région.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

[illegible]

14. Les capitaines des navires traitaient durement les esclaves à la fois parce qu'ils n'avaient pas de considération pour eux, parce qu'ils cherchaient uniquement à obtenir le plus grand profit possible et parce qu'ils craignaient les révoltes, les soulèvements des esclaves, des attaques contre leur propre vie.

De leur côté, les esclaves redoutaient d'être emmenés loin de leurs terres natales, de leurs familles qu'ils ne verraient plus jamais ; par ailleurs, ils se révoltaient contre les traitements inhumains, la torture et le travail harassant des plantations.

La traversée aurait peut-être été plus paisible si les conditions avaient été meilleures dans la mesure où la réaction d'une personne en position de faiblesse dépend toujours du traitement qu'on lui réserve : bien traité, il reste docile, maltraité, il est poussé à la révolte.

15. Pour mettre fin aux mauvais traitements des prisonniers tout en assurant la sécurité du poste de police, les autorités doivent impérativement respecter les droits humains et notamment ceux des prisonniers, leur réserver un traitement humain pour préserver la deuxième chance à laquelle le prisonnier a droit et il faut bannir l'utilisation du fouet et d'autres instruments de torture.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

[illegible]

À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.



Dossier 1. L'abolition de l'esclavage (1 et 2)

L'étude de l'esclavage et de la traite se poursuit maintenant avec un chapitre sur son abolition progressive, au XIX^e siècle.

Semaine 13

Durée: 1 heure

Manuel: pages 36-39

Rappel des programmes

Chapitre: la traite négrière

Dossier 1: la traite négrière: des atrocités à l'abolition (la capture, les conditions de voyage, le séjour en Amérique, les moyens de lutte, les lois, les grandes figures)

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Arguments moraux, religieux et philosophiques, extraits de António Vieira, XVII^e siècle. Antonio Vieira est un prêtre jésuite portugais, qui s'est mobilisé en faveur des peuples indigènes du Brésil et contre l'esclavage.

DOC. B Arguments politiques et économiques, extraits de Victor Schoelcher, *Esclavage et colonisation*, 1848.

Texte d'après Pierre Poivre, *Voyages d'un philosophe*, 1768.

Texte d'après *La véridique histoire d'Olaudah Equiano, Africain, esclave aux Caraïbes, homme libre*, 1789.

1. Les élèves lisent les différents textes et identifient les arguments religieux présentés en faveur de la traite: l'idée que l'esclavage permettrait aux Africains de devenir de bons chrétiens (le salut de leur âme). Évidemment, cet argument est contraire au respect que l'on doit à chaque être humain et surtout suppose que les Noirs ne peuvent accéder autrement à la sagesse que par la force.

2. Les arguments moraux et philosophiques en faveur de la traite: des hommes nés esclaves ou qui le sont devenus par une suite inévitable de guerres continues que leurs chefs (les Européens ne seraient pour rien dans leur état d'esclaves).

Les arguments moraux et philosophiques contre la traite: un état de l'homme vil et misérable, des êtres humains comme les autres (descendants d'Adam et d'Ève, donc appartenant à la grande famille de l'humanité).

3. Victor Schœlcher justifie l'abolition de la traite par le fait que le maintien de la servitude risquait de provoquer des révoltes et de mettre la vie des maîtres en danger.

4. Les arguments économiques en faveur de l'abolition mettent en avant que le travail effectué par des gens libres rapporterait plus que le travail des esclaves (les esclaves travaillent le moins possible et les mauvais traitements les rendent moins performants) et des citoyens demeurés en Afrique deviendraient de plus gros consommateurs de biens industriels (donc offriraient des débouchés aux industries européennes).

5. Les élèves justifient leur point de vue, mais l'enseignant pointera ensuite la valeur prédominante des arguments moraux et éthiques.

DOC. C Repères chronologiques.

6. Les élèves rappellent que la traite négrière est le commerce des esclaves, tandis que l'esclavage peut exister sans commerce.

7. Constat que l'Angleterre a d'abord aboli la traite (pour empêcher l'arrivée de nouveaux esclaves).

8. La première abolition de la traite négrière est celle faite par le Danemark en 1803, le dernier pays à l'avoir abolie est le Brésil en 1888.

9. Après l'abolition de la traite, les propriétaires d'esclaves pouvaient encore en obtenir d'autres en achetant localement mais aussi en profitant des enfants nés de leurs propres esclaves.

DOC. D L'affaire Somerset, extraits d'Elikia M'Bokolo, *Afrique noire, histoire et civilisations*, tome II, Hatier, 2008.

Elikia M'Bokolo est un historien de la République démocratique du Congo.

L'affaire James Somerset, en 1772, concerne un esclave noir africain-américain qui refusait de quitter l'Angleterre pour suivre son maître: le jugement rendu a, de fait, aboli en droit l'esclavage sur le sol de l'Angleterre.

10. La question est l'occasion, pour les élèves, de procéder à une reformulation qui permet à la fois de vérifier la bonne compréhension du texte et la capacité des élèves interrogés à effectuer une synthèse.

11. Le juge a estimé qu'aucune loi ni coutume n'autorisaient l'esclavage en Angleterre.

12. Cette histoire a représenté un « tournant majeur » dans l'histoire de l'esclavage et de la traite négrière puisqu'elle montrait que les opposants à l'esclavage et à la traite étaient de plus en plus influents, et les arguments juridiques qu'ils avaient développés créaient un précédent et pouvaient être repris pour d'autres situations.

DOC. E Proclamation de l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848, huile sur toile.

DOC. F Les hésitations françaises, extraits de la loi 20 mai 1802 et du décret du 27 avril 1848.

La Révolution française proclama les principes de liberté et d'égalité entre tous et, en 1794, abolit l'esclavage. Mais, sous la pression des planteurs et des négociants, et sous l'influence de sa femme, propriétaire d'une plantation aux Antilles, Napoléon Bonaparte rétablit l'esclavage en 1802. En 1848, le député puis ministre Victor Schœlcher obtint l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises. Désormais libres, les Noirs devaient recevoir un salaire en échange de leur travail. Par la suite, Victor Schœlcher fut élu député de la Martinique puis de la Guadeloupe (1848-1851).

13. À partir du document F mais aussi en se reportant au document C p. 37, les élèves remarquent que l'esclavage a été aboli en France une première fois en 1794, pendant la Révolution française.

14. Il a ensuite été rétabli par Napoléon en 1802.

15. Il a été définitivement aboli en France en 1848.

16. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. G Affrontements entre l'Union et les forces confédérées lors de la première bataille de Bull Run le 21 juillet 1861, en Virginie, gravure colorisée du XIX^e siècle.

Dès le début du XIX^e siècle, l'esclavage disparut dans le nord des États-Unis. En revanche, il restait la base de l'économie du sud du pays, qui vivait essentiellement de la culture esclavagiste du coton.

En 1860, Abraham Lincoln fut élu président des États-Unis. Sa décision d'abolir l'esclavage sur tout le territoire des États-Unis provoqua la guerre de Sécession entre les États du Nord, abolitionnistes, et les États du Sud, esclavagistes. Après de longues années de guerre civile, les États du Nord l'emportèrent et l'es-

clavage fut aboli (13^e amendement de la Constitution des États-Unis).

Refusant la défaite, des Blancs créèrent une société secrète, le Ku Klux Klan, qui fit régner et continue de faire régner la terreur dans certaines communautés noires.

Les Noirs américains ont longtemps été victimes de ségrégations raciales, sociales et politiques. Leur sort s'est lentement amélioré. Dans les années 1950 et 1960, le pasteur Martin Luther King (1929-1968) a lutté contre la discrimination raciale à leur égard. Il a organisé des marches pour qu'ils obtiennent le droit de vote et les mêmes droits civiques que les autres populations (par exemple, fin des places réservées aux Blancs dans les bus, droit d'aller à l'université...).

Même si la situation politique des Noirs américains s'est améliorée dans les années 1970, leur situation économique et sociale reste précaire. 42 % des Noirs vivent en dessous du seuil de pauvreté (12,2 % chez les Blancs). L'espérance de vie des Noirs est de sept ans inférieure à celle des Blancs (moindre niveau de vie, moindre suivi médical faute de moyens...) et la discrimination raciale tend à s'accroître. En outre, aux États-Unis, de nombreux Noirs sont victimes de violences policières et de discriminations judiciaires.

DOC. H *I have a dream*, extrait du discours de Martin Luther King, 28 août 1963. Martin Luther King est un pasteur baptiste des États-Unis qui a milité au sein du mouvement américain pour les droits civiques (les droits des minorités, essentiellement les Noirs) dans le strict respect de l'action non violente. Il est mort assassiné le 4 avril 1968.

• **Exposé** : la loi Taubira adoptée par le Parlement français en 2001 reconnaît la traite négrière comme un crime contre l'humanité. Cette loi, nommée d'après Christiane Taubira, députée et garde des Sceaux à l'époque, marque une étape importante dans la reconnaissance du passé esclavagiste de la France et la condamnation de ce crime.

La loi Taubira a été promulguée le 10 mai 2001 et a déclaré que la traite négrière et l'esclavage sont des crimes contre l'humanité. Elle a également établi que l'enseignement de ces crimes devait être intégré aux programmes scolaires afin de sensibiliser les générations futures.

Cette loi a été saluée comme une avancée majeure dans la reconnaissance du passif colonial de la France et de son implication dans le commerce des esclaves. Elle a également contribué à la promotion de la mémoire historique et à la lutte contre le racisme et les discriminations.

Notes personnelles de l'enseignant : _____



TD1. Les survivances de l'esclavage dans le Cameroun actuel (1 et 2)

Ce long et nécessaire chapitre sur l'esclavage et la traite s'achève par une étude des survivances de l'esclavage dans le Cameroun actuel. Il s'agit de sensibiliser les élèves à la question des droits humains, d'aiguiser leur vigilance sur ces questions et de les mettre en garde contre les dangers qui peuvent encore les guetter. L'enseignant peut aborder la question des mariages forcés, l'une des formes d'esclavage sexuel et domestique pour les femmes.

Semaine 14

Durée: 2 heures

Manuel: pages 40-43

Rappel des programmes

Chapitre: la traite négrière

TD1: les formes de survivance de l'esclavage au Cameroun actuel (dans les familles/ménages, dans les entreprises...)

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Racheter sa liberté, extraits de Issa Saïbou, « Entre servitude et liberté: un presque rien. Paroles d'esclaves au Nord-Cameroun », *Cahiers d'études africaines*, EHESS, 2005.

Proposer aux élèves de lire et de reformuler le texte.

1. La réponse est à adapter en fonction de la localité de la classe.
2. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon.
3. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon.
4. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon.
5. La réponse est à adapter en fonction de la localité de la classe.
6. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon.
7. La question est l'occasion d'une réflexion personnelle et d'un débat collectif.

DOC. B Extraits de Anicet Simo, « Le calvaire des esclaves camerounaises au Koweït », *Sputniknews*, 25 octobre 2018.

DOC. C Des réfugiés camerounais de retour de Libye, Pierre Magnan, « Esclavage en Libye: le témoignage

édifiant de réfugiés camerounais », *France Info*, 23 novembre 2017.

8. La réponse est à adapter en fonction de la localité de la classe.

9. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon.

10. La question est l'occasion d'une réflexion personnelle et d'un débat collectif.

DOC. D Une enfant esclave, extraits de Sylvestre Tetchiada, « Des enfants continuent d'être victimes de l'esclavage », *Inter Press Service News Agency*, 14 juillet 2006.

Questions 11 à 15. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon.

Questions 16 à 21. La question est l'occasion d'une réflexion personnelle et d'un débat collectif au cours duquel chacun argumente ses positions.

22. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon.

23. La question est l'occasion d'une réflexion personnelle et d'un débat collectif.

24. Les réponses diffèrent selon la localité et la région de l'école.

25. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances personnelles, émettre des hypothèses ou chercher la réponse dans la leçon.

26. Les réponses diffèrent selon la localité et la région de l'école.

27. La question est l'occasion d'une réflexion personnelle et d'un débat collectif.

28. Les réponses diffèrent selon la localité et la région de l'école.

29. La question est l'occasion d'une réflexion personnelle et d'un débat collectif.

• **Activité pratique.** Les élèves identifient les autorités compétentes puis découvrent, par exemple lors d'une enquête, les procédures qui s'offrent à eux.

Notes personnelles de l'enseignant: _____



5B

Les mouvements migratoires en Afrique orientale et australe

Module 2 • Les grands mouvements de population en Afrique

Semaine 15

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 48-49

Rappel des programmes

Chapitre: les migrations en Afrique entre le XVII^e et le XVIII^e siècle et leurs conséquences

Leçon: les mouvements migratoires en Afrique (Afrique occidentale, Afrique orientale et australe)

Concepts/Notions: migration

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte des migrations en Afrique orientale et australe.

Les élèves observent la carte et décrivent: les migrations des Bantou, les migrations depuis l'Asie, le peuplement de Madagascar et le Grand Trek (qui sera étudié plus loin).

1. Ce sont les Bantou qui sont venus de la région du lac Tchad et ont largement peuplé l'Afrique orientale et australe.

2. Dans l'extrême sud de l'Afrique, on trouve des populations venues d'Asie.

3. Elles ont été attirées par la richesse du lieu mais aussi par les promesses faites par les Européens qui y étaient déjà installés.

4. Les élèves mobilisent les savoirs acquis durant la classe de 5^e. La culture swahili est un mélange entre les apports africains et ceux des Arabes installés sur la côte.

5. Madagascar a été peuplée par des populations venues d'Asie (Indonésie), qui se sont mélangées avec des populations africaines avant d'aller peupler l'île.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

DOC. B Les premiers Européens au Cap, d'après la Convention de la Compagnie des Indes orientales, 1657. Fondée au XVII^e siècle, la Compagnie des Indes orientales était titulaire du monopole du commerce dans l'océan Indien pour la Couronne britannique.

6. les élèves trouvent dans le texte que des colons européens se sont installés dans le sud de l'Afrique au XVII^e et au XVIII^e siècle.

DOC. C Le vieux fort de Zanzibar (Tanzanie), construit par les Arabes au XVII^e siècle.

Zanzibar est un archipel de l'océan Indien, composé de deux îles principales, qui font aujourd'hui partie de la Tanzanie. Elle était autrefois le siège d'un sultanat indépendant.

7. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails.

8. Les Arabes sont venus par la mer, se sont installés dans la région et ont créé et exploité de grandes plantations.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

Semaine 16

Durée: 1 heure

Manuel: pages 52-53

Rappel des programmes

Chapitre: les migrations en Afrique entre le XVII^e et le XVIII^e siècle et leurs conséquences

Leçon : les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique occidentale et centrale : Confédération ashanti, Oyo, Bénin, Ouaddaï, Barguimi, Luba, Kuba, Luanda (organisation sociopolitique, organisation économique, aspects culturels)

Concepts/Notions: royaume – masque

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte l'empire d'Oyo à son apogée, au XVIII^e siècle.

1. Sur la carte de l'Afrique, les élèves situent l'empire d'Oyo en Afrique de l'Ouest, au niveau de l'actuel Bénin et Nigeria.
2. Grâce au zoom, ils nomment sa capitale : Oyo.
3. Ils nomment le Borgou, la Nupe et le Dahomey.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

[illegible]

DOC. B Texte « Les Yoruba ».

4. Les élèves découvrent un texte écrit pour le manuel, sans auteur ni date : il ne s'agit donc pas d'une source historique.
5. La civilisation yoruba imbrique étroitement les hiérarchies familiales et étatiques de la société et forme ainsi un conseil représentatif, chargé d'assister l'oba.
6. La religion pratiquée par les Yoruba est une forme d'animisme.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

doc. c Masque yoruba en bois peint, xx^e siècle.

La civilisation yoruba est célèbre pour ses masques, sortes de costumes que l'on revêt au cours de cérémonies pour incarner un personnage (par exemple, un défunt). De nos jours, il n'en reste que la partie sculptée dans le bois, habituellement portée sur le dessus de la tête.

- 7.** Il s'agit d'un masque portant une volumineuse coiffure.
- 8.** Les élèves émettent des hypothèses qu'ils justifient. L'enseignant leur révèle ensuite qu'il s'agit d'un personnage féminin.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

Intégration 3

Cette activité d'intégration porte sur le dossier 1 (C et D), le TD1 et les leçons 5 à 6B.

Semaine 17

Durée: 2 heures

Manuel: page 104

Indications pour mener l'intégration

Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- abolition: la fin, l'interdiction.
- migration: le déplacement définitif d'une personne ou d'un groupe de personnes qui part s'installer ailleurs.
- Grand Trek: la grande migration des Boers depuis Le Cap dans toute l'Afrique du Sud actuelle.
- colon: une personne installée dans un autre pays que le sien pour y exploiter les richesses à son propre profit.
- royaume: un État dirigé par un roi.
- empire: un royaume qui en contrôle d'autres.

2. Ceux qui pratiquaient l'esclavage le justifiaient sur le plan religieux en disant que les esclaves étaient inférieurs car non musulmans ou qu'ainsi ils avaient une chance d'être convertis au christianisme. L'argument économique était que, sans le travail des esclaves, on n'aurait pas mis en valeur les territoires colonisés.

3. Les élèves évoquent les droits humains, l'égalité entre tous, le fait que les conditions de l'esclavage étaient inhumaines, qu'il y avait danger à laisser des gens dans l'état d'esclavage (risque de révolte), que les gens travaillaient mieux quand ils étaient libres, que des gens libres seraient aussi des consommateurs, donc des débouchés pour les produits industriels européens...

Notes personnelles de l'enseignant: _____

4. Les élèves énoncent les dates suivantes:

- 1794 puis 1848 : abolition de l'esclavage en France;
- 1807 : abolition de la traite négrière par l'Angleterre;
- 1833 : abolition de l'esclavage dans les colonies anglaises.

5. La guerre déclenchée à propos de l'abolition de l'esclavage aux États-Unis au XIX^e siècle est appelée la guerre de Sécession.

6. Les élèves évoquent des cas généraux ou précis comme la domesticité, les enfants obligés de travailler, les travailleurs migrants dans certains pays...

7. Du XVI^e au XVIII^e siècle, l'Afrique occidentale a été parcourue de migrations, comme celle des Peul dans l'ensemble du Soudan, motivés notamment par la recherche de pâturages, ou celle des Maures du Sahara occidental qui se déplacèrent vers le sud et occupèrent la vallée du Sénégal.

8. Le littoral oriental africain a connu un important brassage entre les populations arabes et les Bantou de la côte, qui a donné naissance à la culture swahili.

9. Pour résister à l'expansionnisme de leurs voisins, dans une région de grand commerce, les Ashanti se sont progressivement organisés en une confédération. La Confédération ashanti se trouvait en Afrique de l'Ouest, au niveau de l'actuel Ghana.

10. À partir du XVI^e siècle, la cité-État yoruba d'Oyo conquiert un vaste empire qui, au XVII^e siècle, intègre le royaume du Dahomey. Elle était dirigée par l'*alafin*, choisi par un conseil de notables.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

Vérification de l'agir compétent/compétences

11. Le problème posé est celui d'intégration, de l'acceptation des étrangers dans les pays voisins. Les migrants risquent d'être brutalement expulsés ou en cas de crise, d'être victimes de xénophobie, d'exclusion ou d'autres formes de discrimination.

12. Les arguments qui montrent la situation incertaine des Camerounais sont: le manque de liberté, l'exploitation abusive (travail sans salaire), la vie sous surveillance sans possibilité d'épanouissement, les difficultés à s'intégrer et une vie placée sous le signe de la détresse. Ceci est dû au fait que la plupart de ces migrants sont des sans papiers et donc sont en situation irrégulière.

13. Les raisons qui font que les mouvements des populations sont difficiles de nos jours sont:

- le tracé des frontières et leur protection par un système complexe de surveillance;
- la volonté politique de maintenir les particularismes et les différences entre les États;
- les égoïsmes nationaux et le refus de partager les richesses avec les États voisins.

Cette situation est favorisée par le refus d'améliorer les voies de communication, de lever les barrières douanières ou policières. Les populations frontalières sont les premières à pâtir de cette situation car des familles sont séparées et ne peuvent pas se rendre visite ou encore ont une partie de leur patrimoine économique de l'autre côté de la frontière et ne peuvent pas l'exploiter.

L'Afrique du ^{xvii}^e au ^{xix}^e siècle et l'Afrique contemporaine sont totalement différentes surtout s'agissant de la volonté à s'unir: celle-ci a plutôt régressé. Entre le ^{xvii}^e au ^{xix}^e siècle, on a assisté à la constitution de vastes empires et royaumes sans rapport avec l'émiettement politique contemporain. D'une vingtaine d'empires et royaumes que comptait l'Afrique de l'époque, on est passé à 54 États aujourd'hui, l'éloignant ainsi définitivement de toute volonté d'union.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

14. Aux chefs d'États africains, les élèves peuvent demander:

- de considérer que nous sommes tous africains et africaines, donc, à ce titre, comme des frères et des sœurs.
- de ne pas trop tenir à ériger en barrières les frontières issues de la colonisation, qui nous divisent à tort;
- de mettre sur place une politique de libre circulation des biens et des personnes et de créer une citoyenneté africaine, pour que chaque Africain se sente chez lui, quel que soit l'État dans lequel il se trouve;
- de créer des conditions d'investissement et de protection des biens de tous ceux qui résident dans leur pays, quelle que soit leur origine, ainsi, tout investissement profitera avant tout à l'Afrique, et non à un État particulier.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.



Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique centrale : le Ouaddaï

La classe étudie maintenant un royaume en Afrique centrale : nous proposons à l'enseignant de choisir entre le Ouaddaï, le Luba et le Lunda.

Semaine 19

Durée : 1 heure

Manuel : pages 54-55

Rappel des programmes

Chapitre : les migrations en Afrique entre le ^{xvii}e et le ^{xviii}e siècle et leurs conséquences

Leçon : les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique occidentale et centrale : Confédération ashanti, Oyo, Bénin, Ouaddaï, Baguirmi, Luba, Kuba, Luanda (organisation sociopolitique, organisation économique, aspects culturels)

Concepts/Notions : royaume

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte du sultanat de Ouaddaï vers 1750.

1. Les élèves constatent en regardant la carte que le Ouaddaï se situait à l'est du lac Tchad.
2. La comparaison avec une carte des États africains permet aux élèves de constater que le Ouaddaï se trouve à cheval sur les États actuels du Tchad et du Soudan.
3. L'observation de la carte permet de situer les États voisins du Ouaddaï vers 1750 : le Kanem-Bornou (que les élèves ont étudié en classe de 5^e), le Baguirmi et le Darfour.

DOC. B La cavalerie du Ouaddaï combattant les « artilleurs sénégalais » (troupes françaises) en Centrafrique, gravure parue dans *Le Petit Journal* du 5 février 1911.

4. Les élèves décrivent les combattants à cheval, leurs vêtements, le harnachement des chevaux.
5. Les élèves identifient les armes visibles : des lances et des sabres ou épées.
6. Le point de vue choisi par le dessinateur, face aux combattants (comme s'ils se précipitaient sur nous), ainsi que l'élan général donnent l'impression que ceux-ci se jettent dans la bataille avec ardeur.
7. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils repèrent notamment la mosquée de type soudanien à l'arrière-plan.

DOC. C Le Ouaddaï, d'après Gaston Dujarric, *La Vie du sultan Rabah*, 1902.

8. Voici les informations que les élèves peuvent relever dans le texte à propos de l'économie du Ouaddaï : « Les habitants du Ouaddaï sont avant tout pasteurs. Ils possèdent des troupeaux de bœufs, de moutons, de chèvres. Dans le Nord, ils s'adonnent essentiellement à l'élevage des chameaux et des chevaux. La culture du mil est la plus répandue. Dans certaines régions, on cultive le riz et on récolte du coton. L'indigotier, le dattier, le sésame se rencontrent un peu partout. Outre les esclaves, qui sont encore une branche importante du commerce, les Ouaddaïens font commerce de l'ivoire, de la gomme et des plumes d'autruche. »

Voici les informations que les élèves peuvent relever dans le texte à propos de son organisation administrative : « Le sultanat de Ouaddaï possède une organisation administrative qui permet de maintenir sous la même domination les éléments disparates qui composent la population. »

Voici les informations que les élèves peuvent relever dans le texte à propos de son armée : « L'armée « régulière » compte 20 000 hommes dont 8 000 cavaliers. Cette cavalerie, qui bénéficiait de l'abondance des chevaux, constituait la principale force du pays. Cependant les cavaliers ouaddaïens étaient, dit-on, plus brillants à la parade qu'à la guerre. »

9. Les élèves cherchent la réponse dans la source du texte et constatent à son nom qu'il s'agit d'un auteur européen. De ce fait, les informations fournies ne sont pas totalement fiables : elles sont empreintes des préjugés de l'époque et du fait qu'au début du ^{xx}e siècle, les Européens avaient colonisé la région.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

**6D**

Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique centrale : le Luba

Semaine 19

Durée : 1 heure

Manuel : pages 56-57

Rappel des programmes

Chapitre : les migrations en Afrique entre le XVII^e et le XVIII^e siècle et leurs conséquences

Leçon : les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique occidentale et centrale : Confédération ashanti, Oyo, Bénin, Ouaddaï, Baguirmi, Luba, Kuba, Luanda (organisation sociopolitique, organisation économique, aspects culturels)

Concepts/Notions : royaume

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte du Luba au XVIII^e siècle.

1. L'observation de la carte montre que l'Empire luba se trouvait en Afrique centrale.
2. La comparaison avec une carte des États africains permet aux élèves de constater que son territoire correspond à l'actuelle République démocratique du Congo.
3. Les élèves trouvent la réponse sur la carte : sa première capitale s'appelait Mwibele.
4. L'observation de la carte permet de nommer des royaumes ou empires voisins : le Lunda et le Kazembe.
5. L'observation de la carte permet de voir que le Luba était trop éloigné pour participer au commerce transsaharien. En revanche, il participait aux échanges commerciaux avec les Arabes installés sur la côte orientale (faire le lien avec le programme de la classe de 5^e).

DOC. B Texte « La royauté sacrée ».

6. La question amène à une reformulation du texte et permet de vérifier que les élèves ont bien compris. Les différentes personnes dans ce récit et les liens de parenté qui les unissent sont : Ilunga Mbili, chef d'un groupe de chasseurs ; le roi Nkongolo ; les deux sœurs du roi qui devaient devenir les épouses d'Ilunga Mbili ; Ilunga Kalala, fils d'Ilunga Mbili, qui a finalement tué le roi Nkongolo.
7. La réponse se trouve dans les premiers mots du texte : cette histoire a été transmise jusqu'à nous par les traditions orales.
8. Les élèves émettent des hypothèses sur la véracité de ce récit. D'un côté, il ne contient aucun élément surnaturel et semble possible. De l'autre, sa transmission de bouche-à-oreille au fil des générations a sans

doute amené de profondes modifications. Il y a fort à penser que l'origine du récit est exacte mais que ce dernier a été modifié au fil du temps.

DOC. C Appuie-tête luba, XIX^e siècle. Les appuie-tête ou repose-tête sont des petits meubles en bois destinés à maintenir la nuque ou le côté de la tête, à l'instar des oreillers.

9. Les élèves décrivent chaque personnage (position, coiffure, visage...), puis leur attitude (ils s'enlacent) puis l'ensemble du repose-tête (avec un socle pour le faire tenir debout et une partie haute, légèrement incurvée, pour poser la tête).

10. Les élèves émettent des hypothèses, mais les coiffures semblent indiquer que ces personnages sont des personnages de haut rang.

11. Les élèves peuvent s'exprimer oralement mais aussi faire des gestes pour bien comprendre que le repose-tête se place sous le cou, la nuque ou la tête.

12. Les élèves émettent des hypothèses puis comprennent que cette statue a sans doute été déplacée pendant la colonisation. Ils argumentent ensuite sur le fait qu'elle est la propriété de ses créateurs africains et devra, un jour ou l'autre, revenir en Afrique.

D'après le rapport Savoy-Farr publié en France en 2018, on estime à plus de 500 000 le nombre d'œuvres africaines qui se trouvent sur le continent européen, essentiellement dans les grands musées. En effet, lors de la période de coloniale, les puissances européennes ont saisi et pillé nombre de biens culturels africains (statuettes, trônes, masques, armes d'apparat...), sans le consentement des populations locales et souvent de manière brutale ou par la menace. Depuis quelques années, les pays européens, notamment la France, la Belgique, le Royaume-Uni et l'Allemagne, ont entamé une politique de restitution de ces œuvres. D'après les rédacteurs du rapport Savoy-Farr, « les restitutions d'œuvres d'art seront l'un des grands enjeux du XXI^e siècle entre l'Europe et l'Afrique ».

Notes personnelles de l'enseignant : _____

**6E**

Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique centrale : le Lunda

Semaine 20

Durée : 1 heure

Manuel : pages 58-59

Rappel des programmes

Chapitre : les migrations en Afrique entre le ^{xvii}e et le ^{xviii}e siècle et leurs conséquences

Leçon : les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique occidentale et centrale : Confédération ashanti, Oyo, Bénin, Ouaddaï, Baguirmi, Luba, Kuba, Luanda (organisation sociopolitique, organisation économique, aspects culturels)

Concepts/Notions : royaume

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte du Lunda au ^{xviii}e siècle.

1. L'observation de la carte montre que le Royaume puis l'Empire lunda se trouvaient en Afrique centrale.
2. La comparaison avec une carte des États africains permet aux élèves de constater que le Lunda correspond à la République démocratique du Congo.
3. Les élèves trouvent la réponse sur la carte : sa capitale s'appelait Musamba.
4. L'observation de la carte permet de nommer des royaumes ou empires voisins : le Luba et le Kazembe.
5. L'observation de la carte permet de voir que le Lunda était trop éloigné pour participer au commerce transsaharien. En revanche, il participait aux échanges commerciaux avec les Arabes installés sur la côte orientale (faire le lien avec le programme de la classe de 5^e).

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. B Texte « La fondation du Lunda ».

6. La question amène à une reformulation du texte et permet de vérifier que les élèves ont bien compris. Les différentes personnes dans ce récit et les liens qui les unissent sont :

- le chef nommé Nkond ou Konde ;
- ses fils Chinguli et Tchiniama, qui se moquent de lui et que leur père déshérite ;
- sa fille Lueji qui lui vient en aide et dont il fait son héritière ;
- Tchibinda Llunga, chasseur luba, fils de Ilunga Kalala et petit fils de Nkongolo (roi des Baluba), mari de Lueji et chef du Lunda ; mais aussi le « héros civilisateur » des Balunda ;
- la sœur de Lueji, seconde épouse de Tchibinda ;
- leur fils et héritier, Nawedji, appelé plus tard Mwata Yamvo.

DOC. C Tchibinda Llunga, héros légendaire du Luba, statue du ^{xix}e siècle.

7. Les élèves identifient les différentes parties du corps, la coiffure, la posture debout, avec des éléments dans la main. Ils constatent que la tête est relativement stylisée, la coiffe complexe, la posture impressionnante du fait, notamment, de la taille des mains et des pieds.

8. Les élèves identifient du bois.

9. Les élèves émettent des hypothèses. Ce héros est légendaire car une partie de son histoire ne peut être vérifiée. Il a sans doute existé, mais son histoire a été modifiée au fil du temps.

Notes personnelles de l'enseignant : _____



7A

Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique orientale : le Buganda

Module 2 • Les grands mouvements de population en Afrique

La classe étudie maintenant un royaume en Afrique orientale : nous proposons à l'enseignant de choisir entre le Buganda, l'Urundi et le Mutapa.

Semaine 21

Durée : 1 heure

Manuel : pages 60-61

Rappel des programmes

Chapitre : les migrations en Afrique entre le XVII^e et le XVIII^e siècle et leurs conséquences

Leçon : les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique orientale et australe : royaumes Buganda, Ruanda-Urundi, Mutapa (organisation sociopolitique, organisation économique, aspects culturels)

Concepts/Notions : royaume

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte du Buganda au XVIII^e siècle.

1. L'observation de la carte montre que le royaume du Buganda se trouvait en Afrique de l'Est, dans la région des Grands Lacs.
2. La comparaison avec une carte des États africains permet aux élèves de constater qu'il se trouve dans le territoire correspondant de nos jours à l'Ouganda (dont il partage, d'ailleurs, le nom).
3. L'observation de la carte permet de nommer les nombreux royaumes et empires voisins : Bunyoro Kitara, Busoga, Ankole, Karagwe, Rwanda, Kooki, Kiziba, Buhaya, Busubi, Urundi et Buzinza.
4. L'observation de la carte permet de voir que le Buganda était trop éloigné pour participer au commerce transsaharien. En revanche, il participait aux échanges commerciaux avec les Arabes installés sur la côte orientale (faire le lien avec le programme de la classe de 5^e).

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. B Mutesa I^{er} (1827-1884), kabaka (roi) du Buganda, illustration de 1864.

Monté sur le trône à la mort de son père, Mutesa I^{er} conserve pour certains une image de la grandeur d'une monarchie africaine indépendante, pour d'autres celle d'un roi ouvert sur le monde, qui a fait bon accueil aux explorateurs (Speke, Stanley, etc.) et aux missionnaires occidentaux. Pour tous, il incarne un souverain modernisateur.

5. Les élèves décrivent un homme simple, vêtu d'un pagne tunique rejeté sur l'épaule et armé de deux lances ; il porte un collier, un bracelet sur le biceps gauche et un sur chaque cheville. Il tient un chien en laisse. Même s'il est habillé de manière relativement simple, son port altier et son allure fière font qu'il se dégage de lui une certaine puissance et une forte autorité.

DOC. C Les règles de succession, extrait d'Elikia M'Bokolo, *Afrique noire, histoire et civilisations, tome II*, Hatier, 2008.

Elikia M'Bokolo est un historien de la République démocratique du Congo.

Faire lire et reformuler le texte par les élèves.

Notes personnelles de l'enseignant : _____



7B

Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique orientale : l'Urundi

Semaine 21

Durée : 1 heure

Manuel : pages 62-63

Rappel des programmes

Chapitre : les migrations en Afrique entre le ^{xvii}e et le ^{xviii}e siècle et leurs conséquences

Leçon : les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique orientale et australe : royaumes Buganda, Ruanda-Urundi, Mutapa (organisation sociopolitique, organisation économique, aspects culturels)

Concepts/Notions : royaume

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte de l'Urundi et des royaumes des Grands Lacs à la fin du ^{xvii}e siècle.

1. L'observation de la carte présente les royaumes de la région des Grands Lacs au ^{xvii}e siècle : le Bunyoro-Kitara, le Buganda, l'Ankole, le Ruanda et l'Urundi.
2. L'Urundi était le plus au sud de ces royaumes et empires.
3. La représentation à l'échelle du continent africain montre que l'Urundi n'était pas un royaume très étendu au ^{xvii}e siècle.
4. La présence sur la carte des frontières actuelles du Burundi permet de constater que le territoire du royaume est aujourd'hui entièrement inclus dans le Burundi, dont il partage d'ailleurs le nom.
5. Le Burundi n'est pas un pays très vaste mais son territoire est plus étendu que celui de l'ancien royaume d'Urundi.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. B Quelques redevances dues au roi, recensement établi d'après les travaux de Roger Botte, 1982.

Roger Botte est un anthropologue français contemporain.

Faire lire et reformuler le texte par les élèves.

DOC. C Les rapports sociaux dans l'Urundi, extrait de Hans Meyer, *Les Barundi*, 1916.

6. Dans l'Urundi ancien, l'organisation de la société était extrêmement pyramidale. Tout appartenait au roi, qui confiait des portions de territoires aux membres de son clan, lesquels les divisaient en territoires plus petits, qu'ils confiaient à des vassaux essentiellement tutsi. Bien comprendre que ce maillage serré permettait au roi de contrôler tout le royaume, puisque chaque grand vassal était responsable de ses propres vassaux, eux-mêmes responsables de leurs fiefs, etc.

7. La dernière phrase (cet arrangement a pour but, d'ailleurs atteint, de faire en sorte que chaque ayant droit surveille jalousement l'autre et que le roi garde bien partout les rênes du pouvoir) montre que ce système féodal entretenait la rivalité entre les grands vassaux et évitait qu'ils s'allient contre le pouvoir central.

Notes personnelles de l'enseignant : _____



7C

Les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique australe : le Mutapa

Semaine 22

Durée : 1 heure

Manuel : pages 64-65

Rappel des programmes

Chapitre : les migrations en Afrique entre le xvii^e et le xviii^e siècle et leurs conséquences

Leçon : les nouvelles organisations socio-économiques et politiques en Afrique orientale et australe : royaumes Buganda, Ruanda-Urundi, Mutapa (organisation sociopolitique, organisation économique, aspects culturels)

Concepts/Notions : royaume

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte du Mutapa au xvii^e siècle.

1. L'observation de la carte montre que le Mutapa se trouvait dans le sud-est du continent africain.
2. La carte montre que cet empire était relativement étendu à l'échelle du continent africain.
3. La comparaison avec une carte des États africains permet aux élèves de constater que son territoire correspond à ceux du Zimbabwe et du Mozambique.
4. L'étude de la carte permet de nommer le Monoemugi et le territoire rozwi.
5. L'observation de la carte permet de voir que le Mutapa était trop éloigné pour participer au commerce transsaharien. En revanche, il participait aux échanges commerciaux avec les Arabes installés sur la côte orientale (faire le lien avec le programme de la classe de 5^e).

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. B Portrait d'un *mwene mutapa* au xvi^e siècle.

6. Les élèves décrivent ce qu'ils voient du roi (une partie du buste, la tête et une main), les vêtements du souverain, le visage et la barbe, les bijoux, l'attitude, le regard qui pointe vers l'illustrateur...

7. La description va permettre aux élèves d'identifier une représentation européenne, car le roi porte une couronne comme celle des rois occidentaux et son sceptre ressemble aux leurs.

DOC. C Texte « La mort du *mwene mutapa* », João dos Santos, 1609.

João dos Santos était un missionnaire portugais présent sur les côtes est-africaines au xvii^e siècle.

8. La question est l'occasion, pour les élèves, de procéder à une reformulation qui permet de vérifier la bonne compréhension du texte. Il s'agit d'un suicide rituel de façon que le mauvais état de santé du souverain n'ait pas d'influence sur l'état du royaume. Ce suicide rituel a une double fonction : symbolique, puisqu'il repose sur la croyance que le roi devait être sans défaut, mais aussi pratique, car un roi malade ou infirme conduit moins bien les affaires du royaume qu'un roi en bonne santé.

DOC. D La richesse du Mutapa, extrait de M. Barreto, *Information sur l'état et la conquête des rivières de Cuama*, 1667.

9. Le texte montre que la principale richesse du Mutapa était l'or.

10. On trouvait de l'or dans les mines mais aussi dans les cours d'eau (qui, quand l'or est abondant, emportent avec eux des fragments en lessivant les sols).

Notes personnelles de l'enseignant : _____

Intégration 4

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 6D à 7C.

Semaine 23

Durée: 2 heures

Manuel: page 105

Indications pour mener l'intégration

Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- apogée: la période de plus grande puissance d'un État.
- matrilinéaire: qui privilégie le lien entre un enfant et la famille de sa mère.
- régence: le gouvernement par un représentant du souverain.
- tribut: le paiement d'un peuple ou d'un État au peuple ou à l'État qui le domine.
- sécession: la séparation d'une région qui se détache de l'État dont elle fait partie.

2. Les élèves nomment les empires d'Afrique centrale qu'ils ont étudiés et l'on accorde des points supplémentaires à ceux qui sont capables de nommer les autres empires évoqués dans le manuel et sur les cartes.

3. Les réponses dépendent des royaumes étudiés en classe.

4. Héritier du Grand Zimbabwe, le Mutapa a été fondé par Nzatsimba au XVI^e siècle et développé par son fils Matope, qui en a fait un vaste empire.

5. Le Mutapa était prospère grâce au commerce de l'or et de l'ivoire avec les marchands arabes de la côte de l'océan Indien.

6. Les élèves résument en mettant en valeur les informations suivantes: autrefois, au Buganda, après la mort du roi, le plus âgé de ses frères lui succédait. Mais cela entraînait des querelles fratricides. Au XIX^e siècle, les règles ont changé et les grands notables ont été chargés de désigner le nouveau roi.

Notes personnelles de l'enseignant: _____

Vérification de l'agir compétent/compétences

7. Le problème posé est celui de la vie en société multiethnique, de l'intégration sociale, de l'acceptation de l'autre. Les dangers liés au rejet d'autres groupes sont: la montée du tribalisme, l'instauration d'un climat de haine et enfin des affrontements entre voisins qui finissent par troubler la paix.

8. Le brassage des populations apprend l'harmonie entre les groupes ethniques et entraîne une bonne dynamique sociale: c'est le cas dans les quartiers où les mariages interethniques sont courants.

9. Les deux principales raisons qui ont motivé la formation des royaumes en Afrique entre le XVI^e et le XIX^e siècle, sont la recherche de la puissance politique et la puissance économique. Cette double recherche passait par la conquête de vastes territoires et la soumission de force de nombreuses populations. De nos jours, au vu de l'émiettement politique et territorial de l'Afrique, il est improbable d'avancer de tels arguments en vue de créer les États-Unis d'Afrique, aucun chef d'État n'acceptant d'abandonner ses prérogatives.

10. La chute des royaumes et empires de l'Afrique subsaharienne a été causée par la grande superficie de leurs territoires, ce qui les rendait difficilement contrôlables; les révoltes des populations soumises par la force; la convoitise des voisins toujours à l'affût de la moindre faiblesse et la fragilité face aux envahisseurs étrangers et européens.

Pour préserver leur indépendance, ces empires auraient dû unir leur force pour combattre ensemble les envahisseurs.

11. Dans le premier document, le brassage se fait par la force, la domination, visant l'assimilation des populations locales. Dans le document B, le brassage se fait en douceur, de manière progressive et naturelle, en vue d'un métissage ethnique et culturel. La deuxième forme est forcément la plus favorable au développement humain: ici personne n'est ni soumis ni dominé, tous sont intégrés dans une même société et une même culture.

12. Il est nécessaire de s'ouvrir aux autres populations pour gagner en expérience de la vie en société, pour avoir un esprit plus ouvert et bien averti sur d'autres modes de vie et pour dynamiser le vivre ensemble.

À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.



8A

Les tentatives de modernisation en Afrique du Nord : la Tunisie

La classe étudie maintenant deux sociétés qui se sont profondément modernisées en Afrique du Nord, au XIX^e siècle. Cette étude et la suite permettent de découvrir l'incroyable renouveau politique que le continent africain a vécu à cette époque, avant que cet élan soit brutalement interrompu par la colonisation européenne.

Semaine 25

Durée : 1 à 2 heures

Manuel : pages 68-69

Rappel des programmes

Chapitre : organisation sociopolitique et économique de l'Afrique au XIX^e siècle

Leçon : les tentatives de modernisation en Afrique du Nord : cas de la Tunisie et de l'Égypte (organisation sociopolitique, organisation économique)

Concepts/Notions : régence

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte de la Tunisie au XIX^e siècle.

1. L'observation de la carte permet de bien situer la Tunisie, en Afrique du Nord.
2. La carte montre qu'à l'échelle du continent, il s'agit d'un pays de taille relativement modeste.
3. La carte permet aux élèves de constater l'influence qu'exerçait certainement l'immense empire voisin : l'Empire ottoman.
4. La carte montre aussi que la Tunisie était, à l'ouest, coincée par la conquête coloniale de l'Algérie voisine par la France, au XIX^e siècle.
5. Les élèves en déduisent que la France et l'Empire ottoman constituaient une menace pour l'indépendance de la Tunisie.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. B La ville de Tunis au XIX^e siècle.

Actuelle capitale de la Tunisie, Tunis a une longue histoire en tant que grande cité du nord de l'Afrique.

6. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils commencent par décrire le lieu (le relief), puis la ville, enserrée dans des remparts, les bâtiments... Ils ne s'arrêtent pas nécessairement sur les personnages au premier plan.

7. Les élèves donnent leur opinion, mais la ville semble moderne pour l'époque et relativement riche.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. C Extraits du Pacte fondamental tunisien, 10 septembre 1857.

Le Pacte fondamental de 1857 est une déclaration des droits des personnes vivant dans les territoires contrôlés par le bey de Tunis. Il proclame l'égalité entre les habitants devant la loi et l'impôt, reconnaît la liberté de culte et autorise les étrangers, musulmans et non musulmans, à accéder à la propriété.

Faire lire et reformuler le texte par les élèves.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

**8B**

Les tentatives de modernisation en Afrique du Nord : l'Égypte

Semaine 25

Durée : 1 à 2 heures

Manuel : pages 70-71

Rappel des programmes

Chapitre : organisation sociopolitique et économique de l'Afrique au XIX^e siècle

Leçon : les tentatives de modernisation en Afrique du Nord : cas de la Tunisie et de l'Égypte (organisation sociopolitique, organisation économique)

Concepts/Notions : régence

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Muhammad Ali, vice-roi d'Égypte, 1840.

1. Les élèves décrivent cet homme, à l'allure très différente de ceux présentés dans les leçons précédentes. Il s'agit d'un homme blanc, portant une barbe et une moustache blanches, un large turban blanc sur la tête, habillé d'une veste, d'une écharpe disposée en ceinture, et assis sur un fauteuil en velours rouge. Il tient, sur ses genoux, une dague ou une épée.

2. Son nom semble indiquer son origine arabe ou turque (mais pas européenne).

DOC. B Carte de l'expansion égyptienne sous Muhammad Ali.

3. La carte permet aux élèves de retrouver l'Égypte, au nord-est de l'Afrique : ils l'ont déjà étudiée pendant le cours d'histoire de la classe de 6^e portant sur l'Antiquité.

4. L'Empire ottoman étendait sur la Turquie (son centre de gravité), mais aussi une partie du Proche et du Moyen-Orient.

5. La carte montre que l'Égypte de Muhammad Ali a attaqué le Proche-Orient voisin mais seulement conquis la Nubie et le haut cours du Nil.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. C Chadoufs en Égypte, au bord du Nil, gravure colorée du XIX^e siècle.

Le chadouf est un dispositif d'irrigation ancien qui a été utilisé pour puiser de l'eau, principalement au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Il est constitué d'une longue perche en bois ou en bambou, fixée à un point de pivot sur un support vertical, généralement un tronc d'arbre ou une structure en pierre. À une extrémité de la perche se trouve un contenant (un seau, un pot en argile), et à l'autre extrémité se trouve un contrepoids.

L'utilisateur se sert d'un contrepoids pour lever et abaisser le seau. Lorsque le seau est abaissé, il se remplit d'eau. Ensuite, l'utilisateur tire sur la perche, ce qui fait monter le seau rempli d'eau. Une fois le seau en haut, l'eau peut être versée dans un canal ou un système d'irrigation.

Le chadouf est une méthode d'irrigation simple et efficace qui ne nécessite pas d'électricité ou de technologie avancée. Il permet aux agriculteurs de puiser de l'eau de sources souterraines ou de rivières pour irriguer leurs champs, même dans des régions où l'eau est rare. Mais son usage reste laborieux.

6. Les élèves comprennent le système de balancier, en lien avec le programme de physique : la présence d'une lourde pierre fait contrepoids et aide à remonter l'eau vers les canaux.

DOC. D Texte « L'administration et l'armée »

Faire lire et reformuler le texte par les élèves.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

[illegible][illegible]



9C

L'islam et l'émergence de nouvelles organisations sociopolitiques et économiques en Afrique occidentale : l'Empire toucouleur

Semaine 26

Durée : 1 heure

Manuel : pages 76-77

Rappel des programmes

Chapitre : organisation sociopolitique et économique de l'Afrique au XIX^e siècle

Leçon : l'islam et l'émergence de nouvelles organisations sociopolitiques et économiques en Afrique occidentale (Sokoto, Macina, Empire toucouleur)

Concepts/Notions : djihad

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte de l'Empire toucouleur.

1. L'observation de la carte montre que l'Empire toucouleur se trouvait en Afrique occidentale, de part et d'autre du fleuve Niger, avant Tombouctou.

2. L'Empire toucouleur n'était pas immense mais il avait déjà une certaine taille à l'échelle du continent : plus grand que le Macina, pas tout à fait aussi grand que l'Empire de Sokoto.

3. La comparaison avec une carte des États africains permet aux élèves de constater que son territoire correspondait au sud du Mali actuel.

4. La carte montre que l'Empire toucouleur a conquis le Macina.

5. On voit qu'il dominait des territoires allant jusqu'à une partie du Fouta Djallon (actuelle Guinée).

6. La carte montre qu'à l'ouest, l'Empire toucouleur était confronté à l'expansion coloniale française au Sénégal.

DOC. B El Hadj Omar Tall en prière, gravure parue dans *Le Tour du Monde*, 1861.

Issu d'une famille de marabouts toucouleur, El Hadj Omar Tall a effectué le pèlerinage à La Mecque et profité de son voyage pour nouer des alliances avec différents royaumes musulmans soudanais. De retour en Afrique de l'Ouest, il a créé une zaouïa (communauté religieuse et militaire) et rassemblé de nombreux fidèles. En 1848, il s'est installé à Dinguiraye (actuelle Guinée), dont il fit le point de départ de son djihad.

La mort ou « disparition » d'El Hadj Omar Tall a largement contribué à entretenir sa légende : en 1864, au cours d'une bataille, il aurait disparu dans les falaises de Bandiagara (actuel Mali), sans doute victime de l'explosion des réserves de poudre.

Pour certains, El Hadj Omar Tall fut avant tout un lettré, un érudit, un grand chef religieux. Pour d'autres, il fut surtout un homme politique opportuniste, dont l'unique projet était de se tailler un empire. Pour tous, il est l'une des plus grandes figures du XIX^e siècle africain.

7. Les élèves décrivent El Hadj Omar Tall, assis ou à genoux sur un tapis, peut-être à la fin de sa prière. Il porte un grand boubou et un chèche sur la tête. Il porte une barbe. Derrière lui se trouve une case, un arbre. Sur le côté, on voit une cruche et, derrière, un cheval avec son cavalier, pied à terre.

DOC. C Armée d'El Hadj Omar Tall.

8. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails.

9. Les élèves remarquent la violence qui émane de l'image : un guerrier frappe son adversaire à coups de hache, un autre tient une tête au bout d'une pique. On peut comparer cette image à celle de la page 55, si le Ouaddaï a été étudié : le point de vue du dessinateur est assez proche et suggère l'élan, la violence, le mouvement.

10. Les élèves font appel à leurs connaissances : « El Hadj » signifie « le sage » ; c'est un surnom donné aux musulmans qui ont fait le pèlerinage à La Mecque. On peut donc penser qu'El Hadj Omar Tall a effectué le pèlerinage.

DOC. D Ahmadou Tall (vers 1833-1898), cheikh de l'Empire toucouleur, gravure du XIX^e siècle.

11. La description d'Ahmadou Tall permet de mettre en valeur les différences avec El Hadj Omar : la posture dans la représentation, la barbe, le couvre-chef, la simplicité du boubou...

Notes personnelles de l'enseignant : _____



10A

Une tentative de regroupement politique en Afrique centrale : l'empire de Rabah (1)

La classe étudie maintenant l'empire de Rabah, qui est l'une des formes originales du phénomène étatique en Afrique, au XIX^e siècle, juste avant l'invasion coloniale : un État militaire et marchand, dont la richesse repose sur le commerce esclavagiste.

Semaine 27

Durée : 1 à 2 heures

Manuel : pages 78-79

Rappel des programmes

Chapitre : organisation sociopolitique et économique de l'Afrique au XIX^e siècle

Leçon : une tentative de regroupement politique en Afrique centrale : l'empire de Rabah (organisation sociopolitique, organisation économique)

Concepts/Notions : djihad

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte de l'empire de Rabah.

1. L'observation de la carte montre que l'empire de Rabah se situe en Afrique centrale.
2. L'État est vaste à l'échelle du continent : on peut utilement le comparer aux États précédemment étudiés en revenant sur les cartes des pages correspondantes.
3. La comparaison avec une carte des États africains permet aux élèves de constater que l'empire de Rabah s'étend sur une partie des États actuels de l'Afrique centrale : le Niger, le Tchad, la République centrafricaine, le Soudan et le Sud-Soudan et jusqu'au nord de la République démocratique du Congo
4. Les élèves trouvent la réponse sur la carte : sa capitale s'appelait : Dikoa.

Notes personnelles de l'enseignant : _____

DOC. B La création d'un empire, extrait de Christophe Wondji & Thierno Bah, *Histoire de l'humanité*, tome VI, Unesco, 2008.

5. Les étapes de cette histoire sont : la conquête du Darfour par Rabah (1881) ; l'attaque du Bornou ; le renforcement de l'armée (1882 à 1884) ; la conquête d'un vaste empire (1890) ; l'organisation de l'empire par Rabah.

6. Les objectifs de Rabah étaient de se tailler un très vaste empire.

7. Son parcours est remarquable car il a conquis ce vaste empire en quelques années seulement.

8. L'expression « choc colonial » désigne à la fois le fait que les Européens vont venir brutalement prendre le contrôle de l'Afrique et le fait que cette « épopée coloniale » va tout aussi brutalement arrêter l'expansion de Rabah.

DOC. C L'armée de Rabah lors du combat de Togbao en 1898, dessin de l'explorateur Paul Crampel, août 1899.

La partie gauche du dessin, que l'on ne voit pas ici, montre la mort du lieutenant de vaisseau Bretonnet.

9. Les élèves décrivent ici les combattants, leur habillement, leurs armes, leur position, mais aussi le mouvement, la violence de la scène. La scène peut être comparée à celle concernant l'Empire toucouleur, page 77, ou à celle concernant le Ouaddaï page 55, si ces États ont été étudiés. Les élèves remarquent alors que la violence qui émane de l'image est bien similaire, mais le point de vue du dessinateur différent, puisqu'ici, les guerriers n'avancent pas « vers nous » mais vers la gauche de l'image.

Notes personnelles de l'enseignant : _____



L'émergence de nouvelles organisations en Afrique orientale : la restauration de l'Éthiopie

Cette leçon vient prolonger les acquis de la classe de 6^e au cours de laquelle les élèves ont étudié le royaume d'Axoum.

Semaine 28

Durée : 1 à 2 heures

Manuel : pages 82-83

Rappel des programmes

Chapitre : organisation sociopolitique et économique de l'Afrique au XIX^e siècle

Leçon : l'émergence de nouvelles organisations sociopolitiques et économiques en Afrique orientale et australe (la restauration de l'empire d'Éthiopie, Tchaka et le mouvement zoulou)

Concepts/Notions : djihad

Pour mémoire, l'Éthiopie est une région escarpée et difficile d'accès, ce qui la protégeait des envahisseurs. Au cours du I^{er} millénaire av. J.-C., la région a vu arriver des petits groupes arabes, qui se sont mêlés aux populations africaines. Le brassage des populations a donné naissance à une culture originale.

La légende dit que le royaume d'Axoum a été fondé à cette époque par le roi Ménélik, fils de la reine de Saba et de Salomon, roi des Hébreux. Le royaume a prospéré et conquis les territoires environnants. Très puissant, le royaume d'Axoum a atteint son apogée sous le règne d'Ézana (IV^e siècle). Situé à un carrefour entre l'Afrique tropicale, l'Arabie, l'Asie (via l'océan Indien) et la Méditerranée, le royaume était prospère. Axoum est devenue la plus grande ville commerciale d'Afrique subsaharienne.

Au IV^e siècle, le royaume s'est converti au christianisme. Quand, au VII^e siècle, les Arabes ont envahi les régions alentour et diffusé l'islam, le royaume s'est trouvé isolé des autres régions chrétiennes et est entré en déclin. Le « cœur » du royaume s'est alors déplacé vers le sud. Le port de Zeila a remplacé celui d'Adoulis. Les souverains d'Axoum se sont installés dans le Shoa. Les régions du sud (Godjam, Shoa) se sont converties au christianisme. Le royaume d'Éthiopie était né.

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte d'Éthiopie sous Theodoros II (1855-1868).

1. L'observation de la carte permet de situer l'Éthiopie en Afrique orientale, au sud-est de l'Égypte.

2. Le zoom permet de situer les provinces conquises une à une par Theodoros II : du nord au sud, le Tigré, l'Amhara, le Wello, Gondar, le Godjam et le Choa.

3. Les élèves nomment et situent la capitale fondée par Theodoros II, Magdala.

DOC. B Theodoros, extraits d'Antoine d'Abbadie, *L'Abyssinie et le roi Théodore*, 1868.

Antoine Thompson d'Abbadie était un voyageur et géographe français.

4. La question est l'occasion de demander aux élèves une reformulation qui permet de vérifier leur bonne compréhension du texte. Kassa a changé de nom pour reprendre une ancienne tradition et surtout pour prendre le nom de Théodore, celui d'un sauveur potentiel annoncé par une prophétie ancienne. C'était une manière pour lui de s'affirmer comme sauveur de l'Éthiopie, donc d'affermir son pouvoir.

DOC. C Theodoros II recevant les délégations.

5. Les élèves décrivent l'empereur Theodore assis devant une tente (on peut faire un parallèle avec l'image de la page 81 représentant Rabah assis sous une tente, recevant un Français), parlant avec des Blancs se tenant à sa droite et en face de lui ; autour se trouvent ses troupes, simplement vêtues, armées de bouclier et de lances.

6. Les élèves émettent des hypothèses puis conviennent qu'il s'agit sans doute d'Européens au début de l'époque de la colonisation du continent africain. La leçon vient confirmer qu'il s'agit de Britanniques, qui exploraient la région et cherchaient à y imposer leur autorité. Le *negus* les reçoit sans doute pour négocier avec eux, surveiller leur avancée et limiter leur expansionnisme.

DOC. D Theodoros contre les Éthiopiens, extraits d'Antoine d'Abbadie, *L'Abyssinie et le roi Théodore*, 1868.

7. Les élèves présentent le document : sa nature (texte tiré d'un livre), son auteur (Antoine d'Abbadie), son époque (XIX^e siècle) et son sujet (l'erreur du *negus* qui a cru pouvoir imposer son autorité à son peuple). Il s'agit d'une source de l'histoire puisque c'est un document d'époque.

8. D'après ce texte, le *negus* n'est pas parvenu à imposer son autorité sur le pays car le peuple avait perdu l'habitude d'obéir à un pouvoir central. On notera que cet avis est celui d'un Européen, qui parle certainement avec des préjugés concernant un royaume africain qu'il ne connaît peut-être pas très bien.



11B

L'émergence de nouvelles organisations

en Afrique australe : Tchaka et le mouvement Zoulou

Semaine 28

Durée : 1 à 2 heures

Manuel : pages 84-85

Rappel des programmes

Chapitre : organisation sociopolitique et économique de l'Afrique au XIX^e siècle

Leçon : l'émergence de nouvelles organisations sociopolitiques et économiques en Afrique orientale et australe (la restauration de l'empire d'Éthiopie, Tchaka et le mouvement zoulou)

Concepts/Notions : Mfecane

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Carte de l'Empire zoulou et le Mfecane.

1. L'observation de la carte montre que l'Empire zoulou se situait en Afrique australe (sud du continent), sur la rive orientale, le long de l'océan Indien.

2. La comparaison avec une carte des États africains permet aux élèves de constater que cet empire se trouve sur le territoire de l'actuel Mozambique.

3. La carte permet de comprendre que Le Cap était, à l'époque, une colonie.

En 1652, sous la conduite de Jan van Riebeeck, près d'une centaine de Néerlandais (habitants des Pays-Bas en Europe) se sont installés dans la région du Cap de Bonne-Espérance, et ont fondé un comptoir commercial sur la route des Indes. La zone a été progressivement peuplée par des Néerlandais et des Britanniques.

4. À l'époque, on appelait les Européens qui colonisaient l'Afrique australe les « Boers », ce qui signifie « paysans » en néerlandais.

DOC. B La cruauté de Tchaka, d'après Thomas Mofolo, *Chaka, une épopée bantoue*, 1939.

Thomas Mofolo était un écrivain sotho.

Chef des Ngouni à partir de 1816, Tchaka abandonna les combats en ordre dispersé pour appliquer de nouvelles stratégies, dont la fameuse « tête de buffle » : ses troupes, divisées en deux « cornes », étaient chargées d'encercler et de harceler l'ennemi pour le rabattre vers le centre, tandis que le « front » s'occupait de l'exterminer. Il chargea des régiments de semer la terreur par leur violence, incitant ses adversaires à capituler. Célèbre pour sa cruauté, il a transformé les Ngouni en une véritable nation (les Zoulou), qui résistèrent à l'avancée des Boers et des colonisateurs. Son action a marqué de ses valeurs les Noirs d'Afrique du

Sud : loyauté, fierté, discipline et courage sont des valeurs essentielles, qui ont joué un rôle essentiel dans la lutte contre l'apartheid.

Faire lire et reformuler le texte. Identifier les preuves de la cruauté énoncée : Tchaka ordonne froidement le massacre de plusieurs milliers de guerriers ayant fui durant le combat, et ce devant leurs familles.

DOC. C La place des femmes dans l'armée zoulou, extrait de Elikia M'Bokolo, *Afrique noire, histoire et civilisations*, tome II, Hatier, 2008.

Elikia M'Bokolo est un historien de la République démocratique du Congo.

5. Les élèves présentent le texte (nature, auteur, époque, sujet) et constatent qu'il est le fait d'un historien contemporain : ce n'est donc pas une source de l'histoire.

6. Dans l'armée zoulou, les femmes tenaient des rôles de logisticiennes et d'intendantes : elles s'occupaient du matériel, de la nourriture, des approvisionnements, des transports...

7. Les élèves émettent des hypothèses et les discutent. L'enseignant explique ensuite que Tchaka contrôlait les relations sexuelles entre les guerriers et les femmes de l'armée pour plusieurs raisons : cela affermissait son pouvoir, renforçait le souhait des combattants de lui être fidèles, dans l'espoir d'obtenir une épouse, mais aussi, on le sait, les relations sexuelles diminuent certaines hormones qui rendent les hommes agressifs au combat ; les empêcher d'avoir des relations sexuelles en faisait donc des combattants acharnés.

DOC. D Utimuni, neveu de Tchaka et guerrier zoulou, lithographie de 1850.

8. Ce guerrier zoulou porte peu de vêtements mais beaucoup d'atours, notamment des plumes nouées aux bras et aux jambes, des décorations autour du torse, une coiffe sophistiquée ; il porte un pagne, un bouclier en cuir pour se protéger des coups, plusieurs lances ou sagaies. Il avance en pointant du doigt (peut-être un adversaire ?).

Notes personnelles de l'enseignant : _____

Intégration 5

Cette intégration porte sur les leçons 8 à 11B.

Semaine 29

Durée: 2 heures

Manuel: page 106

Indications pour mener l'intégration

Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- charia: la loi fondée sur le Coran.
- fantassin: un soldat qui combat à pied (par opposition à un cavalier).
- khalifat: un État dirigé par un khalife.
- théocratie: un État dirigé par des personnes considérées comme les représentants de Dieu.
- cheick: un chef religieux musulman, considéré comme sage pour ses connaissances et son expérience.
- païen: qui ne croit pas en un dieu unique, qui n'est ni juif, ni chrétien, ni musulman.

2. Dominée par l'Empire ottoman et convoitée par les Européens, l'Égypte conserva son indépendance grâce à Muhammad Ali, au XIX^e siècle.

3. Au XIX^e siècle, l'Égypte devint une puissance militaire mais fut freinée par les ambitions britanniques. Muhammad Ali entreprit des réformes et des travaux qui firent de l'Égypte une grande puissance économique.

4. Au XVII^e et au XIX^e siècle, les Peul se convertirent à l'islam et se lancèrent dans de vastes djihads armés.

5. Ousman dan Fodio lança un djihad d'ampleur et fonda le khalifat de Sokoto. Son fils en fit une théocratie organisée et prospère grâce au commerce transsaharien.

6. Au début du XIX^e siècle, le marabout Cheikhou Ahmadou proclama le djihad et conquiert le Macina, dont il fit une théocratie peul: la Dina.

7. De 1853 à 1864, par le djihad, El Hadj Omar Tall conquiert un immense territoire: l'Empire toucouleur, qui s'étendait du Fouta Djallon au Macina.

8. À partir de 1879, Rabah devint marchand d'esclaves et seigneur de guerre à son compte. Il s'assura le monopole de la traite des esclaves au sud-est du lac Tchad. De 1879 à 1895, il se tailla un immense empire et devint sultan du Bornou. Il organisa une véritable dictature militaire, dont la principale activité était le commerce négrier. Dans les années 1890, son expansion se heurta aux ambitions coloniales des Français.

9. En 1816, Tchaka s'imposa comme maître des Ngouni. Il créa une armée solide et organisa la société pour pratiquer la guerre totale. Il changea le nom des Ngouni en « Zoulou ». Les Zoulou conquièrent dans la violence un immense territoire: ce fut le *Mfecane*.

10. « Sans dire un seul mot, Tchaka tendit sa sagaie vers le groupe de guerriers qui avaient pris la fuite... »
« Tous, sans exception, (ils étaient plusieurs milliers), furent massacrés, en présence de leurs pères et mères, sous les yeux des jeunes filles et des enfants. »

Vérification de l'agir compétent/compétences

11. Le problème posé est celui de l'expulsion d'une migrante. Les risques encourus par les « sans papiers » sont l'arrestation, l'emprisonnement, la clandestinité et le travail au noir, l'expulsion vers son pays d'origine.

12. Les trois raisons qui poussent les peuples à migrer sont: les conditions de vie difficiles, l'espoir de faire fortune; la croissance démographique, le manque d'emplois; et l'esprit d'aventure, qui pousse à découvrir de nouveaux horizons. Toutes ces raisons restent valables de nos jours, surtout la recherche de meilleures conditions de vie, qui incite de jeunes Africains à traverser le désert et la mer Méditerranée dans des conditions de risque extrême pour rejoindre l'Europe.

13. Dans le document B, Douala Manga Bell estime que les Allemands tuent les Camerounais sans raison pour occuper une terre que Dieu a réservée aux Camerounais. Ce sont des actes d'autant plus graves qu'ils portent atteinte aux libertés fondamentales et aux droits humains de tout un peuple, à commencer par le droit à la vie et le droit à la propriété.

14. Pour se protéger des migrations clandestines, les États avancent: l'envahissement des espaces nationaux par les étrangers, avec des problèmes de logements; la perte d'emplois par les nationaux et l'aggravation du chômage; la montée de la délinquance et de la criminalité dues à la présence sur le territoire d'individus non maîtrisés; la dégradation de l'environnement par les clandestins qui évoluent dans des conditions précaires (espaces mal bâtis, insalubrité, risques d'épidémies, etc.). Il est impossible de continuer à parler de liberté d'aller et venir dans la mesure où, finalement, c'est le voisin qui semble être à l'origine de tous les maux. Tout semble indiquer que pour avoir la paix de nos jours entre États, il vaut mieux rester chez soi.

15. Les trois conseils pertinents seraient: se conformer à la législation du pays d'accueil en matière d'immigration et avoir ses papiers en règle; éviter la clandestinité et entrer par des voies légales; s'assurer des conditions de vie dignes (logement, emploi ou poursuite des études, etc.).

À la suite de cette intégration, consacrer une semaine à une évaluation individuelle, une correction collective puis la remédiation.



Les élèves commencent ici une série de séquences sur la « révolution industrielle » et les transformations qu'elle a occasionnée dans notre monde.

Semaine 31

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 88-89

Rappel des programmes

Chapitre: les révolutions industrielles des XVIII^e et XIX^e siècles et leurs conséquences

Leçon: la première révolution industrielle (les découvertes scientifiques, les applications techniques)

Concepts/Notions: révolution industrielle

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Vestige d'une machine à vapeur située dans l'usine du Fresse à Noirétable, en France.

La machine, qui date des années 1830-1840, provenait d'une raffinerie de sucre et a été installée dans l'usine du Fresse, en 1909 pour faire fonctionner des machines à bois (scies, rabots...). Elle a cessé de fonctionner en 1960 après l'électrification du village.

L'usine produisait de la vapeur à l'aide d'une chaudière fonctionnant avec du bois ou du charbon. À l'état gazeux, l'eau occupe un volume important: sa mise sous

pression fait alors fonctionner la machine. Elle pousse un piston, qui pousse à son tour une bielle, laquelle transforme le mouvement de translation en rotation. La chaudière, qui doit être étanche et solide, est munie d'un manomètre qui permet de contrôler la pression.

1. Observer la machine et en comprendre le fonctionnement: une chaudière à charbon chauffe l'eau et la transforme en vapeur. Cette vapeur arrive dans un cylindre et tantôt pousse, tantôt tire le piston. Le piston actionne la « bielle » qui fait tourner la roue. La roue transmet le mouvement aux machines de l'usine auxquelles elle est reliée par des courroies.

2. Les élèves émettent des hypothèses puis l'enseignant confirme l'usage du charbon et du bois pour faire chauffer l'eau. Comprendre que, dans cette usine, la machine à vapeur permet d'actionner d'autres machines (à Noirétable, pour couper le bois, scier des planches...).

3. La machine à vapeur est l'une des inventions majeures de l'histoire de l'humanité car elle a permis de remplacer la force animale et la force humaine par de nouvelles énergies. Dans l'usine de Noirétable, les machines permettent de scier le bois plus rapidement, plus droit, avec une plus grande précision, voire évite aux ouvriers de porter les lourdes billes de bois.

a. régulateur de watt: ①

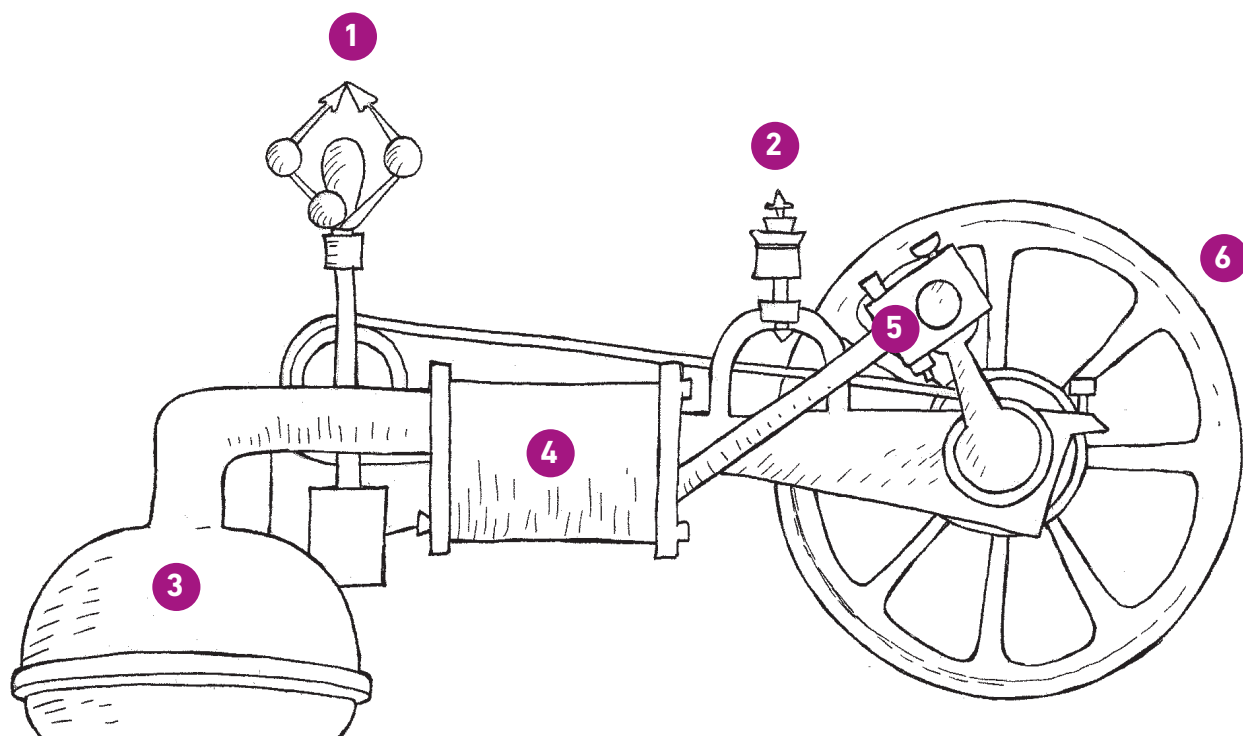
c. chaudière: ③

e. cylindre: ④

b. piston: ⑤

d. roue: ⑥

f. graisseur: ②



DOC. B

4. Les élèves décrivent le lieu (un immense hangar), les machines (reliées à la machine à vapeur par des courroies et des roues qui les font tourner), les ouvriers (debout ou assis près des machines pour les faire fonctionner)...

5. La fabrication en usine permet de produire plus de tissu, plus rapidement, avec une plus grande précision, donc pour un moindre coût et un moindre prix de vente.

Bien comprendre que le travail en usine comporte des inconvénients: il était fatigant du fait du bruit, de la chaleur en été, du froid en hiver, des dangers dans la manipulation des machines, des conditions de travail...

Notes personnelles de l'enseignant: _____

Pour information, dans les usines au XIX^e siècle, les conditions de travail étaient dures : longues journées de plus de 10 heures, sans jour de repos ni vacances ; atmosphère insupportable du fait de la chaleur, des odeurs souvent épouvantables, du bruit et de l'absence d'hygiène ; station debout prolongée ; dangers liés aux machines et nombreux accidents du travail...

Les salaires étaient notoirement insuffisants, avec de grandes inégalités selon la qualification, mais aussi le sexe, les femmes étant payées jusqu'au tiers de la rémunération des hommes. Pour subvenir aux besoins de la famille, les enfants devaient trouver un emploi.

L'essentiel du budget des familles ouvrières était absorbé par les besoins alimentaires, mal satisfaits avec une alimentation composée essentiellement de pain et de pommes de terre, parfois un peu de fromage, rarement quelques morceaux de viande. Venait ensuite le logement, coûteux : les habitations étaient souvent insalubres (caves humides, greniers minuscules, pièce unique, dans laquelle la famille partageait un même grabat). La malnutrition, la promiscuité mais aussi le manque d'hygiène et la dangerosité du travail faisaient de la classe ouvrière la cible des maladies comme la tuberculose, le rachitisme, mais aussi l'alcoolisme qui donnait l'illusion d'avoir de la force et permettait d'oublier. Les maigres salaires ne permettaient pas d'épargner : les ouvriers étaient à la merci d'un accident ou du chômage. Le travail précoce des enfants permettait de compléter les revenus familiaux mais leur interdisait toute ascension sociale.

Notes personnelles de l'enseignant: _____



Semaine 31

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 90-91

Rappel des programmes

Chapitre: les révolutions industrielles des XVIII^e et XIX^e siècles et leurs conséquences

Leçon: la première révolution industrielle (les découvertes scientifiques, les applications techniques)

Concepts/Notions: révolution industrielle

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Vestiges d'un ancien train et gravure représentant un bateau, tous deux propulsés par des moteurs à vapeur.

La croissance industrielle européenne du XIX^e siècle s'est largement appuyée sur l'essor des transports, essentiels pour la circulation des matières premières et des produits manufacturés. Cet essor a d'abord concerné le chemin de fer, au point que l'on a parlé du XIX^e siècle comme du « siècle du chemin de fer ».

La navigation a fait un bond en avant grâce au moteur à vapeur (1783) qui lui permettait de ne plus dépendre du vent. Les bateaux munis de roues à aube se répandirent rapidement sur les fleuves européens (Rhin, Danube). À partir de 1840, l'adoption de l'hélice et de la construction métallique amorça l'extraordinaire essor de la marine à vapeur qui prit le pas sur les voiliers au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle. Vers 1875, de gigantesques paquebots commencèrent à traverser l'Atlantique. Les échanges entre les continents devinrent rapides et réguliers, pour les hommes comme pour les marchandises.

1. Les élèves repèrent que de la vapeur sort de la locomotive, preuve qu'elle fonctionne avec une machine produisant de la vapeur. En l'occurrence, en plus du conducteur, la locomotive abritait un machiniste chargé de réguler la machine à vapeur et, régulièrement, de charger dans la machine du charbon, stocké dans le wagonnet ouvert derrière la locomotive. Derrière se trouvent les wagons avec des fenêtres, preuve qu'il s'agit de wagons de passagers et non de wagons de marchandises. Sur le bateau à vapeur, plus que la vapeur, on voit la fumée produite par la combustion du charbon. Le bateau à fond plat est une barge qui naviguait sur un fleuve des États-Unis.

2. Avant l'invention du chemin de fer, on se déplaçait en voiture à cheval et en bateau à voile ou à rames.

3. Le train présente bien des avantages: il transporte

de nombreux passagers, il n'y a pas d'embouteillages puisqu'il emprunte des voies qui lui sont propres, il est moins coûteux que la voiture individuelle, il ne nécessite qu'un seul conducteur pour de nombreux passagers...

DOC. B Une mine de charbon, gravure du XIX^e siècle.

DOC. C Texte « Le travail à la mine ».

Le charbon se trouve généralement profondément enfoui dans le sol. Il fallait donc aller le chercher et, pour cela, on creusait un puits. Ensuite, on creusait des galeries, dans lesquelles on récupérait progressivement le charbon. Au XIX^e siècle, chaque matin, les mineurs, des hommes, des femmes et même des enfants venaient travailler à la mine. Ils descendaient dans le puits grâce à la « cage »: un ascenseur très inconfortable et très dangereux. Cette « cage » s'arrêtait aux différents sous-sols pour permettre aux mineurs de rejoindre leur galerie.

Dans les galeries, les mineurs piochaient les parois pour en faire tomber des morceaux. Le travail était pénible. Il demandait une grande force physique, c'est pourquoi il était confié aux hommes. Les galeries étaient mal éclairées. Il fallait souvent travailler dans des positions inconfortables: à genoux pour piocher près du sol, allongé quand la galerie était basse. Au fur et à mesure que l'on creusait, la galerie devenait fragile et il fallait la consolider avec de gros morceaux de bois: sinon, elle risquait de s'effondrer sur les mineurs et de les tuer.

Il fallait ramasser les morceaux de charbon et les mettre dans des chariots puis tirer ou pousser ces chariots jusqu'à la cage. Quand les galeries étaient larges et hautes, on pouvait utiliser un cheval. Le plus souvent, les galeries étaient trop étroites et l'on confiait ce travail aux femmes et aux enfants. Arrivés près du puits, ils chargeaient le charbon dans la cage et on le faisait remonter à la surface. Là, d'autres mineurs le déchargeaient. D'autres encore triaient le charbon puis le transportaient et le versaient dans les wagons d'un train. Quand le train était plein, il partait vers les usines qui avaient besoin de charbon pour faire fonctionner leurs machines à vapeur.

4. Les ouvriers travaillaient avec des pioches, qui leur permettaient de creuser des galeries et de récupérer le charbon présent dans les parois.

DOC. D La révolution industrielle, extrait de Friedrich Engels, *La situation de la classe ouvrière anglaise*, 1845.

Faire lire et reformuler le texte par les élèves.



Semaine 32

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 92-93

Rappel des programmes

Chapitre: les révolutions industrielles des XVIII^e et XIX^e siècles et leurs conséquences

Leçon: la deuxième révolution industrielle (le nouveau contexte, les découvertes scientifiques, les applications techniques dans la médecine, les transports et l'agriculture)

Concepts/Notions: révolution industrielle

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Laboratoire de recherche sur l'électricité, XIX^e siècle.

DOC. B Texte « Marie Curie ».

1. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les objets présents...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils commencent par décrire une pièce remplie d'objets techniques, reliés entre eux (pour certains) par des fils électriques...

2. L'électricité a de multiples usages: éclairage, fonctionnement de nombreux appareils (raccordés au réseau ou munis de piles ou de batteries) et de machines dans les usines...

3. L'électricité a permis une distribution plus facile et plus sûre de l'énergie, elle ne produit pas de fumée ni de suie polluantes, et elle a ouvert la voie à de nouvelles technologies et innovations, comme l'éclairage électrique.

DOC. C Une des premières voitures avec un moteur de Daimler vers 1896 en Allemagne.

Les premiers véhicules automobiles fonctionnaient à vapeur mais le succès réel de l'automobile « moderne » date de l'invention du moteur à explosion (en 1876, premier moteur à quatre temps par l'Allemand Nikolaus Otto; en 1889, moteur quatre temps à deux cylindres en V par l'Allemand Gottlieb Daimler). Dans les années 1890, quatre constructeurs (Daimler et Benz en Allemagne, Panhard et Peugeot en France) commencèrent à produire des véhicules et ouvrirent l'ère de l'automobile. Jusqu'à la veille de la Grande Guerre (1914-1918), d'importantes innovations permirent d'améliorer le confort des automobiles et des riches usagers en mesure de s'en offrir une (pneumatique gonflable de Michelin en 1895; première voiture avec carrosserie en 1904; essuie-glace en 1910;

freinage sur les quatre roues et freins à commande hydraulique en 1911; amortisseur de suspension en 1912).

4. Les élèves repèrent les éléments qu'ils reconnaissent: quatre routes, un volant (que tient le conducteur situé devant à droite) des places assises... Ils s'étonnent peut-être que la voiture ne soit pas fermée (donc inutilisable par temps de pluie ou par grand froid), ils remarquent les « phares », dont l'un se trouve à gauche du passager devant à gauche. Enfin, ils décrivent les passagers: 4 hommes en costume et manteau, portant un chapeau sur la tête (la mode de l'époque).

5. Les élèves émettent des hypothèses puis l'enseignant confirme que les voitures de la fin du XIX^e siècle utilisaient déjà le pétrole comme source d'énergie pour les voitures.

DOC. D Un avion vers 1907.

Dès la Renaissance, Léonard de Vinci avait réalisé des études sur le vol humain et espéré réaliser enfin ce vieux rêve de l'humanité. L'invention de l'aérostat par les frères Montgolfier marqua un progrès notable, en 1783, mais il fallut attendre le développement du moteur à explosion pour voir la naissance de l'aviation. Les premiers vols eurent lieu au tournant du siècle. Les Français les attribuent à Clément Ader, qui aurait quitté le sol sur 50 m à bord d'appareils équipés d'un moteur, l'Éole (1890) puis l'Avion n° 3 (1897). Pour les Américains, il s'agit des frères Wright qui, le 17 décembre 1903 à Kitty Hawk, en Caroline du Nord, à bord du Flyer, auraient couvert 230 m au-dessus du sol.

En quelques années, des progrès techniques permirent de multiplier les vols sur des distances croissantes. Le 25 juillet 1909, Louis Blériot traversa la Manche en 37 minutes. En 1913, Roland Garros franchit la Méditerranée. En quelques années, l'aviation suscita un véritable engouement populaire et connut une vaste expansion. À la veille de la Première Guerre mondiale, 1500 avions étaient construits chaque année et les progrès allaient sans cesse croissant.

6. Les élèves décrivent les éléments habituels sur un avion (les ailes, le train d'atterrissage, le « nez », le corps, l'hélice). Puis ils s'étonnent de la forme des ailes doubles.

7. L'aviation représente un progrès important car elle permet de franchir les océans, de parcourir de gigantesques distances en des temps très courts: de nos jours, on peut se rendre à l'autre bout de la planète en quelques heures, alors qu'autrefois, ce voyage prenait plusieurs mois.



Semaine 32

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 94-95

Rappel des programmes

Chapitre: les révolutions industrielles des XVIII^e et XIX^e siècles et leurs conséquences

Leçon: la deuxième révolution industrielle (le nouveau contexte, les découvertes scientifiques, les applications techniques dans la médecine, les transports et l'agriculture)

Concepts/Notions: révolution industrielle – expérimentation – vaccination

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Invention du téléphone par Graham Bell, aux États-Unis, 1876.

L'Américain Graham Bell (1847-1922), qui effectuait des recherches sur la surdité, inventa le téléphone qui envoyait des impulsions électriques le long d'un fil sur de grandes distances. Les travaux de savants comme Hertz, Branly et Marconi ont permis, au début du XX^e siècle, le développement de la TSF (télégraphie et téléphonie sans fil), ancêtre de la radio, ce qui a profondément modifié le mode de collecte et de transmission des « nouvelles ».

1. La gravure montre que les premiers téléphones fonctionnaient en deux parties: le combiné, mobile, que l'on portait à l'oreille pour entendre son interlocuteur, et le porte-voix, fixe, dans lequel on parlait à son correspondant.

2. Avant l'invention du téléphone, pour communiquer à distance, il fallait envoyer un messenger ou un message, ce qui demandait du temps; en Afrique et en Amérique du Nord, on utilisait un langage codé sur des instruments à percussion (tam-tam) dont le son peut aller loin.

3. Le téléphone permet de communiquer en direct, sur des distances immenses.

4. Les élèves nomment peut-être le fax, certainement les moyens numériques modernes comme les SMS, les mails, les réseaux sociaux...

DOC. B Les premiers appareils photographiques.

L'une des inventions majeures du XIX^e siècle est la photographie. La première photographie a été réalisée par Nicéphore Niépce en 1824. Elle a ensuite connu des améliorations successives, notamment la recherche d'une plus grande commodité d'emploi, d'un temps de pose plus court (première véritable

photographie par le Français Daguerre en 1839, avec son daguerréotype), de résultats esthétiques.

Auguste (biologiste) et Louis (chimiste) Lumière, deux frères, sont les auteurs de travaux qui ont permis d'améliorer la photographie. En 1895, ils ont inventé le cinématographe et projeté leur premier film à Paris le 28 décembre 1895. Par la suite, Georges Méliès donna au cinéma son élan en en faisant un spectacle par le contenu et la technique.

En 1878, Thomas Edison inventa le phonographe, premier appareil capable de reproduire des sons, notamment de la musique. Mais le cinéma ne devint « parlant » que dans les années 1930.

DOC. C Texte « Le premier vaccin contre la rage ».

Sorti de l'École normale supérieure en 1843, Louis Pasteur (1822-1895) consacra sa vie à la chimie et à la biologie. Il travailla particulièrement sur les fermentations microbiennes et l'existence de micro-organismes. Il se rendit compte que les maladies infectieuses sont provoquées par des microbes et découvrit les lois de l'asepsie et le principe de la « pasteurisation », quand la communauté scientifique croyait encore à la « génération spontanée » (les maladies apparaissent d'elles-mêmes). En 1879, Pasteur constata que l'inoculation aux poules du virus du choléra des poules leur assurait l'immunité. En 1881, il découvrit ainsi le vaccin du choléra puis celui de la rage. En 1885, il utilisa pour la première fois le vaccin antirabique pour guérir le petit Joseph Meister, mordu par un chien enragé, non sans avoir hésité (il doutait encore de son efficacité sur l'homme mais s'y résolut devant le peu de chance de survie de l'enfant). Pasteur reçut un accueil enthousiaste à l'Académie des sciences, quand il y présenta ses recherches. L'institut Pasteur fut créé en 1885 pour être un établissement de recherche et de soins.

DOC. D Machine à vapeur pour le battage du blé, États-Unis d'Amérique, 1883.

5. Décrire la machine à vapeur à gauche, la machine qu'elle alimente, à droite, qui fait descendre les épis pour le battage, les paysans debout dessus en train de séparer le grain de la paille, les grands tas de paille que deux autres paysans organisent.

6. Comprendre qu'auparavant, ce travail était entièrement effectué à la main.

7. Le travail ne reposait plus sur la seule force humaine, donc était moins fatigant.

8. Seuls une poignée de riches agriculteurs possédaient de telles machines, qui représentaient des investissements importants.



Les deux dernières séquences de la classe de 4^e portent sur les conséquences économiques et sociales des révolutions industrielles: il s'agit de comprendre à quel point les progrès industriels ont transformé les économies occidentales mais aussi bouleversé l'organisation des sociétés européennes.

Semaine 33

Durée: 1 à 2 heures

Manuel: pages 96-97

Rappel des programmes

Chapitre: les révolutions industrielles des XVIII^e et XIX^e siècles et leurs conséquences

Leçon: les conséquences sociales et économiques des révolutions industrielles des XVIII^e et XIX^e siècles (les conséquences sociales, les conséquences économiques)

Concepts/Notions: révolution industrielle – capitalisme

Documents et supports pédagogiques à exploiter

DOC. A Vente d'actions, New York, 1873.

La révolution industrielle donne naissance à un nouveau système économique, le capitalisme, qui se caractérise par la propriété privée des moyens de production et surtout la distinction entre les propriétaires de ces moyens de production et les salariés qui les font fonctionner. Au fur et à mesure que les entreprises grandissent, les investissements deviennent considérables et les capitaux individuels ou familiaux ne suffisent plus. Des sociétés de personnes se forment et mettent des fonds en commun. Les actions, parts du capital, rapportent une fraction du bénéfice (le dividende).

1. Au fil de l'année, les élèves apprennent à ordonner leur description, soit en travaillant par thème (le lieu, les bâtiments, les personnes présentes...), soit en procédant de l'essentiel aux détails. Ici, ils commencent par décrire la foule composée exclusivement d'hommes (et un enfant), leur tenue (costume sombre, chapeau), l'agitation (mains levées, discussion, feuilles en main). L'enseignant explique que ces hommes sont venus acheter et négocier des actions, que la vente se fait au plus offrant, au plus affirmé.

2. Leur tenue montre que ces hommes ne sont pas des ouvriers mais des membres de la bourgeoisie, des gens riches.

3. Comprendre que, dans les ateliers artisanaux traditionnels, l'artisan est propriétaire de ses machines, alors que l'usine appartient à un ou des industriels qui ne travaillent pas sur les machines: en effet, il faut beaucoup d'argent pour équiper une usine entière et les hommes qui le font ne sont pas des ouvriers ou des artisans mais des gens déjà riches.

DOC. B Le travail à la chaîne, extrait de F. W. Taylor, *La direction des ateliers*, 1913.

Le capitalisme invite les entrepreneurs à faire le plus de profit possible pour rétribuer les actionnaires et investir de nouveau. Pour ce faire, ils cherchent à obtenir des coûts de production les moins élevés possibles, entre autres en n'accordant que de faibles rémunérations aux ouvriers. Au début du XX^e siècle, les théories de Taylor imposent l'idée que pour augmenter la productivité, donc réduire les coûts de production, il convient de mettre en place une organisation « scientifique » du travail fondée sur la séparation entre les travaux de conception et les tâches d'exécution.

4. La question amène à une reformulation d'une partie du texte. Cette organisation du travail offre les avantages suivants: on fait travailler le plus possible les ouvrières, on « rentabilise » au maximum leur travail, ce qui est surtout profitable pour le propriétaire de l'atelier ou de l'usine. Quand 35 ouvrières font le travail réalisé autrefois par 120 personnes, cela signifie que le propriétaire gagne autant que pour le travail de 120 personnes mais en ne payant que 35 salaires.

5. Bien comprendre les conséquences pour les ouvrières: la pression, les cadences, le stress, la fatigue...

DOC. C Texte sur l'exode rural: l'exemple de l'Auvergne. Faire lire et formuler le texte.

DOC. D La ville de Dundee, Royaume-Uni, XIX^e siècle.

6. Les hautes cheminées permettent de repérer les nombreuses usines.

7. Les autres bâtiments sont des habitations: des immeubles collectifs surtout (il faut loger de nombreuses personnes autour des usines) avec quelques maisons individuelles au premier plan.

8. Les ouvriers s'installaient pour vivre près des usines afin d'éviter de trop longs trajets pour aller travailler.

9. Les élèves émettent des hypothèses et les discutent, ils peuvent faire le parallèle avec l'exode rural actuel dans notre pays. Les conséquences pour les villes ont été leur extraordinaire croissance, leur extension mais aussi la paupérisation de certains quartiers.

[illegible]

Intégration 6

Cette activité d'intégration porte sur les leçons 12A à 14B.

Semaine 35

Durée: 2 heures

Manuel: page 107

Indications pour mener l'intégration

Vérification des ressources: savoirs et savoir-faire

1. En s'appuyant sur le vocabulaire vu pendant les leçons, les élèves définissent:

- industrie: l'ensemble des activités de production massive des biens qui utilisent les matières premières et les sources d'énergie.
- réseau ferré: l'ensemble des rails sur lesquels circulent les trains.
- énergie nucléaire: l'énergie produite par le radium et par certains atomes.
- capitalisme: le système économique dans lequel les propriétaires des moyens de production (les outils, les machines) sont différents de ceux qui les utilisent pour travailler (les ouvriers).
- travail à la chaîne: la division du travail en petites tâches réalisées chacune de manière répétitive par une personne.
- syndicat: une association de personnes qui exercent le même métier ou le même type de métiers et qui s'unissent pour défendre leurs intérêts communs.

2. La vapeur d'eau arrive dans un cylindre et tantôt pousse, tantôt tire le piston. Le piston actionne la « bielle » qui fait tourner la roue. La roue transmet le mouvement aux machines de l'usine auxquelles elle est reliée par des courroies.

3. Au XVII^e et au XIX^e siècle, des inventeurs ont mis au point la machine à vapeur, capable d'actionner des machines. C'est l'une des inventions les plus importantes de l'histoire de l'humanité car elle a permis de remplacer la force humaine et la force animale.

4. Les difficultés auxquelles les mineurs étaient confrontés: le travail pénible et épuisant, la semi-obscurité, la chaleur, le manque d'air, le manque d'espace, les risques d'accident et les problèmes de santé liés à l'air vicié.

5. Les moyens de transport développés au XIX^e et au début du XX^e siècle sont le chemin de fer, la voiture et l'avion.

6. Marie et Pierre Curie ont découvert le principe de la radioactivité, ce qui a permis de développer l'énergie nucléaire, aujourd'hui utilisée dans les centrales nucléaires pour produire de l'électricité.

7. Au XIX^e siècle, des chercheurs ont inventé la photographie, le cinéma, la radio et le téléphone.

8. Louis Pasteur a découvert les principes de l'asepsie, qui contribue à l'hygiène et la santé des populations. Il a mis au point le vaccin contre la rage, qui permet de ne pas mourir en cas de morsure.

9. La révolution industrielle a permis de produire davantage de marchandises et à moindre coût. Dans les campagnes, les premières machines ont été utilisées à la fin du XIX^e siècle.

10. La révolution industrielle a donné naissance au capitalisme et au travail à la chaîne, a permis les progrès de la médecine et de l'hygiène, et a donc entraîné la croissance démographique, l'exode rural et l'expansion des villes.

11. Au XIX^e siècle, l'industrialisation a entraîné l'émergence de la grande bourgeoisie et le développement de la petite et moyenne bourgeoisie en Europe et en Amérique du Nord. L'industrialisation a fait émerger une nouvelle catégorie de travailleurs: les ouvriers. Ils vivaient dans la misère et se sont mobilisés pour améliorer leurs conditions de travail et de vie.

12. Les élèves s'appuient sur la leçon 14 B pour décrire les conditions de travail, les revenus, les conditions de vie, le travail des enfants...

Vérification de l'agir compétent/compétences

13. Le problème est celui du port illégal d'arme par deux hommes en train d'enfreindre la loi. Les techniques modernes peuvent être sources de problèmes. Par exemple, l'utilisation abusive du téléphone peut entraîner l'addiction, une baisse de l'acuité visuelle et des troubles de la concentration.

14. Dans le document A, il est dit que les travailleurs sont instrumentalisés parce qu'on recherche le progrès, et dans le document B, il est dit que la science est « productrice d'aliénation et de domination ». Les deux éléments montrent que la science, dans sa recherche effrénée du progrès, ne se soucie pas du bonheur du peuple mais qu'au contraire, elle est source d'exploitation et d'asservissement de l'homme.

15. Les raisons pour lesquelles les hommes surexploient les ressources naturelles sont: la recherche toujours croissante des matières premières pour alimenter les industries, l'insatisfaction prononcée des besoins de l'homme, la mauvaise gestion des ressources naturelles, sans tenir compte de l'avenir. La principale motivation reste le besoin incessant de l'homme d'accumuler les richesses à travers la recherche effrénée du profit et des bénéfices, au détriment de l'environnement.

[illegible]

